

ISSN 2522-4360 (Print)
ISSN 2522-4379 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Запорізький національний університет

Заснований
у 1998 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР
22 червня 2009 р.

Адреса редакції:

Україна, 69095,
м. Запоріжжя,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323

Телефон

для довідок:
+38 066 53 57 687

Вісник

**Запорізького національного
університету**

Педагогічні науки

**№ 3 (36), 2020
Частина I**



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

DOI Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки
<https://doi.org/10.26661/2522-4360>

DOI № 3/2020

<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3>

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки.
Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. № 3 (36). Ч. I. 230 с.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 5 від 22.12.2020 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями).

Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки внесено до Міжнародних наукометричних баз даних «Index Copernicus International» (Польща) (з 2017 р.) та «Norwegian Register for Scientific Journals, Series and Publishers» (Норвегія) (з 2020 р.).

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

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

Головний редактор

– Довга Т. Я., кандидат педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора

– Локарева Г. В., доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний редактор

– Турбар Т. В., кандидат педагогічних наук, старший викладач

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Андрєєв А. М.

– доктор педагогічних наук, доцент

Басик Г.

– доктор соціології, старший викладач кафедри педагогіки (Швеція)

Богданов І. Т.

– доктор педагогічних наук, професор

Гура О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Гуренко О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Іваницький О. І.

– доктор педагогічних наук, професор

Клопов Р. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Кукоєс К.

– директор департаменту, професор (Румунія)

Литвинова С. Г.

– доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Лопатіна Г. О.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Лопєс А.

– професор (Португалія)

Мірошніченко О. А.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Новіцька І. В.

– кандидат педагогічних наук, доцент

Павленко О. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Павлюк Є. О.

– доктор педагогічних наук, доцент

Пахомова Т. О.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко А. В.

– доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Л. О.

– доктор педагогічних наук, професор

ISSN 2522-4360 (Print)

ISSN 2522-4379 (Online)

© Запорізький національний університет, 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабій Ю. М.	<i>ВПЛИВ ДОСВІДУ ТЕХНІЧНОГО ПРОГРЕСУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ XIX–XX СТОЛІТЬ: ЗВ’ЯЗОК ІЗ СЬОГОДЕННЯМ</i>	7
Ворона Л. І.	<i>АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД</i>	13
Короткова Ю. М.	<i>ВНЕСОК ГРЕЦЬКИХ УЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ А. ДЕЛМУДОСА, Н. ЕКСАРХОПУЛОСА ТА М. ТРИАНТАФІЛЛІДИСА У РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КРАЇНІ (20–50-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ)</i>	19
Костенко Л. Д.	<i>РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ</i>	26
Mukan N. V., Huk L. I., Havrylyuk M. V.	<i>EGERTON RYERSON AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA</i>	32
Пастирська І. Я.	<i>ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ОСНОВА ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН</i>	39
Пиласва Т. В.	<i>ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ</i>	45
Пуш О. А., Яцик Т. О., Замелюк М. І.	<i>СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ</i>	54
Таможська І. В.	<i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗАСОБОМ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ</i>	61

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

Анісенко О. В., Міщенко К. О., Риженко М. В.	<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	68
Анічкіна О. В.	<i>ГЕЙМІФІКАЦІЯ – СУЧАСНИЙ ВИКЛИК ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ</i>	74
Бартош І. А.	<i>ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ</i>	81
Бойко Г. І.	<i>ОСНОВНІ ЕТАПИ ОЦІНЮВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ 4-Х КУРСІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	90
Кузьменко О. С., Савченко І. М.	<i>ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ТА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ОСНОВІ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ</i>	96
Лазаренко Л. М.	<i>ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИЙ МОВІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ (В УМОВАХ КАРАНТИНУ 2020 РОКУ)</i>	104
Лебєдєва О. А.	<i>ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ МАЛОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОЗИ</i>	111
Мулик К. О.	<i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	119

Мхитарян О. Д. <i>ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ</i>	124
Рязанцева Д. В. <i>ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СТРУКТУРІ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ</i>	131
Сем'ян Н. В. <i>НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ: ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА</i>	136
Степаненко О. К. <i>ДО ПИТАНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПТІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</i>	143
Фоменко Т. М. <i>ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	149
Фонарюк О. В. <i>STEM-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ</i>	154

РОЗДІЛ ІІІ. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Безрук М. Л. <i>АЛЬТЕРНАТИВА ІНСТИТУЦІЙНОМУ ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЮ ДІТЕЙ</i>	161
--	-----

РОЗДІЛ ІV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Беляєв С. Б., Кривенко Ю. О. <i>ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ</i>	166
Плотнікова В. І. <i>МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В РОДИНІ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗКАХ</i>	171
Сікалюк А. І., Пермінова В. А. <i>ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСІТИ</i>	177
Шульга Л. М. <i>ТВОРЧЕ САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ В ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД</i>	182

РОЗДІЛ V. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Антонюк Д. С. <i>ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ: ПОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ</i>	189
Габорець О. А. <i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	197
Галацин К. О., Фещук А. М. <i>ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</i>	204
Приходькіна Н. О. <i>МЕДІА- ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ У ДІЯЛЬНОСТІ ЮНЕСКО</i>	212
Saienko N. S., Havrylenko K. M. <i>DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN UNIVERSITY</i>	221

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Babiy Yu. M.	<i>THE INFLUENCE OF THE EXPERIENCE OF TECHNICAL PROGRESS ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF THE WESTERN UKRAINIAN LANDS OF THE XIX–XX CENTURIES: CONNECTION WITH THE PRESENT</i>	7
Vorona L. I.	<i>CURRENT ASPECTS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE</i>	13
Korotkova Yu. M.	<i>CONTRIBUTION OF GREEK SCIENTIST-TEACHERS A. DELMUDOS, N. EXARCHOPULOS AND M. TRIANTAFILLIDIS IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE COUNTRY (20–50S OF THE XX CENTURY)</i>	19
Kostenko L. D.	<i>THE DEVELOPMENT OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY</i>	26
Mukan N. V., Huk L. I., Havrylyuk M. V.	<i>EGERTON RYERSON AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA</i>	32
Pastyrska I. Ya.	<i>FOREIGN LANGUAGE AS A BASIS FOR INTEGRATION OF DISCIPLINES</i>	39
Pylaieva T. V.	<i>HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF NEW ZEALAND</i>	45
Push O. A., Yatsyk T. O., Zamelyuk M. I.	<i>SUPPORT OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN: DIAGNOSTIC ASPECT</i>	54
Tamozhska I. V.	<i>METHODOLOGICAL APPROACHES TO ANALYZING THE SYSTEM OF ACADEMIC STAFF TRAINING BY MEANS OF PRIVAT ASSOCIATE PROFESSORSHIP IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY</i>	61

SECTION II. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

Anisenko O. V., Mishchenko K. O., Ryzhenko M. V.	<i>USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING</i>	68
Anichkina O. V.	<i>GAMIFICATION – A MODERN CHALLENGE OF CHEMICAL EDUCATION</i>	74
Bartosh I. A.	<i>THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE EXERCISE SYSTEM FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ORAL COMMUNICATION IN GERMAN OF FUTURE SOCIAL WORKERS</i>	81
Boyko G. I.	<i>MAIN STAGES OF ASSESSMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS 4 COURSES OF TECHNICAL EMBROIDERIES WITH UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN</i>	90
Kuzmenko O. S., Savchenko I. M.	<i>FUNDAMENTALIZATION ORIENTATION OF PHYSICS AND TECHNICAL DISCIPLINES BASED ON STEM-EDUCATIONAL SPACE</i>	96
Lazarenko L. M.	<i>PECULIARITIES OF DISTANCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE SOCIAL OFFICERS (UNDER THE LOCKDOWN 2020)</i>	104
Lebyedyeva O. A.	<i>DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF PHILOLOGY STUDENTS BY LEARNING SHORT PROSE IN GERMAN LANGUAGE</i>	111

Mulyk K. O.	<i>METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RESEARCH OF INTEGRATED TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</i>	119
Mkhytaryan O. D.	<i>ENHANCING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN UKRAINIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF COMPETENCE LEARNING</i>	124
Riazantseva D. V.	<i>THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE STRUCTURE OF THE COURSE OF UKRAINIAN AS THE NECESSARY FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF FOREIGN STUDENTS</i>	131
Semian N. V.	<i>ENGLISH POETRY AS A TOOL OF TEACHING READING TO INTERNATIONAL STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY: SPECIFICITY OF TEACHING</i>	136
Stepanenko O. K.	<i>ON THE ISSUES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTS OF THE DEVELOPMENT OF THE METHOD OF TEACHING FOREIGN LITERATURE</i>	143
Fomenko T. M.	<i>IMPLEMENTATION OF NEW TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE</i>	149
Fonariuk O. V.	<i>STEM-ORIENTED APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS</i>	154
SECTION III. SOCIAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION		
Bezruk M. L.	<i>ALTERNATIVE TO INSTITUTIONAL CARE AND CHILDREN UPBRINGING</i>	161
SECTION IV. THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING		
Belyaev S. B., Kryvenko Yu. O.	<i>WAYS OF FORMATION COLLECTIVE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL</i>	166
Plotnikova V. I.	<i>METHODS OF CHILD'S UPBRINGING IN THE FAMILY IN UKRAINIAN FOLK TALES</i>	171
Sikaliuk A. I., Perminova V. A.	<i>PEDAGOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIO-ETHICAL VALUES OF APPLICANTS FOR HIGER EDUCATION</i>	177
Shulga L. M.	<i>CREATIVE SELF-EXPRESSION OF CHILDREN IN ARTISTIC-PRACTICAL ACTIVITY: SYNERGETIC APPROACH</i>	182
SECTION V. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION		
Antoniuk D. S.	<i>THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND USAGE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: VIEWS OF THE UKRAINIAN SCIENTISTS</i>	189
Haborets O. A.	<i>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE PHYSICIANS' SELF-IMPROVEMENT BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY</i>	197
Halatsyn K. O., Feshchuk A. M.	<i>INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATING STUDENTS TO FORM ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE</i>	204
Prykhodkina N. O.	<i>MEDIA AND INFORMATION LITERACY AS A STRATEGIC DIRECTION IN UNESCO'S ACTIVITY</i>	212
Saienko N. S., Havrylenko K. M.	<i>DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN UNIVERSITY</i>	221

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.377.6

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-01>

ВПЛИВ ДОСВІДУ ТЕХНІЧНОГО ПРОГРЕСУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ: ЗВ'ЯЗОК ІЗ СЬОГОДЕННЯМ

Бабій Ю. М.

аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика

педагогічного факультету

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Степана Бандери, 1, Івано-Франківськ, Україна

orcid.org/0000-0002-6136-3740

whitebutterfly@ukr.net

Ключові слова: *Австрійська імперія, система шкільництва, фахова освіта, громадські товариства, «опромислювання».*

Для розбудови держави потрібно діяти в напрямі створення нових робочих місць, а отже, має вдосконалюватися та якісно функціонувати система освіти. Наявні новітні ідеї та розробки здебільшого продукують неякісні механізми інновацій у сучасну освітню систему України. Отже, це створює потребу аналізу здобутого досвіду. Гострою проблемою розвитку професійної освіти західноукраїнських земель кінця ХІХ – початку ХХ ст. був вплив технічного прогресу на потребу в розробленні нових навчальних галузей. Таке ж завдання постає в сучасному світі, тому реорганізація закладів професійної освіти є проблемою сьогодення. Автор розкриває складнощі цього процесу під час правління Австрійської імперії, зокрема вплив таких взаємопов'язаних чинників, як: особливості історичного, політичного та соціально-економічного розвитку, відкриття державних та приватних закладів, діяльність різноманітних товариств, боротьба українців за створення україномовних шкіл та запровадження української мови в уже наявних. Акцентується увага на діяльності громадських організацій (товариств), таких як «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар» тощо, які активно займалися пробудженням національної свідомості українського народу, формуванням потреби у здобутті освіти та її реорганізацією; аналізуються найважливіші напрями роботи цих товариств. У статті розглядається структура системи шкільництва Галичини, висвітлена науковицею І. Курляк, що повністю зображує систему Буковини та Закарпаття в досліджуваний період. Наведено інформацію про історичний період, в якому існувала система освіти, головні проблеми, з якими стикались освітні заклади, та позитивні риси в освіті. З'ясовано питання контролю та звітності в Австро-Угорській імперії, а також безпосереднього впливу української інтелігенції на розвиток освіти і педагогічної думки.

Проаналізований історичний досвід дає можливість виявляти недоліки та переваги фахової освітньої системи, розробляти нові навчальні галузі з урахуванням здобутків національної педагогіки, а також ґрунтуючись на засадах духовності, культури і традицій.

**THE INFLUENCE OF THE EXPERIENCE OF TECHNICAL PROGRESS
ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION
OF THE WESTERN UKRAINIAN LANDS OF THE XIX–XX CENTURIES:
CONNECTION WITH THE PRESENT**

Babiy Yu. M.

*Postgraduate Student at the Department
of Pedagogy and Educational Management named after Bohdan Stuparyk
of the Faculty of Pedagogy*

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Stepan Bandera str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine*

orcid.org/0000-0002-6136-3740

whitebutterfly@ukr.net

Key words: *Austrian Empire, school system, vocational education, public associations, «promyslyuvannya».*

To build a state, it is necessary to act in the direction of creating new jobs, so the education system must be improved and function well. The existing latest ideas and developments in the vast majority produce low-quality mechanisms of innovation in the modern educational system of Ukraine. Thus, it creates a need to analyze the experience gained. An acute problem in the development of vocational education in Western Ukraine in the late nineteenth – early twentieth century. was the impact of technological progress on the need to develop new fields of study. The same task arises in the modern world, so the reorganization of vocational education institutions is a problem today. The author reveals the difficulties of this process during the rule of the Austrian Empire, in particular the influence of many interrelated factors: the peculiarities of historical, political and socio-economic development, the opening of public and private institutions, various societies, the struggle of Ukrainians for Ukrainian-language schools and already existing. Emphasis is placed on the activities of public organizations (societies), in particular «Prosvita», «Ridna shkola», «Sil's'kyi hospodar» etc., which were actively engaged in awakening the national consciousness of the Ukrainian people, the need for education and its reorganization; the most important directions of work of these societies are analyzed. The article considers the structure of the school system of Galicia, covered by the scientist I. Kurlyak, the structure fully depicts the system of Bukovina and Transcarpathia in the studied period. Information is given about the historical period in which the education system existed, the main problems faced by educational institutions and positive features in education. The issues of control and accountability in the Austro-Hungarian Empire, as well as the direct influence of the Ukrainian intelligentsia on the development of education and pedagogical thought were clarified.

The analyzed historical experience makes it possible to expose the shortcomings and advantages of the professional educational system, to develop new fields of education taking into account the achievements of national pedagogy, as well as based on the principles of spirituality, culture and traditions.

В останні роки у зв'язку зі швидким технічним прогресом та розвитком інновацій докорінно змінюються умови життя людей, усе частіше постає питання про здобуття нових знань, створення прогресивних ідей та розробок, які використовуватимуться у виробничих цілях та для задоволення потреб споживачів.

Як наслідок, зрушення у сфері наукових досліджень для задоволення потреб людей породжу-

ють нові знання, які потребують нових засобів праці і формують необхідні умови для розвитку науки, збільшують потребу в розробленні нових навчальних галузей, а отже, створюють нові робочі місця. Модернізовані ідеї та розробки, наявні найбільш розвиненими країнами, зумовлюють певну моду у сфері праці, а щоб забезпечити ринок працівниками, має розвиватися наука. У зв'язку з бажанням досягти негайних і позитивних

результатів, самі того не усвідомлюючи, ми тягнемося до всього зарубіжного, і навіть розвиток освіти інших держав стає основою педагогічного інтересу сьогодення. Запозичені знання (не завжди правильно висвітлені та обгрунтовані) замість удосконалення системи освіти і задоволення потреби в якісних робітниках продукують неякісні механізми інновацій у сучасну освітню систему України. Забувається досвід народних педагогів та всі вагомні здобутки національної педагогіки, які споконвіку вели нас до досконалої освіти, адже Україна має великий, цікавий та особливий досвід у відмінному навчанні спеціалістів різних галузей. На нашу думку, перш ніж вдаватися до аналізу зарубіжного досвіду, варто зосередитися на висвітленні власного.

Мета публікації – окреслити проблеми та позитивні риси фахової освіти кінця XIX – початку XX століття як невичерпне джерело наукової інформації задля можливості використання у формуванні сучасного погляду на середню освіту.

Тому для нашого дослідження нижньою межею історико-педагогічного пошуку визначається період від 1867 року, часу формування Австро-Угорщини, яка з 1868 року поширилася на західноукраїнські території. До українських земель входили Галичина, Буковина, Закарпатська Україна. Після входження західної частини України до Австрійської імперії (XIX століття) у краї склалися особливі передумови для розвитку освіти, які були пов'язані з культурними процесами, боротьбою народу за незалежність та право навчатися українською мовою.

Проблему історичного розвитку середньої освіти в Галичині неодноразово піднімали у дослідженнях вітчизняні та зарубіжні вчені. Варто назвати праці І. Курляк, В. Благого, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, М. Гаяк-Точек тощо. У них розглянуто особливості освітнього законодавства Австро-Угорської імперії, еволюцію закладів середньої освіти в Галичині, кількісний і якісний склад учнів, зміст освіти та специфіку освітнього процесу. Потрібно відзначити спробу польських істориків Г. Сюдута і Л. Сліви простежити вплив гімназій на формування польської інтелігенції. Проте проблема впливу технічного прогресу на розвиток середньої освіти українського суспільства західної України на рубежі XIX–XX ст., зокрема на розвиток освітніх закладів, залишається практично не дослідженою [3, с. 100–101].

Узагальнений аналіз джерельної бази засвідчив, що система шкільництва Галичини та Буковини наприкінці XIX – на початку XX ст. охоплювала різні типи освітніх закладів: початкові (народні), середні (класичні та реальні гімназії, реальні школи, ліцеї), професійні (учительські семінарії, промислові, торгові, рільничі, фахові

школи), вищі (університети, академії, інститути), спеціальні (школи для сліпих, глухонімих, розумово відсталих та занедбаних дітей), дошкільні (захорони, фребелівські огороці) та позашкільні (вакаційні оселі, молодіжні організації) [7, с. 115–116]. Цей період відзначився значним економічним розвитком, реформуванням сільськогосподарського виробництва, збільшенням обсягів внутрішньої та зовнішньої торгівлі, що сприяло потребі у відкритті нових підприємств. Тому виникав запит на кваліфіковані професійні кадри, особливо у сфері освіти, що має зв'язок із сьогоденням.

Сучасні соціально-економічні умови, зрозуміло, відрізняються від тих, що були у досліджуваний період, і тому немає необхідності копіювати та повторювати накопичений досвід. Проте деякі форми і позитивні риси підготовки кваліфікованих спеціалістів у закладах професійної освіти XIX–XX століття повинні враховуватися сучасними закладами такого типу. Це дасть змогу уникнути раніше допущених помилок, таких як здійснення підготовки спеціалістів із вузького кола професій, використання професійних шкіл не за призначенням, незадовільний зв'язок теорії із практикою, ігнорування науково-методичного забезпечення навчального процесу в цих закладах [4, с. 223]. У другій половині XIX ст. все частіше почали звертатися до теми «опромисловлювання», яка висвітлювалась у виступах, працях, на шпальтах газет багатьох підприємців, економістів, дослідників, просто зацікавлених осіб (Ф. Буяка, Т. Вайса, А. Якубовоского, В. Яновського). Зокрема, Г. Вайс у праці «Опромисловлювання Галичини» назвав причини, що суттєво впливали на стан розвитку промисловості, вказав на факт надмірної підготовки інтелігенції з гуманітарною освітою, малий відсоток технічної інтелігенції та майже повну відсутність професійно підготовлених кваліфікованих робітників [7, с. 19].

На необхідність професійної підготовки молоді постійно звертали увагу громадські та освітні діячі Галичини. Так, Д. Коропець із цього приводу писав: «Хто має практичний фах у руках, знайде хліб усюди, тож хто дбає про долю своїх дітей, нехай подбає про їх освіту фахову, а наші інституції нехай по силах своїх допоможуть незацікавленим родичам щодо утримання дітей у школах, бо в молоді – майбутнє України» [8, с. 122].

Водночас досліджуваний період на західноукраїнських землях характеризується пробудженням національної свідомості українського народу, потребою у здобутті освіти та її реорганізації. Вирішення цієї проблеми взяли на себе громадські організації (товариства), такі як «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар» та інші.

Становлення професійної освіти в Галичині було пов'язане з діяльністю заснованого у грудні 1868 р. товариства «Просвіта», головною метою якого було поширення знань і освіти серед українського народу та піднесення його національної самосвідомості. Засоби розповсюдження знань були різноманітними – від курсів і лекцій до видання дешевих книжечок для селян. Крім того, були започатковані перші українські економічні установи-кооперативи, які займалися здебільшого виробництвом товарів повсякденного вжитку [5, с. 341].

На проблеми професійної освіти у 80-х роках ХІХ ст. звернуло увагу й Українське педагогічне товариство «Рідна школа» (1881 р.), яке одним із перших почало організовувати приватне шкільництво, боролось за навчання українською мовою та можливість отримувати середню освіту сільській молоді.

А ось розвитку освіти у селах дало поштовх товариство «Сільський господар» (1910 р.), яке спрямувало свою діяльність на створення різних виробничих і господарських спілок, вело пропаганду сільськогосподарських знань серед населення через заснування мережі читалень, бібліотек, сільськогосподарських шкіл, проведення сільськогосподарських з'їздів, виставок, курсів, організацію масової сільськогосподарської позашкільної освіти молоді [8, с. 125]. Досвід діяльності товариства «Сільський господар» і його турботи про фахову освіту сільської молоді є корисними для впровадження у сучасних закладах відповідного рівня: в зимовий період молодь під керівництвом фахівців освоювала теоретичні знання з агрономії і зоотехніки (учні вивчали загальноосвітні і спеціальні дисципліни: ботаніку, зоологію, агрокультуру, годівлю домашніх тварин, ветеринарію, хімію, агротехнологію тощо). Практичні навички юнаки і дівчата одержували весною і літом на батьківських, громадських і церковних дослідних ділянках (у господарстві школи, у саду, на городі, на пасіці, у стайнях, курниках, молочарнях) [6, с. 58].

Структуру системи шкільництва Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. ґрунтовно висвітлила І. Курляк, яка класифікувала заклади неповної середньої, середньої професійної та неповної вищої освіти. Класифікація проводилася за такою системою: промислові, фахові, торговельні, рільничі школи. Школи різнилися рівнем підготовки: вищим і нижчим (промислові та торговельні); вищим, середнім, нижчим, зимовим (рільничі). Відіграла роль у поділі форма власності – були державні, приватні, крайові та відомчі типи професійних шкіл. Дослідження І. Курляк має чітко сформовану структуру та взаємозв'язок від дошкільної до початкової освіти, від початко-

вої до неповної середньої, професійної, неповної вищої та вищої [2, с. 172]. Ця структура системи шкільництва поширюється на Галичину, але повністю зображує систему Буковини та Закарпаття в досліджуваний період.

Основною проблемою освітніх закладів під час перебування західних земель України в складі Австро-Угорщини було те, що програми не стикувалися між собою, тобто система мала втрати вже у початковій ланці освіти, де навчальні плани не збігалися з програмами середньої освіти, а особливо в малокласових школах (сільських), де у дітей були значні перешкоди у подальшій освіті. Але вже середня ланка освіти була розвинута добре, і в основному міська молодь мала перспективи для навчання у закладах вищої освіти. Таку ж ситуацію спостерігаємо на ниві сучасної освіти, де програми 1 і 2, 4 і 5 класів не стикуються, і діти почувають себе не вельми впевнено. Та ж ситуація в 11 класах, правда, нині немає такого соціального досвіду для сільських дітей, всі рівні, незалежно від статі мають право на освіту – це великий плюс, який ми вибороли. Але зараз зменшується роль професійно спрямованих закладів із чітко визначеними професіями (ПТУ), і випускникам важко обрати професію відповідно до задатків. Амбіції батьків та фінансова вигода університетів стоять вище, ніж здібності та бажання дітей, і, звичайно, шалену популярність має вища освіта, тобто спеціалістам із фаховою середньою освітою нині важче працевлаштуватися, ніж людям із вищою освітою.

В означений період позитивними рисами було те, що найперше враховувалися регіональні та культурні особливості залежно від потреб суспільного розвитку краю, що вирішувало потребу вузького кола спеціалістів у регіоні, де найкраще було представлене те чи інше ремесло.

На початку ХІХ ст., коли освіта активно набувала популярності, до основних проблем викладання належало те, що практично були відсутні підручники, а саме навчання велось німецькою, польською, румунською, а не українською мовою. Наприклад, на практиці такий випадок описала у своїй дисертації А.О. Вараниця: коли до освітнього закладу призначили вчителя польської національності, «діти не розуміли його, а він заледве вловлював зміст того, що говорили йому» [1, с. 117]. Ситуація вирівнялася на початку ХХ століття під впливом діяльності різних громадських товариств типу «Руська Бесіда», «Українська школа», «Просвіта».

Водночас учні професійних промислових шкіл мали можливість отримувати стипендії та допомоги з різних інвестиційних фондів, інших джерел, що засвідчувало увагу громадськості до учнів професійних промислових навчальних

закладів. Були й стипендії та допомоги з державних фондів, у призначенні яких перевага надавалася сином ремісників та майстрів. Учні державних професійних шкіл також мали забезпечення у разі нещасних випадків, які могли статися під час навчальних екскурсій або роботи у шкільних майстернях [8, с. 35]. Однак проблеми недофінансування професійної освіти були, тому за сприяння різних товариств активно велися пошуки меценатів.

Загалом освітня система в Австро-Угорській імперії відзначалася широким спектром контролю та звітності. Зокрема, контроль охоплював діяльність чиновників усіх рівнів з усіх питань шкільництва – від стану фінансування, дотримання законів, виконання програм і вимог до проведення уроків. Аналіз відповідної документації, матеріалів контролю, звітності інспекторських перевірок засвідчив про їх критичну спрямованість, орієнтацію на викриття недоліків і помилок, прагнення бачити реальну картину справ у шкільництві, а отже, максимальне усунення їх фальсифікації. Слід відзначити функції постійного нагляду за діяльністю шкіл з боку органів освіти та інспекторів, їх систематичну звітність про стан доручених їм навчальних закладів та періодичні перевірки їхньої роботи компетентними комісіями [4, с. 124]. Імпонує середня професійна освіта через нескладний вступ до освітнього закладу,

можливість знайти себе і легко поміняти спеціальність, якщо вона не підійшла.

Українська інтелігенція, розуміючи, що зберегти українську ідентичність, культуру, звичаї, традиції, історичну пам'ять можна лише шляхом посилення культурно-освітньої роботи, боролася за національну школу, зокрема професійну. Ці ідеї не втратили своєї актуальності й у наш час, коли гостро стоїть проблема розвитку національної професійної освіти, адже великого значення набувають такі якості кваліфікованих робітників, як професіоналізм, компетентність, творча активність, здатність навчатися впродовж усього життя. Професійна освіта глибоко проникає у соціальну та економічну сфери, виходить на сучасні ринки праці, товарів і послуг. Історичний досвід фахового шкільництва на західноукраїнських землях у сучасних умовах є прикладом і зразком творення нової моделі українського суспільства, національного виховання молоді, її фахової підготовки, готовності захищати свій народ, жити і працювати за законами демократії та ринкової економіки, зберігати духовність і ментальність, культуру і традиції нашого народу. Це є результатом столітньої боротьби за національну професійну освіту і виховання українців рідною мовою як запоруки розбудови міцної, висококультурної, конкурентоспроможної європейської держави – України [8, с. 134].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вараниця А.О. Учителі народних шкіл Галичини другої половини XIX – початку XX століття : дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / Інститут українознавства імені Івана Крип'якевича Інститут народознавства. Львів, 2018. 316 с.
2. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.) : монографія. Львів, 1997. 222 с.
3. Мисак Н.Ф. Середня освіта як важливий чинник у формуванні української інтелігенції в Галичині наприкінці XIX – початку XX століття / Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. 2015. Вип. 8. С. 100–117.
4. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія. Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці : Рута, 2002. 520 с.
5. Ріккарді Г. Становище українського шкільництва у Східній Галичині в 60-х рр. XIX ст. – поч. XX ст.: спроба історичного аналізу / Галичина. Науковий і культурно-просвітницький краєзнавчий часопис / [Редкол. М. Кугутяк та ін.]; Міністерство освіти і науки України, ВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”. Івано-Франківськ, 2015. Число 27. С. 353–358.
6. Сеньків М.В. «Сільський господар»: пропаганда агротехнічних знань серед західноукраїнського селянства у 1919–1939 роках. *Вісник Львівської комерційної академії. Серія : Гуманітарні науки*. 2013. Вип. 11. С. 55–59.
7. Стинська В.В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 243 с.
8. Субтельна Г.В. Підвищення рівня фахової підготовки у професійному шкільництві Галичини: історико-педагогічний аспект : навч. посіб. / за ред. Я. Г. Камінецького. Львів : Норма, 2014. 134 с.

REFERENCES

1. Varanytsya, A. (2018). *Uchyteli narodnykh shkil Halychyny druhoyi polovyny XIX – pochatku XX stolittya* [Teachers of public schools of Galicia in the second half of the XIX – early XX century]. (Candidates thesis). Lviv Ivan Kryp'yakevych Institute of Ukrainian Studies Institute of Ethnology. Lviv [in Ukrainian].

2. Kurlyak, I. (1997). *Ukrayinska himnaziyna osvita u Halychyni (1864 – 1918 rr)* [Ukrainian gymnasium education in Galicia (1864–1918)]. Lviv [in Ukrainian].
3. Mysak, N. (2015). Serednya osvita yak vazhlyvyi chynnnyk u formuvanni ukrayinskoyi intelihentsiyi v Halychyni naprykintsi XIX – pochatku XX stolittya [Secondary education as an important factor in the formation of the Ukrainian intelligentsia in Galicia in the late XIX – early XX century] *Ukrayina-Polshcha: istorychna spadshchyna i suspilna svidomist*, 8, 100–117 [in Ukrainian].
4. Penishkevych, O. (2002). *Rozvytok ukrayinskoho shkilnytstva na Bukovyni (XVIII – pochatok XX st.)* [Development of Ukrainian schooling in Bukovyna (XVIII – early XX centuries)]. Chernivtsi : National University Yuri Fedkovych [in Ukrainian].
5. Rikkardi H. (2015). Stanovyshche ukrayinskoho shkilnytstva u Skhidniy Halychyni v 60-kh rr. XIX st. – poch. XX st.: sprobа istorychnoho analizu. [The situation of Ukrainian schooling in Eastern Galicia in the 60's of the XIX century – beg. XX: an attempt at historical analysis]. *Halychyna. Naukovyy i kulturno-prosvitnytskyi krayeznavchyy chasopys*, 27, 353–358 [in Ukrainian].
6. Senkiv M. (2013). "Sil'skyy hospodar": propahanda ahrotekhnichnykh znan sered zakhidnoukrayinskoho selyanstva u 1919–1939 rokakh. ["Sil'skyy hospodar": propaganda of agrotechnical knowledge among the western Ukrainian peasantry in 1919–1939]. *Visnyk Lvivskoyi komertsynoyi akademiyi. Seriya: Humanitarni nauky*, 11, 55–59 [in Ukrainian].
7. Stynska, V. (2004). *Systema shkilnytstva v Halychyni (kinets XIX – pochatok XX st.)* [The system of schooling in Galicia (late XIX – early XX century.)]. (Candidates thesis). Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
8. Subtelna, H. (2014). *Pidvyshchennya rivnya fakhovoyi pidhotovky u profesiynomu shkilnytstvi Halychyny: istoryko-pedahohichnyy aspekt*. [Improving the level of professional training in vocational schools in Galicia: historical and pedagogical aspect]. Lviv : Norma [in Ukrainian].

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ворона Л. І.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

пл. Гоголя, 1, Старобільськ, Луганська область, Україна

orcid.org/0000-0001-9878-6547

voronali@ukr.net

Ключові слова: *система позашкільної освіти, позашкільна освіта, неформальна освіта, додаткова освіта, позашкільний навчальний заклад, мережа позашкільних навчальних закладів.*

Стаття присвячена вивченню зарубіжного досвіду функціонування позашкільної як унікальної виховної системи підростаючого покоління у вільний від навчання час у різних країнах світу. Автор акцентує увагу на необхідності вдосконалення системи позашкільної освіти та її трансформації в межах Нової української школи, бо саме на позашкільну освіту покладена важлива місія у вихованні учнівської молоді. Виховний процес, як наголошується в Концепції Нової української школи, має стати невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу, проходячи через навчальну діяльність, систему позакласної та позашкільної роботи. Зазначено, що позашкільна освіта повинна стати основою для виховання особистості і має для цього найбільш сприятливе середовище – добровільність навчання, вільний вибір напряму діяльності. У системі позашкільної освіти вагомий роль відіграє виховна робота як організований процес, який спрямований на формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості. Наголошено, що умовами формування Нової української школи завданням виховання та навчання в закладах позашкільної освіти є створення таких умов, за яких може розвинутиися людина європейського мислення, тому дослідження системи позашкільної освіти в різних країнах є актуальним для вітчизняної педагогічної науки. Нині проблема організації вільного від навчання часу дітей набула особливої актуальності і визначає молодіжну політику багатьох країн світу. У статті проаналізовано й узагальнено досвід організації діяльності та функціонування закладів позашкільної освіти зарубіжних країн, встановлено шляхи імплементації кращих практик у систему позашкільної освіти України. Позашкільна освіта різних країн відрізняється назвою, змістом, структурою, але має спільну мету – організувати діяльність дітей у вільний час, забезпечити реалізацію потреб, запитів та інтересів учнів у самореалізації, соціалізації, включення в суспільні відносини, розвивати творчі здібності у сфері культури, мистецтва, техніки, туризму та краєзнавства, екології, спорту, наукових знань.

CURRENT ASPECTS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION: FOREIGN EXPERIENCE

Vorona L. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Luhansk Taras Shevchenko National University
Gogol sq., 1, Starobilsk, Luhansk region, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9878-6547
voronali@ukr.net*

Key words: *system of out-of-school education, out-of-school education, informal education, additional education, out-of-school educational establishment, network of out-of-school educational establishments.*

The article is devoted to the study of foreign experience of the functioning of extracurricular activities as a unique educational system of the younger generation in their free time, in different countries. The author emphasizes the need to improve the system of out-of-school education and its transformation within the New Ukrainian School, because out-of-school education has an important mission in the education of young students. The educational process, as emphasized in the Concept of the New Ukrainian School, should become an integral part of the entire educational process, going through educational activities, the system of extracurricular and extracurricular activities. It is noted that out-of-school education should become the basis for the education of the individual and has the most favorable environment for this – voluntary education, free choice of direction. In the extracurricular system, an important role is played by educational work as an organized process, which is aimed at forming a comprehensively and harmoniously developed personality. It is emphasized that the conditions of formation of the New Ukrainian school, the task of education and training in out-of-school education is to create such conditions under which a person of European thinking can develop, so the study of out-of-school education in different countries is relevant for domestic pedagogical science. Today, the problem of organizing children's free time has become especially relevant and determines the youth policy of many countries. The article analyzes and summarizes the experience of organizing the activities and functioning of out-of-school educational institutions of foreign countries, identifies ways to implement best practices in the out-of-school system of Ukraine. Extracurricular education in different countries differs in name, content, structure, but have a common goal – to organize children's leisure activities, ensure the needs, requests and interests of students in self-realization, socialization, inclusion in public relations, develop creative abilities in culture, art, technology, tourism and local lore, ecology, sports, scientific knowledge.

Постановка проблеми. Держава, яка дбає про своє майбутнє, яка зацікавлена у своєму розвитку, економічному зростанні та процвітанні робить усе, щоб не втратити підростаюче покоління, дбаючи про вільний час учнівської молоді. Осередками піклування дітей у позаурочний час є заклади позашкільної освіти. Проблема цілеспрямованої організації вільного часу дітей і молоді набула особливої актуальності і визначає молодіжну політику багатьох країн. В умовах змін і реформ державна політика національної освітньої системи повинна використовувати кращий досвід зарубіжних країн,

бо значення позашкільної освіти в освітній системі країни очевидне. Позашкільна освіта – це важливий спектр системи освіти в Україні. Проблематикою сучасної освітньої галузі в Україні є шляхи підвищення якості діяльності та функціонування закладів позашкільної освіти як осередків надання освітніх послуг дітям у позаурочний час. Сьогодні проблема організації вільного часу дітей набула особливої актуальності та визначає молодіжну політику багатьох країн світу. Досвід функціонування закладів позашкільної освіти інших країн цікавий і вартий уваги для України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку позашкільної освіти висвітлювали у своїх працях Т.І. Сущенко, В.В. Вербицький, Г.П. Пустовіт, О.В. Биковська, Л.І. Ковбасенко, Л.В. Тихенко. Особливості позашкільної освіти у зарубіжних країнах досліджували у своїх працях українські вчені О. Биковська, Н. Савченко, В. Стрижалковська, І. Петрова, Р. Науменко, В. Давидова, О. Компанієць та інші.

Мета дослідження: проаналізувати й узагальнити досвід організації діяльності та функціонування закладів позашкільної освіти зарубіжних країн та встановити шляхи імплементації кращих практик у систему позашкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта різних країн відрізняється назвою. У європейських країнах в освітній системі використовуються поняття: «неформальна освіта» (англ. – non-formal education), «заклади позашкільного виховання», (польськ. – placówki wychowania pozaszkolnego), «додаткова освіта» (рос. – дополнительное образование), центри вільного часу (словацьк. – centrum vol'neho casu) тощо [5]. У Міжнародній освітянській системі використовується тільки один термін – «неформальна освіта». Нині немає єдиного визначення терміна «неформальна освіта», кожен дослідник розглядає це поняття по-своєму, але у визначенні вкладена одна й та сама суть. Особливістю неформальної освіти є те, що в такій освіті немає стандартних освітніх програм. Аналіз визначень термінів «неформальна освіта» дає можливість зробити висновок, що це організована та цілеспрямована навчальна діяльність, яка здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб. Формальна освіта є добровільною, доповнює формальну освіту, забезпечує засвоєння знань, умінь і навичок, проте не надає легалізованого сертифікату. Позашкільні заклади відрізняються змістом, структурою, але мають спільну мету – організувати діяльність дітей у вільний час, забезпечити реалізацію потреб, запитів та інтересів учнів у самореалізації, соціалізації, включення в суспільні відносини, розвивати творчі здібності у сфері культури, мистецтва, техніки, туризму та краєзнавства, екології, спорту, наукових знань тощо [4].

Офіційно позашкільна освіта функціонує в багатьох країнах світу. З метою досягнення взаєморозуміння в освітньому просторі Європи представники Чехословаччини, Франції, Нідерландів та України у 1991 році ухвалили спільне рішення про створення Європейської Асоціації установ вільного часу дітей і молоді (EAICY), штаб-квартира якої знаходиться у м. Прага. Необхідною умовою входження держав до світової та

європейської спільноти є застосування та дотримання у правовій сфері країн міжнародно-правових документів. У ст. 31 Конвенції ООН про права дитини визначено, що «держави-сторони поважають і заохочують права дитини на всебічну участь у культурному та творчому житті, сприяють наданню відповідних і рівних можливостей для культурної і творчої діяльності, дозвілля і відпочинку [2]. В основу діяльності Асоціації покладені принципи демократії, гуманізму, свободи та рівності. У Статуті проголошені ідеї, прийняті ООН і ЮНЕСКО щодо роботи з дітьми та юнацтвом. Головними документами Асоціації є Декларація прав дитини 1959 р. і конвенція ООН про права дитини 1989 р. Основна мета роботи Асоціації – сприяти здоровому, всебічному розвитку дітей і молоді за допомогою багатосторонніх контактів, семінарів, конференцій, конкурсів, фестивалів, реалізації спільних програм і проектів [5].

Позашкільне виховання в Білорусії є частиною державної політики країни. Додаткова освіта в Білорусії входить до системи освіти як її складник та спрямована на розширення можливостей в інтелектуальному, естетичному, моральному та фізичному розвитку особистості під час отримання основної освіти, поглиблення професійної компетентності, а також на вирішення завдань кадрового забезпечення всіх сфер соціально-економічної діяльності (ст. 7 Закону Республіки Білорусь «Про освіту»).

Позашкільна освіта активно підтримується і розвивається на державному рівні в Болгарії. У країні успішно функціонує Національний Палац дітей Болгарії. На місцевому рівні працює розгалужена мережа закладів позашкільної освіти. У позашкільних закладах найбільше створено гуртків художньої творчості (танці, фольклор, декоративно-прикладне мистецтво), працюють гуртки спортивного, екологічного напрямів. Велика підтримка й увага приділяється гурткам технічної творчості – судномодельювання, автомобільювання, авіамоделювання. Держава забезпечує та враховує відвідування однією дитиною трьох гуртків одночасно, це забезпечує всебічний розвиток особистості. Загалом є багато спільного в позашкільній освіті Болгарії та України [7].

Франція унікальна у сфері додаткової освіти. У країні є відведений день (середа – за давньою традицією день сімейного виховання), коли батьки зобов'язані з дитиною відвідувати гуртки. Діти у Франції навчаються чотири дні. Середа як вихідний день відведена для того, щоб діти відвідали музеї, театри, кінотеатри, концерти. Для дітей у цей день пропонуються різноманітні дитячі програми, презентації, прем'єри, і батьки зобов'язані організувати повноцінне дозвілля своєї дитини. Для дітей, чий батьки працюють по середах,

у країні працюють спеціальні центри дозвілля, які фінансуються муніципалітетом або самі заробляють собі на життя. Для сімей, що не можуть заплатити за навчання в дорогих гуртках і спеціалізованих музичних і спортивних школах, держава бере на себе більшу частину оплати дитячих захоплень. В усіх інших випадках батьки платять за додаткові освітні послуги [8].

Основу організаційної структури позашкільної освіти Польщі становлять заклади позашкільного виховання. Основними типами закладів позашкільного виховання є: центри позашкільної роботи, молодіжні будинки культури, міжшкільні спортивні центри, дитячі майданчики, палаци молоді, центри освіти, молодіжні астрономічні обсерваторії тощо. Організація позашкільної освіти здійснюється за такими напрямками, як художній, технічний, науковий, спортивний. Мета діяльності позашкільних установ – допомогти школам в організації вільного часу дітей та молоді [1].

У Литві зареєстровано понад 2000 програм неформального виховання дітей і понад 900 нових надавачів послуг. Для неформального виховання використовуються нетрадиційні середовища – парки, музеї, художні майстерні, і позашкільна діяльність стає ближчою до дітей. У Литві за кожен дитину гурток, секція чи інша установа, яку вона відвідує, отримує кошти, що дає змогу залучити нових провайдерів, приватні, неурядові організації, ініціативних людей, зацікавлених у розвитку неформальної освіти. Таким чином, починається конкуренція, що сприяє підвищенню якості позашкільної освіти та кількості охоплених дітей. Головний принцип литовської моделі – «гроші йдуть за дитиною», тобто фінансуються реальні діти, які займаються у студіях, гуртках і секціях. Участь у них є добровільною, отже, діти не прийдуть туди, якщо їм буде нецікаво. У Литві відкриваються гуртки відповідно до запитів дітей (ІТ-технології, робототехніка, іноземні мови) [9].

Сучасне американське позашкільля орієнтоване на формування у дітей соціальної поведінки та збереження їхнього здоров'я. У США є 65 програм позашкільної освіти. Навчальні програми мобільні, формуються відповідно до потреб, пріоритетів, цілей дітей і молоді та орієнтовані на результат. У позашкільній навчальній програмі визначено головні цілі: виробити навички і компетентності, запобігти проявам негативних явищ, сприяти зменшенню агресії, адаптації вихованців до різних ситуацій, підвищенню академічної успішності. Позашкільна освіта в Америці спрямована на позитивний розвиток дитини, поживлення її соціальної активності, розвиток позитивного ставлення до самого себе. В учнів початкової школи разом із захопленням спортом, розвитком мовлення, удосконаленням навичок читання, вмін-

ням швидко реагувати, вирішувати конфлікти, формувати здоровий спосіб життя з'являється і підвищення успішності. Американська позашкільна навчальна програма використовує певні компоненти для досягнення своїх цілей: навчання на основі спеціальних книжок, 5 навчальних діяльностей (дискусії на тему спорту, дослідження, перегляд актуальних мультфільмів, виконання вправ, рухливі ігри), семінари з читання, уроки з розвитку навичок комунікацій (вирішення конфліктів, управління гнівом), робота з родиною (проводяться різноманітні сімейні заходи). Позашкільні навчальні заклади США співпрацюють зі школою, громадою, родиною. Партнерство заохочується на федеральному рівні. Американська позашкільна освіта орієнтована на дитину на її результат. Щоби врахувати потреби дітей, у країні постійно проводять дослідження серед школярів певної вікової категорії [6].

До неформальної освіти для дітей та молоді Ізраїлю належать групи та різноманітні гуртки, що діють при школах та університетах. Більшість із них пов'язані з формуванням у дітей різноманітних соціальних навичок, підтримкою особистості в процесі соціалізації, психічно-емоційними аспектами формування особистості. Значне місце серед молодіжних організацій неформальної освіти займають молодіжні рухи (скауті «Цофім»). В Ізраїлі діти мають можливість здобувати неформальну освіту у спеціалізованих центрах. Креативне навчання з театрального мистецтва, фізики, живопису, математичного мислення, логіки проводять педагоги-реформатори. Навчання в таких центрах відбувається за рахунок певних фондів, які є спонсорами роботи центрів, надаючи їм належне матеріально-технічне оснащення. Навчання в закладах починається відразу після закінчення уроків. Діти мають змогу навчатися гончарної справи, виготовляти вироби з дерева або пластику, учителі з ними виконують домашні завдання та грають в ігри. Діти, що беруть участь у таких програмах, цілий день перебувають під наглядом педагогів. Такі програми діють у кожному місті за потреби. Основним завданням неформальної освіти є навчання та виховання дітей із неблагонадійних сімей. Також велика увага приділяється функціонуванню комп'ютерних центрів, які дають можливість учням, що відвідують центри, розвивати дослідницькі вміння. Центри неформальної освіти часто використовують як виставкові зали, де кожен учень може продемонструвати свої персональні досягнення. Система позашкільної освіти Ізраїлю організована для розвитку здібностей, поглиблення знань, виховання кожної дитини. Навчання під супроводом кваліфікованих педагогів має більше прикладний характер [3].

У Нідерландах поширені Програми продовженого шкільного дня, які проходять протягом двох місяців. Дітям пропонують взяти участь у театральних, циркових колективах, грати на музичних інструментах, займатися малюванням, спортом, фотографуванням. Кількість видів практичної діяльності залежить від школи і може досягати 25 предметів за один рік навчання.

Цікавим є досвід організації позашкільля в індустріально розвинених азіатських країнах. Навчання в Китаї від початкової школи до вищої є платним, але мережа закладів додаткової освіти повністю безкоштовна і загальнодоступна. Держава надає великого значення розвитку додаткової освіти в країні. Найбільший Палац дитячої творчості в Китаї відвідують більше 3 тисяч дітей із 30 тематичних модулів та профілів роботи, заробітна плата співробітників закладу прирівнюється до заробітної плати шкільних педагогів. Варто звернути увагу на формування платні педагога позашкільного закладу, яка залежить від кваліфікації працівника, від кількості учнів, що відвідують гурток, та їхніх індивідуальних досягнень на різноманітних змаганнях та конкурсах, а також враховуються відгуки дітей про роботу педагога, які вони записують у спеціальних анкетах. У розвиток позашкільної освіти держава вкладає великі кошти. Постійно збільшується загальнодоступна мережа дитячих палаців творчості та багатопрофільних науково-технічних центрів, дитячих майданчиків для дозвілля, палаців сучасної науки і техніки, інтерактивних павільйонів профорієнтації та підліткових клубів за місцем проживання. Влада КНР зрозуміла, що система додаткової освіти краще від інших забезпечує виховання креативних, самодостатніх громадян, здатних розпочати свою справу, а також і те, що мережа закладів додаткової освіти є надійним засобом профілактики злочинності серед учнівської молоді.

Державна політика стосовно розвитку позашкільної освіти Китаю визначена в документах «Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.» та «Реформи розвитку базової освіти в КНР», для покращення роботи розроблені програми раннього виявлення і підтримки талановитих учнів [8].

Мережа неформальної освіти в Японії зосереджується у школах. За правилами японської системи освіти кожен першокласник зобов'язаний щодня, крім неділі, працювати після уроків в одному з учнівських гуртків за інтересами. З усіх запропонованих напрямів учень повинен вибрати або один спортивний, або два творчих гуртки і відвідувати їх протягом усього навчання в школі. Фінансування кожного гуртка залежить від кількості учнів, що відвідують гурток. Тому логічно, що робота гуртка проходить на високому рівні, щоб витримати конкуренцію і зацікавити учня до

роботи. На початку навчального року в японських школах проходить незвичайне свято – феєрверк відкритих уроків і рекламних акцій. Організаторами свята є керівники студій, гуртків та спортивних секцій, які відкрито та чесно борються між собою за майбутніх учнів. Кожен керівник намагається залучити до роботи у своєму гуртку якнайбільше першокласників, влаштовуючи показові заняття залучених до них учнів, що навчаються не один рік і мають певні результати та досягнення. Тих дітей, які не змогли знайти собі заняття за інтересом, об'єднують у гурток «білих ворон». Змінити гурток учням не рекомендують, такі їхні дії будуть засуджені однокласниками і вчителями. Неформальна освіта характерна не тільки для японських шкіл, у місцевих університетах працюють творчі студії та спортивні секції. Більшість із них працюють безкоштовно [8].

Висновки і перспективи подальших розробок. В умовах змін і реформ державна політика національної освітньої системи повинна використовувати кращий досвід зарубіжних країн. У західноєвропейських країнах неформальна освіта є приватною. Освітні послуги надаються за рахунок батьків, приватних фірм, громадських організацій, різних компаній, результат – надання дійсно якісних послуг. У східноєвропейських країнах переважає концепція розвитку, відповідальність за організацію і функціонування системи неформальної освіти бере на себе уряд країни, цим самим надаючи установам неформальної освіти статус державного закладу. Цікавий для України досвід функціонування позашкільля у Польщі – саме тут неформальна освіта найбільше схожа за своїми напрямками, змістом, методами та принципами до системи позашкільної освіти України. Розглянувши організаційні засади діяльності та функціонування закладів позашкільної освіти зарубіжних країн, можна виокремити спільні з українським позашкільлям напрями роботи: розвиток партнерства та співпраці між державою, громадськими організаціями, приватними компаніями, педагогами та батьками; посилення державної підтримки позашкільля; розширення мережі позашкільних навчальних закладів. Багато ідей можна перейняти для покращення роботи в закладах позашкільної освіти України. Перспективами використання досвіду зарубіжних країн для розвитку національної системи позашкільної освіти можуть стати: впровадження комплементарного підходу; забезпечення доступності та підвищення якості позашкільної освіти; швидке реагування закладу на потреби вихованців; розвиток громадянського виховання як важливого напрямку позашкільля. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням позашкільної освіти інших зарубіжних країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О.В. Порівняльний аналіз системи позашкільної освіти України і Польщі. *Теоретико-методологічні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних закладів* : матеріали наук.-практ. конф. К. : Грамота, 2006, Ч. I. С. 58–72.
2. Конвенція ООН про права дитини. URL: http://www.un.org.ua/images/documents/3719/convention_small_final.pdf.
3. Компанієць О. Система неформальної освіти в Ізраїлі URL: <http://www.irbis-nbu.gov.ua/>.
4. Науменко Р.А. Позашкільна освіта в Україні та в країнах Європи: порівняльний аспект. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/dutp/2006-2/txts/GALUZEVE%5C06nraepa.pdf>.
5. Позашкільна освіта, 2018: десять перемог. URL: <https://www.ukrinform.ua/.../2604864-pozashkilna-osvita-2018-desat-peremog.html>.
6. Позашкільна освіта в розвитку держав. *Позашкілля*. 2016, № 7. С. 4–6.
7. Позашкільна освіта: досвід Болгарії. URL: <https://upmp.nevs>.
8. Позашкільна освіта: Китай, Японія і Франція. *Позашкілля*. 2014, № 8. С. 6–8.
9. Покровськ: новий погляд на позашкілля. URL: <https://www.pokrovsk.citi>.

REFERENCES

1. Bykovska O.V. (2006) Porivnyalnuu analiz systemy pozashkilnoyi osvity Ukrayiny y Polshchi [Bykovskaya O.V. Comparative analysis of the system of out-of-school education of Ukraine and Poland]. *Teoretyko-metodolohichni osnovy vykhovannya tvorchoyi osobystosti uchniv v umovakh pozashkilnykh zakladiv* : materialy nauk.-prakt. konf. K. : Hramota, 2006. Ch. I. S. 58–72.
2. Konventsiya OON (1989) pro prava dytyny [UN Convention on the Rights of the Child]. URL: http://www.un.org.ua/images/documents/3719/convention_small_final.pdf.
3. Kompaniyets O. (2017) Systema neformalnoyi osvity v Izrayili [Kompaniyets O. The system of non-formal education in Israe]. URL: <http://www.irbis-nbu.gov.ua/>.
4. Naumenko R.A. (2009) Pozashkilna osvita v Ukrayini ta v krayinakh Yevropy: porivnyalnuu aspekt [Naumenko R.A. Extracurricular education in Ukraine and in European countries: a comparative aspect] URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/dutp/2006-2/txts/GALUZEVE%5C06nraepa>.
5. Pozashkilna osvita (2018): desyat peremoh [Extracurricular education – 2018: ten victories]. URL: <https://www.ukrinform.ua/.../2604864-pozashkilna-osvita-2018-desat-peremog.html>.
6. Pozashkilna osvita v rozvytku derzhav (2016) [Extracurricular education in the development of states] / *Pozashkillya*. 2016, № 7. S. 4–6.
7. Pozashkilna osvita: dosvid Bolhariyi (2018) [Extracurricular education: the experience of Bulgaria]. URL: <https://upmp.nevs>.
8. Pozashkilna osvita (2014): Kytay, Yaponiya i Frantsiya [Extracurricular education: China, Japan and France]. *Pozashkillya*, 2014, № 8. S. 6–8.
9. Pokrovsk: novyy pohlyad na pozashkillya (2018) [Pokrovsk: a new look at extracurricular activities]. URL: <https://www.pokrovsk.citi>.

**ВНЕСОК ГРЕЦЬКИХ УЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ А. ДЕЛМУДОСА,
Н. ЕКСАРХОПУЛОСА ТА М. ТРІАНТАФІЛЛІДСА У РОЗВИТОК
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В КРАЇНІ (20–50-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Короткова Ю. М.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецький юридичний інститут Міністерства внутрішніх справ України
пр. Луніна, 89, Маріуполь, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0002-6930-9730
y.korotkova1201@ukr.net*

Ключові слова: Греція, університет, філософський факультет, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, М. Тріантафіллідіс, наукова (спеціальна) підготовка, психолого-педагогічна підготовка, моделі підготовки, мовне питання, диглосія.

Статтю присвячено аналізу педагогічної спадщини грецьких учених-педагогів А. Делмудоса, Н. Ексархопулоса та М. Тріантафіллідіса, а саме досліджено їхній внесок у розвиток університетської освіти в Греції протягом 20–50-х років ХХ століття. Особливу увагу приділено філософським факультетам Афіньського та Салоніцького університетів, на яких працювали зазначені вище вчені. Доведено, що протягом ХІХ – на початку ХХ століття у підготовці фахівців на філософських факультетах наукова (спеціальна) підготовка цілковито домінувала над психолого-педагогічною, проте провідні вчені-педагоги А. Делмудос, Н. Ексархопулос, М. Тріантафіллідіс та інші наполягали на обов'язковій психолого-педагогічній підготовці, оскільки значна частина випускників працевлаштовувалася до закладів середньої освіти, не маючи елементарних знань із педагогіки, дидактики і психології. Аналіз праць названих вище учених засвідчив, що останні пропонували паралельну (органічне поєднання наукового та психолого-педагогічного складників: А. Делмудос, М. Тріантафіллідіс) і послідовну (перші три роки – наукова підготовка, додатковий четвертий рік – психолого-педагогічна підготовка для тих, хто бажає присвятити себе викладацькій діяльності: Н. Ексархопулос) моделі підготовки фахівців. Доведено, що науковці у своїх працях приділяли серйозну увагу проблемі мети, змісту і структури підготовки майбутніх фахівців, піддаючи систематичному аналізу відповідні навчальні плани і програми. З'ясовано, що другим питанням, яке постійно хвилювало трьох науковців, було мовне питання. Однак погляди на його вирішення були прямо протилежними. А. Делмудос та М. Тріантафіллідіс були палкими прихильниками народної мови – демотики, палко відстоюючи її право бути офіційною мовою держави, освіти та науки. Натомість Н. Ексархопулос відстоював позиції штучної архаїзованої мови – катаревуси, демонструючи консервативні погляди на мовне питання.

Беручи до уваги перевірений часом науково-педагогічний досвід зазначених учених, сформульовано деякі рекомендації щодо його творчого застосування в Україні (покращення психолого-педагогічної підготовки фахівців, особливо класичних вишів; якнайскоріше вирішення проблеми українсько-російської диглосії).

CONTRIBUTION OF GREEK SCIENTIST-TEACHERS A. DELMUDOS, N. EXARCHOPOULOS AND M. TRIANTAFILLIDIS IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN THE COUNTRY (20–50S OF THE XX CENTURY)

Korotkova Yu. M.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine
Lunina ave., 89, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6930-9730
y.korotkova1201@ukr.net*

Key words: *Greece, university, faculty of philosophy, A. Delmudos, N. Exarchopoulos, M. Triantafillidis, scientific (special) training, psychological and pedagogical training, training models, language issue, diglossia.*

The article is devoted to the analysis of the pedagogical heritage of Greek scientists-teachers A. Delmudos, N. Exarchopoulos and M. Triantafillidis, namely their contribution to the development of university education in Greece in the 20-50s of the XX century. Particular attention is paid to the philosophical faculties of the Universities of Athens and Thessaloniki, where the above mentioned scientists worked. It is proved that during the XIX – early XX century in the training of specialists in philosophical faculties scientific (special) training completely dominated over the psychological and pedagogical ones, but leading scholars such as A. Delmudos, N. Exarchopoulos, M. Triantafillidis and others insisted on psychological and pedagogical training, as a significant part of graduates were employed in secondary schools without even basic knowledge of pedagogy, didactics and psychology. Analysis of the works of the above mentioned scientists showed that the latter offered a parallel (organic combination of scientific and psychological and pedagogical components: A. Delmudos, M. Triantafillidis) and sequential (the first three years of scientific training, the additional fourth year of psychological and pedagogical training for those who wants to dedicate themselves to teaching: N. Exarchopoulos) models of training. It is proved that scientists in their works paid serious attention to the problem of purpose, content and structure of training of future specialists, subjecting to systematic analysis the relevant curricula and programs. It turned out that the second issue that constantly troubled the three scholars was the language issue. However, views on its solution were just the opposite. Thus, A. Delmudos and M. Triantafillidis were ardent supporters of the national language – demotics, fiery defending its right to be the official language of the state, education and science. Instead, N. Exarchopoulos all his life defended the position of artificial archaic language – katarévous, demonstrating conservative views on the language issue.

Taking into account the time-tested scientific and pedagogical experience of these scientists, some recommendations for its creative application in Ukraine have been formulated (improvement of psychological and pedagogical training of specialists, especially classical universities; solving the problem of Ukrainian-Russian diglossia as soon as possible).

Постановка проблеми. На межі XX–XXI століть посилюється інтерес до вивчення особливостей організації та забезпечення університетської освіти у багатьох країнах світу. Це пояснюється тим, що підготовка фахівців в університеті покликана органічно поєднувати освітню і науково-дослідну діяльність і тим самим сприяти формуванню високоякісного, конкурентоспроможного науково-технічного, загальноосвітнього, профе-

сійного та інтелектуального потенціалів будь-якої держави. Пошук шляхів розв'язання сучасних проблем пов'язаний із вдумливим осмисленням минулого як своєї країни, так і зарубіжних, об'єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів соціально-педагогічних ідей, фактів, теорій, концепцій, досвіду педагогів минулих років. З огляду на це, корисним може стати дослідження наукової спадщини грецьких

учених-педагогів Александроса Делмудоса, Ніколаоса Ексархопулоса та Маноліса Тріандафілідіса, які впродовж життя піклувалися про удосконалення університетської освіти в країні.

Нині вітчизняними і зарубіжними вченими досліджено особливості організації зарубіжних освітніх систем, шляхи їхнього реформування, розвиток і сучасний стан університетської і професійної освіти. Це такі вчені, як Н. Абашкіна (Німеччина), Н. Авшенюк, Н. Яцишин (Велика Британія), Н. Бідюк, Т. Кошманова, О. Романовський (США), А. Василюк (Польща), Н. Воєвутко (Республіка Кіпр), Б. Вульфсон, О. Джурицький, М. Кларін, К. Корсак, П. Кряжев, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Л. Пуховська (країни Європи), О. Озерська (Японія), А. Сбруєва (країни Європейського Союзу), В. Семілетко (Норвегія) тощо.

За останнє двадцятиріччя Греція ставала об'єктом наукових пошуків вітчизняних учених-педагогів. Так, дослідники вивчали проблеми організації освіти в Греції (Н. Кисельова, О. Матвієнко), розвиток системи вищої освіти в Греції в умовах її приєднання до Болонського процесу (Н. Постригач), питання післядипломної педагогічної освіти в країні (О. Проценко). Проте вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило та систематизувало внесок видатних учених-педагогів Греції у становлення і розвиток університетської освіти країни під кутом зору його практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і практичних розробок, не проводилося.

З огляду на це, **метою статті** є узагальнення та систематизація педагогічно цінного досвіду видатних грецьких науковців, які зробили значний внесок у становлення і розвиток університетської освіти в країні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення науково-педагогічних джерел [1; 2; 3] засвідчило той факт, що в Греції перший університет було засновано лише в 1837 році. Ним став Грецький Оттонський університет в Афінах. Королівська Постанова «Про тимчасове врегулювання діяльності новоствореного університету в Афінах» від 24 квітня 1837 року стала основним документом, за яким відбувалося функціонування вишу до 1911 року. За цією постановою університет розпочав свою діяльність із чотирма факультетами: філософським, теологічним, медичним та юридичним. Навчання тривало три роки. Навчальний процес забезпечували як іноземні вчені, переважно з Німеччини, так і грецькі науковці, які отримали освіту за кордоном. Повний контроль за діяльністю університету був покладений на Міністерство церковної та державної освіти.

Як зазначають дослідники історії університетської освіти в Греції (С. Бузакіс [4, с. 19–20], А. Вереві [1, с. 24–26]), протягом перших десятиліть її рівень був досить низьким, що пояснювалося слабким матеріально-технічним забезпеченням, наданням уваги переважно навчальній роботі без розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів, обмеженням форм організації навчального процесу лише лекційними заняттями. Окрім цього, відсутньою була науково обґрунтована теорія укладання навчального плану, не передбачалося розподілу дисциплін на загальні та спеціальні, навчальний рік не поділявся на семестри, відсутніми були й семестрові іспити, вкрай недостатнім було забезпечення навчального процесу відповідними підручниками та посібниками. Також недоліком називалося копіювання іноземних (переважно німецьких) моделей підготовки фахівців без урахування національних особливостей та освітніх традицій.

Значний інтерес для нашого дослідження становить філософський факультет, який готував таких фахівців, як: філологи, філософи, історики-археологи тощо. Як зазначають грецькі науковці (В. Караманолакіс [5], П. Ксохеліс [6, с. 34], П. Папаконстантіну [7, с. 448] та інші), філософський факультет Афіського університету перші роки свого існування був орієнтований виключно на надання наукової (спеціальної) підготовки, без урахування поля майбутньої професії випускників, які здебільшого працевлаштовувалися до закладів середньої освіти – до гімназій. Серед випускних іспитів проводилися лише випробування з дисциплін спеціальності комісіями, які призначалися Міністерством церковної і державної освіти.

У 1877 році до навчального плану підготовки фахівців було введено дисципліну «Гімназійна педагогіка», яка викладалася дві години на тиждень і включала, окрім теоретичної педагогічної і дидактичної підготовки, практичні вправлення студентів із викладання фахових дисциплін.

На початку другого десятиріччя ХХ століття відбулися важливі зміни в університетській освіті. Зокрема, в 1911 році Грецький національний університет було розділено на два університети – Афіський національний університет та Афіський національний університет імені І. Каподістрії, названий на честь першого президента Грецької Республіки – І. Каподістрії. Ці два університети мали єдине керівництво в особі одного ректора. На основі Законів 1911 року «Про національний університет» та «Про університет імені І. Каподістрії» до останнього відійшли теологічний, філософський та юридичний факультети, тоді як за національним університетом залишилися фізико-математичний, медичний і фармацевтичний факультети.

Названими вище Законами було започатковано такі нововведення: подовження терміну навчання в університеті до чотирьох років; обов'язкове введення семінарських занять, яким мало відводиться не менше однієї години на тиждень; обов'язкове видання викладачами навчальної літератури з дисципліни. Навчальний план на наступний рік мав затверджуватися на спеціальному зібранні університету у червні кожного поточного року і подаватися на схвалення міністру державної освіти. Тривалість викладання кожної дисципліни не могла перевищувати два роки без спеціального дозволу на це міністра [1, с. 58].

Вивчення передумов підготовки фахівців на філософському факультеті показало, що в першій половині ХХ століття спеціальна (наукова) підготовка продовжувала переважати над психолого-педагогічною. Якісним змінам у забезпеченні останньої сприяла діяльність Ніколаоса Ексархопулоса (1874–1960). Останній був випускником Афіньського університету і продовжив своє навчання в Німеччині. Після повернення на батьківщину Н. Ексархопулос у 1912 році домігся створення кафедри педагогіки. Будучи переконаним у тому, що всі вчителі, незалежно від ланки освітньої галузі, мають отримати належну педагогічну підготовку, теоретичну і практичну, учений домігся створення відповідних закладів з метою педагогічної підготовки викладачів для середньої школи – педагогічного училища середньої освіти (Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης) і базової експериментальної школи (Πειραματικό Σχολείο) при університеті для організації педагогічної практики студентів. Також завдяки його клопотанням з 1922 року було введено обов'язкове відвідування педагогічних дисциплін студентами теологічного та фізико-математичного факультетів (для студентів філософського факультету таке відвідування було введено раніше). Більше того, в цьому ж році (1922 р.) завдяки активним діям Н. Ексархопулоса було прийнято Закон № 2905 «Про організацію Афіньського національного університету імені Каподістрії», статтею 236 якого передбачалося, що випускники університету, які мали намір викладати у школі, повинні були спочатку успішно скласти іспити з педагогічних дисциплін і отримати посвідчення, яке би підтверджувало їхні достатні знання з педагогіки. На жаль, цей Закон так і не був утілений у життя.

Слід зазначити, що Афіньський університет довгий час (майже сто років) залишався єдиним закладом вищої освіти у країні. Другий університет, який мав у своєму складі філософський факультет, було засновано лише в 1925 році на основі Закону № 3341 від 1925 року «Про створення університету в Салоніках». Ним став Салоніцький університет імені Аристотеля, який

розпочав свою діяльність у 1926–1927 навчальному році.

З початку діяльності філософського факультету Салоніцького університету викладачів турбувало питання про головну мету його роботи. Вивчення матеріалів засідань професорсько-викладацького складу факультету з 1927 по 1931 рік засвідчило наявність двох панівних поглядів на це питання. Прихильники першого, яких була більшість, обстоювали необхідність надання на факультеті виключно наукової (спеціальної) підготовки майбутнім фахівцям; прибічники другої наголошували на потребі забезпечення як наукової, так і професійної (психолого-педагогічної) підготовки студентів філософського факультету.

Так, грецький педагог А. Делмудос (1880–1956), який був професором педагогіки Салоніцького університету в періоді 1929–1934 та 1936–1938 рр., наполягав на необхідності надання наукової і професійної (педагогічної) підготовки, які є неподільними [8, с. 398–402; 3, с. 148].

Так само й інший учений-педагог М. Тріантафілідіс (1883–1959), який викладав у Салоніцькому університеті до 1934 року, зазначав, що «університетська освіта має орієнтуватися на потреби середньої освіти, бо певного дня випускник філософського факультету прийде працювати до школи, і це необхідно враховувати під час укладання навчального плану» [8, с. 398–402].

Слід зазначити, що до 1930 року навчальний план підготовки фахівців не був досить збалансованим і науково обґрунтованим, що викликало невдоволення серед прогресивно налаштованих викладачів філософського факультету. Так, А. Делмудос у 1930 році наполягав на необхідності подолання енциклопедизму, який вважав головним недоліком підготовки майбутніх фахівців, а також на збільшенні частки навчального часу на підготовку за вибраною спеціалізацією. Учений нарікав, що навчання за спеціалізацією відбувається хаотично, без науково обґрунтованого відбору відповідних навчальних дисциплін та їх змісту. Задля запобігання енциклопедизму А. Делмудос пропонував увести «скелет дисциплін» (обов'язкових, єдиних для всіх студентів) та дисциплін вільного вибору згідно з науковими і професійними інтересами майбутніх фахівців [7, с. 338–342; 3, с. 151–152].

Суттєвому покращенню університетської освіти в Греції сприяли зміни в її організації і забезпеченні. Так, на підставі Закону № 5343 від 1932 року «Про Афіньський університет» два університети – Афіньський національний університет та Афіньський університет імені І. Каподістрії – знову було об'єднано в один заклад, який став називатися Афіньським національним університетом імені І. Каподістрії. Така назва збереглась і

до наших днів. Окрім цього, університет отримав широку автономію. Відбулися суттєві зміни і в організації освітнього процесу завдяки діям прогресивно налаштованих учених-педагогів. Так, у кожному відділенні почали створюватися бібліотеки та нові лабораторії, розширився спектр семінарсько-практичних занять, активізувалася науково-пошукова та видавнича діяльність професорсько-викладацького складу, на студентів накладався обов'язок володіння однією іноземною мовою для отримання можливості відстежувати розвиток своєї наукової галузі у світовій науці.

Варто зазначити, що в 1938 році до влади прийшов новий уряд, відомий в історичній науці як Диктатура полковника Метаксаса, який позбавив університети вагової частини автономії (Закон № 1430 від 1938 року). 40-і роки також були складними для Греції через події, пов'язані з Другою світовою війною та громадянською війною в країні. У цей час не вийшло жодного законодавчого документа, який би сприяв суттєвому покращенню університетської освіти.

Проте вчені Греції не полишали пошуку шляхів покращення університетської освіти в країні. Так, Н. Ексархопулос у своїх працях продовжував наголошувати на необхідності надання якісної психолого-педагогічної підготовки тим студентам, які мали намір присвятити себе викладацькій діяльності [9]. Зміст теоретичної психолого-педагогічної підготовки, на думку Н. Ексархопулоса, повинен передбачати такі теми, як: етика; психологія дитини; анатомія, фізіологія, здоров'я дитини; історія педагогіки. Методична підготовка мала охоплювати питання добору і розподілу навчального матеріалу; застосування методів, способів, засобів викладання мови; організації контролю; планування навчального процесу з мови [9].

Ще одним питанням, яке хвилювало трьох учених, було мовне питання. Тут варто пояснити, що в Греції з початку XIX століття існувало два різновиди (стилі) грецької мови: катаревуса і демотика. Катаревуса (η καθαρῆvousα в перекладі з грецької «очищена», καθαρός – чистий) – це архаїчний книжний стиль, штучне наближення новогрецької мови до давньогрецької. Катаревусою на належному рівні володіли лише вищі верстви населення. Демотика (η δημοτικῆ в перекладі з грецької «народна») – відображення розмовної мови широких народних мас. Між прихильниками катаревуси (так званими «архаїстами») та демотики («демотикістами») протягом усього XIX століття велася запекла боротьба стосовно того, якій з цих двох мов бути державною мовою Греції, мовою освіти та науки. Кожний уряд як державну вводив то катаревусу, то демотику, від чого страждала якість грецької освіти на всіх її рівнях.

Так, А. Делмудос ще на початку XX століття писав, що випускники початкової школи не оволодівали на належному рівні жодною мовою (ані катаревусою, ані демотикою), і застерігав, що «пізніше це буде вилитися в їхню духовну анархію» [10, с. 261]. Учений говорив: «Коли нація означає всіх людей, яких вона об'єднує, а не лише певну групу осіб, коли грецька нація є справді жива, тоді катаревуса не може бути мовою національною, а її повернення до початкової школи перешкоджає освіті народу, шкодить їй [10, с. 315]». Так само М. Тріантафілідіс у 1909 році після відвідування грецьких шкіл писав, що навіть не очікував побачити такі глибокі рани в освіті, які спричинила офіційна мова (катаревуса). За його словами, десятки тисяч дітей страждали щороку, щодня, щогодини, і все це без позитивного результату, бо офіційна мова була мовою мертвою [12, с. 58–59].

Зазначимо, що більшість викладачів університетів (особливо Афінського) відстоювали виключно катаревусу. Одним із них був Н. Ексархопулос, який до кінця життя наполягав на необхідності вивчення грецькими учнями і студентами виключно катаревуси. Так, у своїй статті «Викладання рідної мови та діяльність нової комісії з питань освіти» (1958 р.) учений наполягав, що вивчати слід лише офіційну літературну мову – катаревусу. Звідси завданням учителя-філолога вчений називав сприяння мовному розвитку учнів і студентів та забезпечення безболісного переходу від діалектної мови до «офіційної правильної мови освічених людей, в якій проявляється дух нації» [13, с. 57–58].

Одним із палких противників цього був М. Тріантафілідіс, який уперше в історії грецької університетської освіти звернувся до студентів-першокурсників народною мовою (демотикою), домігся дозволу абітурієнтам складати письмовий іспит, використовуючи за бажанням або демотику, або катаревусу, вважав важливим донести до студентів думку про те, що демотика – це природна мова, яка має свої закони і правила, яка здатна повністю замінити штучну катаревусу без нанесення будь-якої шкоди духовному розвитку грецької нації, як на цьому наполягали представники катаревуси. Цій меті були підпорядковані дисципліни, які він викладав на філософському факультеті [3, с. 178–179]. Більше того, М. Тріантафілідіс у 1941 році уклав першу граматику новогрецької мови (демотики), за якою грецькі учні й студенти навчаються і донині.

На жаль, мовне питання ще довгий час не було вирішено, кожний новий уряд вводив в освіту то катаревусу, то демотику, від чого страждала якість грецької системи освіти загалом. І лише у 1975 році була прийнята нова Конституція Греції,

якою демотика визнавалася єдиною офіційною мовою держави і почала використовуватися на всіх рівнях державного управління й освіти. Так була остаточно вирішено проблема диглосії, від якої страждала якість грецької освіти майже протягом двох століть.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Науково-педагогічні погляди трьох учених (А. Делмудоса, Н. Ексархопулоса та М. Триантафілідіса) об'єднувалися навколо таких питань, як: мета, зміст і структура підготовки фахівців філософського факультету, мовна освіта та мовне питання у Греції. Стосовно першого питання всі три науковці наполягали на необхідності надання студентам факультету обов'язкової психолого-педагогічної підготовки, хоча й пропонували різні моделі її забезпечення (А. Делмудос та М. Триантафілідіс – паралельну, Н. Ексархопулос – послідовну). Щодо другого питання, то тут погляди науковців були прямо протилежними: якщо А. Делмудос та М. Триантафілідіс були палкими прихильниками народної мови – демотики, то Н. Ексархопулос усе життя

відстоював позиції штучної катаревуси. Проте, як відомо, врешті-решт у країні з 1975 року офіційною мовою держави, науки й освіти визнано саме демотику.

Беручи до уваги перевірений часом науково-педагогічний досвід зазначених учених, можемо сформулювати деякі рекомендації щодо його творчого застосування в Україні. По-перше, не варто недооцінювати значення психолого-педагогічної підготовки фахівців, які за своїм фахом можуть працевлаштуватися до закладів освіти. По-друге, Україна має якнайскоріше вирішити проблему українсько-російської диглосії шляхом безкомпромісного розповсюдження української мови на теренах держави у всіх сферах суспільного життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається. Подальшого вивчення потребує історико-педагогічний досвід організації і забезпечення університетської освіти інших розвинених країн світу з метою його творчого застосування в освітньому процесі вітчизняних закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Βερέβη Α. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950–1982) : διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 1999. 638 σ.
2. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821–1998). Αθήνα, 1996. 173 σ.
3. Φούκας Β.Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926–1940): σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου: διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 2009. 428 σ.
4. Μπουζάκης Σ.Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926–2005). 775 σ.
5. Καραμανωλάκης Β.Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837–1932). Αθήνα, 2006. 551 σ.
6. Ξωχέλης Π.Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα, 2005. 174 σ.
7. Παλακωνσταντίνου Π. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης (1880–1970). Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές : πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστημίου, Αθήνα, 1987. Τ. Β. Σ. 445–460.
8. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 131, 13–12–1930.
9. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 116, 24–05–1930.
10. Εξαρχόπουλος Ν. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν: σε 2 τ. Αθήνα, 1950. Τ. 1. 1950.
11. Δελμούζος Α. Μελέτες και Πάρεργα / Α. Δελμούζος. – Αθήνα, 1958. (σε 2 τόμους Α. Δελμούζος ; τόμος Β΄).
12. Τριανταφυλλίδης Μ. Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη, 1963. (σε 6 τόμους; τόμος 4).
13. Εξαρχόπουλος Ν. Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τα έργα της νέας επιτροπής παιδείας. Επισημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών. Περίοδος Β΄. 1957–58. Τόμος Η΄. Σ. 189–217.

REFERENCES

1. Verevy, A. (1999) *Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982)* [University Education: Teaching Ancient Greek in the School of Philosophy of Athens (1950-1982)] (PhD Thesis), Athens: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [in Greek].
2. Bouzakis, S. (1996) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821–1998)* [Modern Greek Education], Athens : Gutenberg [in Greek].
3. Foukas, B. H. (2009) *Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926–1940): σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου* [Faculty of Philosophy of the University

- of Thessaloniki (1926-1940): studies and students during the interwar period] (PhD Thesis), Thessaloniki: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [in Greek].
4. Bouzakis, S. (2005) *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας* [University Education in Greece (1836-2005): History Items], in 2 vols., Vol. B. (1926-2005), Athens: Gutenberg [in Greek].
 5. Karamanolakis, V. (2006) *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)* [The composition of historical science and the teaching of history at the University of Athens (1837-1932)], Athens : Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς [in Greek].
 6. Xochelis, P. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του* [The teacher in the modern world. His role and professional profile today, the education and the evaluation of his work], Athens : Gutenberg [in Greek].
 7. Parakonstantinou, P. (1987). Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης (1880-1970) [The University of Athens and the pedagogical training of secondary school teachers (1880-1970)]. Proceedings of the *Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές: πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστημίου* (Athens, 21-25 September, 1987), in 2 vols., Vol. 1, Athens: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, pp. 445-460 [in Greek].
 8. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης [Book of Proceedings of the Faculty of Philosophy of the University of Thessaloniki] (1930). Session 131, 13-12-1930, Thessaloniki : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [in Greek].
 9. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης [Book of Proceedings of the Faculty of Philosophy of the University of Thessaloniki] (1930). Session 116, 24-05-1930, Thessaloniki : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [in Greek].
 10. Exarchopoulos, N. (1950) *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* [Introduction to Pedagogy], in 2 vols. Vol. I, Athens : εκδ. ΕΛΙΚΩΝ [in Greek].
 11. Delmouzos, A. (1958) *Μελέτες και Πάρεργα* [Studies and secondary matter], in 2 vols. Vol. II, Athens [in Greek].
 12. Triantaphyllidis, M. (1963) *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη* [Collection of works by Manolis Triantaphyllidis], in 6 vols. Vol. 4, Thessaloniki : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη [in Greek].
 13. Exarchopoulos, N. (1957-1958). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τα έργα της νέας επιτροπής παιδείας [Teaching of the mother tongue and the works of the new education committee]. *Επιστημονική Επετηριδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*, vol. Η, Athens : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, pp. 189-217 [in Greek].

РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Костенко Л. Д.

кандидат педагогічних наук,

начальник Управління освіти

Міська рада міста Кропивницького

вул. Велика Перспективна, 41, Кропивницький, Україна

orcid.org/0000-0003-2930-7404

t.vladimirovna.75@ukr.net

Ключові слова: *позашкільна освіта, дозвілля, позашкільне виховання, позашкільний заклад, діти та підлітки, форми та методи позашкільної освіти.*

У статті здійснено аналіз розвитку теоретичних основ і практики позашкільної освіти, який дав можливість автору зробити узагальнення, що вона має свою історію, зумовлену багатогранністю змісту і форм здійснення. Автор констатує, що роком народження позашкільної освіти в Україні як унікальної освітньої ланки вважається 1918 р. В уряді молодой української держави саме цього року громадський діяч, видатний педагог С. Русова очолила два відділи – шкільного виховання та позашкільної роботи. До 1917 р. простежувалися лише певні елементи цієї роботи. Термін «позашкільна освіта» в сучасному значенні увійшов у понятійний апарат у кінці ХІХ ст.

У дослідженні наголошується, що початок ХХ ст. характеризується бурхливими політичними і соціальними змінами. Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяли активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості і зумовило розширення мережі освітніх закладів у сфері дозвілля: функціонували недільні школи, різноманітні гуртки й курси, Народні будинки, які здійснювали культурно-освітню роботу, організували лекції, вистави, екскурсії, створювали драматичні й хорові колективи, бібліотеки-читальні тощо. Було створено перші клуби для дітей і підлітків із бідних сімей з метою організації їхнього дозвілля, урахування інтересів до театру, музики, науки, образотворчого мистецтва тощо.

У статті виокремлюються особливості позашкільної освіти на початку ХХ ст.: розширення її змісту та урізноманітнення форм організації в позашкільних та інших навчальних закладах. Йшов пошук шляхів розвитку освіти дітей поза школою. Велася аналітична робота, приходило усвідомлення необхідності створення умов для позашкільля. Цей час розглядається як підготовчий у створенні системи позашкільної освіти. Характерним для 20–30-х рр. ХХ ст. автор називає зв'язок виховання з виробництвом, який давав дітям можливість, ознайомившись із декількома професіями, обрати ту чи іншу з них відповідно до власних здібностей і бажань, що сприяло їхній соціалізації в суспільстві. У публікації обґрунтовано, що в 1930–1940 рр. система позашкільної освіти набувала подальшого розвитку. Мережа позашкільних закладів, зміст позашкільного виховання орієнтувалися на зв'язок із життям, вирішення завдання всебічного розвитку особистості, підготовку до праці та продовження навчання.

THE DEVELOPMENT OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE IN THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

Kostenko L. D.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Head of the Education Department

Kropyvnytskyi Town's Council

Velyka Perspektyvna str., 41, Kropyvnytskyi, Ukraine

orcid.org/0000-0003-2930-7404

t.vladimirov na.75@ukr.net

Key words: *out-of-school education, leisure, out-of-school up-bringing, out-of-school institution, children and teenagers, forms and methods of out-of-school education.*

The article analyzes the development of theoretical foundations and practice of out-of-school education, which allowed the author to make a generalization that it has its own history, due to the diversity of content and forms of implementation. The author states that 1918 is considered to be the year of the birth of out-of-school education in Ukraine as a unique educational unit. That very year an outstanding educator and public figure S. Rusova became the head of two departments: school education and out-of-school education in the government of the young Ukrainian state. Before 1917, only certain elements of this activity could be traced. The term “out-of-school education” in its modern sense entered the conceptual apparatus in the end of the nineteenth century.

The research notes that the beginning of the twentieth century is characterized by rapid political and social changes. The development of democracy, the growth of the national movement in the country promoted the intensification of work with children and teenagers, which became an objective necessity for up-bringing of a new personality and led to the extension of the network of educational institutions in the field of leisure—there appeared Sunday schools, different societies and courses, Narodny budinky, which realized cultural-educational activities, organized lectures, performances, excursions, created drama societies and choir groups, libraries and reading rooms, etc. The first clubs for children and teenagers from poor families were established in order to organize their leisure, considering their interests in theatre, music, science, fine arts, etc.

The article distinguishes peculiar features of out-of-school education at the beginning of the twentieth century: the extension of its content and the diversification of forms of organization in out-of-school and other educational institutions. There was a search for ways to develop out-of-school education for children. Analytical work was carried out and finally they came to realize the necessity to create conditions for out-of-school activities. This time is seen as preparatory to the creation of an out-of-school educational system. The author notes that the connection between upbringing and production was a characteristic feature in the 20's and 30's of the twentieth century. On getting acquainted with some professions the children had an opportunity to choose one of them according to their own inclinations and desires, which contributed to their socialization in the society. The article proves that in 1930–1940 the system of out-of-school education got further development. The network of out-of-school institutions, the content of out-of-school education focused on its connection with life, solving the task of an all-round development of a personality, preparation for its work and continuation of studying.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення позашкільна освіта стає все більш актуальною та пов'язаною з необхідністю розбудови української школи відповідно до сучасних вимог. Позашкільна освіта надає можливість учням розкрити свої здібності, таланти, працювати творчо, активно,

самостійно. У позашкільних закладах діти долучаються до інтелектуальної, творчої, трудової, естетичної, спортивної та інших видів діяльності, яка вимагає розроблення наукового, ґрунтовного, історично вивіреного організаційно-педагогічного забезпечення їхнього функціонування.

Вирішенню цих завдань, безумовно, сприяє як упровадження нових освітніх технологій, так і звернення до історичної педагогічної традиції позашкільних закладів.

Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи наведені у працях українських учених: І. Беха, В. Борисова, А. Капської, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської, Т. Сущенко та інших.

Історичні основи становлення і розвитку позашкільних навчальних закладів розкрито в роботах В. Береки, О. Глух, А. Сиротенка, Т. Цвірової, А. Шепілової та інших.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити розвиток теорії та практики позашкільної освіти України у першій половині ХХ ст., охарактеризувати її зміст і форми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток позашкільної освіти як в Україні, так і поза її межами зумовлений певними конкретно-історичними умовами (соціальними, економічними, політичними), що визначають її найважливішу закономірність.

Роком народження позашкільної освіти в Україні як унікальної освітньої ланки вважається 1918 р. В уряді молоді української держави саме цього року громадський діяч, видатний педагог С. Русова очолила два відділи – шкільного виховання та позашкільної роботи. До 1917 р. простежувалися лише певні елементи цієї роботи. Термін «позашкільна освіта» в сучасному значенні увійшов у понятійний апарат у кінці ХІХ ст.

Початок ХХ ст. характеризується бурхливими політичними і соціальними змінами. Розвиток демократії, зростання національного руху в країні сприяли активізації роботи з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною необхідністю виховання нової особистості і зумовило розширення мережі освітніх закладів у сфері дозвілля.

На початку ХХ ст. в Ніжині, Києві, Харкові були організовані і перші будинки юнацтва. Широко відомими стали клуби хлопчиків-прикажчиків, шевців, кравців. Одночасно із клубами і будинками соціального виховання для бідняків, ремісників і міщан створювалися будинки для гімназистів, кадетів, учнів реальних училищ, дітей і молоді, батьки яких належали до «вищого світу». За ознакою соціального походження і типом трудової діяльності було створено такі клуби і для дівчат, але їх було значно менше. До початку Першої світової війни клуби починають функціонувати в усіх містах, у тому числі і в сільській місцевості [1].

Потужного поштовху розвитку різних форм позашкільної освіти надали революційні події 1905–1907 рр. Нові починання у цій сфері на

початку ХХ ст. пов'язані з іменами В. Вентцеля, А. Зеленка, С. Шацького та інших. Значний інтерес в узагальненні практики позашкільної освіти становить педагогічний досвід А. Зеленка, С. Шацького, К. Фортунатова. З 1905 р. вони створювали дитячі клуби-гуртки та дитячі садки під загальною назвою «Денний притулок для прихожих дітей» [2].

У 1905 р. були створені гуртки та клуби агрономічного, сільськогосподарського, біологічного й натуралістичного профілів у містах Ніжині, Харкові, Києві. З 1909 р. в українських гімназіях почала діяти «Самовиховна шкільна громада», котра організовувала для учнів прогулянки та екскурсії у природу, історичні екскурсії [2]. У цей час стають популярними виробничі екскурсії на заводи, шахти, рудники, телефонні станції, типографії тощо. У 1911 році створюється одна з найстаріших наукових установ України – Носівська селекційно-дослідна станція [2].

Суттєві зміни в організації позашкільного життя дітей та учнівської молоді відбулися в Україні після революційних подій 1917 р. Для реалізації завдань навчання та виховання дітей створювалися перші центри позашкільної освіти. Особливим попитом в Україні в 1918–1919 рр. користувалися невеликі дитячі клуби, комуни, секції, у яких навчально-виховним процесом керували комсомольці. Вони працювали в гуртках, створювали бібліотеки, майстерні. Дитячі об'єднання і клуби ставили собі за мету залучення дітей до активної участі в будівництві нового життя. Такі організації були прообразом сучасних позашкільних закладів освіти, першою базою дитячих політичних організацій. З 1917 по 1920 р. в Україні було створено Департамент позашкільної освіти, який сприяв створенню закладів нового типу.

З відродженням у 1917 р. української державності, із проголошенням Українською Центральною Радою Української Народної Республіки уряду УНР (1917–1920) і Гетьманської Української держави (1918) у складних історичних умовах усвідомлювали важливість освіти як чинника державотворення і як засобу впливу на настрої та переконання народних мас, формування політично, світоглядно свідомої соціальної бази української влади [3]. Відкривалися бібліотеки, клуби тощо.

У міру утвердження радянської влади дія законодавчих актів більшовицького уряду Росії поширюється і на Україну. Першими важливими нормативними актами російської радянської влади стосовно освіти були «Положення про єдину трудову школу РСФРР» та «Декларація про єдину трудову школу» (1918). Значна увага в цих документах надавалася фізичному розвитку та естетичному вихованню дітей, а також повазі до особистості дитини та розвитку її творчих сил.

У формуванні радянської теорії і практики позашкільної освіти виняткова роль належала державному і партійному діячу, теоретику і організатору народної освіти Н. Крупській [1]. Основна робота з народної освіти покладалася на новостворені ради народної освіти та робітничі культурно-просвітницькі організації. У містах та селах відкривалися школи, створювалися бібліотеки, розпочинали роботу народні будинки, дитячі садки та майданчики, клуби, театри.

У 1919 р. при Наркомосвіти був створений спеціальний підрозділ шкільних трудових колоній та дитячих клубів, в обов'язки якого входила організація дитячих трудових колоній, клубів, майданчиків, бібліотек-читалень для школярів та дітей шкільного віку [2]. Основний зміст позашкільної освіти був спрямований на соціалізацію дітей в умовах різких змін у політичному, соціальному, культурному житті країни, на залучення їх до суспільного життя.

Серед форм позашкільної роботи поширеними у 1918–1919 рр. були дитячі майданчики, трудові колонії, масові заходи. Так, дитячі майданчики створювалися за ініціативою місцевих органів народної освіти та культурно-освітніх ревкомів, Червоної Армії, залізничних організацій, жіночих рад. Функціонування майданчика передбачалося впродовж трьох літніх місяців для дітей від 3–4 до 15 років. У переліку форм роботи були гімнастика, екскурсії, прогулянки, співи, розповіді. Важливою була організація діяльності дітей на трудових засадах та самообслуговування.

Не менш важливою формою позашкільної роботи цього періоду були літні трудові колонії. Це зумовлено тим, що організаційно-педагогічною і соціально-педагогічною проблемою був літній відпочинок дітей, організація їхнього дозвілля і трудового виховання [4]. Поряд із практичними видами діяльності реалізовувалися розважальні програми, ігри.

Важливою формою позашкільної роботи у 1918–1919 рр. стали дитячі масові заходи. За розпорядженням органів нової влади ревкоми та просвітницькі товариства організували дитячі свята, ранки, мітинги, гуляння, вистави, концерти, кінопокази. Для того щоб залучити якомога більше дітей у коло організованого, ідейно спрямованого дозвілля, ці заходи проводилися не тільки в школах, але й у клубах, театрах або просто у дворах будинків. Спочатку зміст дитячих свят мав в основному розважальний характер. Влаштувалися веселі концерти, роздавалися подарунки, організувалися різноманітні ігри. Згодом представники радянської влади стали використовувати такі заходи передусім для ідейного впливу на дітей та молодь.

Упродовж 1920–1930 рр. складалася певна система позашкільного виховання, визначилися її завдання, що полягали в посиленні освітньої

роботи як допомоги школі, а також в організації дозвілля [5]. Це зумовлено прийняттям низки офіційних документів, які визначили шляхи розвитку позашкільної освіти, виховної роботи з дітьми і підлітками. Серед них – «Декларація Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей» (1920), постанова «Про дитячі будинки» (1920). У 1920–1925 рр. у державі створювалися передусім заклади (установи) соціального виховання (денні дитячі будинки, відкриті дитячі будинки, притулки, дитячі майданчики, літні колонії, школи-клуби), головними функціями яких були боротьба з безпритульністю, бездоглядністю, врятування та соціальний захист дітей і підлітків [5].

У 20–30-х рр. ХХ ст. в Україні починають створюватися нові типи позашкільних закладів, започатковуються нові форми виховання, які сприяють соціалізації дітей та підлітків: дитячі театри, дитячі екскурсійні бюро та екскурсійні станції, агробіостанція, дитяча технічна та сільськогосподарська станція, республіканська екскурсійно-туристична станція, дитяча водна станція, агробаза [6]. Починають друкуватися перші дитячі газети та журнали; з'являється перша радіопередача для дітей.

Незважаючи на надмірну політичну спрямованість виховної роботи з дітьми, можемо констатувати значні досягнення у вирішенні проблеми соціалізації дітей в умовах позашкільного закладу. Зазначимо, що масштабні зміни у системі освіти відбувалися в надзвичайно складних політичних умовах, під час голоду й розрухи. За даними станом на 1921 р., в Україні майже 95% дітей шкільного віку не мали можливості відвідувати школу, а кількість безпритульних дітей перевищувала 1,5 млн осіб. У цих умовах відновлення прототипів сучасних позашкільних закладів починає набувати незаперечного значення. Вирішуючи ці проблеми, радянський уряд приділяє особливу увагу посиленню виховної роботи та створенню і зміцненню матеріальної бази позашкільних закладів. З цією метою у 1922 р. постановою ЦК КП(б) У за позашкільними закладами були закріплені як шефи промислові підприємства.

Визначну роль у подальшому розвитку системи позашкільного виховання дітей у 1920-х рр. відіграло створення комсомольської і піонерської організацій, що ще більше посилює ідейно-політичну спрямованість роботи позашкільних закладів, яка нерідко набувала виявів цілковитої заідеологізованості. Водночас розвивалася мережа дитячих клубів.

Розвиток клубного руху в літній період сприяв появі нових форм позашкільної роботи, які поклали початок організації нових типів дитячих позашкільних закладів, таких як дитячі спортивні майданчики, піонерські табори, оздоровчі колонії, водні станції.

В умовах дитячої безпритульності поширення позашкільної виховної роботи з дітьми мало особливе значення. Саме у цей час розмаху набуває діяльність А.С. Макаренка, який успішно керував колонією імені М. Горького, згодом у передмісті Харкова – комуною імені Ф.Е. Дзержинського.

Створення в 1922 р. Союзу Радянських Соціалістичних Республік зумовило перехід до нового розуміння цілей і завдань системи освіти, зокрема позашкільної. Було визначено, що позашкільна освіта потрібна для культурного поступу країни як найкращий засіб виховання гармонійно розвинутої особистості, нових «будівників» комунізму.

Значним поширенням гурткової роботи з дітьми, яка проводилася за участю широких кіл громадськості і під обов'язковим керівництвом партійних і комсомольських органів, характеризуються 1926–1927 рр. Так, на Київському заводі «Більшовик» для юних техніків був заснований радіогурток, на заводі «Ремповітря» – електрогурток, на Харківському паровозобудівному заводі для учнів були засновані столярна та швейна майстерні [6]. Їх роботою керували робітники та інженери підприємств.

Незважаючи на певні успіхи, якими система позашкільного навчання характеризувалася загалом, були численні недоліки. Так, у роботі з дітьми переважно практикувалися форми та методи, притаманні роботі з дорослими. Звідси – надмірна «політизація» піонерської роботи, зниження рівня культурно-просвітницької діяльності, прорахунки в організації дозвілля.

У 1930–1940 рр. відбувався перехід до планового розвитку мережі позашкільних закладів, пошук нових, більш дієвих форм організації підростаючого покоління; здійснювався процес удосконалення всіх ланок системи позашкільного виховання, які забезпечували реалізацію завдань політехнічного, трудового, технічного, естетичного і морального розвитку дітей і підлітків [1]. Водночас утвердилися основні принципи взаємодії позашкільного і шкільного виховання.

З початку 1930-х рр. позашкільна робота стала розглядатися як частина загального процесу комуністичного виховання. Позашкільна освіта була замінена позашкільним вихованням, що спричинило зміни деяких функцій позашкільних закладів, особливо будинків піонерів. Відповідно до прийнятого плану розвитку мережі позашкільних закладів на другу п'ятирічку в усій країні відбулося масове відкриття закладів різних типів [6]. Насамперед відкривалися перші комплексні позашкільні заклади – палаци та будинки піонерів і жовтенят. Функціонували такі типи позашкільних закладів, як: дитяча кімната при житлокооперативах (початкова ланка, найбільш простий тип дитячого закладу, який забезпечував

культурне дозвілля дитини); дитячий клуб; дитячі технічні станції; екскурсійно-туристські станції; дитячі стадіони, фізкультурні та оздоровчі майданчики, водні станції та басейни, лижні станції та дитячі парки; театри юного глядача, театри ляльок, музичні школи, кінотеатри; дитячі бібліотеки; палац культури – комплекс, до якого входять дитячі клуби, драмтеатр, бібліотека, робочі кімнати, лабораторії дитячої праці, станції дозвілля, екскурсійна база; дім комдитруху. Зароджувався рух червоних слідопитів, тимурівців, проводилися спеціальні дитячі воєнізовані походи, оборонно-спортивні ігри. У численних оборонно-спортивних гуртках учні починають вивчати військові спеціальності.

В 30-х рр. ХХ ст. в Україні масово створюються заклади позашкільної освіти нового типу – палаци піонерів та жовтенят, аналогів яких не було в жодній країні світу. Це були комплексні заклади, в яких організовувалося цікаве дозвілля, розумний відпочинок, саме тут виявлялися здібності та таланти, задовольнялися дитячі запити. Новостворені палаци залучали до своїх гуртків, секцій величезну кількість учнів, а також ставали головними методичними центрами позашкільної роботи. Зокрема, у Київському палаці дітей та юнацтва, який був створений 13 жовтня 1934 р., відразу запрацювала шахова школа, розпочалися заняття в музичній, хореографічній, а згодом і у вокальній школах, створено клуб юних туристів, лабораторії, фізкультурний зал, зимовий сад, бібліотека. Створення відповідних закладів започатковується майже у всіх обласних центрах [2].

До початку Великої Вітчизняної війни в Україні була створена і функціонувала широка мережа позашкільних закладів різних типів. Найважливішими принципами позашкільної роботи були ідейна спрямованість, зв'язок із суспільним життям, розвиток ініціативи і творчості вихованців, забезпечення можливості участі кожного учня в різних видах діяльності відповідно до його інтересів і віку. Позашкільне виховання й навчання дітей і підлітків спрямовувалося на задоволення їхніх культурних інтересів і запитів, розвиток самодіяльності та творчих здібностей, організацію розумного та цікавого дозвілля, а головне – як допомога школі в комуністичному вихованні майбутніх громадян СРСР.

Отже, аналіз розвитку теоретичних основ і практики позашкільної освіти показав, що вона має свою історію, зумовлену багатогранністю змісту і форм здійснення. Особливістю позашкільної освіти на початку ХХ ст. стало розширення її змісту та урізноманітнення форм організації в позашкільних та інших навчальних закладах. Йшов пошук шляхів розвитку освіти

дітей поза школою. Велася аналітична робота і приходило усвідомлення необхідності створення умов для позашкілля. Цей час можна розглядати як підготовчий у створенні системи позашкільної освіти. Характерним для 20–30-х рр. ХХ ст. був зв'язок виховання з виробництвом, який давав дітям можливість, ознайомившись із декількома професіями, обрати ту чи іншу з них відповідно

до власних здібностей і бажань, що сприяло їхній соціалізації в суспільстві. У 1930–1940 рр. система позашкільної освіти набувала подальшого розвитку. Мережа позашкільних закладів, зміст позашкільного виховання орієнтувалися на зв'язок із життям, вирішення завдання всебічного розвитку особистості, підготовку до праці та продовження навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. Історичний розвиток позашкільної освіти в Україні. *Вісник Одеського інституту внутрішніх справ*. Одеса, 2007. Вип. 4: Південноукраїнський правничий часопис. С. 279–282.
2. Кірсанов В.В. До визначення предмета рекреації в контексті педагогічних проблем дозвілля. *Вісник Книжкової палати*. 2004. №9. С. 28–31.
3. Кобзар Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня. К. : Радянська школа, 1984. 167 с.
4. Молчан О. Дозвілля як важливий фактор соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів. *Рідна школа*. 2002. № 2. С. 29–32.
5. Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок ХХ ст.) : монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
6. Пенішкевич О.І. Зміст національного виховання учнів у школах Буковини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць*. Чернівці : Рута, 1999. Випуск 67. С. 3–11.

REFERENCES

1. Balakhtar V. Istorychnyi rozvytok pozashkilnoi osvity v Ukraini. [Historical development of out-of-school education in Ukraine.] *Visnyk Odeskoho instytutu vnutrishnikh sprav*. Odesa, 2007. Vyp. 4: Pivdennoukrainskyi pravnychyi chasopys. S. 279–282.
2. Kirsanov V.V. Do vyznachennia predmeta rekreatsii v konteksti pedahohichnykh problem dozvillia. [Towards determining the subject of recreation in the context of pedagogical problems of leisure.] *Visnyk Knyzhkovoï palaty*. 2004. № 9. S. 28–31.
3. Kobzar B.S. Vneurochnaya vospitatel`naya rabota v shkolakh i gruppakh prodlennoho dnia. [Extracurricular educational work at schools and after-school care groups.] K. : Radyanska shkola, 1984. 167 s.
4. Molchan O. Dozvillia yak vazhlyvyi faktor sotsialno-kulturnoi rehabilitatsii molodykh invalidiv. [Leisure as an important factor in socio-cultural rehabilitation of young people with disabilities.] *Ridna shkola*. 2002. № 2. S. 29–32.
5. Penishkevych O.I. Rozvytok ukrainskoho shkilnytstva na Bukovyni (KhVIII – pochatok KhKh st.): [Development of Ukrainian schooling in Bukovyna (18th – early 20th centuries)] Monohrafiia. Chernivtsi: Ruta, 2002. 520 s.
6. Penishkevych O.I. Zmist natsionalnoho vykhovannia uchniv u shkolakh Bukovyny (druga polovyna KhIKh – pochatok KhKh st.). [The content of national education of students at schools of Bukovyna (second half of the XIX – beginning of the XX century).] *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: zb. nauk. prats*. Chernivtsi : Ruta, 1999. Vypusk 67. S. 3–11

EGERTON RYERSON AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA

Mukan N. V.

*Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4396-3408
nataliya.v.mukan@lpnu.ua*

Huk L. I.

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7216-8844
luidmila.i.huk@lpnu.ua*

Havrylyuk M. V.

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2347-2188
mhavrilyuk@gmail.com*

Key words: *Egerton Ryerson, educational reforms, Canadian public school system, pedagogical views, educational management.*

The article deals with the pedagogical views and educational management practices of the prominent Canadian educator Egerton Ryerson who is considered to be the founder of the public education system of the province of Ontario. The analysis of the scientific and pedagogical literature which highlights different aspects of the problem under research has been carried out. The theoretical and methodological background of the research of pedagogical views and educational management of Egerton Ryerson have been justified. The retrospective analysis of social and historical, cultural, and educational factors (family upbringing, social environment, educational environment, priest, journalism, scientific research activity, self-development and self-improvement) of E. Ryerson's personality development have been conducted. The main periods of his life and biography have been determined.

The sequence of educational reforms that have been implemented into the public school system in the spheres of: educational administration, organization of schooling (especially, components of educational process, such as: targeting (practical orientation of education), contextual (conformity of teaching materials to the values of Canadian society), operative (appropriate teaching methods), stimulating and motivating (introduction of laudable cards), controlling and regulating (introduction of new criteria and methods of evaluation), evaluative and productive (applying the theoretical knowledge into practice), standardization of the educational programs (state management of schooling; implementation of principles of education (compulsory,

accessible, practical, religious and moral approaches, universal personal development); introduction of compulsory subjects; development of training organization logic; the use of variety of individual, group, oral, written evaluating method; organization of training for children with special needs) has been revealed. The realization of E. Ryerson's pedagogical views in the system of teacher training (establishment of the Normal school, setting standards for the teachers' certification, salary raise, introduction of the teachers' pension plans) has been researched. Influence of E. Ryerson's pedagogical views and his management activity on the development of educational systems of other Canadian provinces and territories has been analysed.

ЕГЕРТОН РАЕРСОН ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ В КАНАДІ

Мукан Н. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0003-4396-3408
nataliya.v.mukan@lpnu.ua*

Гук Л. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-7216-8844
luidmila.i.huk@lpnu.ua*

Гаврилюк М. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»
вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна
orcid.org/0000-0002-2347-2188
mhavrilyuk@gmail.com*

Ключові слова: *Егертон Раерсон, освітні реформи, система шкільної освіти Канади, педагогічні погляди, освітній менеджмент.*

У статті розглянуто педагогічні погляди та специфіку управлінської діяльності видатного канадського педагога Егертона Раерсона, який вважається засновником системи освіти провінції Онтаріо. Проведено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження. Проведено ретроспективний аналіз соціоісторичних, культурних та освітніх чинників (сімейне виховання, соціальне середовище, освітнє середовище, священництво, журналістська та науково-дослідна діяльність, саморозвиток та самовдосконалення) розвитку особистості Е. Раерсона). Визначено основні періоди його життєвого та творчого шляху.

Досліджено послідовність освітніх реформ, які були впроваджені у шкільну систему освіти у сферах: управління шкільною освітою, організація навчання (зокрема, компоненти освітнього процесу, серед яких цільовий (практична зорієнтованість освіти), контекстуальний (відповідність навчальних матеріалів цінностям канадського суспільства), операційний (відповідність методів навчання), стимулювально-мотиваційний

(запровадження похвальних листів), контрольно-регулюючий (запровадження нових критеріїв та оцінювання), оцінно-результативний (практичне використання теоретичних знань), стандартизація освітніх програм (державне управління шкільним навчанням; реалізація принципів освіти (обов'язковості, доступності, практичного спрямування, релігійних та моральних засад навчання, загального особистісного розвитку); введення обов'язкових предметів; розвиток логіки організації навчання; використання різноманітних індивідуальних, групових, усних, письмових метод оцінювання; організація навчання для дітей з особливими потребами). Досліджено реалізацію педагогічних поглядів Е. Раєрсона у системі підготовки вчителів (створення Нормальної школи, визначення стандартів сертифікації вчителів, підняття заробітної плати, організація пенсійного фонду для вчителів).

Проаналізовано вплив педагогічних поглядів Е. Раєрсона та його управлінської діяльності на розвиток освітніх систем інших канадських провінцій та територій.

Problem statement. In recent years there has been an increasing interest in the reforming of education system and modernization of its management system which are supposed to be carried out in accordance with the preservation of the country's cultural and historical traditions. Among the key tools to complete the process, there is a respectful attitude towards national shrines, language, history, and culture. Evidence suggests that current trends of globalization, rapid social and economic, political transformations, as well as the crises that have taken place in recent decades in different countries of the world, require substantial reforms in the educational sphere. The process of reforming the education system should be carried out by considering its current state and forecasting future prospects. At the same time, the study of historical pedagogical experience and the theoretical substantiation of the possibilities of its transformation in the present conditions is of great importance. The search for an optimal model of the national education system as a means of disseminating and implementing national education priorities requires the development of an education system that combines the best achievements of the national education system and world trends in the education sector. An important prerequisite is not the borrowing of existing educational models, but the use of those components that will increase the quality of the state education system and ensure the effectiveness of the educational reforms, as well as the competitiveness of the state education system in the world market. The educational systems of highly developed countries, including Canada are of a particular interest.

The modern pedagogical theory and practice of foreign countries, striving to ensure the pragmatic relevance of comparative studies. However, today there is an urgent need not only for the study of modern pedagogical reality, but also for the study of foreign historical and pedagogical experience, including the historical and pedagogical peculiarities of the development of education in Canada. As far as it is the country where in the 19th century the processes

of the formation of a unified state and the formation of a national identity of the inhabitants of the country took place in parallel with educational reforms.

Thus, Canada might become a plentiful source of information on how to optimize the education system and accommodate it to the demands of the global community towards education.

In the context of historical and pedagogical research special attention is paid to the analysis of works and life path of teachers, scientists, public figures, who made a significant contribution to the development of education systems. Fundamental study of their pedagogical views, objective assessment and deep comprehension of their scientific and pedagogical activities help to combine the classical heritage of the past with contemporary achievements of scientific thought.

Extensive research has shown that Egerton Ryerson is an educator, politician, public person and the founder of Ontario's schooling. The pedagogical principles of humanism introduced by the scholar, teaching methods, availability and necessity of school education, its monitoring, the comprehensive development of both mental and physical abilities of an individual, the cultural correspondence of training to the national interests of the country, were effectively implemented in education systems of other provinces and territories of Canada. Moreover, they significantly influenced the development of education systems of other countries.

The analysis of recent research and publications.

What we know about education abroad is largely based upon comparative educational research. The analysis of scientific and pedagogical literature reveals that scientists research various aspects of education development in Canada (J. Althouse [1], N. Burwash [2], G. Hodgins [5], S. Houston [6], D. Wilson [18]).

A large and growing body of literature has investigated different aspects of pedagogical heritage and educational activities of E. Ryerson (L. Damania [3], A. Fiorino [4], V. Parvin [7], A. Prentice [8] etc.). However, such studies remain narrow in focus dealing only with some aspects of the problem under research.

Therefore, the awareness of the objective need for a comprehensive study, generalization and creative use of foreign historical and pedagogical experience and inadequate study of the activities of outstanding educators in foreign countries led to the choice of the topic of our research.

The research aim. The analysis presented in this article is drawn from a broader qualitative study, dedicated to the systematization of pedagogical heritage of Egerton Ryerson. Thus, the aim of this paper is to present the research results. According to the aim of the research the authors defined the following objectives: to conduct the retrospective analysis of social, historical, cultural, and educational factors which influenced the formation of E. Ryerson's personality, as well as to determine the main periods of his life and activity; to characterize the specificity of school system management development led by E. Ryerson.

Results. It has been found out that the Canadian education and pedagogical thought of the 19th century is characterized by a rapid development, which synchronized the social and political development of the country and large scale dynamic social changes [16]. They had a significant impact on the development of education systems of the provinces and territories of the country. In the process of retrospective study of Canadian education, a great attention is paid to the individuals who have had a significant impact on the formation and development of education. They are the following: Alexander Forrester as the founder of the education system of the province of New Scotland; John Jessop, whose pedagogical views are the basis for the development of the education system of the province of British Columbia; David James Goggin, who has made great efforts to develop the education systems of the provinces of Alberta and Saskatchewan, etc. However, among all these figures, Egerton Ryerson, being a politician, public figure, educator, founder of the public school system in the modern province of Ontario, deserves special attention. On the basis of the laws which were introduced and adopted by E. Ryerson during 1844–1876, the system of schooling in Ontario and the system of education management were formed and the legislative framework was adopted [17]. Subsequently, they formed the basis for the educational laws of other provinces and territories of Canada.

The launching of school system in Canada is associated with the formation of the education systems of the provinces of Ontario and Quebec taking into consideration the historical patterns of settlement in the country. Particular attention is paid to the formation and development of the education system in English-speaking Ontario, former Upper Canada, as far as the education system of this

particular province became a model for the formation of school education in other provinces and territories of Canada, and greatly influenced their development.

The results of the study indicate that education system formation in Upper Canada during the XVIII – early XIX centuries was influenced by four main factors: the political system of the province, through which the governor of the province had broad powers and could determine the educational policy in accordance with the needs of the province and its own vision for its development; the geographic location of the province, that is related to the proximity to the United States, which manifested itself in the use of the services of teachers of American descent and American school tutorial; the colonial dependence of Upper Canada on Great Britain, which caused the introduction of certain elements of education similar to the specifics of its education, as well as the promotion by government the opening of grammar schools which were intended only for the education of children of social elite. Among the important factors, we have highlighted the influence of the religious denominations of the early settlers of Upper Canada on the formation of the education system in Upper Canada. Most of the high officials belonged to the Anglican Church and supported the idea of creating such an education system that was to be controlled by the government and the church. However, much of the province population belonged to other branches of Christianity and did not want to admit the establishment of the Anglican Church control over education. As a result of the confrontation, the province education became completely subordinated by the government.

It is worth highlighting among the main factors that prevented the distribution of education among the population of Upper Canada, the permanent migration of its inhabitants, the need for expansion of new territory and the involvement of children in agricultural activities from an early age.

In the current study, we have investigated the social, historical, cultural, and educational factors of E. Ryerson personality development. The period of family education and training, dated from 1803 to 1824, is characterized by religious family education, education at the Hamilton grammar school, active learning, and the adoption of the father's loyalist views [15]. It was established that loyalty and methodology, which influenced the early development of the personality of the future teacher, headed for the foundation of his social and political and, later, pedagogical views.

The following period of 1824–1829 (clerical and journalistic activities) is characterized by clerical activity, during which E. Ryerson not only preached methodology, but also taught the Indian people practical skills (how to build houses, cultivate land,

and grow various agricultural plants, etc.). The confrontation of the Methodist and the Anglican churches forced E. Ryerson to public speeches in defence of methodology. He published several articles in the newspaper “Colonial Lawyer”, and since 1829 E. Ryerson became the editor of the first Methodist newspaper “Christian Guardian”. During 1829–1844 E. Ryerson practiced journalistic and educational activities. In his articles, the author repeatedly drew attention to the importance of education for the population and called for the opening of educational institutions [17].

The period dated from 1844 till 1876 is related to the formation of pedagogical views of the educator, which were significantly influenced by his trips to Europe, during which he studied the education in foreign countries. This period is also characterized by E. Ryerson’s management activities, in particular his duties on the position of the Head Governor of the province Ontario and the introduction of wide-ranging provincial education reforms.

The period of 1876–1882 is characterized by the scientific and theoretical generalization of pedagogical views and literary activities of E. Ryerson [11].

In addition to his educational laws, several hundreds of works, including articles, books, textbooks, pamphlets have been written by E. Ryerson over 50 years of his productive activity. All of them played a significant role in the formation of public opinion about the education system development not only in Ontario, but also in neighbouring provinces. The study found out that E. Ryerson’s literary work was not limited to educational issues only. He was the author of books of political, economic, historical, and religious nature.

According to the current study, E. Ryerson’s pedagogical views on school education system are reflected in “Special report on the system of education on the continent of Europe, in British Isles, and the United States of America” titled “Documentary history of education in Upper Canada” and were effectively implemented in Ontario public school system [14]. According to E. Ryerson, the principles of universal education for all inhabitants of the province, the practical orientation of education, the comprehensive development of mental and physical abilities of a child, religious education and morality should be the basis for an effective education system [12; 13]. School education should be free and compulsory for all residents, educators are to be highly skilled, and educational process must be intellectual one, aimed at the development and activation of students’ critical thinking. The scientist believed that the school education was intended to give the child the knowledge that could be used in his further life.

E. Ryerson’s pedagogical views were embodied in several legislative acts adopted during the period

from 1844 to 1876. First, complex changes in the field of education management were carried out. The central body of the education management system was strengthened. The Law of 1846 clearly identified the responsibilities of the educational process participants for the first time. Educational leaders of the districts were the representatives of the government and followers of its educational policy. During 1846–1850s school boards, and several schools in a particular area which were subordinated to those boards, were authorized to receive funds from the community for the maintenance of these institutions by means of local taxes, to provide teachers with textbooks recommended for public schools, take care of the premises of these institutions, report on their activities. Clearly determined forms of reporting by the education authorities were established, and the government’s share of education financing increased. The Law of 1871 established a system of free and compulsory schooling.

The results of the study show that E. Ryerson’s pedagogical views have been reflected in the educational process, namely, in its components, such as: targeting (practical orientation of education), contextual (conformity of teaching materials to the values of Canadian society), operative (appropriate teaching methods), stimulating and motivating (introduction of laudable cards), controlling and regulating (introduction of new criteria and methods of evaluation), evaluative and productive (applying the theoretical knowledge into practice).

It was found that American textbooks which propagated republican ideas were forbidden for the use in schools to ensure that educational content was consistent with the ideals of Canadians. Instead of this, the Council for Public Education recommended to use Irish textbooks, which were not only compiled in accordance with the pedagogical and methodological requirements, but also taught the loyalty to the British monarchy. In 1868, based on Irish textbooks, Canadian national books for reading were compiled. These were the first textbooks based on the realities, social and cultural life of Canada [9].

It was determined that during the period of E. Ryerson’s position as the Head of the province education authority, his main ideas concerning the system of professional training of public school teachers have been implemented. In 1847 the first pedagogical school (Normal School) in which teachers received professional pedagogical training was opened. As a result of the adoption of several legislative acts, the teachers’ certification gradually passed under control of the provincial education authority. Much effort was put into the creation of the appropriate status of a teacher profession in society and in the minds of people inhabiting Ontario. Teachers’ salary significantly increased, teachers

were supplied with accommodation at schools, and pension fund was created. Due to the formation of an appropriate attitude and respect for a teacher profession, people began to pay special attention to education [1].

Thanks to active social, political, public, educational and managerial activities of E. Ryerson by the end of the 70's of the 19th century the Ontario School System was formed and served as an example for the formation of education systems for the entire English-speaking Canada.

Particular attention should be paid to thorough and consistent adoption of educational laws, and the implementation of pedagogical educational principles. In an effort to make school education compulsory, free to all residents, E. Ryerson provided its access without payment, and only later on, in 1871, he adopted the Law on compulsory school education.

Egerton Ryerson is one of the leading figures in the history of education of Upper Canada (present-day Ontario) and Canada. He fulfilled the duties of the Chief Manager of the Education Department of Ontario, developed, and improved its education system during 1844–1876s.

The present study has found out that the development of schooling system under the guidance of E. Ryerson was conducted in accordance with his pedagogical views, which are based on loyalty and methodology, leading pedagogical concepts of European countries and the ideas of humanism, namely:

- school education management (state financing, argumentation and consistency of laws in the field of education, the development of basic principles of school education, determining the qualification requirements for the teaching profession and licensing, unification of textbooks, opening of libraries, monitoring of school activities);
- principles of education (compulsory, accessible, practical, religious and moral approaches, universal personal development);
- compulsory subjects (in primary school - reading (reading techniques, reading comprehension), writing

(calligraphy), arithmetic (addition, subtraction, multiplication, division), the basis of Christianity; in secondary school – grammar, geography, linear drawings, music, history, natural science, philosophy, foundations of mechanics, chemistry and astronomy, agriculture, human physiology, civil law, political economy);

- organization of training (logical combination of reading, spelling, writing, drawing with the purpose of simultaneous use of visual perception, physical actions and thinking; mutual, simultaneous and individual teaching methods);

- evaluating methods (individual, group, oral, written);

- training for children with special needs (establishment of boarding school for children with special needs; provision of state support and the establishment of schools for children with hearing impairments; funding mechanism for such schools from the state and local budgets; adequate teacher qualification; state provision of free education for children with visual impairments; appropriate school equipment; provision of special textbooks).

Conclusion and prospects for further research. The systematization of pedagogical heritage of Egerton Ryerson has been presented in the article. The current research has explored the social, historical, cultural, and educational factors which influenced the formation of E. Ryerson's personality. The main periods of the prominent Canadian scholar's life and professional activity have been outlined. The specificity of school system management development led by E. Ryerson has been characterized.

The study does not cover all aspects of the problem under research. Prospects for further research include the study of E. Ryerson's pedagogical views on adult self-education, the formation and functioning of the system of public libraries, the organization of teaching for children with sensory impairments, as well as the scientific and pedagogical heritage of other Canadian educators.

REFERENCES

1. Althouse J. The Ontario teacher, a historical account of progress 1800–1910. Toronto : Ontario teachers' federation. 1967. 184 p.
2. Burwash N. The makers of Canada. Egerton Ryerson. Toronto : Morang & Co Limited. 1906. 303 p.
3. Damania L. Egerton Ryerson. Toronto: Fitzhenry & Whiteside Ltd. 1975. 59 p.
4. Fiorino A. The moral foundation of Egerton Ryerson's idea of education. *Egerton Ryerson and his times* / N. McDonald, A. Chaiton (eds.). McMillan of Canada. 1978. P. 59–80.
5. Hodgins D. Ryerson memorial volume: prepared on the occasion of the unveiling of the Ryerson statue in the grounds of the Education department on the Queen's birthday, 1889. Toronto : Warwick & Sons. 1889. 146 p.
6. Houston S. E., Prentice. A. Schooling and scholars in Nineteenth-Century Ontario. University of Toronto Press. 1988. 418 p.
7. Parvin V. E. Authorization of textbooks for the elementary schools of Ontario 1846–1950. A thesis submitted in requirements for the Degree Doctor of Education in the University of Toronto. 1961. 235 p.

8. Prentice A. L., Houston S. E. (eds.). *Family, school and society in the Ninetheenth century Canada*. Toronto : Oxford University Press. 1975. 294 p.
9. Ryerson E. *A report on a system of public elementary instruction for Upper Canada*. Montreal: Lovell and Gibson. 1847. 207 p.
10. Ryerson E. *A report on institutions for the deaf, dumb and blind in Europe and the United States, with suggestions for their establishment in Ontario, 1868*. *Documentary history of education in Upper Canada*. G. Hodgins (ed.). Toronto: L. K. Cameron. 1907. Vol. XXI. P. 168–175.
11. Ryerson E. *Canadian methodism: its epochs and characteristics*. Toronto : William Briggs. 1882. 465 p.
12. Ryerson E. *Elements of political economy or how individuals and a country become rich*. Forgotten Books. 2018. 392 p.
13. Ryerson E. *First lessons in agriculture for Canadian farmers and their families*. Toronto : Copp, Clark & Co. 1871. 535 p.
14. Ryerson E. *Special report on the systems of education on the continent of Europe, in the British Isles, and the United States of America*. *Documentary history of education in Upper Canada*; G. Hodgins; Toronto : L. K. Cameron, 1907. Vol. XXI. P. 52–132.
15. Sissons C. *Egerton Ryerson, his life and letters*. Toronto : Clarke-Irwin, 1937–1947. 2 vol. 678 p.
16. Spragge G. *Monitorial schools in the Canadas: 1810–1845*. Thesis. University of Toronto. 1935. 196 p.
17. Thomas C. *Ryerson of Upper Canada*. The Ryerson press. 1969. 151 p.
18. Wilson D. *The Pre-Ryerson years*. Egerton Ryerson and his times. N. McDonald, A. Chaiton (eds.). McMillan of Canada. 1978. P. 9–42.

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ОСНОВА ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН

Пастирська І. Я.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна

orcid.org/0000-0001-5578-3397

irylna.pastyrska@gmail.com

Ключові слова: *іноземна мова, інтегративний підхід, мовні інтегровані курси, предметний зміст, мовні уміння, спеціальні дисципліни.*

У статті показано, що інтеграція як один з найважливіших засобів досягнення єдності повинна оптимально використовуватись у процесі навчання. Проблема цілісності знань є необхідним компонентом формування змісту освіти. Інтегративний підхід до викладання дисциплін натеper переходить від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця. Проблема інтеграції змісту дисциплін досліджувалася хоча і широко, однак доволі однобічно. Зауважено, що засвоєння учнями наявної натеper системи і сукупності знань з основ наук є далеко не повним завданням школи.

У статті акцентовано увагу на тому, що оволодіння мовою не є головною метою, самоціллю, а лише засобом у розумінні взаємозв'язків і взаємодій мови з іншими дисциплінами, оскільки мовні інтегровані курси реалізують системний підхід до збагачення всіх значущих компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті дисципліни, що інтегрується. Особливо ефективними є курси, в яких різноманітна мистецька діяльність використовується як методологія навчання іноземної мови і дисципліни, що інтегрується. Наголошено, що інтегративні зв'язки не ламають структуру і специфіку кожного навчального курсу, а гармонійно поєднують їх у загальну систему знань, здібностей, навичок та ціннісних орієнтацій особистості. Тоді взаємозв'язок знань та інтегративні компоненти у змісті навчання будуть органічними частинами системи реально існуючих знань та реально існуючих між ними зв'язків.

Обґрунтовано, що інтегративні зв'язки між вивченням спеціальних дисциплін та іноземної мови спрямовані на удосконалення професійних знань студентів та розвиток мовного апарату з іноземної мови.

Зроблено висновок, що за умов цілісного, інтегративного підходу до вивчення іноземної мови та спеціальних дисциплін відбувається перенесення навичок і вмінь пошуку інформації, сформованих під час навчання іноземної мови, в мовну діяльність рідною мовою. Засобами іноземної мови вдосконалюється загальна мовленнєва та предметна компетенція тих, хто навчається.

FOREIGN LANGUAGE AS A BASIS FOR INTEGRATION OF DISCIPLINES

Pastyrskya I. Ya.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Lviv Polytechnic National University
Stepan Bandera str., 12, Lviv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-5578-3397
iryinna.pastyrskya@gmail.com*

Key words: *foreign language, integrative approach, integrated language courses, subject content, language skills, special disciplines.*

The article shows that integration as one of the most important means of achieving unity should be optimally used in the learning process. The problem of knowledge integrity is a necessary component of the formation of the content of education. An integrative approach to teaching disciplines today goes from harmonizing the content of education to deep interaction, sound integration of knowledge, skills and thinking elements of the future specialist. The problem of integration of the content of disciplines was studied though widely, but rather one-sidedly. It is noted that the assimilation by students of the current system and the set of knowledge on the basics of science is not a complete task.

The article emphasizes that language acquisition is not the main goal, an end in itself, but only a means of understanding the relationships and interactions of language with other disciplines, as integrated language courses implement a systematic approach to enriching all important components of oral and written speech basing on the content of the discipline that is integrated. Particularly effective are courses in which a variety of artistic activities are used as a methodology for teaching a foreign language as an integrated discipline.

It is emphasized that integrative connections do not break the structure and specifics of each course, but harmoniously combine them into a common system of knowledge, abilities, skills and values of the individual. Then the relationship of knowledge and integrative components in the content of learning will be organic parts of the system of real knowledge and the real connections between them.

It is substantiated that the integrative connections between the study of special disciplines and foreign language are aimed at improving the professional knowledge of students and the development of the language apparatus in a foreign language.

It is concluded that under the conditions of a holistic, integrative approach to the study of a foreign language and special disciplines, the skills and abilities of searching for information formed during the study of a foreign language are transferred to the language activity in the native language.

The general speech and subject competence of learners is improved by means of a foreign language.

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами, що відбувалися у науці і освіті, проблема інтеграції змісту освіти була порушена в другій половині ХХ століття, коли активно розглядалися питання узагальнення і систематизації знань, міжпредметних зв'язків, формування світогляду. Значний потенціал інтеграції в педагогіці підтверджується науковими розробками щодо інтеграції окремих предметів, методик, технологій. У психолого-педагогічній літературі досліджувалися питання організації навчання студентів із застосуванням

принципу інтеграції (А. Беляєва, М. Берулава, С. Гончаренко, А. Данилюк, С. Клепко, І. Козловська, І. Сіняговська та ін.), Т. Шаргун, І. Ключковська, Т. Станівська, Ю. Стиркіна та ін. аналізували застосування інтегративного підходу під час вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти.

Мета статті – показати, що інтегративний підхід до викладання дисциплін натеper переходить від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця.

Оволодіння мовою не є головною метою, самоціллю, а лише засобом у розумінні взаємозв'язків і взаємодій мови з іншими дисциплінами, оскільки мовні інтегровані курси реалізують системний підхід до збагачення всіх значущих компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті дисципліни, що інтегрується.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зростання важливості інтегративних рухів в освіті породжує низку суперечностей між можливостями використання позитивного історичного досвіду інтеграції за сучасних умов та недостатнім рівнем його реалізації на практиці. Натепер є потреба цілісного аналізу взаємодії змісту гуманітарних і природничих дисциплін, але наявна її фрагментарність у педагогічних дослідженнях. Необхідно періодизувати інтеграційні процеси у вітчизняній педагогічній науці, оскільки рівень виявлення інтегративних тенденцій на різних етапах досліджуваного періоду є недостатнім. А обґрунтування інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін як проблеми загальнопедагогічного масштабу зумовлюється її малопомітним місцем у реальній практиці сучасної освіти.

Розглянемо приклад іноземної мови як основи інтеграції змісту природничих та гуманітарних дисциплін.

Взаємозв'язок іноземної мови з предметами гуманітарного циклу зумовлюється тим, що функції іноземної мови як шкільного предмета полягають у розвитку мовленнєвої діяльності учня, у здібності використовувати мову як засіб спілкування й залучення до іншої культури. Наприклад, інтегрований курс «Навколишній світ» (1–3, 1–4 класи) ставить за мету навчити учнів: правильної поведінки вдома, у школі, на вулицях міста, допомагати одне одному. Комунікативні завдання з мови на цьому періоді навчання пов'язані з предметними діями. Учні повинні оволодіти формами знайомства, вітання, вибачення, прощання, запрошення, поздоровлення, розповіді, розмови, опису, прохання, подяки, пропозиції, відмови, погодження англійською мовою. Цілоком природним є створення інтегрованих курсів іноземної мови з іншими дисциплінами, отже, за допомогою мови можна отримувати знання з історії, літератури, техніки, природознавства, мистецтва. «Мова набуває свого природного статусу своєрідного «провідника» інформації. Інтегруючи іноземну мову з іншими предметами, ми реалізуємо всі функції спілкування на предметному змісті, на основі діяльності» [1, с. 106].

Лінгвокраїнознавчий аспект навчання – це самостійний аспект навчання іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним та стилістичним), який відбиває національно-культурний компонент та естетичний зміст і форму

мовного матеріалу. Кінцевою метою засвоєння цього аспекту виховання естетичного смаку є формування у студентів цілісної системи уявлень про основні культурні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, їх естетичне наповнення, що дозволяє студентам зрозуміти світогляд носіїв мови, поповнити власний соціально-культурний та естетичний досвід особистості, формує в неї позитивну мотивацію та чуттєве переживання освоєння мовної інформації, виховує звичку та внутрішню потребу в оволодінні, вдосконаленні та реалізації набутих мовних умінь. Різноманітність національних особливостей, які втілені в реаліях, є основою та об'єктом лінгвокраїнознавства, за допомогою якого ми вивчаємо і намагаємось зрозуміти внутрішній устрій, економічний та культурний рівень, історію країни, мова якої вивчається, її героїв, традиції та звичаї. Саме через реалії ми вивчаємо певні риси, особливості характеру, притаманні саме цій країні, яка існує в певну історичну епоху, тому що лексика реагує на всі зміни суспільного життя, і це відображено в словниковому запасі країни.

На відміну від традиційних програм, які пропонують отримання моносистемних знань іноземної мови (види мовленнєвої діяльності + граматики), інтегровані іншомовні програми формують полісистемні знання мови. Особливо цінним є те, що у таких програмах оволодіння мовою не є головною метою, самоціллю, а лише засобом у розумінні взаємозв'язків і взаємодій мови з іншими дисциплінами. По суті, мовні інтегровані курси реалізують системний підхід до збагачення всіх значущих компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті дисципліни, що інтегрується. Особливо ефективними є курси, в яких різноманітна мистецька діяльність використовується як методологія навчання іноземної мови і дисципліни, що інтегрується. Серед різноманіття інтегрованих курсів мовні інтегровані курси найменш досліджені, тому варто розглянути зміст і технології викладання мовних інтегрованих курсів у світовому педагогічному просторі. Наявні інші спроби створення мовних інтегрованих курсів, зокрема новий підхід до розуміння творчості Шекспіра, де береться за основу принцип доповнюваності Нільса Бора. Проектуючи фізичний принцип на світосприймання Шекспіра, визначають його як спосіб бачення, за якого протилежні уявлення про сенс життя співіснують у гармонічному поєднанні. «Саме фізика з її розумінням взаємозалежності між суб'єктом і об'єктом, протиріччям і парадоксом допомогла проаналізувати принципи естетики Шекспіра, розглянути конфлікти по-новому і запропонувала новий метод вирішення складних проблем сучасності, нові засоби літературного аналізу» [1, с. 13].

Прикладом інтегрування англійської мови з екологічною проблематикою може бути курс російської вчительки Л. Зені [2]. Засобами іноземної мови вдосконалюється загальна мовленнєва компетенція учнів з екологічних проблем, впроваджується гуманістичне виховання, активізується гармонічний розвиток дитини. Крім того, виникають умови для сприятливого розвитку суспільного мислення, для підвищення активної боротьби за здоров'я країни й світу, формується емоційно-ціннісне ставлення до природи, забезпечується участь учнів у конкретних природоохоронних акціях.

Характеризуючи лінгвомистецькі інтегровані курси, Ю. Стиркіна [1] підкреслює, що у множині інтегрованих курсів вони посідають особливе місце. Мистецтво в них використовується у подвійній якості: об'єкта (дисципліна, що інтегрується з мовою, змістовий компонент) і засобу (операційний компонент, методологія) навчання. У дослідженні під лінгвомистецькими інтегрованими курсами ми розуміємо систему збагачення всіх значущих компонентів усного і писемного мовлення на предметному змісті філологічних і мистецьких дисциплін (музика, драма, література, малювання, ритміка тощо). Інтеграція іноземної мови з мистецтвом реалізує певний ступінь інтеграції в інтегральній системі, оскільки він має всі три компоненти: елементи інтеграції (мова й мистецтво як засоби пізнання світу); підстава інтеграції (принципи інтегрування іноземної мови з мистецтвом); зінтегрований об'єкт (цілісний, новий результат інтегрованого навчання).

За умов цілісного, інтегративного підходу до вивчення іноземної мови та спеціальних дисциплін відбувається перенесення навичок і вмій пошуку інформації, сформованих під час навчання іноземної мови, в мовну діяльність рідною мовою. Наприклад, навчання читання іноземною мовою сприяє розвитку у студентів навичок, передбачених освітньо-кваліфікаційними характеристиками: професійно значущі для інженера дії та операції – аналіз, синтез, зіставлення, прогнозування, відновлення цілого за його складниками, висунення і захист гіпотез тощо, органічно входить у процес читання, процесуальна сторона якого має аналітично-синтетичний характер і потребує застосування всіх цих операцій. Ці дії, загальні для творчої діяльності в будь-якій галузі, широко використовуються у подальшому застосуванні набутої під час читання інформації. Встановлення інтеграційних зв'язків доцільне не лише стосовно фактичної інформації, але виконуваних дій та операцій. У цьому разі іноземна мова здатна впливати на формування необхідних інженеру низки професійних умінь, тобто у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах

інтеграція змісту спеціальних дисциплін зі знаннями іноземної мови допомагає виділяти і презентувати професійно значущі знання, створювати та розвивати комунікаційні уміння тощо.

Як зазначає Т. Шаргун, іншомовна підготовка у вищих технічних навчальних закладах сприяє «передусім формуванню особистості, здатної до співіснування з представниками інших мов і культур, яка прагне до саморозвитку і самореалізації, підвищення рівня освіченості й розширення кругозору, з розвиненими комунікативними навичками, що дозволяють їй вільно спілкуватися з партнерами з інших країн» [3, с. 166]. Водночас міжпредметна основа тематичного змісту сфер спілкування навчального предмета «Іноземна мова» забезпечує створення навчального середовища для втілення принципу інтегративності. Прикладом інтеграції технічних та лінгвістичних знань студентів є інтеграція на лексичному рівні. Під час вивчення спеціальних дисциплін студенти постійно зустрічаються зі словами іноземного походження, термінами, величинами, назвами одиниць тощо. Тому інтегративні зв'язки між вивченням спеціальних дисциплін та іноземної мови спрямовані на удосконалення професійних знань студентів та розвиток мовного апарату з іноземної мови.

Саме інтегративні чинники спроможні регулювати співвідношення різнорідних знань та забезпечити їх сумісність, повноту змісту, професійне спрямування навчального матеріалу.

До основних напрямів, які забезпечують ці зв'язки, можна віднести такі: розкриття значень технічних термінів, розуміння основних способів словотворення, обґрунтування складних морфем та термінологічних скорочень, обґрунтування позначень термінів та одиниць, правильну вимову та наголос, переклад складних слів та словоскорочень на основі їх частин тощо. Доцільно дати загальне поняття про аналіз слова: в основному семантичний, оскільки розуміння значення слова допомагає його запам'ятовуванню та правильному використанню. Зокрема, це широковживані іншомовні слова, такі як: generator – творець, inductio – збуджувач, baros – важкий, hydros – вологий, mikros – малий, thermo – теплий тощо. Розуміння значення ряду суфіксів та префіксів у словах іншомовного походження допомагають студентам встановити, про яке саме поняття чи пристрій ідеться. Зокрема, це такі префікси, як «авто-», «аеро-», «гео-», «гідро-», «електро-», «моно-», «полі-» тощо.

Розуміння значення суфікса у слові іншомовного походження дає можливість усунути плутанину у термінах. Наприклад, спектроскоп – пристрій для спостереження, спектрограф – пристрій для запису результатів спостереження,

спектрометр – вимірювальний пристрій. Суттєву роль для вільного користування позначеннями має розкриття значення іншомовних слів, від яких походять ці величини: сила (*force* – *F*), енергія (*energy* – *E*), об'єм (*volume* – *V*), швидкість (*velocity* – *v*), прискорення (*acceleratio* – *a*) тощо.

Значні можливості інтеграції мають і спеціальні дисципліни, хоча їх реалізація вимагає тісної співпраці викладачів обох предметів. Одним з найефективніших способів оволодіння навичками читання спеціальної літератури може бути використання коротких іншомовних резюме до кожної теми. Ефективність такого методу дуже висока: не витрачаючи практично часу, студенти записують невелике резюме, співставляють значення слів, бачать які терміни співпадають, які різняться. Такі резюме протягом усього часу навчання становлять не значний за обсягом, але інформативно місткий іншомовний текст.

Перевага описаного методу є дуже суттєвою: якщо в процесі вивчення іноземної мови студенти засвоюють окремі фрагментарні професійно спрямовані тексти, то у цьому разі формується змістова інтегративна система, яка охоплює увесь навчальний матеріал з певної фахової дисципліни (чи дисциплін). Саме така системність і є головною ознакою інтегративності зв'язків іноземної мови та спеціальних дисциплін, а не просто професійної спрямованості окремого іншомовного тексту чи традиційних міжпредметних зв'язків.

Низка вчених присвятила свої праці дослідженню інтегративних форм і методів навчання. Зокрема, обґрунтовано інтеграцію традиційних і інноваційних методів навчання іноземної мови у формуванні навичок студентів. Стосовно вивчення іноземних мов має місце плюралізм методів викладання іноземних мов, що дає можливість застосовувати всі види технічних засобів навчання, в тому числі і комп'ютерні електронні курси. Варто підкреслити, що інтегровані методи навчання потребують і великих затрат часу.

Наукове обґрунтування інтегративного підходу до методів навчання у професійній підготовці фахівців передбачає забезпечення таких вимог: обґрунтування педагогічних умов інтеграції методів професійно орієнтованих, фундаментальних та гуманітарних дисциплін у підготовці фахівця; виявленні особливостей інтеграції методів навчання у професійній підготовці фахівців конкретного профілю; формуванні системи методів навчання на основі інтегративного підходу до вивчення різноциклових дисциплін; розробці моделі інтеграції методів навчання різноциклових дисциплін у підготовці фахівця конкретного профілю [4]. Таким чином, можна зробити висновок, що проблема інтеграції іноземних мов та спеціальних дисциплін активно досліджується в укра-

їнській професійній педагогіці протягом останніх років. Однак ці дослідження потребують наукової оцінки та узагальнення.

Проблема інтеграції повинна вирішуватися не лише на емпіричному рівні, а й базуватися на глибоких теоретичних засадах. Однак на практиці часто виводяться спочатку дидактичні еквіваленти наук та елементів знань про певні технології, складаються навчальні програми, а тоді наводяться міжпредметні зв'язки. Вибір же предметної системи знань та необхідних інтегративних комплексів знань, як правило, базується на застарілих класифікаціях галузей знань, які неспроможні відповідно реагувати на зміни у науці та виробництві. Тому такі осучаснення програм часто лише ускладнюють зміст навчання. Аналіз розробок з проблеми міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості загальноосвітніх знань у професійній школі доводить принципову неможливість побудови дидактичної теорії знизу, тобто шляхом методичного удосконалення традиційних форм та змісту навчання. За цієї можливості міжпредметні зв'язки підтягуються до вирішення складної та неоднозначної проблеми взаємодії знань. Будучи обмеженими за своєю природою (взаємообмін інформацією між окремими галузями знань), міжпредметні зв'язки на певній стадії вичерпують свої можливості. Тоді їх впровадження стає неефективним і формальним. Теоретичні та практичні розробки з профілювання знань та міжпредметні зв'язки є цінним набутокм як дидактики, так і окремих методик. Разом із тим основи теорії міжпредметних зв'язків у жодному разі не можуть бути трансформовані в положення теорії інтеграції шляхом окремих доповнень, розширень чи екстраполяцій. Теорія інтеграції є якісно новим утворенням, що органічно включає у себе теорію міжпредметних зв'язків та принцип професійної спрямованості навчання як частинні випадки.

Усі наявні в науці особливості повинні так чи інакше знайти своє відображення у навчальному процесі. Різні позначення тих же величин на уроках суміжних предметів та різне трактування споріднених понять у рамках природничих дисциплін значно ускладнюють процес навчання, ведуть до зайвих затрат часу і перевантаження учнів, якщо цей час можна ефективно використати для розумового розвитку та формування творчих здібностей учнів. У навчальному процесі повинна відобразитися і універсалізація понять. Саме інтеграція знань і умінь спроможна забезпечити єдиний підхід до пізнавальних прийомів під час вивчення суміжних дисциплін, а також відобразити ефективність використання різних підходів до одного і того ж явища.

Висновки. Загальна суперечність між рівнем сучасних вимог до здобувачів освіти та реальною практикою навчання загальноосвітніх та спеціальних дисциплін зумовлює загострення суперечностей між інтегративним змістом фахової підготовки і фактологічним характером змісту освіти, зростанням обсягу знань і недосконалістю засобів їх згортання й архівації, проблемним принципом структурування сучасної науки та предметним підходом до конструювання змісту освіти. Інтеграція знань дає можливість розв'язати низку практичних проблем в освіті, розробити інноваційні критерії відбору змісту навчального матері-

алу, реалізувати систематизацію знань студентів на рівні навчально-пізнавального процесу загалом. Іноземна мова виступає як основа інтеграції змісту природничих та гуманітарних дисциплін.

Засобами мовних інтегрованих курсів реалізовується системний підхід до обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця, оскільки відбувається взаємозв'язок іноземної мови як основи інтеграції з предметами різних циклів. Засобами іноземної мови вдосконалюється загальна мовленнєва та предметна компетенція тих, хто навчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2001. 240 с.
2. Зеня Л.Я. Воспитание экологической культуры школьников средствами иностранного языка. *Иностранный язык в школе*. 1990. № 4. С. 30–34.
3. Шаргун Т.О. Інтеграція знань студентів зі спеціальних дисциплін та іноземних мов у технічних університетах. *Проблеми освіти*. 2004. № 39. С. 165–171.
4. Білик О.С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2009. 214 с.
5. Гончаренко С.У., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.

REFERENCES

1. Styrkina, Y.S. (2001). *Dydaktychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy do vykladannya intehrovanykh kursiv* [Didactic principles of training future teachers of a foreign language to teach integrated courses] (PhD Thesis), Poltava : Poltava National Pedagogical University [in Ukrainian].
2. Zanya, L.Ya. (1990). *Vospytanye ékolohycheskoy kul'tury shkol'nykov sredstvamy ynostrannoho yazyka* [Education of ecological culture of schoolchildren by means of a foreign language]. *Ynostrannyi yazyk v shkole*. No. 4. S. 30–34 [in Russian].
3. Sharhun, T.O. (2004). *Intehratsiya znan' studentiv zi spetsial'nykh dystsyplin ta inozemnykh mov u tekhnichnykh universytetakh* [Integration of students' knowledge of special disciplines and foreign languages in technical universities]. *Problemy osvity*. No. 39. S. 165–171 [in Ukrainian].
4. Bilyk, O.S. (2009). *Pedahohichni umovy intehratsiyi metodiv navchannya fakhovykh dystsyplin maybutnikh budivel'nykiv u vyshchyykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh* [Pedagogical conditions of integration of methods of teaching professional disciplines of future builders in higher technical educational institutions] (PhD Thesis). Vinnytsia : Vinnytsia State Pedagogical University of Mykhailo Kotsiubynskyi [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S.U., Kozlovska, I.M. (1997). *Teoretychni osnovy dydaktychnoyi intehratsiyi u profesiyinyy seredniy shkoli* [Theoretical foundations of didactic integration in vocational high school]. *Pedahohika i psykholohiya*. No. 2. S. 9–18 [in Ukrainian].

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ

Пилаєва Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
пр. Науки, 9-А, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-7897-5428
tvpilasha@gmail.com*

Ключові слова:

*університетська освіта,
заснування університетів,
реформи сектору вищої
освіти, освітні заклади
“Wanaga Maori”.*

У статті розглянуто проблему виникнення, становлення та розвитку вищої освіти Нової Зеландії. Метою статті є з'ясування фактів та обставин зародження, розвитку та реформування університетської освіти Нової Зеландії. У статті встановлено, що першим університетом Нової Зеландії став університет Отаго у 1869 році. Важливим етапом розвитку вищої освіти було створення Федерального університету Нової Зеландії, який став органом, що проводив оцінювання та здійснював присвоєння наукових ступенів для всіх університетів Нової Зеландії до 1961 року. До початку Першої світової війни в країні було створено п'ять університетів з восьми нині існуючих. З'ясовано, що Нова Зеландія була однією з перших країн, що надавали можливість отримання вищої освіти жінкам. Встановлено, що наукові дослідження в університетах стали активно проводитися тільки після Другої світової війни. Звернено увагу, що зміна переконань щодо ролі вищої освіти як для особистості, так і для суспільства призвела до двох значущих фаз реформ, які відбулись після виборів четвертого лейбористського уряду в 1984. Значну увагу приділено реформам лейбористського уряду, які призвели до оновлення системи освіти. З'ясовано, що основними рушійними силами реформи вищої освіти стали невдоволення високим рівнем безробіття внаслідок перебудови економіки. Розглянута роль Університетського комітету з надання грантів. Увага приділена роботі та функціонуванню Комітету з державного фінансування університетської освіти. Стаття розглядає існування унікальних освітніх установ “Wanaga Maori”, які були засновані як заклади вищої освіти, але втратили статус університету. Встановлено, що на початку XXI століття в Новій Зеландії велика увага приділяється альтернативним формам вищої освіти, пошуку шляхів допомоги студентам у навчанні після отримання обов'язкової освіти та можливостей переміщення студентів між різними гілками системи вищої освіти. З'ясовано, що третина студентів є іноземцями. Зроблено висновок про те, що протягом свого існування сектор вищої освіти Нової Зеландії пройшов складний шлях, на розвиток якого великий вплив мала низка багатьох зовнішніх сил, таких як політичний розвиток країни, мінливі вимоги студентів, бізнесу та промисловості.

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF NEW ZEALAND

Pylaieva T. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
Nauki ave., 9-A, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-7897-5428
tvpilasha@gmail.com*

Key words: *university education, universities foundation, reforms of the higher education sector, educational institutions “Wanaga Maori”.*

The article deals with the problem of foundation, formation and development of higher education in New Zealand. The purpose of the article is to clarify the facts and circumstances of the origin, development and reforms of university sector in New Zealand. The article states that the first university in New Zealand was the University of Otago, which was founded in 1869. An important stage in the development of higher education was the establishment of the Federal University of New Zealand, which became the only body to evaluate and award degrees for all universities in New Zealand until 1961. Before the First World War, five of the eight existing universities were established in the country. New Zealand is known to be one of the first countries to provide higher education to women. The article points out that scientific research at universities began to be actively conducted only after the Second World War. It is noted that changing beliefs about the role of higher education for both the individual and society have led to two significant phases of reform following the election of the fourth Labour government in 1984. Much attention has been paid to Labour government reforms that have renewed the education system. The article states that the main drivers of higher education reform were dissatisfaction with high unemployment due to economic restructuring. The role of the University Grants Committee is considered. The New Zealand Qualifications Authority is responsible for quality assuring all courses and tertiary education organisations other than universities. The article examines the existence of unique educational institutions “Wanaga Maori”, which were founded as institutions of higher education, but lost the status of universities. It is stated that in the early twenty-first century in New Zealand, much attention is paid to alternative forms of higher education, to finding the ways to help students learn after graduation and opportunities to move students between different branches of the higher education system. The article points out that a third of students are foreigners. It is concluded that during its existence, the New Zealand higher education sector has come a long way, which has been greatly influenced by a number of external forces, such as the country’s political development, changing demands of students, business and industry.

Постановка проблеми. У період входження України до глобальної освітньої системи важливим є пошук шляхів удосконалення системи університетської освіти. На нашу думку, зразком університетської освіти можуть слугувати університети Великобританії та країн Британської Співдружності, які очолюють світові рейтинги. Всі університети Нової Зеландії входять у престижний рейтинг QS World University Rankings. Система вищої освіти складається з уні-

верситетів, політехнічних інститутів, педагогічних коледжів, спеціалізованих Маорі інститутів і приватних навчальних закладів. На нашу думку, цікавим є вивчення досвіду організації вищої освіти у Новій Зеландії з низки причин: 1) вища школа країни є привабливою для іноземних громадян регіону та світу завдяки наполегливій роботі уряду країни; 2) Нова Зеландія є членом Організації економічного співробітництва і розвитку, створеної в 1961 р. на базі Європейської організації

співробітництва, з метою координації допомоги США та Канади в рамках плану Маршалла під час відбудови Європи після Другої світової війни, таким чином Нова Зеландія запроваджує на своїх теренах кращі світові стандарти освіти; 3) Нова Зеландія є суспільством, яке поєднує у собі представників різних етносоціальних спільнот і є мультикультуральними суперетносами, які утворюють єдину спільноту.

Вища освіта Нової Зеландії фактично не досліджувалася як в Україні, так і на всьому пострадянському просторі. Окремі аспекти освітньої системи Нової Зеландії розглядаються в працях вітчизняних науковців (В. Ставцева, Ж. Таланова, Д. Швець, К. Эйхбаум) та зарубіжних авторів (М. Clarke, L. Flekton, J. Poskitt, K. Taylor). Але історія розвитку вищої освіти Нової Зеландії залишається невивченою в Україні, тому вважаємо цікавим дослідити розвиток вищої освіти країни від самого початку її заснування.

Мета статті – розглянути зародження, розвиток та реформування університетської освіти Нової Зеландії.

Виклад основного матеріалу. З кінця XIX століття до середини XX століття існували два основні напрями здобуття освіти після закінчення школи: академічний та неакадемічний. У перші роки розвитку сектору вищої освіти Нової Зеландії дебати йшли навколо структури та співвідношення сил між розформованим натеппер Університетом Нової Зеландії та його дочірніми «коледжами». Спираючись на британську модель, початкова система академічної вищої освіти в Новій Зеландії була в основному орієнтована на чоловіків. Неакадемічні форми вищої освіти, такі як політехнічні освітні заклади та технічні коледжі, почали створюватися наприкінці XIX століття та були спрямовані на задоволення освітніх проблем робочого класу. На початку XX століття технічна освіта ставала все більш професійною і необхідною для людей, які прагнули займатися торгівлею.

Першим університетом Нової Зеландії став університет Отаго, заснований у 1869 році постановою ради провінції Отаго. Новому університету було надано 100 000 десятин пастирської землі та дозволено надавати ступінь у галузі мистецтв, медицини, права та музики.

Університет відкрився в липні 1871 р., у його штаті було усього три професори: один викладав класику та англійську мову та літературу, інший відповідав за математику та природничу філософію, а третій займався ментальною та моральною філософією та політичною економією. Наступного року штат було розширено професором природничих наук. У 1872 р. навчальна програма була розширена та створені нові лекційні курси:

лекції з права розпочалися в 1873 р., а курс медицини було запропоновано у 1875 р. Лекції з гірничої справи читалися з 1872 р., а в 1878 р. була створена школа з гірсько-рудних наук. Пізніше в 1907 р. було засновано школу стоматології та у 1911 р. школу домашніх наук (пізніше споживчих та прикладних наук). Викладання предметів бухгалтерського обліку та торгівлі розпочалося у 1912 р. У роки між двома світовими війнами було створено різні нові кафедри та лекційні курси, а в 1946 р. розпочалося викладання на богословському факультеті. Школа фізичного виховання була відкрита в 1947 р. [11].

Федеральний університет Нової Зеландії, який було засновано статутом у 1870 р., став органом, що проводив оцінювання та здійснював присвоєння наукових ступенів для всіх університетів Нової Зеландії до 1961 року. Слід зазначити, що виняткове право присвоєння наукових ступенів залишалось у федерального університету Нової Зеландії близько 90 років, до 1961 р., коли університет Отаго отримав право присвоєння наукових ступенів. На момент створення федерального університету Нової Зеландії існував лише один університет – Університет Отаго. Коли нові освітні установи були створені в Окленді, Кентербері та Веллінгтоні, вони стали складовими коледжами університету; університету Отаго було дозволено зберегти слово «університет» у своїй назві, оскільки його заснування передувало створенню університету Нової Зеландії. Цей перший національний університет був відносно невеликим протягом усього свого існування з невеликою кількістю персоналу. В останній рік свого існування (1961) його бюджет на зарплату становив лише 19 000 фунтів стерлінгів, тоді як професор заробляв 2000 фунтів, а викладач 1000 фунтів. На відміну від більшості навчальних закладів, у назві яких є слово «університет», в Університеті Нової Зеландії не було студентів, яким би викладали, та викладачів-науковців, які б викладали. Хоча віцеканцлер університету був академіком, він працював неповний робочий день; один із найдовших службовців університету, сер Томас Хантер, був також професором філософії в університетському коледжі Вікторії.

Окрім того, що він був органом, що проводить іспити та присудження ступенів для всіх університетських коледжів Нової Зеландії, університет Нової Зеландії також відповідав за затвердження кваліфікацій та, що, мабуть, найголовніше, за проведення іспитів та оцінювання робіт. Університетська громада XIX ст. була невеликою і відносно недосвідченою; багато професорів бачили себе виключно викладачами і чинили опір ідеї бути також екзаменаторами. З цих причин та для того, щоб новозеландські стандарти освіти були

на одному рівні зі стандартами Сполученого Королівства, роботи на перевірку відправлялися у Великобританію, таким чином від часу складання іспиту до отримання результатів проходило багато місяців. Ця практика тривала до Другої світової війни, коли виникало багато проблем з відправленням паперів у зону бойових дій.

Хоча лише університет Отаго міг претендувати на повний університетський статус, коледжі в Окленді, Кентербері і Веллінгтоні періодично намагалися отримати його, зазначимо, що перша спроба була зроблена ще у 1918 р. Королівська комісія, яка працювала у 1925 р., розглядала можливість зробити Окленд повноцінним університетом. Згідно з постановою цієї комісії Кентербері і Веллінгтон залишилися коледжами в складі Університету Нової Зеландії. Згодом, через п'ять років було розглянуто інший план, згідно з яким планувалось скасувати університет Нової Зеландії і замінити його двома незалежними університетами. Незважаючи на періодичні дискусії протягом наступних кількох років, питання було вирішене лише за допомогою звіту 1959 р., підготовленого професором (згодом сером) Девідом Хьюзом Паррі, колишнім віцеканцлером Лондонського університету [12].

Звіт Хьюза Паррі рекомендував скасувати Університет Нової Зеландії з метою створення чотирьох самостійних університетів. У звіті містилась пропозиція щодо створення та введення в дію центрального національного органу до моменту ліквідації федерального університету для забезпечення задоволення національних потреб. На цей орган, університетський комітет з надання грантів (UGC), мало бути покладено фінансову, а також академічну відповідальність за університети. Для забезпечення плавного переходу він повинен був виникнути 1 січня 1961 р., за рік до того, як університет мав бути ліквідований.

Хоча у звіті Х. Паррі не було рекомендацій щодо створення комітету віцеканцлерів, у ньому містилась пропозиція керівникам навчальних закладів регулярно збиратися для обміну інформацією, а Закон про створення університетського комітету з надання грантів (УКНГ) також створив Комітет віцеканцлерів університетів Нової Зеландії (КВКУНЗ). Як і у разі з УКНГ, він офіційно розпочав роботу за рік до розформування федерального університету Нової Зеландії та повністю отримав усі повноваження 1 січня 1962 р.

Університетський комітет з надання грантів мав вісім членів (усі призначені урядом), голову, трьох неспеціалістів та трьох науковців з (тоді чотирьох) університетів. Відповідно до Закону УКНГ мав такі функції та повноваження: 1) публікувати інформацію про університетську освіту та дослідження; 2) перевіряти потреби

Нової Зеландії в університетських дослідженнях; 3) досліджувати фінансові потреби університетів; 4) планувати університетські наукові розробки; 5) виділяти університетам кошти державних грантів; 6) забезпечувати підтримку ради університету зі вступу, комітету з навчальних програм, комітету з досліджень, комітету проректорів та ради юридичної освіти [7].

Рада університету зі вступу, хоча і не була підкомітетом УКНГ, мала свого голову та п'ятьох з десяти членів, призначених УКНГ. Рада університету зі вступу встановлювала та збирала плату за вступний іспит до університету та була важливим джерелом доходу для існування УКНГ. Протягом існування УКНГ плата за вступні іспити становила близько 75% усіх доходів УКНГ, хоча ці значні витрати йшли на канцтовари та поштові послуги.

Наприкінці існування університету Нової Зеландії в ньому було створено Комітет з навчальних програм з метою забезпечення рівноцінності стандартів курсів, що різнилися за змістом та вивчалися в окремих освітніх установах (коледжах), але пропонувались як ступені університету Нової Зеландії. В межах роботи УКНГ робота Комітету була розширена, зважаючи на необхідність раціонального використання ресурсів, ринкову потребу в нових курсах та їх академічне обґрунтування.

Невелика кількість наукових досліджень в університетах проводилась до Другої світової війни. У деяких університетах дослідження розглядали як відволікання від того, що, на їхню думку, було основною діяльністю університетів – викладання. Зазначимо, що один голова ради коледжу навіть заявив: «Якщо професор має час на дослідження, це свідчить про те, що він не виконує свою роботу належним чином». Після війни це ставлення змінилося, і дослідження стали одними з найважливіших напрямів роботи університетів [7].

У 1946 році голова освітньої галузі (директор освіти) надав університету Нової Зеландії 10000 фунтів стерлінгів на університетські дослідження. Згодом у країні був організований Комітет післядипломних стипендій та грантів з бюджетом у 100000 фунтів стерлінгів. Цей комітет складався з голови УКНГ, генерального директора Департаменту наукових та промислових досліджень та п'яти викладачів університетів, який згодом був розширений до семи, коли Мессі та Ваїкато стали університетами. Комітет надав гранти всім підрозділам університетів, за винятком медичних та стоматологічних шкіл, які мали доступ до набагато більших сум, які розподілялись Радою з медичних досліджень (попередницею сучасної Ради з питань охорони здоров'я).

Жінки мали змогу відвідувати університет з моменту відкриття Університету Отаго в 1871 р. [7]. Інші коледжі дотримувались цієї тенденції; проте права на здобуття наукових ступенів у жінок не було до 1874 р. Першою жінкою, яка отримала бакалаврську освіту, була Кейт Еджер з Кентерберійського університету в 1877 р., тоді як Емілі Сідеберг та Етел Бенджамін з Університету Отаго стали першими жінками-випускниками Нової Зеландії у галузях медицини та права у 1896 та 1897 роках відповідно. До 1900 року в усіх чотирьох коледжах навчалося 805 студентів, з них 305 (37,8%) були жінками.

1 січня 1962 р. Університет Нової Зеландії був розформований, у результаті чого було створено чотири незалежні університети та два асоційовані сільськогосподарські коледжі: Університет Отаго, Університет Кентербері, Університет Оукленду, Університет Вікторії у Веллінгтоні, Кентерберійський сільськогосподарський коледж та сільськогосподарський коледж Мессі.

1 січня 1964 р. у країні було створено два нові університети – Університет Ваїкато та Університет Мессі. Університет Ваїкато започатковувався для задоволення освітніх потреб регіону навколо м. Гамільтона, тепер четвертого за розміром міста Нової Зеландії. Університет Мессі в місті Палмерстон-Норт спочатку був створений як Новозеландський сільськогосподарський коледж у 1926 р. (перейменованій у Сільськогосподарський коледж Мессі в 1927 р.) [11; 12].

Реформи Лейбористського уряду 1984–90 рр. призвели до значного оновлення системи освіти. Закон про освіту 1989 р. скасував УКНГ та Департамент освіти, а також створив Міністерство освіти та Кваліфікаційний орган Нової Зеландії. Хоча всі заклади вищої освіти отримали більшу автономію, контроль за фінансуванням (що надається пропорційно до кількості студентів денної форми навчання) було передано міністерству.

Низка функцій УКНГ була передана до ради віцеканцлерів Нової Зеландії, що отримала додаткові ресурси від університетів для виконання своїх нових обов'язків.

У 1990 р. було створено університет Лінкольна (поблизу Крайстчерча на Південному острові), який пройшов складний шлях від школи до університету. Школа сільського господарства була створена в Лінкольні в 1878 р., а в 1896 р. її було перейменовано на Кентерберійський сільськогосподарський коледж та було надано право присудження освітніх ступенів за посередництвом федерального університету Нової Зеландії. Кентерберійський сільськогосподарський коледж було перейменовано на коледж Лінкольна в 1961 р., який став складовим коледжем Кентерберійського університету, поки згодом не

отримав статус повноцінного та самоврядного університету.

Останній університет, заснований у Новій Зеландії, – Оклендський технологічний університет був відкритий на зламі століть у 2000 році. Як університети Мессі та Лінкольна, він має давню історію. Він був започаткований як Оклендська технічна школа в 1895 р. У 1960 р. функції середньої школи та функції закладу вищої освіти було розділено і створено Оклендський технічний інститут. Назву інституту було змінено на Оклендський технологічний інститут у 1989 р., який і став Оклендським технологічним університетом 1 січня 2000 р. Нині Оклендський університет пропонує навчання як сучасних професій (креативні технології, мистецтво, дизайн тощо), так і традиційних спеціальностей.

Слід зауважити, що не кожен заклад вищої освіти Нової Зеландії має статус університету [8]. Тому згідно із «Законом про освіту», прийнятим у 1989 р., університетом вважається заклад, що має відповідний науково-педагогічний потенціал, проводить наукову діяльність завдяки навчанню студентів, які бажають отримати глибокі знання, здійснює поглиблене навчання, має визнання у суспільстві, рівень освіти ЗВО повинен відповідати міжнародним вимогам з наукових досліджень та навчання. Крім цього, університет як заклад вищої освіти повинен формувати не лише базові професійні вміння, але й високу майстерність, уміння аналізувати, мислити, спілкуватися, адаптуватися до інноваційних технологій. Також у «Законі про освіту» зазначено, що університети зобов'язані надавати освіту та робити свій внесок у соціальний, економічний і фізичний добробут країни. Всі наведені вище університети фінансуються державою і є партнерами у сферах навчання та наукових досліджень. Вони забезпечують вищу освіту (tertiary education) приблизно 110 тис. студентів та роботу 20 тис. викладачів [2].

У Новій Зеландії є унікальні освітні установи “Wanaga Maori”, що засновані як заклади вищої освіти наприкінці ХХ ст. Вони пропонують поглиблене навчання та науково-дослідницькі програми, в яких традиції та звичаї культури корінного населення Нової Зеландії маорі є головною складовою частиною підготовки. Щороку група викладачів і студентів «занурюється» у середовище мови маорі. Метою діяльності таких закладів освіти є збільшення кількості людей, які вільно володіють мовою маорі, та збереження ідентичності маорі, а також підсилення вагомості навчальних методів маорі. Предмети та спеціальності у цих закладах освіти досить специфічні: збирання та виготовлення льону; плетіння; виготовлення тканини ручної роботи чи гобелену стилем “Wanaga”; різьблення по

дереву. Найяскравішим прикладом навчального закладу такого типу можна вважати “Te Wanaga o Aoteoroa”, мовою маорі ця назва означає «Університет Нової Зеландії». Останнім часом він став найбільшим державним закладом освіти, який пропонує навчальні програми в усіх університетських кампусах. У 1984 р. “Te Wanaga o Aoteoroa” був заснований як приватний навчальний заклад «Центр мистецтв». Згодом, за десять років він отримав статус закладу вищої освіти. У 2000 р. з державного бюджету виділили 239 млн доларів на його розвиток. Згідно зі статистикою, на початку XXI століття в університеті навчалося 22 тис. студентів стаціонару та нараховувалося 13 університетських містечок у північній частині Нової Зеландії. Загальна кількість студентів заочної форми навчання у цьому освітньому закладі перевищила 60 тис. Декілька років “Te Wanaga o Aoteoroa” присуджував ступені бакалавра і мав дозвіл надавати ступені магістра та доктора наук завдяки партнерству з Кертінським університетом в Австралії. Навчальний заклад почав стрімко розвивати наукові дослідження, але під значним політичним тиском перестав «позиціонувати» себе як університет у 2005 р. Комісія вищої освіти Нової Зеландії (Tertiary Education Commission of New Zealand) дійшла висновку, що систематичні міжнародні порівняння результатів наукових досліджень не мали особливої значущості для розвитку університетів держави. Незважаючи на те, що цей навчальний заклад є досить молодим, він знаний у світі завдяки успішним комп’ютерним програмам (програма віртуального навчального центру); навчанню мови маорі; наочним мистецтвам, включаючи плетіння та різьблення по дереву [2, с. 115].

1961 р. було створено Комітет проректорів Нової Зеландії (NZVCC) відповідно до Закону про освіту 1961 р., який було перейменовано на «Університети Нової Зеландії – Те Рōкаї Тара».

Зміна переконань щодо ролі вищої освіти як для окремої особистості, так і для суспільства загалом призвела до двох значних фаз реформи, що відбулися після обрання четвертого лейбористського уряду в 1984 році. Основні рушійники реформи вищої освіти походять від зростаючого переконання у тому, що постачальники вищої освіти не реагують на зміни. Незадоволення було ще більш нагальним через високий рівень безробіття внаслідок перебудови економіки; стало ще більш очевидним, що для забезпечення фінансової стабільності людям необхідна вища освіта [7]. У 1970-х рр. зростав як попит на навички, так і усвідомлення того, що вимоги до навичок «ймовірно будуть розвиватися протягом трудового життя людини». Відповідно, це призвело до збільшення цінності вищої освіти в очах новозеландців.

Перший етап реформи був реалізований у вигляді єдиної об’ємної системи фінансування всіх секторів вищої освіти. Реформа була зосереджена на збільшенні самостійності вищих навчальних закладів, збільшенні фінансування для заохочення участі та полегшення системи переходу студентів між різними частинами системи освіти. Схема студентської позики, яка була створена у 1992 році, також була розроблена для заохочення новозеландців до отримання вищої освіти. У результаті впровадження системи «легкої руки» спостерігалось зростання попиту на отримання вищої освіти серед груп, які традиційно не брали участь у секторі вищої освіти, наприклад, населення маорі та старші вікові групи. Однак у результаті урядової реформи сектор вищої освіти зазнав перевищення бажаних навчатися, що створювало проблеми з державним фінансуванням [7].

П’ятий уряд лейбористів розпочав другий етап реформ після 1984 р. У 1984 р. представники Державного казначейства в документі «Економічний менеджмент» окреслили новообраному уряду вимоги щодо економічних реформ. Вони звернули увагу уряду на вільний економічний ринок, на необхідність чіткого визначення цілей його розвитку та способів їх досягнення. Казначейство пропонувало ефективніше використовувати ринкові процеси в наданні освітніх послуг, його представники наполягали на тому, що вища освіта є більш приватним, аніж державним пріоритетом, і назвали університетську ланку одним із чинників неефективності економіки країни. Вони підкреслили, що слабкий рівень її функціонування негативно впливає на роботу ринку праці зокрема і на розвиток економіки загалом [5, с. 65; 10, с. 23].

У 1986 р. робочою групою під керівництвом Д. Біті (D. Beattie) була підготовлена доповідь «Ключ до процвітання: наука і технології». В доповіді стверджувалось, що Нова Зеландія вкладає відносно малі кошти від ВВП в університетські наукові дослідження порівняно з іншими країнами, що входили до складу Організації економічного співробітництва і розвитку. Особливу увагу було приділено важливості проведення наукових розвідок для майбутнього країни. Д. Біті підкреслив, що неможливо точно знати наперед, які галузі науки будуть на першому місці в майбутньому. Тому факультети університетів не повинні концентрувати увагу лише на практичних проблемах, а насамперед прогнозувати важливі перспективні галузі економіки і займатися відповідними науковими дослідженнями [5, с. 118; 3].

Урядом лібералів було запропоновано переахувати кошти із загальної суми державного фінансування університетів на рахунок дослідницьких лабораторій, і до 1994 р. відбулось збіль-

шення витрат на проведення наукових досліджень з 90 млн новозеландських доларів до 160 млн [10, с. 25]. Зміни та реформи, які розпочалися у 1984 р., пов'язувалися із політикою «нового права» (New Right). Її характерними рисами стали зменшення ролі уряду в управлінні університетами та надання переваг функціонуванню ринкових принципів у діяльності ВНЗ [3].

У період реформи 1984–1990 рр. три адміністративні органи брали участь в управлінні системою вищої освіти: Комітет з державного фінансування університетської освіти, Міністерство освіти і Державне казначейство, відмітною рисою яких був бюрократичний стиль адміністрування. Це шкодило університетам, оскільки Міністерство освіти і Державне казначейство намагалися контролювати заклади вищої освіти, використовуючи фактори додаткових витрат і незадовільного ставлення викладачів. Урядовці прагнули зменшити фінансування університетів до рівня політехнічних інститутів, які мали статус елітних, незважаючи навіть на старомодні ідеології, відсутність конкуренції та задоволення потреб ринку праці [6, с. 181; 9].

У країні було створено Комітет з державного фінансування університетської освіти, до складу якого входили по одному представнику від кожного університету та чотири особи, сфера діяльності яких не була пов'язана з освітою. Головним обов'язком Комітету з державного фінансування університетської освіти було управління всіма державними коштами, які уряд виділяв на розвиток університетів. Це був орган, що відповідає за розвиток та ефективну діяльність університетської освіти. Робота комітету була ефективною, оскільки він співпрацював як з урядом країни, так і з університетами, будучи фінансово незалежним від виконавчої влади. Пріоритетом роботи комітету було прагнення уникання бюрократизму. КДФУО постійно утримував ініціативу щодо питань фінансування університетів. Сприйняття закладами освіти комітету як головного адміністративного органу позитивно впливало на його ефективну роботу, оскільки у університетів з'явилась можливість передавати свої зауваження та пропозиції для уряду через комітет. Це допомагало університетам уникати політичного контролю з боку держави [1].

У результаті політичного тиску та економічної кризи 80-х рр. XX ст. Комітет з державного фінансування університетської освіти почав втрачати свої позиції. Г. Хок запропонував передати повноваження цього адміністративного органу Міністерству освіти, яке повинне було стати відповідальним за всю систему освіти у державі, або тільки що створеному Комітету віцеканцлерів Нової Зеландії. Наприкінці 1990 р. Комітет з

державного фінансування університетської освіти припинив свою діяльність згідно із «Поправкою до закону про освіту». Як зазначали освітяни, після розформування КДФУО відбулася більш жорстка централізація влади та зміцнення повноважень бюрократичного управління [5, с. 135].

Кінець XX ст. ознаменувався повільним зростанням економіки. Університети отримали можливість урізноманітнити програми післядипломного навчання з огляду на потреби всіх сфер життєдіяльності країни. Періодичні видання того часу «Домініон» і «Преса» зазначали, що університетська освіта Нової Зеландії не була ідеальною, але вона розвивалася задля задоволення потреб країни. Тому уряду пропонувалося не руйнувати досягнення минулого для втілення власних ідей для збереження коштів [2].

У 2000-х роках відбулися значні зрушення у пріоритетах фінансування освіти на користь університетів. Ця зміни включали в себе створення матеріальних умов для навчання за рахунок розподілу витрат між урядом та студентами, пільги по кредитах та контроль за встановленням плати за навчання [7]. Друга хвиля реформ також була зосереджена на формуванні національних цілей вищої освіти – уряд намагався керувати системою вищої освіти відповідно до національних пріоритетів держави, одночасно дозволяючи закладам освіти зберігати свою автономію. Протягом XXI століття в країні тривають суперечки щодо відсоткового внеску, який має вносити уряд та студенти в отримання вищої освіти, з урахуванням переваг, які надає освіта як для розвитку особистості, так і для держави загалом.

На початку XXI століття в Новій Зеландії велика увага приділяється альтернативним формам вищої освіти, йдеться про пошук шляхів допомоги студентам у навчанні після отримання обов'язкової освіти та можливостей переміщення студентів між різними гілками системи вищої освіти. Особливу увагу уряд країни приділяє збільшенню студентського контингенту серед вихідців Тихоокеанських островів та народу маорі.

При кожному університеті Нової Зеландії є розвинена інфраструктура обслуговуючого освітнього управління (educational-corporative servicemanagement), яка включає юридичну службу, медичне обслуговування, службу працевлаштування, управління студентськими гуртожитками. Вони забезпечують супровід студентів у їх переміщеннях між різними суб'єктами соціального простору: роботодавцями, орендодавцями житла, системою соціального страхування та медичного обслуговування. Університети Нової Зеландії пропонують своїм студентам широкий спектр спеціальностей, однак у кожного з них є свої традиційні факультети із науковими мікроелітами,

науковими школами та академічними авторитетами, що наближає її систему управління ЗВО до Великої Британії. Вищі органи управління освітою Нової Зеландії в оцінці діяльності ЗВО керуються селекційною моделлю адаптації університету до зовнішнього середовища [4].

Нині заклади вищої освіти Нової Зеландії частково фінансуються державою, але право на повне або часткове покриття витрат на навчання мають лише місцеві громадяни або постійні жителі. Заклади вищої освіти країни поділено на 4 групи (п'ятизіркові, чотиризіркові, тризіркові та університети-лідери за якістю наукових досліджень) залежно від рейтингу, який дає можливість визначити рівень їх популярності за різними критеріями, такими як: задоволеність студентів рівнем викладання, проведенням наукових досліджень, співвідношення чисельності студентів та викладачів, забезпеченість комп'ютерами та бібліотечним фондом; наявність умов для занять спортом, медичних, юридичних та кар'єрних служб, технічної оснащеності навчального процесу, успішність студентів, відсоток осіб, які отримали наукові ступені, перспективи роботи за спеціальністю [4, с. 132].

Слід зауважити, що отримання вищої освіти в Новій Зеландії є популярним серед іноземних студентів, приблизно третина студентів є іноземцями. Щороку до країни приїжджають 30 тис. абітурієнтів з різних країн світу, що свідчить про сприятливі умови для отримання вищої освіти.

Висновки. Таким чином, засновники вищої освіти Нової Зеландії орієнтувалися на британську модель, оскільки країна була частиною Великої Британії. Протягом свого існування сектор вищої освіти Нової Зеландії пройшов складний шлях, на розвиток якого великий вплив мала низка багатьох зовнішніх сил, таких як політичний розвиток країни, мінливі вимоги студентів, бізнесу та промисловості. Зростання попиту з боку населення і бізнесу зробило великий вплив на характер самих університетів, сприяючи їх зростанню та впливаючи на зміст курсів, які вони пропонують. Новозеландська система освіти є близькою до англійської, але набула специфічних рис: 1) вона відрізняється високим рівнем якості державної освіти (різниця між державною та приватною освітою невелика); 2) характерною рисою освіти Нової Зеландії є жорстке державне управління сферою освіти (кожний навчальний заклад регулярно відвідує державна інспекція, результати перевірок університетів можна знайти на вебсайті комітету віцеканцлера); 3) спрощена система вступу до університету відрізняє новозеландську систему освіти від британської. Особливу увагу привертають заклади “Wanaga”, які підтримують і розвивають традиції народу маорі (плетіння, збирання льону, виготовлення тканин, різьблення по дереву тощо).

Предметом наступних наукових досліджень може бути детальне вивчення та аналіз функціонування закладів освіти “Wanaga”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ставцева В.Ф. Реорганізація унітарного університету Нової Зеландії на початку 70-х років ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2012. Вип. 63. С. 204–208.
2. Ставцева В.Ф. Система освіти Нової Зеландії (загальна характеристика). *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Філологія, педагогіка, психологія*. 2010. Вип. 20. С. 109–116.
3. Ставцева В. Трансформаційні процеси 80-х рр. ХХ століття в університетській ланці освіти Нової Зеландії. URL: <https://oldconf.neasmo.org.ua/node/934> (дата звернення: 10.01.21).
4. Швець Д.Є. Концептуалізація моделі управління вищою освітою в Австралії і Новій Зеландії. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право* : збірник наукових праць. 2011. № 4 (12). С. 131–135.
5. Butterworth R., Tarling N. A shakeup anyway. Government and the Universities in New Zealand in a Decade of Reform. *Auckland University Press*. 1994. 268 p.
6. Malcolm W., Tarling N.. Crisis of identity? The mission and management of Universities in New Zealand. *Dunmore Publishing Ltd.*, 2007. 256 p.
7. McLaughlin M. Tertiary Education Policy In New Zealand. URL: https://www.fulbright.org.nz/wp-content/uploads/2011/12/axford2002_mclaughlin.pdf (дата звернення: 20.12.20).
8. Ministry of Education. URL: <http://www.minedu.govt.nz/> (дата звернення: 28.12.20).
9. Olssen M. The restructuring of tertiary education in New Zealand: governmentality, neo-liberalism, democracy. *McGill Journal of Education* 2002. Vol. 37(001). P. 57–86.
10. Patterson G. New Zealand Universities under the Fourth Labour Government. An analysis of events affecting the New Zealand university system 1984–1990. *Massey University Printery*, 1991. 204 p.
11. Short history of New Zealand Universities. URL: <https://www.universitiesnz.ac.nz/about-university-sector/brief-history> (дата звернення: 15.12.20).
12. Tearney F. History of education in New Zealand. *The McGuinness Institute. Working Paper*. 2016. Vol. 3. 57 p.

REFERENCES

1. Stavtseva, V.F. (2012). Reorganizational changes of the Unitary University of New Zealand in the early 70s of the twentieth century. *Bulletin of Zhytomyr State University*. Vol. 63. P. 204–208.
2. Stavtseva, V.F. (2010). System of education of New Zealand (general characteristics). *Scientific Bulletin of the UNESCO Department of Kyiv National Linguistic University. Philology, Pedagogy, Psychology*. Vol. 20. P. 109–116.
3. Stavtseva, V. Transformation processes of the 80s of the XX century in the university education chain of New Zealand. URL: <https://oldconf.neasmo.org.ua/node/934>.
4. Shvets, D.Ye. (2011). Conceptualization of the higher education management model in Australia and New Zealand. *Bulletin of NTUU "KPI". Politology. Sociology. Law: a collection of scientific papers*. No. 4 (12). P. 131–135.
5. Butterworth, R., Tarling, N. (1994). A shakeup anyway. Government and the Universities in New Zealand in a Decade of Reform. *Auckland University Press*. 268 p.
6. Malcolm, W., Tarling, N. (2007). Crisis of identity? The mission and management of Universities in New Zealand. *Dunmore Publishing Ltd*. 256 p.
7. McLaughlin M. *Tertiary Education Policy In New Zealand*. URL: https://www.fulbright.org.nz/wp-content/uploads/2011/12/axford2002_mclaughlin.pdf.
8. Ministry of Education. URL: <http://www.minedu.govt.nz/>.
9. Olssen, M. (2002). The restructuring of tertiary education in New Zealand: governmentality, neo-liberalism, democracy. *McGill Journal of Education*. Vol. 37(001). P. 57–86.
10. Patterson, G. (1991). New Zealand Universities under the Fourth Labour Government. An analysis of events affecting the New Zealand university system 1984–1990. *Massey University Printery*, 204 p.
11. Short history of New Zealand Universities. URL: <https://www.universitiesnz.ac.nz/about-university-sector/brief-history>.
12. Tearney, F. (2016). History of education in New Zealand. The McGuinness Institute. Working Paper. Vol. 3. 57 p.

СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Пуш О. А.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
пр. Волі, 36, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0002-5838-521X
djulaj777@gmail.com*

Яцик Т. О.

*викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
пр. Волі, 36, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0003-0664-7115
tetyanayacik@gmail.com*

Замелюк М. І.

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
пр. Волі, 36, Луцьк, Україна
orcid.org/0000-0001-6352-7908
1369301@ukr.net*

Ключові слова: *учень початкової школи, допитливість, процес учіння, навчальна діяльність, готовність дитини до навчання.*

У статті проаналізовано діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Стаття обґрунтовує важливість успішної навчальної діяльності молодшого школяра, яка тісно пов'язана з віковими, індивідуальними та психологічними особливостями дітей цього віку. Серед сприятливих рис пізнавального інтересу школярів дослідники виділяють загальне позитивне ставлення дітей до навчальної діяльності, широту інтересів і допитливості. Виправдано, що пізнавальний інтерес є домінуючим серед інших мотивів діяльності шестирічних учнів, що суттєво змінює силу діяльності, впливає на характер дитини, розвивається раніше від інших мотивів, взаємодіючи з ними. Акцент робиться на формування навчальних інтересів на основі найпростіших інтересів до полегшення механічних видів роботи, наочності, ігрових моментів. Особлива увага приділяється індивідуальному, особистісно зорієнтованому підходам та гуманістичній педагогіці, суть яких полягає в безумовному визнанні цінності унікальності особистості кожної дитини і права на реалізацію її властивостей і якостей, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб тощо. Акцент робиться на тому, щоб допомогти кожному учню соціалізуватися й адаптуватися до нового освітнього середовища шляхом оптимального розвитку його потенційних можливостей, здібностей, нахилів та інтересів. Охарактеризовано цикли діагностичного супроводу: діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів дошкільника-абітурієнта упродовж шести місяців до початку навчання в школі; діагностичний

супровід розвитку пізнавальних інтересів школяра-початківця. Закінчення цього етапу пов'язується із виявленням більшістю учнів якостей, характерних для молодшого шкільного віку. Зазначається, що у результаті проведеного експерименту було визначено критерії оцінки рівня розвитку пізнавальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. Обґрунтовані результати первинної діагностики за методикою «Оцінка рівня сформованості навчальної діяльності» учнів 3-го класу та шляхи розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики.

SUPPORT OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS OF YOUNG SCHOOLCHILDREN: DIAGNOSTIC ASPECT

Push O. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Separate Methods
Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council
Volya ave., 36, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5838-521X
djulaj777@gmail.com*

Yatsyk T. O.

*Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology and Separate Methods
Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council
Volya ave., 36, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0664-7115
tetyanayacik@gmail.com*

Zamelyuk M. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education
Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council
Volya ave., 36, Lutsk, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6352-7908
1369301@ukr.net*

Key words: *primary school student, curiosity, learning process, learning activities, readiness of the child to learn.*

The article analyzes the diagnostic support for the development of cognitive interests of primary school children. The article substantiates the importance of successful learning activities of primary school students, which is closely related to the age, individual and psychological characteristics of children of this age. Among the favourable features of cognitive interest of schoolchildren, researchers highlight the general positive attitude of children to learning, the breadth of interests and curiosity. It is justified that cognitive interest is dominant among other motives of six-year-old students, which significantly changes the strength of activity, affects the character of the child, develops earlier than other motives, interacting with them. Emphasis is placed on the formation of educational interests on the basis of the simplest interests in the facilitation of mechanical work, clarity, game moments. Particular attention is paid to individual, personality-oriented approaches and humanistic pedagogy, the essence of which is to unconditionally recognize the value of the uniqueness of each child's personality and the right to realize its properties and qualities, the fullest disclosure of its abilities and various educational needs. The emphasis is on helping each student to socialize and adapt to the

new educational environment by optimally developing his or her potential, abilities, inclinations, and interests. The cycles of diagnostic support are characterized: diagnostic support of the development of cognitive interests of the preschooler-entrant during six months before the beginning of schooling; diagnostic support of development of cognitive interests of the beginner schoolboy. The end of this stage is associated with the discovery by most students of qualities characteristic of primary school age. It is noted that as a result of the experiment the criteria for assessing the level of development of cognitive interests in children of primary school age were determined. The results of primary diagnostics according to the method "Assessment of the level of formation of educational activity" of 3rd grade students and the ways of development of cognitive activity of junior schoolchildren in mathematics lessons are substantiated.

Постановка проблеми. Успішна навчальна діяльність молодшого школяра тісно пов'язана з віковими, індивідуальними та психологічними особливостями дітей цього віку.

Аналізуючи особливості розвитку пізнавального інтересу молодших школярів, учені (Н. Бібік, О. Киричук, Г. Костюк, Л. Проколієнко, О. Савченко, Н. Скрипниченко, О. Скрипниченко, Р. Пріма та ін.) відзначають, що вони можуть мати як позитивні, так і негативні аспекти. Серед сприятливих рис пізнавального інтересу школярів дослідники виділяють загальне позитивне ставлення дітей до навчальної діяльності, широту інтересів і допитливості.

Мета статті – проаналізувати діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У шестирічному віці важливою є роль емоційного аспекту інтересу: яскраво виявляються симпатії й

антипатії дітей, любов до вчителя, ровесників, об'єктів діяльності, характерна радість переживання від виконання поставлених завдань. Водночас інтереси мають романтичний характер, учнів цікавить усе героїчне, пригодницьке, фантастичне. Відвертість, довірливість першокласників, їхня віра в авторитет учителя, готовність виконувати будь-які завдання є як умовами, так і наслідками формування у цьому віці широких соціальних і навчально-пізнавальних мотивів, обов'язку, відповідальності.

Зокрема, Т. Пушкарьова пізнавальний інтерес розглядає як найбільш домінуючий серед інших мотивів діяльності шестирічних учнів, що суттєво змінює силу діяльності, впливає на характер дитини, розвивається раніше від інших мотивів, взаємодіючи з ними [4, с. 84].

Крім того, дослідниця зазначає, що пізнавальні інтереси першокласників мають також і негативні характеристики, що перешкоджають процесу учіння (рис. 1).



Рис. 1. Інтереси дітей [4, с. 85]

Лише наприкінці молодшого шкільного віку з'являється інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, а потім і до способів здобуття знань. Більшість учених пропонують сформувати мотиви, що спонукають до навчальної діяльності й надають їй визначеної сутності, зокрема, за допомогою формування навчальних інтересів на основі найпростіших інтересів до полегшення механічних видів роботи, наочності, ігрових моментів (Я. Кодлюк, С. Коробко, О. Проскура, О. Савченко, З. Шабаліна та інші).

Аналіз теоретичних джерел показав, що діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів ґрунтується на індивідуальному, особистісно зорієнтованому підходах та гуманістичній педагогіці, суть яких полягає в безумовному визнанні цінності унікальності особистості кожної дитини і права на реалізацію її властивостей і якостей, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб тощо.

Відповідно до наявних рекомендацій (В. Бондар, С. Мартиненко, О. Митник, О. Проскура та ін.) методики, що застосовуються в роботі з першокласниками, мають відповідати не тільки меті дослідження, віковим особливостям учнів, а й бути короточасними, оскільки довготривалі методики вимагають великих вольових зусиль від дітей, що можуть спричинити необ'єктивність отриманих даних. Вони мають відповідати встановленим психодіагностичним професійним стандартам, тобто бути надійними і валідними. Під надійністю ми розуміємо узгодженість результатів багаторазового використання методики щодо однієї групи тих, кого досліджують. Валідність – це другий основний критерій оцінювання якості методики, що вказує, наскільки повно вона вимірює те, що досліджується. Надійність і валідність забезпечують достовірність результатів психолого-педагогічного вимірювання, самих кваліметричних процедур.

Відповідно, мета діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших

школярів у процесі їх підготовки до навчання та навчання в початковій школі полягає в тому, щоб допомогти кожному учню соціалізуватися й адаптуватися до нового освітнього середовища шляхом оптимального розвитку його потенційних можливостей, здібностей, нахилів та інтересів. Діти мають різні індивідуально-психологічні особливості, інтереси та схильності, різняться типом поведінки і стилем діяльності, рівнем розвитку загалом, але кожна дитина має право на прояв і повноцінний розвиток свого потенціалу.

Діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів має допомогти педагогу знайти необхідні засоби для успішного навчання й виховання дітей, даючи їм можливість проявляти свої інтереси, потреби, самостійність та творчість.

Діагностичний супровід як метод роботи вчителя початкових класів є системно організованою діяльністю, спрямованою на допомогу оптимальному розвитку кожного учня – його пізнавальній діяльності, прагненню до знань і самостійної творчої роботи.

На думку С. Коробко, О. Коробко, засобами реалізації цієї системно організованої діяльності є: вивчення психічного розвитку учня й умов його навчання й виховання; діагностична й розвивальна робота вчителя з дитиною в індивідуальних або групових формах [2, с. 7–8].

Діалектика процесу супроводу полягає в тому, щоб виявити розвиток пізнавальних інтересів молодшого школяра і допомогти дитині максимально використати надані педагогічним середовищем можливості для освіти та розвитку й одночасно адаптувати (приспосувати) її індивідуальні особливості до умов шкільної життєдіяльності.

Конкретні завдання діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів визначаються з урахуванням складу життєдіяльності дитини на різних етапах освіти в рамках початкової школи і перед нею (рис. 2).

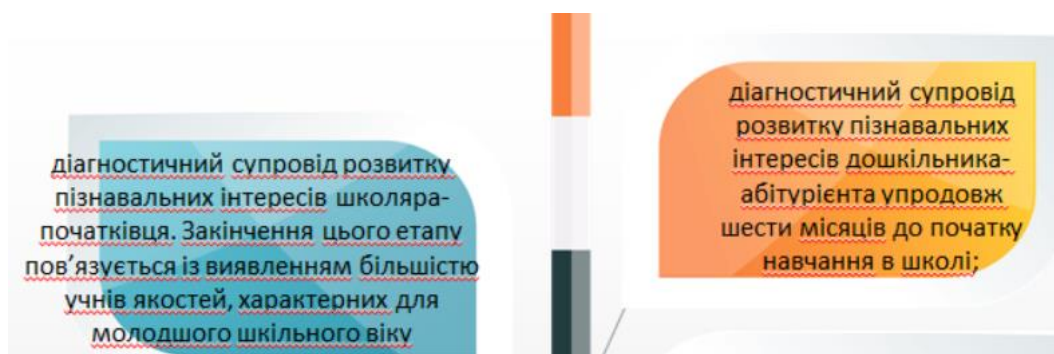


Рис. 2. Цикли діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів школярів

Цикл 1. Діагностичний супровід починається із першої зустрічі з майбутнім учнем. За бажанням та згодою батьків під час її проведення може бути здійснене діагностування психологічної готовності дитини до школи. З цією метою до бесіди включається система портативних тестових завдань, які спрямовані на визначення розвитку пізнавальних інтересів дитини (наприклад, методика «Бесіда» (М. Марусинець), методика з визначення домінування пізнавального або ігрового мотиву в афективно-потребовій сфері дитини (Н. Гуткіна)). Отримана з їх допомогою інформація дає змогу вчителю зробити консультацію більш конкретною. Дитина має отримувати насолоду від знайомства з уже недалеким майбутнім, переконатися в тому, що в школі багато цікавого та невідомого, вона зможе успішно навчатися, звісно, якщо постарается. Більшість дітей наступного разу приходять до школи уже в ролі першокласника.

Як стверджують С. Коробко, О. Коробко, головне завдання діагностичного супроводу полягає у стимуляції прояву і розвитку передумов для успішного навчання дитини в школі. На неї працюють усі можливі у цей період засоби: виявлення рівня готовності дитини до школи, рекомендації батькам, загальний стиль спілкування з дитиною тощо [2, с. 8].

Батьків слід переконати, що готовність до школи розглядається насамперед як загальна готовність. Вона включає фізичну готовність (фізичну працездатність, розвиненість рухових навичок і якостей, особливо тонких координацій, що лежать в основі оволодіння графікою письма), особисту готовність (довільність поведінки, сформованість спілкування, самооцінки, мотивації навчання), інтелектуальну готовність (розвиток образного мислення, уяви, творчості, а також основ словесно-логічного мислення).

Навички читання, лічби і письма не входять до обов'язкових (рис. 3).

Але якщо у дитини відсутній інтерес до навчання у школі, а особливо пізнавальний інтерес до нових знань, уявлень, навколишнього, то не лише навчальна, але й ігрова, комунікативна, трудова діяльність будуть не досить розвиватися.

Цикл 2. Завдання діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів школяра-початківця й засоби їх вирішення – діагностична та розвивальна діяльність вчителя – підлягають вимогам адаптації дитини до систематичного навчання та шкільного типу взаємин.

На основі узагальнення інформації про рівні розвитку пізнавального інтересу (рис. 4) можна виділити такі прояви інтересу: споглядальний, споглядально-дійовий, пізнавальний, пізнавально-творчий, теоретичний, конструктивно-творчий.

Апробація трансформованої нами програми діагностичного супроводу щодо розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів здійснювалася на базі ОЗЗСО «Торчинський ліцей Торчинської селищної ради». В експерименті взяли участь 28 учнів третіх класів (14 – експериментальна група, 14 – контрольна).

Була відібрана методика, призначена для визначення рівня розвитку пізнавальної діяльності в учнів 3-х класів, – методика «Оцінка рівня сформованості навчально-пізнавальної діяльності» (Г. Репкіна, Є. Заїка). Мета такої методики – діагностика рівня сформованості компонентів навчальної діяльності. Діагностика виконувалася за інструкцією.

Результати діагностування за методикою «Оцінка рівня сформованості навчальної діяльності». У формуванні кожного компонента виділяють шість рівнів: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, підвищений, високий.



Рис. 3. Рівні розвитку пізнавального інтересу школярів

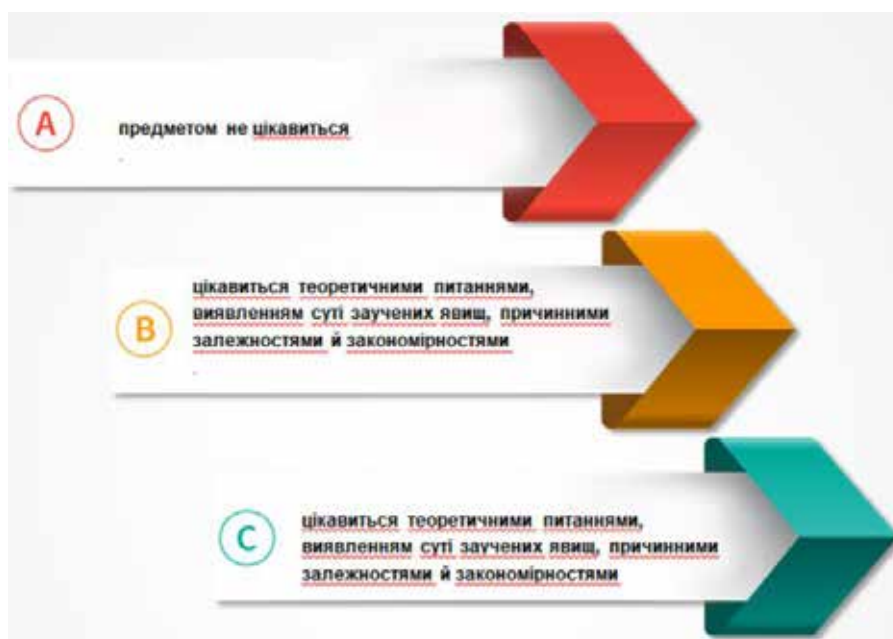


Рис. 4. Показники рівня розвитку пізнавального інтересу школярів (Голуб Н.)

Для того щоб визначити загальний рівень пізнавальної діяльності, рівні сформованості компонентів були об'єднані: низький і нижчий за середній, середній і вищий за середній, підвищений і високий. У кінцевому підсумку ми виділили три рівні розвитку пізнавальної діяльності: низький, середній і високий.

Низький рівень – позитивні реакції виникають на новий матеріал, не проявляється стійкої активності. Погано розрізняють навчальні завдання, виділяють лише проміжні цілі, цілеспрямованих дій не здійснюють. Під час виконання навчальних дій виконують окремі операції, дають звіт своїм діям, але не можуть їх втілити. Навчальні дії не контролюються систематично, можуть виправити помилки, але не обґрунтовують своїх дій. Потреби в оцінці не відчувають, самостійно себе не оцінюють, чекають зовнішньої оцінки.

Середній рівень – позитивні реакції на новий матеріал, активно включаються в роботу, після вирішення навчального завдання інтерес пропадає. Пізнавальна задача зберігається в ході навчальних дій. До вирішення навчального завдання застосовують засвоєний спосіб рішення, не можуть внести зміни в спосіб рішення самостійно, тільки за допомогою вчителя. Виявляють помилки самостійно і виправляють, обґрунтовують це. Контролюють процес вирішення. Самостійно оцінюють свої дії і можуть обґрунтувати правильність і помилковість результату. Перед тим як приступити до вирішення завдання, оцінюють свої можливості.

Високий рівень – виникає стійкий інтерес, проявляється творче зацікавлене ставлення до пред-

мета. Чітко усвідомлюють навчальне завдання, самостійно формулюють мету. Самостійно будують спосіб вирішення або модифікують відомий спосіб. Під час вирішення нового завдання застосовують до нього стару схему, завдання виконують безпомилково, у разі необхідності вносять корективи до початку виконання. До вирішення завдання можуть оцінити свої можливості і обґрунтувати можливість або неможливість його вирішення.

Результати первинної діагностики за методикою «Оцінка рівня сформованості навчальної діяльності» учнів 3-го класу мають такі рівні сформованості компонентів навчально-пізнавальної діяльності:

1) Мотиви. Середній рівень мають 7 осіб – 28%, у яких виникає позитивна реакція на новий матеріал, вони активно включаються в роботу, але після її виконання інтерес пропадає. Рівень нижчий за середній мають 13 осіб – 52%, позитивна реакція виникає тільки на новий матеріал, активність не тривала і не стійка. Низький рівень 5 осіб (20%) – інтересу практично не виникає.

2) Цілепокладання. Середній рівень – 3 людини (12%) – пізнавальна мета не стійка, включаються у вирішення пізнавального завдання, під час виконання завдання орієнтуються тільки на практичну частину і не досягають пізнавальної мети. Нижчий за середній – 10 осіб (40%) – не здійснюють цілеспрямовано дії, виконують тільки практичні завдання. Низький рівень – 12 осіб (48%) – мета відсутня, включаються в роботу, але не розуміють для чого.



Рис. 5. Рівні розвитку пізнавальних інтересів школярів

3) Навчальні дії. Середній рівень – 3 людини (12%) – можуть застосувати відпрацьовані багаторазово навчальні дії на новому завданні, але не здатні вносити зміни. Нижчий за середній – 10 осіб (40%) – виконують навчальні дії і співробітництво з учителем. Без допомоги вчителя не можуть організувати свої навчальні дії. Низький рівень – 12 осіб (48%) – не виконують навчальні дії в цілому, лише окремі операції. Звіту своїм діям дати не можуть.

4) Контроль. Рівень вищий за середній – 3 людини (12%). Середній рівень – 6 осіб (24%) – виправляють і обґрунтовують помилки відповідно до відпрацьованої схеми. Рівень нижчий за середній – 15 осіб (60%) – безсистемно і несвідомо знаходять помилку, можуть її виправити, але не обґрунтовують. Низький рівень – 1 людина (4%) – не контролюють свої дії, як і не бачать помилки, не можуть виправити помилки навіть після того, як на них було вказано.

5) Оцінка. Рівень вищий за середній – 2 людини (8%). Середній рівень – 6 осіб (24%) – оцінюють себе після вирішення завдання, перед вирішенням неможливо. Здатні оцінити дії інших. Рівень нижчий за середній – 14 осіб (56%) – не вміють оцінювати себе, чекають зовнішньої оцінки. Низький рівень – 3 людини (12%) – не намагаються оцінити свої дії.

Висновки. Отже, за діаграмами ми бачимо, що в учнів 3-го класу переважає низький рівень розвитку пізнавальної діяльності (60%). В учнів, які перебувають на цьому рівні, виникає інтерес на новий матеріал, пізнавальна мета не стійка, вирішують навчальне завдання засвоєними раніше способами, але не здатні вносити зміни в спосіб вирішення. Після виконання дій можуть знайти помилки, виправити їх без обґрунтування. Себе оцінити вони не можуть, чекають зовнішньої оцінки з боку.

8 учнів 3-го класу мають середній рівень пізнавальної діяльності (32%). Ті, що навчаються з інтересом, реагують на новий матеріал, після вирішення навчального завдання інтерес пропадає. У вирішенні навчального завдання застосовують засвоєний спосіб, не вносять зміни, можуть проконтролювати процес вирішення за запропонованою схемою, самостійно оцінюють свої дії.

2 людини (8%) перебувають на високому рівні розвитку пізнавальної діяльності. Ті, що навчаються, виявляють стійкий інтерес, самостійно ставлять перед собою навчальне завдання, вносять корективи в план вирішення навчального завдання, оцінюють свої можливості перед вирішенням і обґрунтовують свої дії.

Підсумки, які були отримані в результаті діагностики рівня розвитку пізнавальної діяльності, сприяли підбору методів і прийомів, які будуть спрямовані на розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н.М. Умови формування стійких пізнавальних інтересів у дітей 6-річного віку. Матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф. «Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління». Харків : Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», ХНУ ім. В.Н. Каразіна 2003. С. 186–187.
2. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2006. 416 с.
3. Матвійчик В. Психолого-педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми. *Психологічна газета*. 2007. № 10.
4. Пушкарьова Т.Е. Дидактичні умови організації особистісно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності шестирічних учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 259 с.

REFERENCES

1. Holub, N.M. (2003). Umovy formuvannia stiikykh piznavalnykh interesiv u ditei 6-richnoho viku. Materialy IV Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. "Suchasni problemy humanizatsii ta harmonizatsii upravlinnia". Kharkiv : Ukrainska Asotsiatsiia "Zhinky v nauksi ta osviti", KhNU im. V.N. Karazina. P. 186–187.
2. Korobko, S.L. (2006). Robota psykhologa z molodshymy shkoliaramy: metodychnyi posibnyk. Kyiv : Litera LTD. 416 s.
3. Matviichyk, V. (2007). Psykholoho-pedahohichni aspekty roboty z obdarovanymy ditmy. *Psykhologichna hazeta*. No. 10.
4. Pushkarova, T.E. (2010). Dydaktychni umovy orhanizatsii osobystisno oriientovanoi navchalno-piznavalnoi diialnosti shestyrichnykh uchniv: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09. Kyiv. 259 s.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗАСОБОМ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Таможська І. В.

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки № 1

Навчально-науковий інститут міжнародної освіти

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

майдан Свободи, 4, Харків, Україна

orcid.org/0000-0003-0865-2380

itamozska@ukr.net

Ключові слова:

*концепція дослідження,
системний, цивілізаційний
та парадигмальний
методологічні підходи,
методологічні принципи,
система підготовки науково-
педагогічних кадрів.*

У статті зазначено, що поняття «концепція дослідження» базується на наукових підходах, які визначають стратегію дослідницької та практичної діяльності, а термін «підхід» певною мірою зумовлений соціальним контекстом, що визначає зміст та спрямованість такої діяльності. Виокремлено методологічні принципи, що забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичного пізнання об'єкта (цілісності, примату цілого над складовими частинами, ієрархічності, структурності, самоорганізації, взаємозв'язку із зовнішнім середовищем). Акцентовано увагу на тому, що предметом цивілізаційного підходу є сукупність усіх форм життєдіяльності суспільства (матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних) у їхньому історичному розвитку й наступності. Висвітлено систематизацію парадигмальних підходів С. Бобришева (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний), в основу яких покладено концепції та теорії, що визначають детермінації суспільного розвитку людства. Підкреслено, що цивілізаційні підходи дозволяють відтворити провідні виміри історико-педагогічного процесу (власне історичний, соціокультурний, історичного розвитку освіти, педагогічного знання). Розглянуто особливості реалізації системного, цивілізаційного та парадигмального методологічних підходів у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Системний підхід сприяв тому, щоб виявити цільову, змістову, процесуальну, організаційну та технологічну цілісність у системі підготовки науково-педагогічних кадрів. Парадигмальний підхід дозволив дослідити зміну домінуючих освітніх установок у підготовці науково-педагогічних кадрів у вітчизняних університетах України крізь призму провідних освітніх парадигм. Цивілізаційний підхід спрямував на виявлення передумов процесу запровадження кадрового інституту приват-доцентів у системі вищої освіти.

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO ANALYZING
THE SYSTEM OF ACADEMIC STAFF TRAINING BY MEANS
OF PRIVATE ASSOCIATE PROFESSORSHIP IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE
IN THE SECOND HALF OF THE XIX – AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

Tamozhska I. V.

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Language Training Department No. 1
Institute of International Education for Study and Research
of V. N. Karazin Kharkiv National University in Ukraine
Svobody sq., 4, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0865-2380
itamozska@ukr.net*

Key words: *research concept, systematic, civilizational and paradigmatic methodological approaches, methodological principles, system of academic staff training.*

It is stated in the article that the notion “research concept” is based on scientific approaches that determine the strategy of research and practical activities, and the term “approach” is to some extent interrelated to the social context, which establishes the content and direction of such activities. The methodological principles that provide a systematic orientation of scientific research and practical cognition of the object (integrity, primacy of the whole over its components, hierarchy, structure, self-organization, interconnection with the external environment) are singled out. It is stressed that the subject of the civilizational approach is the integrity of all forms of social life activity (material, ideological, cultural, religious, moral) in their historical development and continuity. The article outlines the systematization of paradigmatic approaches suggested by S. Bobryshev (paradigmatic-pedagogical, polyparadigmatic, civilizational, culturological, axiological), which are based on the concepts and theories that establish the determinations of mankind social development. It is emphasized that civilizational approaches contribute to reproducing the leading dimensions of the historical and pedagogical process (actually historical, socio-cultural, historical development of education, pedagogical knowledge). The author considers the peculiarities of realizing systemic, civilizational and paradigmatic methodological approaches when analyzing the system of academic staff training by means of private associate professorship in the universities of Ukraine in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century. The systematic approach contributed to identifying targeted, meaningful, procedural, organizational and technological integrity in the system of academic staff training. The paradigmatic approach helped to reveal the change of dominant educational attitudes in academic staff training in domestic universities of Ukraine in the light of leading educational paradigms. The civilizational approach was used to single out the preconditions for introducing the staff institute of private associate professors in the system of higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Забезпечення університетів висококваліфікованими кадрами, проведення атестації, організація дослідницької роботи є основою ефективної навчальної, наукової та методичної діяльності закладів вищої освіти. Історико-педагогічні дослідження теоретико-методичних засад підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України слугують підґрунтям для вибору найбільш ефективних засобів формування викладацьких колективів університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням методологічних основ наукового дослідження займалися О. Адаменко, В. Курило, В. Ковальчук, Л. Моїсєєв, І. Предборська, Я. Скалкова, Є. Хриков та ін. Особливості системного методологічного підходу висвітлено в наукових розвідках В. Ковальчук, В. Кохановського, Т. Кристопчук, Н. Кушнарєнко, П. Образцова, С. Сисоєвої, В. Шейко; цивілізаційного та парадигмального підходів – у наукових працях В. Беляєвої, С. Бобришова, О. Вознюка, О. Гукаленка,

Г. Корнетова, Ю. Козловського, Л. Новікової, Е. Позднякова, В. Руденко. А втім особливості цих підходів до аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття залишились поза межами уваги науковців.

Мета статті – розглянути особливості реалізації системного, цивілізаційного та парадигмального методологічних підходів у контексті аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Концепція дослідження – це головна ідея, визначальний задум, що орієнтує на остаточний результат і базується на наукових підходах, що визначають стратегію дослідницької та практичної діяльності [20, с. 68].

Ми погоджуємося з думкою вчених (Ю. Загородній, В. Курило, С. Савченко), що поняття «підхід» значною мірою зумовлене соціальним контекстом, що визначає зміст, характер та спрямованість дослідницької діяльності, адже виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, указує на способи побудови тієї чи іншої освітньої системи [7, с. 90].

Розглянемо особливості реалізації системного та цивілізаційного методологічних підходів у контексті нашого дослідження. Кожен із підходів має свою специфіку, більшість із них представляють фундаментальні напрями, у яких синтезуються теоретичні положення, соціально-педагогічний досвід, створюються й апробуються прогресивні педагогічні моделі [7, с. 91].

Одним із завдань методології педагогічного дослідження є орієнтація на системний підхід, що передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи: виявлення її елементів, встановлення їхнього взаємозв'язку з явищами, їхньої підпорядкованості, динаміки розвитку, сутності та особливостей, чинників та умов [15, с. 11–12].

Системний підхід, за визначенням професора В. Кохановського, – це сукупність загальнонаукових методологічних принципів (вимог), в основі яких лежить розгляд об'єктів як систем; він пов'язаний із принципом історизму насамперед через «онтологічні обставини», адже переважно це системи, що розвиваються [12, с. 277–279].

У педагогічній науці системний підхід спрямований на розкриття цілісності об'єктів, виявлення в них взаємозв'язків та «зведення їх у єдину теоретичну картину»; складові системи (підсистеми) можна розглядати як самостійні системи [6, с. 305].

Системний підхід визначає принцип розчленування багатокомпонентних об'єктів дослідження,

виходячи з того, які зв'язки є найважливішими для системи за наявності різноманітних типів кожної конкретної системи. На такому підґрунті досліджуються основні властивості системного об'єкта в нерозривному зв'язку структури та функції в її динаміці [9, с. 60].

Як зазначають С. Сисоева та Т. Кристопчук, «системний підхід виходить із того положення, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями елементів, що її становлять, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами», а тому «на перший план виходить завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і відношень», зокрема людини та суспільства, людей у певному співтоваристві [23].

Науковці (В. Шейко та Н. Кушнарєнко) виокремлюють низку методологічних принципів, що забезпечують системну спрямованість наукового дослідження й практичного пізнання об'єкта, а саме: цілісності (досліджуваний об'єкт розчленовується на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле), примату цілого над складовими частинами (функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функції всієї системи, а також меті), ієрархічності (постулює підпорядкованість компонентів і підсистем усій системі; супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, унаслідок чого предметна галузь теорії набуває ознак ієрархічної метасистеми), структурності (закономірний зв'язок між частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови), самоорганізації (динамічна система іманентно здатна самостійно підтримувати, відтворювати або вдосконалювати рівень своєї організації в процесі зміни внутрішніх та зовнішніх умов її існування, функціонування задля збереження цілісності, забезпечення ефективних дій та розвитку), взаємозв'язку із зовнішнім середовищем (система не є самодостатньою, адже вона постійно змінюється та удосконалюється відповідно до змін зовнішнього середовища) [28, с. 62].

В інтегративному аспекті розгляду системи велике значення мають ті елементи та взаємозв'язки, що зберігають спільність системи, об'єднують (інтегрують) елементи, сприяють її збереженню й функціонуванню [24, с. 181].

Зазначені положення системного підходу дають змогу всебічно проаналізувати складник загальної системи безпосередньої освіти особистості – підготовку науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури як цілісного педагогічного феномена, який має взаємопов'язані складники, сутнісні характеристики (зокрема, підвищення професійного рівня педагогічної майстерності та наукової кваліфікації, забезпечення високого науково-теоретичного та методичного

рівня викладання дисциплін відповідної спеціальності, відрядження до закладів вищої освіти та освітніх установ Західної Європи «з науковою метою», захист дисертацій, проведення наукових досліджень, представлення науково-педагогічної діяльності шляхом наукових доповідей, публікацій тощо) та виконує програмно-цільові та процесуально-технологічні функції, що підпорядковані певній меті, – забезпеченню університетів України другої половини XIX – початку XX століття кадрами вищої кваліфікації. Цей підхід дав підстави до аналізу результативності інституту приват-доцентури, інституту «професорських стипендіатів», закордонних «відряджень із науковою метою» щодо підготовки кадрів вищої кваліфікації. Отже, розглядати процес підготовки науково-педагогічних кадрів засобами приват-доцентури як інтегровану педагогічну систему дає підстави й те, що їй притаманні ознаки системи (цілісність, структурність, взаємозалежність системи та зовнішнього середовища, ієрархічність, багатоваріантність опису системи) [25].

Для історико-педагогічного дослідження важливим є застосування цивілізаційного підходу, предметом якого є «сукупність усіх форм людської життєдіяльності того чи іншого суспільства – матеріальних, ідейних, культурних, релігійних, моральних... – у їхній єдності та нерозривності, у їхньому історичному розвитку й наступності» [18, с. 53].

I. Предборська відзначає зростання суб'єктивного чинника в процесі історичного поступу: суб'єкт і його діяльність стають основою історичного розвитку. «Історія стає подією, а події – людиновимірними» [19, с. 3].

Цивілізаційний підхід дозволяє «фіксувати переломний рубіж у розвитку людства» і на основі вичленовування атрибутивних ознак цивілізації реконструювати низку закономірностей, властивих суспільству [14, с. 20].

Цивілізаційний підхід являє собою новий рівень у розробці проблеми інтеграції наукового знання в дослідженні історико-педагогічного процесу; дозволяє здійснити перехід від загального через спільне й особливе до поодинокого і навпаки, що сприяє впорядкованій науковій класифікації та типологізації педагогічних явищ і систем, виокремленню спільного в розвитку всесвітньо-історичного процесу (В. Беляєв) [2, с. 23].

Цей дослідницький підхід визначає зв'язок історизму з домінуючим типом культури (О. Вознюк) [5, с. 4]; «допомагає чітко виділити спільні характеристики і такі важливі риси наступності в історичному розвитку суспільства...» (Р. Ентов) [29, с. 21]; здатний забезпечити теоретичну цілісність бачення вітчизняного історико-педагогічного процесу (А. Павко, Л. Курило) [16, с. 74];

сприяє виробленню цілісного концептуального погляду на природу єдності й різноманіття історико-педагогічного процесу, суголосного реаліям сучасності, коли людство рухається до світової цивілізації, зберігаючи національно-регіональну своєрідність (Г. Корнетов) [11, с. 151]; націлює дослідника на розгляд основних положень педагогічної теорії та освітньої практики в контексті цивілізаційної еволюції людства (В. Мокляк) [13, с. 120]; уможливує розгляд об'єкта дослідження як нелінійного процесу у складі самобутніх європейських цивілізацій (Л. Зеленська) [8].

Отже, положення цивілізаційного підходу дають можливість простежити передумови процесу запровадження кадрового інституту приват-доцентів у системі європейської вищої освіти, а також довести, що науково-дослідна діяльність є однією з найважливіших складових частин освітнього процесу, що забезпечує залучення науково-педагогічних кадрів університетів України другої половини XIX – початку XX століття до останніх досягнень науково-технічного прогресу й підтримує високий рівень викладання, адекватний економічним потребам тогочасного суспільства.

Доцільним вважаємо використання парадигмального підходу. Поняття «парадигма» тлумачиться як сукупність філософських, загальнотеоретичних основ науки; система понять та уявлень, які властиві певному періодові розвитку науки, культури, цивілізації [3]; як теорія (або модель постановки проблеми), прийнята як зразок вирішення дослідницьких завдань [26, с. 477].

У дослідженні О. Сергєєва зазначено, що парадигма як вихідна концептуальна схема, місія, матриця освітньої системи є основою державної освітньої політики, що забезпечує перспективи розвитку суспільства [22, с. 15].

В освітньому процесі парадигмальні підходи, на думку В. Руденко та О. Гукаленко, відображають співвідношення цінностей культури і цивілізації, а також цінностей особистості та соціуму [21, с. 33].

Як констатує О. Вознюк, парадигмальний підхід реалізує дослідження парадигмального знання в історичній науці та події, що відбувалися упродовж ста років, із погляду тих або інших наукових парадигм, визначаючи зв'язок історизму з домінуючим типом світогляду [5, с. 4].

Парадигмальний підхід передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогіки з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм – цілісних концепцій, що базуються на особливих онтогенетичних та гносеологічних ідеалізаціях й установках, поширених у науковому товаристві, що здатні по-новому організувати підґрунтя науки (О. Адаменко) [1, с. 13].

Поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів і засобів наукового дослідження, як уважає Л. Хомич, є сутнісною характеристикою парадигмального підходу [17, с. 172].

Парадигмальний підхід дозволяє виокремлювати етапи розвитку педагогічного явища [27, с. 94]; установити їхні загальні закономірності та визначити специфічні особливості [12, с. 224].

Ю. Козловський наголошує на тому, що парадигмальний підхід зобов'язує розглядати логіку розвитку ідеї певного педагога з позиції самої науки, її внутрішньої динаміки, із погляду виникнення й трансформації різних ідей, положень, постулатів, вироблених особою або особами, які вважалися членами окремої науково-педагогічної спільноти, що діяла деякий час у певному просторі [10, с. 81].

До парадигмальних підходів С. Бобришев відносить парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, цивілізаційний, культурологічний та аксіологічний, в основу яких покладено визнані наукові концепції та теорії, що визначають детермінації суспільного розвитку людства. Ці підходи дозволяють відтворити провідні виміри історико-педагогічного процесу, а саме: власне історичний (фіксує якісну визначеність історико-педагогічного процесу); соціокультурний (спрямовує на різні суспільні передумови та

обставин (класові, економічні, соціальні, політичні, релігійні) історичного розвитку освіти та педагогічного знання). Парадигмально-педагогічний та поліпарадигмальний підходи орієнтовані на виокремлення в масиві педагогічних фактів та феноменів стійких визначених внутрішніх властивостей, що дозволяють їх згрупувати, порівняти, розробити типологію. Цивілізаційний, культурологічний та аксіологічний підходи будуються на різних соціокультурних засадах взаємопов'язаного функціонування й розвитку суспільства, зокрема й педагогічної сфери, забезпечують збагачення педагогічної теорії та практики ємними соціокультурними смислами [4, с. 20–21].

Зазначені положення парадигмального підходу дали можливість дослідити зміну домінуючих освітніх установок у підготовці науково-педагогічних кадрів в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Висновки. Отже, системний, цивілізаційний та парадигмальний підходи до аналізу системи підготовки науково-педагогічних кадрів засобом приват-доцентури в університетах України другої половини ХІХ – початку ХХ століття взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного, дають змогу розкрити цілісність розгортання зазначеного питання в логіко-проблемній послідовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 44 с.
2. Беляев В.И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях. *Педагогика*. Москва, 1999. № 6. С. 19–25.
3. Бибик С.П., Сютя Г.М. Словник іншомовних слів : тлумачення, словотворення та слововживання. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
4. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2007. 45 с.
5. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 550 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. 374 с.
7. Загородній Ю.І., Курило В.С., Савченко С.В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми. Київ : Генеза, 2004. 144 с.
8. Зеленська Л.Д. Учені ради у системі діяльності університетів України ХІХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2012. 612с.
9. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 216 с.
10. Козловський Ю.М. Методология педагогического исследования : навчальний посібник. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2018. 196 с.
11. Корнетов Г.Б. Педагогика : теория и история. Москва : Изд-во УРАО, 2003. 296 с.
12. Кохановский В.П. Философия и методология науки. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 576 с.
13. Мокляк В.М. Розвиток автономії в університетах України (ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2019. 641 с.
14. Новикова Л.И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса. *Цивилизация*. Москва : Наука, 1992. Вып. 1. 231 с.
15. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 268 с.

16. Павко А.І., Курило Л.Ф. Вітчизняна університетська педагогічна освіта в імперську добу : історіографічні та методологічні аспекти : монографія. Київ : Знання України, 2005. 120 с.
17. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої педагогічної освіти. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності* : зб. наук. праць. Київ, Харків : НТУ «ХПІ», 2009. С. 172–179.
18. Поздняков Э.А. Формационный и цивилизационный подходы. *Мировая экономика и международные отношения*. 1990. № 5. С. 46–59.
19. Предборська І.М. Методологічні засади історії педагогіки. Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна*. Вип. 3. Т. 2. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2003. С. 3–8.
20. Регейло І.Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття : монографія. Київ : Освіта України, 2014. 704 с.
21. Руденко В.Н., Гукаленко О.В. Цивілізаційно-культурологічна парадигма розвитку університетського образования. *Педагогика*. Москва, 2003. № 6. С. 32–40.
22. Сергеев А.Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования (на примере специальности: 050502.65 – технология и предпринимательство) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Тула, 2010. 49 с.
23. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
24. Скалкова Я. Методология и методика педагогического исследования. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
25. Таможська І.В. Теоретичні і методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2020. 654 с.
26. *Философский энциклопедический словарь* / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
27. Хриков Є.М., Адаменко О.В., Курило В.С., Савченко С.В., Ваховський Л.Ц., Лобода С.М., Сташевська І.О. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
28. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ : «Знання», 2008. 310 с.
29. Энтов Р. Что может дать цивилизационный подход? *Мировая экономика и международные отношения*. Москва, 1991. № 5. С. 19–21.

REFERENCES

1. Adamenko, O.V. (2006). Rozvytok pedahohichnoi nauky v Ukraini v druhii polovyni XX stolittia (1950–2000 rr.) [Development of pedagogical science in Ukraine in the second half of XX century (1950–2000)]. Extended abstract of the doctoral dissertation. Lugansk. 44 p.
2. Belyaev, V. I. (1999). Sovremennyy'e podhody' v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyah [Modern approaches to historical pedagogical researches]. *Pedagogy*. No. 6. P. 19–25.
3. Bybyk, S.P., Siuta, H.M. (2006). Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia [Dictionary of foreign words: definition, word formation and usage]. Kharkiv : Folio. 623 p.
4. Bobry'shov, S.V. (2007). Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya [Methodology of historical pedagogical research of pedagogical thought development]. Extended abstract of the doctoral dissertation. St. Petersburg. 45 p.
5. Vozniuk, O.V. (2014). Nova paradyhma modeliuvannia ta rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu [New paradigm of modeling and development of historical pedagogical process]. Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka. 550 p.
6. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrainskyi pedahohichni slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kiev : "Lybid". 374 p.
7. Zahorodnii, Yu.I., Kurylo, V.S., Savchenko, S.V. (2004). Politychna sotsializatsiia studentskoi molodi v Ukraini: dosvid, tendentsii, problemy [Political social involvement of the student body in Ukraine: experience, tendencies, problems]. Kiev : Heneza. 144 p.
8. Zelenska, L.D. (2012). Ucheni rady v systemi diialnosti universytetiv Ukrainy XIX stolittia [Academic Councils in the system of university activity in Ukraine in XIX century]. Doctor's thesis. Kharkiv. 612 p.
9. Kovalchuk, V.V., Moisieiev L.M. (2004). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific researches]. Kiev: VD "Profesional". 216 p.

10. Kozlovskiy, Yu.M. (2018). Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia [Methodology of pedagogical research]. Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniki. 196 p.
11. Kornetov, G.B. (2003). Pedagogika: teoriya i istoriya [Pedagogy: theory and history]. Moscow : Izd-vo IRAO. 296 p.
12. Koxanovskij, V.P. (1999). Filosofiya i metodologiya nauki [Science of philosophy and methodology]. Rostov-na-Donu : Feniks. 576 p.
13. Mokliak, V.M. (2019). Rozvytok avtonomii v universytetakh Ukrainy (XIX – pochatok XX stolittia) [Development of university autonomy in Ukraine (XIX – beginning of XX century)]. Doctor's thesis. Poltava. 641 p.
14. Novikova, L.I. (1992). Civilizaciya kak ideya i kak ob'yasnitel'ny'j princip istoricheskogo processa [Civilization as an idea and explanatory principle of the historical process]. *Civilization*. Moscow: Nauka. Vol. 1. 231 p.
15. Obrazcov, P.I. (2004). Metody' i metodologiya psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methods and methodology of a psychological and pedagogical research]. St. Petersburg: Piter. 268 p.
16. Pavko, A.I., Kurylo, L.F. (2005). Vitchyzniana universytetska pedahohichna osvita v impersku dobu: istoriografichni ta metodolohichni aspekty [Domestic university pedagogical education in the imperial era: historiographical and methodological aspects]. Kiev: Znannia Ukrainy. 120 p.
17. Paradyhmalnyi pidkhid yak konseptualna osnova vyshchoi pedahohichnoi osvity [Paradigm approach as conceptual foundations of higher pedagogical education]. *Profesiina osvita: tsinnisni oriientyry suchasnosti* : zb. nauk. prats. Kiev, Kharkiv : NTU "KhPI", 2009. P. 172–179.
18. Pozdnyakov, E'.A. (1990). Formacionny'j i civilizacionny'j podhody' [Formation and civilization approaches]. *Mirovaya e'konomika i mezhdunarodny'e otnosheniya*. No. 5. P. 46–59.
19. Priedborska, I.M. (2003). Metodolohichni zasady istorii pedahohiky. Istoriia pedahohiky u strukturi profesiinoi pidhotovky vchytelia [Methodological foundations of the history of pedagogy]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii sotsialno-pedahohichna*. Vol. 3. T. 2. Kamenets-Podolsky : Abetka-NOVA. P. 3–8.
20. Reheylo, I.Yu. (2014). Pidhotovka naukovykh i nauково-pedahohichnykh kadriv vyshchoi kvalifikatsii v Ukraini u XX – na pochatku XXI stolittia [Training academic and academic pedagogical staff of higher qualification in Ukraine in XX – beginning of XXI century]. Kiev : Osvita Ukrainy. 704 p.
21. Rudenko, V.N., Gukalenko, O.V. (2003). Civilizacionno-kul'turologicheskaya paradigma razvitiya universitetskogo obrazovaniya [Civilization and cultural paradigm of university education development]. *Pedagogy*. Moscow. No. 6. P. 32–40.
22. Sergeev, A.N. (2010). Tehnologicheskaya podgotovka budushchih uchitelej v kontekste paradigmal'noj transformacii obrazovaniya (na primere special'nosti: 050502.65 – texnologiya i predprinimatel'stvo) [Technological training of future teachers in the framework of paradigm transformation in education]. Doctor's thesis. Tula. 49 p.
23. Sysoieva, S.O., Krystopchuk, T.Ye. (2013). Metodolohiia nauково-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific pedagogical researches]. Rivne: Volynski oberehy. 360 p.
24. Skalkova, Ya. (1989). Metodologiya i metodika pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of pedagogical researches]. Moscow : Pedagogika. 224 p.
25. Tamozhska, I.V. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky nauково-pedahohichnykh kadriv v universytetakh Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Theoretical and methodological foundations of academic staff training in Ukrainian universities (second half of XIX – beginning of XX century)]. Doctor's thesis. Poltava. 654 p.
26. Ilichyov, L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.G. Filosofskij e'nciklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow : Sovetskaya e'nciklopediya, 1983. 840 p.
27. Khrykov, Ye.M., Adamenko, O.V., Kurylo, V.S., Savchenko, S.V., Vakhovskyi, L.C., Loboda, S.M., Stashevska, IO. (2013). Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia [Methodological foundations of a pedagogical research]. Lugansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka". 248 p.
28. Sheiko, V.M., Kushnarenko, N.M. (2008). Orhanizatsiia ta metodyka nauково-doslidnytskoi diialnosti [Organization and methodology of scientific research activity]. Kiev : "Znannia". 310 p.
29. E'ntov, R. (1991). Chto mozhet dat' civilizacionny'j podhod? [What is a civilization approach for?]. *Mirovaya e'konomika i mezhdunarodny'e otnosheniya*. Moscow. No. 5. P. 19–21.

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

УДК 378.147:001.895:811.162.2

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-10>

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анісенко О. В.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-3266-4584
anisenko.e@gmail.com*

Міщенко К. О.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-0872-9966
kostyamishchenko@yahoo.com*

Риженко М. В.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, Україна
orcid.org/0000-0002-0961-335
marina.ryzhenko.89@ukr.net*

Ключові слова: англійська мова, комп'ютерні технології, Інтернет, викладання іноземної мови, педагогічна технологія, мультимедійні програми, комп'ютеризація.

У статті розглядається використання різноманітних інформаційно-комп'ютерних технологій, які застосовуються під час вивчення іноземної мови. Розглядаються переваги і недоліки сучасних ІТ-технологій. Правильне впровадження інформаційних технологій у вивчення іноземної мови допомагає зробити навчання більш успішним, якщо порівнювати його із традиційними методами навчання. Інтернет розглядається як інструмент підвищення мотивації, формування міцних мовних навичок і вдосконалення володіння іноземною мовою.

У статті наведено засоби використання комп'ютерно-інформаційних технологій. Застосування комп'ютера під час вивчення іноземної мови допомагає зробити його більш раціональним, вдосконалює форми і методи контролю. Завдяки цьому студенти та викладачі стають більш адаптованими до сучасних реалій у професійній діяльності. Все це є необхідним для успішної соціальної і професійної адаптації студентів та викладачів.

Вивчення іноземної мови за допомогою комп'ютера надає цілу низку безперечних переваг. Крім підвищення інтересу до навчального предмета, прийнято виділяти такі переваги, як: індивідуалізація навчання; можливість забезпечення зворотного зв'язку; об'єктивність оцінок; підвищення ефективності виконання вправ.

Стан української освіти та тенденції розвитку суспільства є найбільш результативними проблемами пріоритетного розвитку системи освіти на базі комп'ютерних технологій та створення єдиного освітнього інформаційного середовища. Завдяки стрімкому розвитку науки швидкому оновленню інформації неможливо навчитися протягом усього життя, важливо розвивати інтерес до отримання знань для постійної самоосвіти. Інтенсивні зміни в суспільстві, спричинені розвитком сучасних освітніх технологій, привели до необхідності змін у системі освіти. Модернізація освіти в Україні визначає головною метою професійної освіти підготовку кваліфікованого фахівця відповідного рівня та професіонала, що здатний ефективно працювати за своєю спеціальністю. Сучасні тенденції модернізації освітніх програм вимагають упровадження сучасних методів навчання. Зростаюче впровадження нових комп'ютерних технологій сприяє підвищенню ефективності процесу викладання англійської мови. Але поєднання їх із традиційними методами вимагає системного й опрацьованого підходу.

USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Anisenko O. V.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshal Bazhanov str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3266-4584
anisenko.e@gmail.com*

Mishchenko K. O.

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshal Bazhanov str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0872-9966
kostyamishchenko@yahoo.com*

Ryzhenko M. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Marshal Bazhanov str., 17, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0961-335
marina.ryzhenko.89@ukr.net*

Key words: *English language, computer technologies, Internet, foreign language teaching, pedagogical technology, multimedia programs, computerization.*

The article is devoted to the use of various computer technologies used in the study of a foreign language. The advantages and disadvantages of modern computer technology are characterized. Proper use of information technology in learning a foreign language makes the learning process more successful when compared with traditional teaching methods. The Internet is seen as a tool to increase motivation, develop strong language skills and improve foreign language proficiency. The article presents the means of using computer and information technologies. The use of a computer while learning a foreign language helps to make it more rational, improves the forms and methods of control. All this is necessary for the successful social and professional adaptation of students and teachers. Learning a foreign language using a computer provides a number of undeniable benefits. In addition to increasing interest in the subject, it is common to highlight the following benefits: individualization of education; the ability to provide feedback; objectivity of assessments; increase the efficiency of exercises.

The state of Ukrainian education and trends in society are the most effective problems of priority development of the education system based on computer technology and the creation of a single educational information environment. Due to the rapid development of science, the rapid updating of information is impossible to learn throughout life, it is important to develop interest in acquiring knowledge for continuous self-education. Intense changes in society caused by the development of modern educational technologies have led to the need for changes in the education system. The modernization of Ukrainian education determines the main purpose of vocational education to train a qualified specialist of the appropriate level and a professional who is fluent in his profession, able to work effectively in the specialty at the level of world standards. Current trends in the modernization of educational programs require the introduction of modern teaching methods. The growing introduction of new computer technologies is helping to increase the efficiency of the English language teaching process. However, combining them with traditional methods requires a systematic and elaborate approach.

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається тенденція до зменшення інтересу студентів вищих навчальних закладів до занять іноземною мовою. Традиційні форми навчання кардинально відстають від сучасного сприйняття інформації: студенти абстрактно вивчають необхідний матеріал, воліючи крадькома переглядати новини в соціальних мережах на занятті. У процесі традиційної освіти студентам часто не вистачає можливості реалізувати свої потреби у самовираженні та самопізнанні. Практичне заняття спрямоване переважно на пасивне засвоєння пропонованого викладачем матеріалу, запам'ятовування правил без урахування здібностей, нахилів, інтересів студентів. Ми вважаємо, що в сучасному навчальному процесі необхідно застосовувати цікаві, нестандартні форми навчання, що, на наш погляд, дасть змогу повернути студентам втрачений інтерес до вивчення іноземної мови. Викладач повинен певною мірою відійти від стандартного практичного заняття, ввести в нього щось нове, що могло би привернути увагу, активізувати діяльність учнів, спонукати їх до дій, роздумів та пошуку. Використання нових інформаційних технологій дає змогу реалізувати сучасний підхід у викладанні іноземної мови, який орієнтований насамперед на студентів. Актуальність використання нових інформаційних технологій продиктована педагогічною потребою у підвищенні ефективності розвивальної освіти, зокрема необхідністю формування у студентів навичок самостійної навчальної діяльності, розвитку дослідницької, творчої компетенції.

Метою статті є аналіз способів упровадження інноваційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційно-комп'ютерних технологій привертала увагу вітчизняних та зарубіжних науковців.

По-перше, ми вважаємо за необхідне розкрити сутність поняття «педагогічна технологія».

Б.Т. Ліхачов вважає, що педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і комбонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [9, с. 104].

В.П. Беспалько розглядає педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають змогу успішно реалізувати поставлені освітні цілі, а також як проект педагогічної системи, що реалізується на практиці [2, с. 78].

За М.В. Кларінім педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [8, с. 17].

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та поведінки навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя [11, с. 35].

Г.К. Селевко виділяє в «педагогічній технології» три аспекти:

– науковий: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

– процесуально-описовий – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

– процесуально-дієвий: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [13, с. 16]. Педагогічна технологія – це сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [6, с. 73–85].

Педагогічна технологія – це сукупність педагогічних прийомів, що забезпечують досягнення педагогічних цілей [4, с. 33].

Педагогічна технологія – це спільна галузь педагогічного знання, яка включає в себе дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням у навчальному процесі технічних засобів, друга – з його організацією [10, с. 29].

Виклад основного матеріалу. Запорука успішності вивчення іноземної мови полягає у спілкуванні між студентом та викладачем. Комп'ютер є інтерактивною машиною, але і він не може повністю замінити живе спілкування між людьми. Комп'ютерні програми повинні використовуватися поряд із традиційними матеріалами і методами. Працюючи з комп'ютером, викладач неминує змінює всю структуру уроку і його призначення. Необхідно конкретно визначити відповідну роль і місце комп'ютера в навчальному процесі, уточнити і детермінувати основні поняття, впровадити методичні та технічні аспекти. Під час побудови навчального процесу із застосуванням комп'ютерних навчальних програм слід вибрати конкретний розділ із робочої програми; спроектувати набір завдань; вибрати програмні засоби для підбору завдань; провести експертизу підібраних комп'ютерних завдань; розробити методичні рекомендації для того, хто навчається. Робота з комп'ютером не тільки сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й дає можливість регулювати пред'явлення навчальних завдань за ступенем складності, а також заохочувати правильні рішення. Крім того, комп'ютер дає змогу повністю усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – неуспіх, зумовлений нерозумінням матеріалу або проблемою в знаннях. Саме цей аспект і передбачений авторами багатьох комп'ютерних навчальних програм, хоча надана можливість використовувати різні довідники і словники, які можна викликати на екран за допомогою одного лише клацання мишкою. Працюючи на комп'ютері, студент отримує можливість довести вирішення завдання ордо кінця, спираючись на необхідну допомогу [3, с. 38].

Важливою особливістю комп'ютера в навчально-виховному процесі під час вивчення іноземної мови є те, що він може бути «співрозмовником» учня, може працювати в комунікативно спрямованому діалоговому режимі, заповнюючи відсутність природного співрозмовника, моделюючи й імітуючи його мовленнєву поведінку. Комп'ютер дозволяє бачити на екрані елементи країнознавчого характеру, демонструвати особливості оточення, які можуть використовуватися для формування у студентів мовленнєвої діяльності під час вивчення іноземної мови. Комп'ютер має великі можливості для побудови кольорових зображень, допомагає робити необхідні перетворення в заданих межах. Зазначені можливості

комп'ютера роблять його прекрасним технічним засобом для різного роду пояснень і узагальнень явищ мови та мовленнєвої діяльності. В наш час є велика різноманітність сучасних мультимедійних програм, де можна знайти досить вправ для студентів, які мають різні рівні знань.

Комп'ютеризація нашого суспільства призводить до появи все більшої кількості людей, які хочуть і можуть користуватися цими розумними машинами в повсякденному житті. Комп'ютери полегшують життя і роблять його більш цікавим. Адже якщо за допомогою цієї машини протягом години або двох можна відвідати навчальні курси в Інтернеті з будь-якого предмета, побачити світ в його нинішньому стані і розмаїтті, поспілкуватися з величезною масою різних людей і отримати доступ до бібліотек, музеїв і на виставки, про які можна тільки мріяти, то кращого засобу для саморозвитку й індивідуальної освіти і самоосвіти немає [12, с. 36]. Навчати мови – значить навчати спілкуванню, передачі і сприйняттю інформації. Є три сфери, в яких Інтернет може вивести навчання англійської мови на новий рівень. Це комунікація, інформація та публікація. Комунікація здійснюється за допомогою електронної пошти, величезні пласти інформації укладені у всесвітній павутині, публікація може здійснюватися шляхом створення власної сторінки в Інтернеті [12, с. 36].

Отже, найпростіше застосування Інтернету – це використання його як джерела додаткових матеріалів для викладача під час підготовки до заняття. Матеріали можуть друкуватися і використовуватися потім у процесі традиційного заняття. Звичайно, в цьому разі реалізується тільки частина можливостей Інтернету. Але навіть за такого застосування Інтернету навчання іноземної мови змінюється: користувач Інтернету отримує доступ до актуальної та автентичної інформації, яку важко відібрати з інших джерел [7, с. 41].

Інтернет може стати вашим помічником і у разі навчання студентів писати листи. Ідеально підійде для цієї мети листування з носієм мови. Більше того, можна поліпшити навички вимови, розмовляючи з іноземцем за допомогою програми Skype. Спілкуючись у віртуальній реальності, студент використовує свої навички володіння іноземною мовою, встановлює дружні контакти і вивчає таким чином культуру іншої країни. Слід зазначити, що навчання через комп'ютерні телекомунікаційні мережі забезпечує занурення студента в реальне мовне середовище і тим самим істотно послаблює традиційний мовний бар'єр практичного використання іноземної мови в цьому середовищі, оскільки обмін інформацією відбувається між однолітками, зміст матеріалів включає думки, почуття, ідеї, ситуації, цікаві для студентів, що мають значення в їхньому житті.

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної студенту та викладачу інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, статті з газет і журналів, необхідну літературу тощо. Студенти можуть брати участь у тестуванні, конкурсах, олімпіадах, що проводяться через мережу Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відеоконференціях тощо. Студенти можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють у межах проекту. Це може бути спільна робота українських студентів і їхніх зарубіжних однолітків з однієї або декількох країн.

Навчання іноземної мови з використанням ІТ-технологій має низку переваг:

- забезпечується індивідуалізація навчання;
- інтерес студентів до комп'ютера призводить до високої мотивації процесу навчання;
- студенти охоче ведуть діалог із комп'ютером, у них підвищується загальна, комп'ютерна та мовна культура;
- існує можливість забезпечення безпосереднього зворотного зв'язку;
- комп'ютер не проявляє негативних емоцій у разі повторення помилок;
- відмітка є більш об'єктивною;
- забезпечується ефективно виконання вправ і тренувань [1, с. 143].

Водночас вивчення іноземної мови за допомогою комп'ютера має і свої недоліки:

- зловживання комп'ютерними ефектами, надмірність фарб;
- готові навчальні комп'ютерні програми з предмета дуже складно адаптувати до традиційного уроку, оскільки вони не завжди відповідають робочій програмі дисципліни, методичним цілям і дидактичним принципам у навчанні.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати низку дидактичних завдань на практичному занятті:

- формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного рівня складності;
- удосконалювати вміння монологічного та діалогічного усного мовлення;
- поповнювати словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної іноземної мови;

– знайомитися з красномовним знаннями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови [5, с. 22].

Отже, комп'ютерні технології допомагають:

- залучати пасивних слухачів;
- робити практичні заняття більш наочними;
- забезпечувати навчальний процес новими, раніше недоступними матеріалами, які допомагають студентам проявляти їхні творчі здібності;
- привчати учнів до самостійної роботи з матеріалом;
- забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок;
- об'єктивно оцінювати дії студентів;
- реалізовувати особистісно-орієнтований та диференційований підходи в навчанні;
- знімати такий негативний психологічний фактор, як страх відповіді;
- підвищувати рівень розвитку психологічних механізмів (уяви, уваги, пам'яті).

Висновки та перспективи дослідження.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що безперечною перевагою використання комп'ютерних технологій є перехід на методи пошукової та творчої діяльності викладача і студента. Це допомагає впливати на формування і розвиток мовної компетенції студентів, навичок аудіювання, говоріння, читання, на вдосконалення писемного мовлення, виховання творчої, соціально-активної особистості. Використання комп'ютерних технологій надає можливість звільнити викладача від значної частини рутинної роботи, такої як перевірка виконання окремих вправ, фронтальне опитування, пред'явлення великого обсягу мовного матеріалу. Застосування комп'ютерної техніки робить заняття привабливим і по-справжньому сучасним, відбувається індивідуалізація навчання, контроль і підведення підсумків проходять об'єктивно і своєчасно. У нинішніх умовах, коли володіння іноземними мовами стає нагальною потребою, до процесу навчання іноземних мов висуваються все вищі вимоги. Обсяги інформації стрімко зростають, сучасні ж способи їх зберігання, передачі й обробки перестають бути ефективними. А використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземних мов надає можливість для підвищення продуктивності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М. : Изд-во РАО, 1994. 143 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика. 1989. 192 с.
3. Громов Г.Р. Очерки информационной технологии. М. : ИнфоАрт, 1993. 336 с.
4. Гузеев В. Основа авторской технологии. *Народное образование*. 1998. №9. С. 33.
5. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1997. № 4. С. 22–26.

6. Зазюн І. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
7. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности. *Педагогическая информатика*. 2000. № 2. С. 41–55.
8. Кларин М. В. Педагогическая технология. М., 1989. 75 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. М. : *Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС*. 2010. 647 с.
10. Миндерова О.Н. Комп'ютер на уроках математики. *Обдарована дитина*. 2003. № 1. С. 30.
11. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: Монография. Волгоград: *Перемена*, 1995. 152 с.
12. Печерский А.В. Интернет учит новый язык. *Компьютерра*. 1999. № 27–28. С. 36–39.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. М. : *Народное образование*. 1998. 256 с.

REFERENCES

1. Apatova N.V. (1994) Informatsionnyie tehnologii v shkolnom obrazovanii. [Information technologies in school education]. М. : *Publishing house RAO*, 1994. 143 p.
2. Bepalko V.P. Slagaemyie pedagogicheskoy tehnologii [Components of pedagogical technology]. М. : *Pedagogy*. 1989. 192 p.
3. Gromov G.R. Ocherki informatsionnoy tehnologii [Essays on information technology]. М. : *InfoArt*, 1993. 336 p.
4. Guzeev V. Osnova avtorskoy tehnologii [The basis of the author's technology]. *Public education*. 1998. V. 9. P. 33.
5. Dmitrieva E.I. Didakticheskie vozmozhnosti kompyuternyih telekommunikatsionnyih setey dlya obucheniya inostrannym yazyikam [Didactic possibilities of computer telecommunication networks for teaching foreign languages]. *Foreign languages in school*. 1997. V. 4. P. 22–26.
6. Zazyun I. Tehnologizatsiya osviti yak istorichna neperervnist. Neperervna pedagogichna osvita. Teoriya i praktika [Technologization of education as historical continuity]. *Continuous pedagogical education. Theory and practice*. 2001. V. 1. P. 73–85.
7. Karakozov S.D. Informatsionnaya kultura v kontekste obschey teorii kulturyi lichnosti. [Information culture in the context of the general theory of personality culture]. *Pedagogical informatics*. 2000. V. 2. P. 41–55.
8. Clarin M.V. Pedagogicheskaya tehnologiya [Pedagogical technology]. М., 1989. 75 p.
9. Likhachev B.T. Pedagogika : kurs lektsiy [Pedagogy: a course of lectures]. М. : *Humanitarian publishing centre VLADOS*, 2010. 647 p.
10. Minderova O.N. Komp'yuter na urokah matematiki [Computer in math lessons]. *Gifted child*. 2003. V. 1. P. 30.
11. Monakhov V.M. Tehnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo protsessa [Technological bases of design and construction of educational process] : monograph. Volgograd : *Peremena*, 1995. 152 p.
12. Pechersky A.V. Internet uchit novyy yazyik [The Internet teaches a new language]. 1999. V. 27–28. P. 36–39.
13. Selevko G.K. Sovremennyye obrazovatelnyie tehnologii [Modern educational technologies] : textbook. М. : *Narodnoe obrazovanie*, 1998. 256 p.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ – СУЧАСНИЙ ВИКЛИК ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Анічкіна О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії*

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0003-4843-0707

eva_kvitka@meta.ua

Ключові слова: *дидактична гра, комп'ютерна хімічна гра, дистанційне навчання хімії, електронні освітні ресурси з хімії, гейміфікація, edutainment, soft skills, наскрізні змістові лінії.*

Стаття присвячена включенню ігор у навчальний процес закладів загальної середньої та вищої освіти як сучасного етапу оновлення змісту освіти, хімічної зокрема. Обґрунтовано потребу в модернізації дидактичних ігор і створенні мережевих комп'ютерних ігор з опанування основами хімічної науки. У статті розглянуті можливості використання основних видів електронних освітніх ресурсів, їх класифікація, обґрунтовано місце та розглянуто сучасний етап упровадження в процес вивчення хімії. Визначено основні види дидактичних ігор із вивчення хімії, переваги сучасних мережевих комп'ютерних ігор перед класичними дидактичними предметними та елементарними комп'ютерними іграми. Проаналізовано можливості сучасної педагогічної науки для трансформації змісту навчального предмета у зміст комп'ютерної гри як навчально-ігрового і дозвільного програмного засобу вивчення хімії. Розглянуті напрями гейміфікації навчання хімії, трансформації класичної освіти в game-based learning, edutainment. Наведені основні чинники модернізації освіти: необхідність дистанційного навчання, стрімкий розвиток комп'ютерної техніки, широка доступність і насичення життєдіяльності людини гаджетами та девайсами, зацікавлення ігровою діяльністю. Обґрунтовано можливість формування основних видів м'яких умінь (soft skills) у процесі комп'ютерної гри, як засобу вивчення хімії. Розглянуто перспективи розроблення мережевої комп'ютерної хімічної гри та реалізацію через таку гру наскрізних ліній, передбачених сучасною програмою з хімії для закладів загальної середньої освіти: спілкування державною та іноземною мовами; математичної, інформаційно-цифрової, соціальної та громадянської компетентностей; компетентностей у природничих науках і технологіях, ініціативності і підприємливості, обізнаності та самовираження у сфері культури, екологічної грамотності та здорового життя. Наведені приклади використання комп'ютерної гри для вирішення завдань різного рівня складності. Обґрунтована потреба у створенні такої багатоаспектної гри як провідного засобу вивчення хімії в сучасних умовах.

GAMIFICATION – A MODERN CHALLENGE OF CHEMICAL EDUCATION

Anichkina O. V.

*Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Chemistry Department
Zhytomyr Ivan Franko State University
Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4843-0707
eva_kvitka@meta.ua*

Key words: *didactic game, computer chemical game, Chemistry distance learning, electronic educational resources in Chemistry, gamification, edutainment, soft skills, cross-cutting content lines.*

The article deals with the games inclusion to the educational process of general secondary and higher education establishments, as a modern stage of updating the content of education, particularly in Chemistry education. The need for modernization of didactic games and networking computer games developing for mastering the basics of chemical science is defined. The article presents the possibilities of using the main types of electronic educational resources, their classification and the place are specified, and the current stage of implementation in the process of Chemistry studying is analyzed. The main types of didactic games for chemistry studying, the advantages of modern networking computer games over the classic didactic subject and elementary computer games are identified. The possibilities of modern pedagogical science for the content transformation of the subject into the content of the computer game as an educational game and a recreational application for Chemistry studying are analyzed. The directions of gamification of Chemistry teaching, transformation of classical education into game-based learning, edutainment are analyzed. The main factors of education modernization, such as the need for distance learning, the rapid development of computer technology, the wide availability and saturation of human life with gadgets and devices, interest in gaming are presented. The possibility of forming the main types of soft skills in the process of computer games as a means of Chemistry studying is specified. Prospects for the networking computer chemical game development and the implementation of cross-cutting lines through this game provided by the modern Chemistry program for general secondary education are defined: communication in state and foreign languages; mathematical, information-digital, social and civic competencies; competencies in natural sciences and technologies, initiative and entrepreneurship, awareness and self-expression in the field of culture, environmental literacy and healthy life. Some examples of using a computer game to solve problems of the different difficulty level are given. The need to design such a multiple-aspect game as a leading tool for Chemistry studying in modern conditions is specified.

Постановка проблеми. Еволюція дистанційного навчання у світі протягом чотирьох останніх десятиліть пройшла знакові етапи. Початком дистанційного навчання стало електронне навчання (e-learning) у 80-х – 90-х роках минулого століття, у двохтисячних воно трансформувалося у змішане навчання (blended learning), а в наступному десятилітті йому на заміну прийшло мобільне навчання (m-learning). До 2020 року ми жили в еру всеохоплюючого навчання (ubiquitous learning), а наступним етапом розвитку дистанційного навчання стане реалізація розумного навчання (Smart-освіта).

Розвиток дистанційного навчання відбувався досить стрімко у світі, але дуже помірковано в Україні. Тому умови довготривалого карантину стали потужним еволюційним чинником оновлення сучасної української освіти, зокрема природничої. Адже у світі найбільше суперечок точиться саме навколо того, чи можна вивчати природничі науки, зокрема хімію, широко використовуючи засоби електронного навчання. Хімік, який не працював у лабораторії, ніколи не досягне успіхів у творенні науки. З такими твердженнями погоджуються ті, хто працює у царині творення або викладання хімії як предмета закладу

загальної середньої освіти або навчальної дисципліни закладу вищої освіти. Але виникли сучасні реальні умови, в яких українська середня та вища школи мають забезпечити викладання хімії на високому рівні незалежно від обставин.

Виникає потреба створення високоякісних електронних засобів навчання хімії, оскільки дистанційне навчання потребує специфічних засобів, а оприлюднення теоретичних матеріалів, електронних копій підручників є надзвичайно примітивним, часозатратним, неефективним і нецікавим способом оволодіння яскравою та ефектною наукою – хімією.

Відповідно до чинного «Положення про електронні освітні ресурси» та враховуючи особливості хімії як експериментально-теоретичної науки, яка має широкі міжпредметні зв'язки з іншими науками, система електронного вивчення хімії має містити такі електронні освітні ресурси відповідно до їхньої функціональної ознаки, як: електронні навчальні видання (електронна версія (копія, аналог) друкованого підручника, електронний підручник, електронний практикум, електронний курс лекцій, електронний навчальний посібник, електронні контролюючі програми засоби); електронні довідкові видання (електронний довідник); електронні практичні видання (збірник віртуальних лабораторних робіт, електронні імітаційні тренажери, електронні методичні рекомендації, електронний робочий зошит) [1]. Враховуючи особливості освітнього процесу, необхідним є використання у практиці навчально-виховної діяльності додатково програмних засобів: навчально-ігрових, дозвільних.

Кожен із цих видів електронних освітніх ресурсів має власне місце в освітньому процесі та забезпечує досягнення певних цілей навчання. Так, електронні навчальні видання мають на меті повідомлення теоретичного матеріалу, систематичне представлення суми знань, необхідних для формування компетентностей, діагностування та контроль сформованості основних елементів системи змісту. Електронні довідники необхідні у процесі вивчення хімії, оскільки дають змогу ознайомитися із властивостями конкретних речовин, отримати додаткові необхідні знання про певні їхні характеристики, дізнатися необхідні величини для розв'язування розрахункових задач, ознайомитися із зовнішнім виглядом основних видів посуду та обладнання. Збірники відеоекспериментів, віртуальних лабораторних робіт, імітаційні тренажери покликані сформувати елементарні експериментальні вміння поводження з посудом, реактивами, обладнанням, озброїти вміннями проводити хімічні реакції у віртуальному середовищі. Усі ці електронні засоби вивчення хімії інтенсивно розвиваються в умовах

сучасного дистанційного, змішаного навчання. Але поряд із цим недостатньо уваги приділяється залученню навчально-ігрових та дозвільних програмних засобів у вивченні хімії. Слід зазначити, що подібні засоби мають значний потенціал для набуття знань, певних умінь, формування мотивації до оволодіння основами хімічної науки, розуміння значення хімії для окремої людини та суспільства загалом, формування профорієнтаційних інтересів і раціонального використання вільного часу.

Мета статті полягає у визначенні потреби реформування хімічної освіти засобами комп'ютерних мережеских ігор і потенційних можливостей трансформації змісту хімічної науки у сценарій гри.

Вклад основного матеріалу дослідження. Ігровий підхід використовується в навчальному процесі достатньо тривалий час і докладно досліджений вченими різних галузей: Л. Виготським, Б. Болотинською, Д. Ельконіним, Д. Ісаєвим, Н. Конишевою, Н. Коротковою, Н. Михайленко, С. Рубінштейном, М. Саліховою та багатьма іншими.

Досить розповсюдженими є дидактичні ігри у вивченні хімії: кросворди, ребуси, доміно, лото, вікторини, конкурси, турніри, змагання, квести, диспути, конференції та безліч інших. Вони можуть бути предметними (розміщеними на паперових носіях або використовувати реальні предмети) і комп'ютерними (віртуальними, створеними за допомогою графіки та анімації).

Розвиток комп'ютерної техніки, залучення гаджетів і девайсів у щоденне життя звичайної людини, психологічна схильність молоді до ігрової діяльності та власної реалізації в віртуальному світі, доступність, яскравість і релаксаційна здатність ігор роблять їх надзвичайно потужним засобом організації життя людини. Гра заохочує не лише молодь, а й людей старшого віку, оскільки дає змогу відпочити від реальних обставин життя, зайняти вільний час, спілкуватися дистанційно, досить швидко отримувати емоційне задоволення від успішності тощо.

Гра має багатоаспектний характер і тому кожний може знайти причини, які штовхають його до ігрової діяльності. Для молоді, така діяльність є надзвичайно актуальною, адже дозволяє успішно реалізовувати соціальні функції дистанційно, оскільки сучасне покоління уникає особистого спілкування та надає перевагу спілкуванню в мережі Інтернет.

Ігрова індустрія вкладає величезні кошти у створення, розвиток і модернізацію ігор, тому виникає певний дисонанс між дидактичними іграми, які використовує вчитель на уроці, як предметними так і комп'ютерними, та комп'ютерними

ігри в мережі, які учень використовує у вільний час. Дидактичні ігри виглядають архаїчними, примітивними порівняно з ефектною анімаційною картинкою мережових ігор. Тому основним завданням сучасних педагогів є поєднання навчальної функції та ігрової діяльності на якісно новому рівні, створення сучасних комп'ютерних ігор (дії, інформаційних і контролюючих), які би змогли забезпечити мотивоване, цікаве, яскраве, самостійне, безперервне вивчення навчальних предметів і дисциплін.

Саме використання навчально-ігрових і дозвільних програмних засобів у вивченні хімії забезпечить формування стійкого інтересу до пізнання, навчання та створить позитивний імідж хімічної науки серед молоді. Адже сучасні молоді люди, які навчаються в закладах загальної середньої та вищої освіти, є поколінням «Z», так званими «електронними людьми», тому для них мірилом сучасності, цікавості та необхідності виступає можливість використання комп'ютерної техніки у процесі навчання.

Найближчим часом освіта радикально зміниться. Цьому сприяють і умови карантину, який віддалив осіб, які навчаються, від закладів освіти; стрімкий розвиток девайсів, який забезпечує їх проникнення в усі форми життя людини – за 2020-ті роки кількість ІТ-пристроїв на планеті зросте вдвічі, досягне кількості 50 млрд та перевищить населення планети в 5–6 разів. Тобто кожна людина буде в середньому володіти 5–6 девайсами з доступом до інтернет-мережі. На початку 2021 року 75% населення Землі володіють хоч б одним смартфоном. Тобто експансія девайсів стане запорукою їх широкого використання не тільки в повсякденному житті, а й в освітньому процесі на кожному рівні освіти. Слід зазначити, що розроблення електронних підручників і посібників, віртуальних лабораторій, демонстраційних матеріалів відеоекспериментів, довідників, задачників вивчена докладно, а сучасні умови проведення навчальних занять уже потребують їх системного та ефективного використання, натомість процес розроблення навчально-ігрових і дозвільних електронних навчальних засобів із хімії в літературі не описаний взагалі.

Процес використання елементів гри для мотивування, організації та реалізації навчального процесу сьогодні прийнято називати гейміфікацією, а навчання, яке реалізується виключно через досягнення мети, завдань і результатів гри, у світі називають *game-based learning*.

Гейміфікація як процес використання ігрових елементів та ігрових механік у неігровому контексті [2] має значні можливості для навчання, а характер хімічної науки, її різнобарвність, можливість перетворень, змін агрегатних станів, виник-

нення нових речовин із різноманітними властивостями, які можна довести, відкриває перед гейміфікованим навчанням нові горизонти.

В інтернет-мережі є невелика кількість ігор, в основу яких покладено елементарні хімічні знання або подібні до них уміння. Проте реальної високоякісної мережової комп'ютерної гри з основ хімічної науки, яка б забезпечувала навчальний процес як теоретичними знаннями, так і симуляцією практичних умінь, вивченням послідовності необхідних дій у процесі проведення хімічного експерименту, в мережі немає. Слід зазначити, що є декілька віртуальних симуляторів – тренажерів, які дають змогу відпрацювати окремі дії та їх поєднання для роботи в лабораторії, вони надають початкові елементарні знання про речовини, посуд, обладнання, але до можливості використання та якості таких симуляторів є значні зауваження.

Основними проблемами використання таких віртуальних лабораторій у навчальному процесі є досить низький рівень графіки та анімації, який не передбачає деталізації. Особливого значення набуває якість зображення для осіб, які розпочинають ознайомлення з хімічними речовинами, посудом, хімічними реакціями, оскільки від правильності формування уявлень пам'яті про фізичні властивості та зовнішній вигляд речовин залежить успішність в упізнаванні та розпізнаванні їх в реальних умовах хімічної лабораторії. Більшість віртуальних лабораторій мають недостатньо якісне відтворення забарвлення речовин, відсутнє зображення особливостей зовнішнього вигляду речовин (драглистий, кристалічний осад, гомо- та гетерогенні системи тощо), а саме ці знання становлять основу аналітичних умінь розпізнавати речовини.

Кількість дій та операцій хімічного експерименту в таких симуляторах дуже обмежена та визначена програмою, яка, як правило, відстежує кількість дій, спроб, досягнення мети, натомість не відстежує правильність виконання дій та їх послідовностей, що є особливо важливим для хімічної науки. Також відсутня можливість альтернативи, що унеможливує формування здатності вільно оперувати речовинами, самостійно вибирати шляхи розв'язку завдань. Посуд і обладнання, які використані в таких лабораторіях, мають досить схематичне анімаційне зображення, значно відмінне від реального. Загалом використання таких лабораторій є можливим і доцільним для відпрацювання загальних умінь проте зовнішній вигляд таких лабораторій не сприяє зацікавленню у вивченні хімії, формує переконання в застарілості науки.

Вирішенням такої проблеми може стати створення дидактичної комп'ютерної мережової гри,

але такий процес є надзвичайно складним і багатоваріантним. Розроблення будь-якої комп'ютерної гри потребує значних ресурсів, і людських, і фінансових, але використання таких ігор в освітньому процесі сьогодні, в епоху розвитку комп'ютерної техніки та дистанціювання здобувачів від закладу освіти, має значні суттєві переваги, адже перетворить звичайні нецікаві завдання в захопливі [3].

Комбінація освіти та розваг у сучасному світі має назву «Edutainment» – це комбінація двох слів: «освіта» (education) та «розваги» (entertainment). Це сучасна концепція заохочення до освітнього процесу через зацікавлення учасників до навчання через розваги. При цьому науковці досі сперечаються: «Edutainment» – це «навчальні розваги» (educational entertainment) чи «розважальне навчання» (entertainment education). Тому сьогодні ми говоримо не про включення елементарних дидактичних електронних ігор у навчальний процес, а про трансформацію змісту навчального предмета у зміст повноцінної комп'ютерної гри, яка не лише дасть змогу здобувати знання, формувати уявлення про експериментальні вміння, а й забезпечить формування здатності працювати у команді, прагнення до перемоги, інтерактивність навчання (формування soft skills). Така гра зможе допомогти у формуванні необхідних умінь життєзабезпечення людини в сучасних умовах, розширить межі знання тих, хто хоче та повинен вчити хімію, а також збагатить розуміння правил поведінки з хімічними речовинами будь-якої людини, яка захоче грати.

Розроблення такої гри потребує залучення фахівців різних галузей: програмістів, хіміків, педагогів, психологів тощо. Перед кожною групою спеціалістів стоять завдання, інтеграція результатів яких дасть змогу реалізувати складний процес розроблення та домогтися створення програмного продукту. Нами розпочата робота зі створення такої гри, але повноцінна реалізація її потребує значних фінансових затрат, тому триває пошук іноземних партнерів.

Основна структура гри передбачає створення союзів з учнів одного класу для спільного просування (додаткове формування soft skill) мапою гри, що полягає в отриманні винагород шляхом виконання завдань хімічного змісту у процесі реалізації певних професійних обов'язків на робочому місці. Робочі місця були визначені з орієнтацією на професії, які можуть стати перспективними для тих, хто зацікавлений у вивченні хімії: робота в аптеці, в лабораторії, на підприємствах із виготовлення ласощів, одягу, косметичних засобів, у школі або академії (профорієнтація на професії: фармацевта, лаборанта, технолога, вчителя хімії, науковця тощо).

Змагальний елемент вкладений у гру через найшвидше (на час) проходження завдань кожним учасником союзу, при цьому можна просити допомогу в союзників, покращувати характеристики героя, використовувати підказки тощо. Герой має можливість модифікуватися, повноцінно відпочиваючи (для поповнення енергії), вживати корисну їжу (принципи здорового харчування), підтримувати лад у приміщенні (використання безпечних засобів побутової хімії), лікуватися в разі захворювання (відповідальне вживання ліків), доглядати за собою (використання косметичних засобів), використовувати засоби пересування (вибирати екологічно безпечний транспорт). Таким чином, контакт із хімією відбувається на кожному кроці гри, активно чи пасивно.

Додатково у зміст гри можна включити елементи екологічного виховання (очищення річок, лісів, повітря від шкідливої дії; раціональне використання безпечних хімічних речовин), це тільки збагатить зміст практичним складником.

Тобто зміст гри не відрізняється від мережевих стратегій, але яскравою особливістю такої гри є широке залучення хімічних знань, симуляція експериментальних хімічних умінь, елементарне оволодіння досвідом віртуального використання хімічних речовин, усвідомлення значення хімії для життя окремої людини та людства, визначення необхідності вивчення хімії для опанування великою кількістю професій тощо.

Така гра забезпечить формування всіх наскрізних ліній, передбачених сучасною програмою з хімії для закладів загальної середньої освіти:

1. Спілкування державною мовою – робота в групі передбачає спілкування, як письмове, так і усне.

2. Спілкування іноземними мовами – є можливість долучення до союзу осіб із інших держав; хімічна мова також є специфічною, а її використання стане необхідною мовою гри.

3. Математична компетентність – обов'язкове використання елементів розрахунків, розрахункових завдань для проходження на наступний рівень відповідно до вимог програми.

4. Основні компетентності у природничих науках і технологіях – весь зміст гри повністю спрямований на досягнення цих завдань, розуміння значення хімії та суміжних наук у житті кожної людини.

5. Інформаційно-цифрова компетентність. Гра – це насамперед програмне забезпечення, яке дозволяє організувати та реалізувати самостійну (комп'ютер виступає партнером) або колективну (партнерами виступають інші гравці) роботу з комп'ютером через використання низки пристроїв: клавіатури, миші, камери тощо.

6. Уміння вчитися впродовж життя – гра є прикладом того, як можна цікаво та весело навчатися незалежно від віку, часу, наявного рівня знань і набутого досвіду.

7. Ініціативність і підприємливість – реалізуються через раціональне використання ресурсів гри та їх набуття в найкоротші строки, отримання та надання допомоги союзникам, вміння ставити цілі та досягати їх, систематичну роботу з просування мапою гри.

8. Соціальна та громадянська компетентності формуються у співпраці союзників, відповідальній допомозі відстаючим, поміркованому русі вперед, а також у співпраці, налагодженні зв'язків із іншими союзами, змаганні з ними.

9. Обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність виявляти власну творчість у процесі гри, творчо розв'язувати завдання, komponувати елементи в мозаїку нових знань, усвідомлення естетики хімічної науки.

10. Екологічна грамотність і здорове життя – використання корисних продуктів для поповнення енергії розвиває вміння здорового харчування, дотримання чистоти навколишнього середовища, підтримання санітарних норм забезпечить формування екологічної та здоров'язбережувальної компетентності; можливим є навіть формування вмінь правильно мити руки, що в епоху карантину стає надзвичайно актуальним.

Забезпечення такої дидактичної структуризації гри потребує великих ресурсних затрат на момент створення змісту гри, адже необхідно виробити свій особливий стиль формування завдань, їх представлення, наповнення не лише завдань, а й відповідей, підказок, теоретичного матеріалу, зображувального матеріалу для вивчення понять, фактів, явищ тощо.

Найпростішим прикладом може слугувати завдання вибрати одне зображення, яке відповідає поняттю «хімічний елемент». Візуально представлені зображення окремих однакових кульок, різних за розміром і кольором окремих кульок, зв'язаних однакових кульок, зв'язаних різних кульок, однакових одиноких і зв'язаних кульок, різних зв'язаних і одиноких кульок. Виходячи з визначення поняття «хімічний елемент», правильною відповіддю є зображення однакових одиноких і зв'язаних кульок.

Тобто кожне поняття, термін, явище, процес потребує створення переліку типових запитань, варіантів відповідей до них, великої кількості візуальних втілень запропонованих відповідей, підказок тощо. Широкі можливості має використання у грі симуляторів. Наприклад, завданням є нагріти розчин, для цього необхідно вибрати: відповідну

посудину, в якій можна проводити нагрівання; додаткове обладнання для нагрівання; виконати підготовчі дії, симулювати нагрівання з дотриманням правил (програти всю пробірку, підкласти азбестову підкладку, нагрівати на водяній бані тощо), безпечно завершити процес нагрівання.

Подібним чином можна сконструювати і складніше завдання. Наприклад, потрібно добути газ, який дасть змогу дихати в замкненому просторі. Для цього необхідно змішати певні речовини у відповідному посуді, зібрати утворений газ та визначити наявність у нього запаху і можливість підтримувати горіння. Зрозуміло, що йдеться про кисень. Але запропонувати можна декілька варіантів речовин.

Можливі варіанти речовин для виконання завдання:

1. Взаємодія натрій гірогенкарбонату та етанової кислоти з утворенням вуглекислого газу без кольору та запаху, який не підтримує горіння.

2. Взаємодія гідроген пероксиду та манган(IV) оксиду з утворенням кисню, газу без кольору та запаху, який підтримує горіння.

3. Взаємодія ферум(II) сульфіді з розчином хлоридної кислоти з утворенням гідроген сульфіді, газу без кольору, з різким запахом тухлих яєць, який не підтримує горіння.

4. Взаємодія розчину хлоридної кислоти з металічним цинком з утворенням водню, безбарвного газу без запаху, який під час змішування з повітрям і підпалювання вибухає.

5. Взаємодія розчину хлоридної кислоти з манган (IV) оксидом з утворенням хлору, жовто-зеленого газу з різким задушливим запахом, який не підтримує горіння.

Під час вибору комбінації неправильних речовин реакція або не відбувається, або проходить із утворенням речовин із іншими властивостями, дізнатися про які можна з підказок. Отже, використання такої гри стає запорукою розвиваючого навчання, тобто самостійного навчання, яке веде за собою розвиток.

Висновки. Таким чином, використання мережевої комп'ютерної гри на основі хімічних знань дасть змогу вивчати властивості окремих речовин і процеси цікаво, актуально, досить наочно, активно, спільно, інтенсивно, з орієнтацією на розвиток, організовуючи вільний час із користю. А використання сучасних мережевих комп'ютерних ігор у освітньому процесі закладів освіти, зокрема під час вивчення хімії, має значні перспективи розвитку як в Україні, так і у світі, тому подальшим завданням вбачаємо реалізацію такої гри та дослідження її впливу на успішність вивчення хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. № 1060. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (дата звернення: 11.12.2020).
2. Werbach, K., Hunter, D. (2020). For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. Pennsylvania : Wharton school press.
3. Faiella, F. & Ricciardi, M. (2015). Gamification and Learning: A Review of Issues and Research, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 1–12.

REFERENCES

1. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronni osvichni resursy : nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 01.10.2012 r. № 1060. [On approval of the Regulation on electronic educational resources: order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated 01.10.2012 № 1060.] URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text> (data zvernennia: 11.12.2020). [in Ukrainian].
2. Werbach, K., Hunter, D. (2020). For the Win, Revised and Updated Edition: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. Pennsylvania : Wharton school press. [in English].
3. Faiella, F. & Ricciardi, M. (2015). Gamification and Learning: A Review of Issues and Research, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 1–12. [in English].

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Бартош І. А.

*аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
вул. М. Кривоноса, 2, Тернопіль, Україна
orcid.org/0000-0003-1015-4743
irinabartosh1321@gmail.com*

Ключові слова: *етапи навчання, система вправ, професійно орієнтоване спілкування, німецька мова, іноземна мова для майбутніх соціальних працівників.*

Авторка статті наголошує, що у зв'язку із скороченням аудиторних годин виникає необхідність у підборі таких технологій та методів навчання іноземної мови майбутніх соціальних працівників, які би передбачали перенесення частини навантаження на самостійну позааудиторну роботу студентів. Визначено, що досягнути поставлених цілей можливо шляхом застосування кейс-технології.

Авторкою детерміновано поняття професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників, яке розуміється як таке, що реалізується у формах діалогічного та монологічного мовлення для встановлення та поглиблення контактів в умовах іншомовного спілкування та вирішення проблем шляхом зіставлення думок і пошуку можливих варіантів розв'язку проблемних ситуацій.

Авторка наголошує, що зорієнтованість на формуванні умінь діалогічного та монологічного мовлення пов'язана із специфікою професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Розкрито поняття системи вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. Відповідно охарактеризовано основні уміння в діалогічному та монологічному мовленні. Авторкою проаналізовано процес формування навичок усного спілкування на основі теоретико-практичного досвіду з цієї проблематики. На основі критичного аналізу наукових досліджень авторкою запропоновано три етапи формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників: перший етап (підготовчий), другий етап (основний), третій етап (завершальний). Третій етап ділиться на два підетапи. Метою першого підетапу є самостійне укладення кейсів студентами на основі запропонованої ними проблемної ситуації. Метою другого етапу є обговорення результатів кейсу. Авторкою запропоновано групи вправ, які корелюють з окресленими етапами. Визначення відповідних груп та видів вправ у межах запропонованої системи унаочнено в таблиці. У статті наведені приклади груп вправ відповідно до етапів формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE EXERCISE SYSTEM FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ORAL COMMUNICATION IN GERMAN OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Bartosh I. A.

*Postgraduate Student at the Department of English Philology and Methods of Teaching English
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

M. Kryvonosa str., 2, Ternopil, Ukraine

orcid.org/0000-0003-1015-4743

irinabartosh1321@gmail.com

Key words: *stages of learning, system of exercises, professionally oriented communication, German language, foreign language for future social workers.*

The article under studies emphasizes that due to the reduction of academic hours, assigned for FL teaching, there arises the necessity of selecting such technologies and methods of teaching a foreign language to future social workers that would be able to shift a certain amount of curriculum hours to students' independent, extracurricular work. It has been determined that applying Case technology is the best way to achieve the set objectives.

Besides, the author offers a definition of the concept of future social workers' professionally oriented oral communication in German. It is presented as the notion that is implemented in the form of dialogic and monologue speech with the purpose of establishing and promoting various contacts within foreign language communication. The concept also aims at dealing with different issues by means of comparing points of view and searching for the possible ways of solving problem situations.

Particular attention has been drawn to the fact that the focus on the formation of dialogic and monologue speech skills is related to the specifics of future social workers' professional activities. In addition, the article offers a system of exercises for the formation of future social workers' professionally oriented oral communication in German. The author analyzes the process of developing oral communication skills on the basis of theoretical and practical experience gained previously. The critical analysis of the scientific studies of the issue under discussion has enabled the author to distinguish the three stages of developing future social workers' professionally oriented oral communication in German: the preparatory stage, the basic stage, and the final stage. The latter is subdivided into two sub-stages. The objective of the former sub-stage is students' independent modelling of cases on the basis of the problem situation they devise on their own. The objective of the second sub-stage is the discussion of the case results. The author of the investigation suggests groups of exercises that correlate with the above stages. The respective groups and types of exercises within the proposed system have been included into the table and are presented in the article in accordance with the stages of forming future social workers' professionally oriented oral communication in German.

Постановка проблеми. У зв'язку із скороченням аудиторних годин виникає необхідність у підборі таких технологій та методів навчання іноземної мови майбутніх соціальних працівників, які би передбачали переніс частини навантаження на самостійну позааудиторну роботу студентів. У процесі пошуку такої технології варто брати до уваги, що основними цілями професійно орієнтованого навчання згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти є досягнення практичної

та професійної мети навчання іноземної мови [2]. Практичною метою навчання професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних працівників є досягнення ними володіння німецькою мовою на рівні B2. Професійна мета передбачає формування умінь продукувати діалогічне та монологічне мовлення у межах професійних тем, уміти виокремлювати, аналізувати та вирішувати проблемні ситуації, шукати шляхи їх вирішення, уміння вести дискусії, наводячи аргументи та контраргументи. Вважаємо,

що досягнути поставлених цілей можливо шляхом застосування кейс-технології.

Вплив застосування кейс-технології на реалізацію професійно орієнтованого навчання зумовлює детальне дослідження вчених. Кейс-технологія пропонувалася для формування лексичної компетентності у письмі [11], для навчання усного спілкування [4], зокрема для навчання діалогічного мовлення [13], як засіб навчання, що реалізується через рольові ігри та симуляції [15], як електронний засіб навчання міжкультурного спілкування [1] як спосіб організації навчального матеріалу для навчання професійно орієнтованої дискусії [7]. Також нами віднайдені дослідження щодо застосування кейс-технології для навчання комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників [9]. Однак питання розроблення методики навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою є недостатньо вивченим і потребує додаткових досліджень.

Мета статті – виділити та описати етапи навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою із використанням кейс-технології, а також визначення вправ відповідно до обґрунтованих етапів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж ми перейдемо до розгляду системи вправ навчання, детермінуємо спочатку поняття професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників в контексті нашого дослідження. Ми екстраполюємо визначення О. Канюк та І. Козубовської і визначаємо професійно орієнтоване усне спілкування майбутніх соціальних працівників як таке, що реалізується у формах діалогічного та монологічного мовлення для встановлення та поглиблення контактів в умовах іншомовного спілкування та вирішення проблем шляхом зіставлення точок зору і пошуку можливих варіантів розв'язку проблемних ситуацій [3, с. 57].

Зорієнтованість на формуванні умінь діалогічного та монологічного мовлення пов'язана із специфікою професійної діяльності майбутніх соціальних працівників. Розвиток умінь діалогічного мовлення передбачає ініціювати та закінчувати діалог, застосовувати мовленнєві кліше, запитувати необхідну інформацію, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, вести діалог відповідно до комунікативної ситуації в межах теми [10, с. 12].

Мовленнєві уміння монологічного мовлення передбачають комбінування мовленнєвих зразків на основі певної логічної схеми, уміння повно висловлюватись відповідно до запропонованої комунікативної ситуації, використовувати мовний матеріал, а також використовувати раніше вивчений матеріал, залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем [6, с. 40].

Окресливши поняття професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних праців-

ників та мовленнєві уміння діалогічного та монологічного мовлення, розглянемо поняття «система вправ». Опираючись на визначення С. Шатілова, систему вправ розуміємо як сукупність необхідних типів, видів та різновидів вправ, що виконуються в такій послідовності і кількості, які враховують закономірності навичок та вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, в їх взаємодії та забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою у заданих умовах [12, с. 59]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо систему вправ для формування навичок усного спілкування у формах діалогічного та монологічного мовлення із врахуванням кейс-технології. Ефективність формування системи вправ залежить безпосередньо від поетапності формування і розвитку навичок та вмінь усного спілкування. Розглянемо етапи формування навичок усного спілкування.

Процес формування згаданих вище навичок доволі складний, він не обмежується розвитком лише умінь в діалогічному та монологічному мовленні. Теоретико-практичний досвід із питань дослідження особливостей формування усного спілкування показав, що вчені розглядають це питання комплексно і виділяють 3 основні етапи формування усного спілкування [5; 16]. На першому етапі відбувається ознайомлення з новим мовним матеріалом, тобто формуються лексичні, граматичні та аудитивні навички, а також ознайомлення з одиницями діалогічного та монологічного мовлення.

На меті другого етапу є автоматизація та вдосконалення навичок: на рівні фрази або речення, утворення діалогів і монологічних висловлювань. Зазвичай на цьому етапі доцільно використовувати матеріал, який був опрацьований протягом попереднього етапу.

На третьому етапі продовжується автоматизація дій з уже новим мовленнєвим матеріалом, що характеризується розвитком невідготовленого усного висловлювання. Головною особливістю цього етапу є те, що мовленнєвий матеріал використовується у зовсім нових ситуаціях, які можуть бути у формі діалогів-дискусій, презентацій, проєктів, розігрування рольових ігор.

Взявши до уваги поетапність формування навичок усного мовлення, а також врахувавши кейс-технологію, пропонуємо такі етапи формування майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою: підготовчий, основний, завершальний. Розглянемо детальніше кожен з етапів.

Метою першого етапу (підготовчий етап) є формування загальних умінь, необхідних для творення усного спілкування: лексичних, граматичних навичок, навичок аудіювання, розширення знань щодо структурних та лінгвістичних особливостей діалогічного та монологічного мовлення соціальних працівників, а також розширення знань щодо стратегій і підходів у роботі соціальних працівників.

На другому етапі (основний етап) доцільно розвивати вміння аналізувати, збирати та систематизувати інформацію, формувати вміння вживати мовленнєві формули та засоби міжфразового зв'язку, вміння аргументувати, презентувати інформацію, створювати первинні вислови у формах діалогічного та монологічного мовлення.

Третій етап (завершальний етап) поділяється на 2 підетапи, кожен з яких виконує свої функції. Метою першого підетапу є самостійне формування студентами кейсів. Така форма роботи пропонується вченими як спосіб "case discussion". Він полягає в тому, що студенти дискутують та аналізують кейси, написані та продемонстровані іншими студентами [17, р. 20]. Майбутні соціальні працівники створюють кейси відповідно до визначених викладачем вимог, які наведені в таблиці 1. Основною вимогою до створення кейсів є самостійний пошук проблемної ситуації в межах визначеної теми. Вважаємо, що такий спосіб роботи над кейсами дасть змогу максимально наблизити процес навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності, спонукатиме до критичного мислення, а також дасть змогу автоматизувати навички та вміння, здобуті на попередніх етапах навчання.

Таблиця 1

Структура кейсу

Вступ	Представлення теми
Опис ситуації	Опис проблемної ситуації
	Опис контексту ситуації (що призвело до ситуації)
Розвиток кроків допомоги	Обґрунтування вибору технології для роботи з випадком
	Описати кроки допомоги (в який спосіб буде відбуватися допомога, яка послідовність дій)
Оцінювання	Оцінювання результатів та прогнозування подальшого розвитку подій
Висновки	Загальні висновки

Другий підетап реалізується безпосередньо в аудиторії. Спочатку студенти презентують свої кейси

відповідно до визначених вимог. Тоді відбувається дискусія стосовно запропонованих кроків допомоги. В межах дискусії студенти аргументують свій вибір та пропонують альтернативні шляхи вирішення проблемних ситуацій. На завершення відбувається аналіз проведених презентацій та дискусій.

Охарактеризувавши запропоновані етапи для формування професійно орієнтованого усного спілкування майбутніх соціальних працівників німецькою мовою, доцільно охарактеризувати відповідні вправи.

У процесі розроблення вправ ми проаналізували наявні нині класифікації [8; 14] і виділяємо такі критерії:

- за спрямованістю на прийом та видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні);
- за комунікативним компонентом (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні);
- за способом виконання (усні, письмові, фронтальні, хорові, індивідуальні, парні, групові);
- за місцем виконання (аудиторні, позааудиторні);
- за наявністю чи відсутністю опор (без опор, зі спеціально створеними опорами, із природними опорами);
- за рівнем керування (з повним, з частковим, з мінімальним керуванням).

Результати визначення у межах системи вправ груп та видів вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою унаочнено у таблиці 2.

Тема: *Abhängigkeit*

Підготовчий етап

Група 1.1. Ознайомлення із проблематикою теми.

Ціль вправи: критичний аналіз ілюстративних джерел, збір ідей (брейнстормінг).

Характеристика вправи: рецептивна, некомунікативна, усна, фронтальна, аудиторна, зі спеціально створеними опорами, з частковим керуванням.

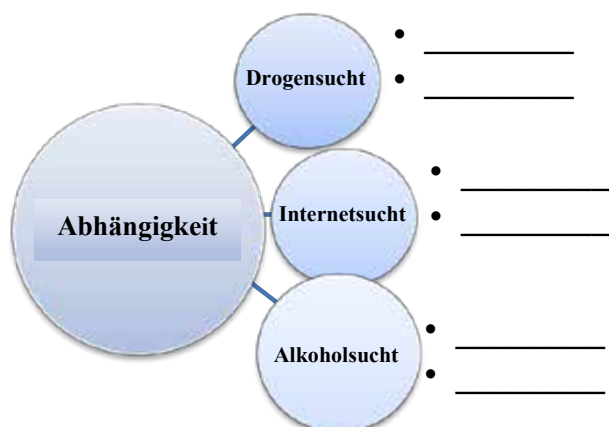
Завдання: Was sagen die Fotos über die Menschen aus?



Таблиця 2

Система вправ для формування професійно орієнтованого спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників

Етап/ Підетап	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Перший етап (Підготовчий)	1.1. Вправи на ознайомлення з проблематикою теми 1.2. Вправи на розвиток лексичних навичок; 1.3. Вправи на розвиток граматичних навичок; 1.4. Вправи на розвиток умінь аудіювання; 1.5. Вправи на поглиблення та активізацію знань, стратегій і підходів соціальної роботи в Німеччині	– Рецептивні / рецептивно-репродуктивні; – Некомунікативні / умовно-комунікативні / комунікативні; – Усні/письмові; – Фронтальні / у малих групах / індивідуальні; – Аудиторні / позааудиторні; – З опорою / без опори; – З частковим керуванням / з повним керуванням / з мінімальним керуванням.	– Критичний аналіз ілюстративних джерел, брейнстормінг; – Створення Mind Map із продовженням виразів, доповненням речень; – Аудіювання з критичним розумінням прослуханого; – Читання тексту із проведенням порівняльного аналізу.
Другий етап (Основний)	2.1. Вправи на аналіз та збір матеріалів; 2.2. Вправи на забезпечення мовленнєвим матеріалом; 2.3. Вправи на формування умінь вживати мовленнєві формули; 2.4. Формування умінь аргументувати та презентувати інформацію; 2.5. Вправи на формування первинних висловів	– Рецептивні / рецептивно-репродуктивні; – Некомунікативні / умовно-комунікативні / комунікативні; – Усні / письмові; – У малих групах / індивідуальні; – Аудиторні / позааудиторні; – З опорою / без опори; – З частковим керуванням / з мінімальним керуванням / без керування	– Критичний аналіз та порівняння статистичних даних; – Зіставлення мовленнєвих шаблонів; – Збір аргументів «ЗА» і «ПРОТИ»; – Короткий виклад прочитаної інформації із висловленням власної думки; – Розширення висловлювання.
Третій етап (Завершальний) Підетап 1	Розвиток умінь формувати кейс	– Продуктивні; – Комунікативні; – Індивідуальні/групові; – Письмові; – Позааудиторні; – З опорами; – З мінімальним керуванням.	– Пошук проблемної ситуації; – Аналіз ситуації; – Підбір технології для роботи з випадком; – Опис кроків допомоги; – Критична оцінка запропонованих кроків.
Третій етап (Завершальний) Підетап 2	3.1. Розвиток умінь підготовленого монологічного мовлення; 3.2. Розвиток умінь непідготовленого діалогічного мовлення; 3.3. Розвиток умінь непідготовленого монологічного мовлення.	– продуктивна, комунікативна, індивідуальна / групова, позааудиторна, з опорою / без опори, з мінімальним керуванням / без керування.	– Презентація доповіді по кейсу; – Проведення дискусії; – Підведення підсумків



Група 1.2. На розвиток лексичних навичок
Ціль вправи: активізувати та розвивати лексичні знання і навички.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, у малих групах, аудиторна, з опорою, з частковим керуванням.

Завдання: Sammeln Sie weitere Begriffe zum Thema „Abhängigkeit“ und machen Sie die Mind-Map.

Група 1.3. На розвиток граматичних навичок
Ціль вправи: розвивати граматичні навички студентів.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, письмова, індивідуальна, аудиторна, з опорою, з повним керуванням.

Завдання: Schreiben Sie den Satz weiter. Benutzen Sie dabei „weil“ und „deshalb“.

Drogenkonsum hat große Folge, weil _____

Група 1.4. На розвиток вміння аудіювання

Ціль вправи: розвивати аудитивні навички з критичним розумінням змісту прослуханого.

Характеристика вправи: рецептивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, аудиторна, без опору, із частковим керуванням.

Завдання: Sehen Sie einen Doku – Film

https://www.youtube.com/watch?v=18GmA0A5z9w&list=PLGIFYPm2NH0CtV9UhgVG0c_nc42cSiTKf&index=4&t=2495s

Welche Schwerpunkte werden im Video dargestellt?

Welche Problemsituationen können Sie auswählen?

Група 1.5. На поглиблення та активізацію знань стратегій і підходів соціальної роботи в Німеччині

Ціль вправи: поглибити знання стратегій та підходів соціальної роботи, створення порівняльного аналізу.

Характеристика вправи: рецептивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з природною опорою, з мінімальним керуванням.

Завдання: Lesen Sie den Text über Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in Deutschland. Welche Ansätze und Strategien der sozialen Arbeit in der Ukraine sind Ihnen bekannt?

Arbeitsansätze der Sozialen Arbeit im Umgang mit Sucht

Drogenhilfe und Drogenpolitik in Deutschland bewegen sich in einer Polarität. Auf der einen Seite steht eine akzeptierende Sicht des Drogengebrauchers, der eine Überhilfe braucht, seinen Drogenkonsum nicht problematisiert ist.

Auf der anderen Seite steht eine konfrontierende Sicht, die den Drogenkonsum als Sucht und damit als Krankheit etikettiert.

Dazwischen liegt eine Haltung, die dieser Polarität umfassender gerecht werden will: es geht darum, mit einer motivierende Haltung den Klienten in seiner derzeitigen Sicht zu akzeptieren, seine eigene Problemsicht zu ergründen und ihn auf Diskrepanzen in einer partnerschaftlichen Weise aufmerksam zu machen.

Hilfe für Suchtkranke in Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass möglichst frühzeitig Hilfe vor Ort angeboten wird, um weitere Verschlimmerung zu vermeiden. Dabei sollen in erster Linie die Eigenkräfte des Betroffenen und seiner sozialen Umgebung gestärkt werden. Auf Grund der verschiedenen Trägerschaften ist es eine große Aufgabe, die Hilfeeinrichtungen im Suchtbereich miteinander zu vernetzen.

Grundprinzipien der Hilfe:

- Frühe Intervention
- Ressourcenorientierung
- Selbsthilfe vor Fremdhilfe
- Basisversorgung
- Vorrang ambulanten Hilfe
- Prinzip der Wohnortnähe
- Kooperation der Hilfesysteme
- Mehrdimensionale Schadensminimierung

Другий етап (Основний)

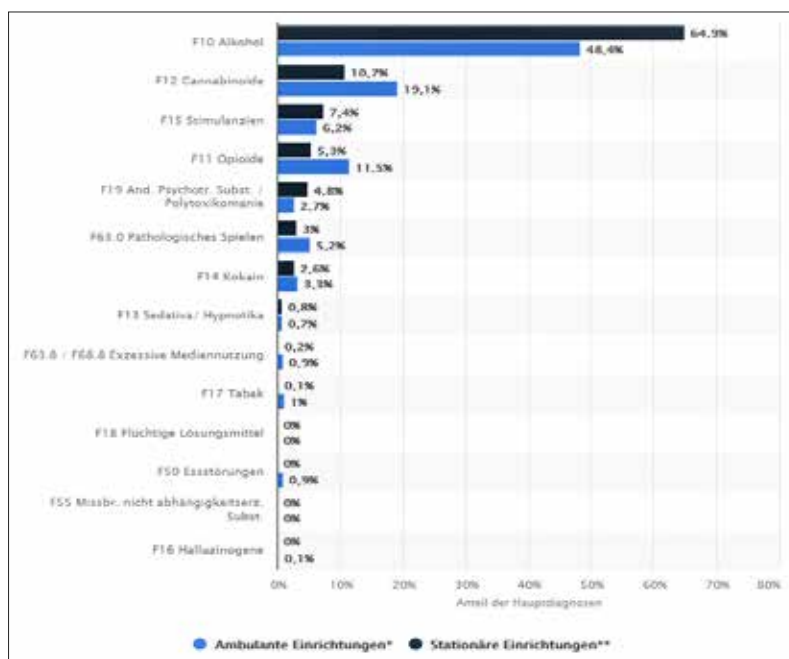
Група 2.1. На аналіз і збір матеріалів

Ціль вправи: розвиток навичок критичного аналізу та порівняння інформації.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з природною опорою, без керування.

Завдання: Sehen Sie die Statistik „Anteil der Hauptdiagnosen in ambulanten und stationären Suchthilfeeinrichtungen in Deutschland im Jahr 2018“ an.

Finden Sie solche Statistik in der Ukraine und vergleichen Sie sie.



Група 2.2. На забезпечення мовленнєвим матеріалом

Ціль вправи: забезпечення мовленнєвим матеріалом для розвитку умінь презентувати інформацію.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно- комунікативна, індивідуальна, аудиторна, з штучною опорою, з частковим керуванням.

Завдання: Sehen Sie folgende Redemittel. Schreiben Sie sie in die Tabelle nach Themen aus.

Ich spreche heute zum Thema/Zusammenfassend möchte ich sagen/Ich komme jetzt zum Schluss/Heute möchte ich mich der Frage dem Thema...widmen/In der erster Linie geht es darum, dass/Die Situation erzählt über/In meinem Vortrag geht es um/Außerdem hinaus wird gezeigt/Das wären die wichtigsten Informationen zum Thema/Eine wesentliche Aussage ist/Insgesamt kann man sagen/Das Thema lautet.../Hauptsächlich wird erklärt

Einleitung	Informationen wiedergeben	Schluss

Група 2.3. На формування умінь вживати мовленнєві формули

Ціль вправи: уміння збирати аргументи «ЗА» і «ПРОТИ».

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, некомунікативна, групова, аудиторна, з опорою, з частковим керуванням.

Завдання: In vielen Ländern der Welt ist Cannabis schon legal. Seit 10.3.2017 ist Cannabis in Deutschland nur als medizinisches Mittel legal in Apotheken und ist auf Rezept erhältlich. Es gibt Ideen Cannabis vollständig zu legalisieren. Sammeln Sie „PRO“ und „CONTRA“ Argumente dazu. Arbeiten Sie in 2 Gruppen. Benutzen Sie dabei folgende Redewendungen

Pro	Contra
Das Wichtigste hier ist... Es ist positiv, dass... Ein Vorteil ist, ... Für die Legalisierung spricht...	Ich finde nicht zulässig, ... Es ist negativ, dass... Ein Nachteil ist,... Gegen Legalisierung spricht...

Група 2.4. На формування умінь аргументувати та презентувати інформацію

Ціль вправи: формування уміння аргументувати власну думку.

Характеристика вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, у малих групах, аудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Завдання: Sie haben PRO und Contra Argumenten über Cannabis-Legalisierung gesammelt. Teilt jetzt in Paaren und beweisen Sie Ihre Position.

Група 2.5. На формування первинних висловів

Ціль вправи: представлення інформації у формі монологу-презентації.

Характеристика вправи: рецептивна, комунікативна, індивідуальна, аудиторна, з опорою, з повним керуванням.

Завдання: Sehen Sie das Video „Alkoholentzug – der lange Weg aus der Abhängigkeit“ an. <https://www.youtube.com/watch?v=wdJP5Waas2E>

Schreiben Sie aus, welche Folge von Alkoholsucht hatte Michael? Wie kämpft er mit diesem Problem? Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse

Завершальний етап

Підетап 1

Група 3.1. розвиток умінь підготовленого монологічного мовлення.

Ціль вправи: розвивати вміння монологічного мовлення (презентація-доповідь).

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, індивідуальна, позааудиторна, з опорою, з мінімальним керуванням.

Завдання: Sie haben das Thema *Abhängigkeit* gearbeitet. Bilden Sie ein Case. Um erfolgreich diese Aufgabe zu erledigen gebrauchen Sie folgende Punkte:

Einleitung	Präsentieren Sie das Thema
Beschreibung der Situation	Beschreiben Sie die Problemsituation Beschreiben Sie die Vorgeschichte
Entwicklung der Hilfeschritte	Begründen Sie, welche Arbeitsansätze haben Sie gewählt? Beschreiben Sie die Hilfeschritte
Bewertung	Bewerten Sie die Ergebnisse und beschreiben Sie Erwartungen
Schlussfolgerungen	Allgemeine Schlussfolgerungen

Підетап 2

Група 3.1. На формування умінь підготовленого монологічного мовлення

Ціль вправи: розвивати уміння монологу-презентації.

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, індивідуальна/групова, аудиторна, з опорою, без керування.

Завдання: Präsentieren Sie Ihre Situation und Ergebnisse.

Група 3.2. На формування умінь непідготовленого діалогічного мовлення

Ціль вправи: розвивати уміння діалогу-дискусії.

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, групова, аудиторна, без опори, з мінімальним керуванням.

Завдання: Sie haben Präsentationen von Ihren Kollegen gehört. Finden Sie die präsentierten Ergebnisse erfolgreich oder nicht? Warum? Stellen Sie die Fragen und diskutieren Sie.

Група 3.3. На формування умінь непідготовленого монологічного мовлення

Ціль вправи: розвивати уміння непідготовленого монологічного мовлення.

Характеристика вправи: продуктивна, комунікативна, індивідуальна, аудиторна, без опори, з мінімальним керуванням.

Завдання: Machen Sie eine Zusammenfassung. Welche Hilsschritten Sind Ihrer Meinung nach effektiv? Warum? Argumentieren Sie Ihre Meinung.

Висновок. Отже, у статті ми проаналізували етапи та систему вправ для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою з урахування технології кейс. Детерміновано поняття професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. Описано основні уміння та навички в діалогічному та монологічному мовленні. Ми виділили три етапи формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою

майбутніх соціальних працівників: перший етап (підготовчий), другий етап (основний) та третій етап (завершальний). У свою чергу третій етап ділиться на два підетапи. Запропоновано систему вправ, яка синхронізує відповідно до виокремлених нами етапів. Наведено приклади груп вправ для формування професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою майбутніх соціальних працівників. Вважаємо, що виконання вправ цієї системи сприятиме ефективному формуванню у майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо створення моделі навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Електронний кейс як засіб формування у майбутніх менеджерів туризму міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*. 2017. №1. С. 17–22.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Канюк О.Л., Козубовська І. В. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників. Ужгород, 2008. 140 с.
4. Кунакова К.У. Features of formation of foreign language professionally-oriented competence of law students on the basis of case study. *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия «Педагогические науки»*. 2020. №3. С. 61–68.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. Москва : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 280 с.
7. Сімкова І.О. Методика навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 304 с.
8. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.
9. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы. *Вестник Костромского государственного университета*. 2009. № 2. С. 204–208.
10. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. №4. С. 11–27.
11. Чорна І.Ю. Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 268 с.
12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение. 1986. 222 с.
13. Ярошенко О.В. Формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 260 с.
14. Funk H. *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, 2010. (Halbband 1). С. 940–952
15. Kiefer H.M. *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der Internationalen Steuerberatung* : Dr. phil. genehmigte Dissertation. Berlin, 2011. 404 с.
16. *Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*. München : Goethe Institut, 1998. 405 с.
17. Shulman L. *Toward a pedagogy of cases*. Shulman, Judith (Hg.) *Case methods in Teacher Education*. 1992. С. 1–30.

REFERENCES

1. Bihych, O.B. (2017). Elektronnyi keis yak zasib formuvannya u maibutnikh menedzheriv turyzmu mizhkulturnoi kompetentnosti [Electronic case as a means of developing future tourist managers' intercultural competence]. *Foreign languages*, Vol. 1. P. 17–22
2. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching]. Scientific editor of the Ukrainian edition Dr. ped. Sciences, Prof. S.Yu. Nikolaeva. Lenvit. P. 273.
3. Kaniuk O.L., Kozubovska I.V.(2008). Formuvannya umin inshomovnoho dilovoho spilkuvannia u maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Developing future social workers' skills in foreign language business communication]. Uzhhorod: UzhNU
4. Kunakova K.U. (2020). Features of formation of foreign language professionally-oriented competence of law students on the basis of case study. *Yzvestyia KazUMoYMiA ymeny Abylai khana seryia «Pedagogical sciences»*. Vol. 3. P. 61–68
5. Passov E.Y (2010). Urok ynostrannoho yazyka [Foreign language lesson]. Moscow. Glossa-Press. P. 640
6. Passov E.Y. (1989). Osnovy kommunkatyvnoi metodyky obuchenya ynoiazychnomu obshcheniyu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language learning]. Moscow : Russian language. P. 280
7. Simkova I.O. (2010). Metodyka navchannia anhlomovnoi profesiino oriietovanoi diskusii studentiv inzhenernykh spetsialnosti [Methods of teaching English-speaking professionally oriented discussion to the students of engineering specialties]. (Doctoral thesis). National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Kyiv. P. 304.
8. Skliarenko N.K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok i vmin [Modern requirements for exercises for the formation of foreign language speaking skills and abilities]. *Foreign languages*. Vol. 3. P. 3–7.
9. Solodovnykova Yu.Yu. (2009). Formyrovanye ynoiazychnoi kommunkatyvnoi kompetentnosti kak uslovye sovershenstvovaniya professyonalnoi podhotovky spetsyalysta sotsyalnoi raboty [Developing social workers' communicative competence in foreign language professional education]. *Bulletin of Kostroma state university*. Vol. 2. P. 204–208
10. Chernysh V.V. (2012). Navchannia inshomovnoho dialohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [Teaching foreign language dialogic speech in the aspect of competence approach]. *Foreign languages*. Vol. 4. P. 11–27
11. Chorna I.Yu. (2017). Formuvannya u maibutnikh marketolohiv anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobom keis-tekhnologii [Developing future marketers' English-speaking lexical competence in writing by means of case technology]. (Doctoral thesis). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil.
12. Shatylov S.F. (1986). Metodyka obuchenya nemetskomu yazyku v srednei shkole [Methods of teaching German in secondary school]. *Prosveshchenye*. Moscow. P. 222
13. Yaroshenko O.V. (2015). Formuvannya anhlomovnoi profesiino oriietovanoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnikh vykladachiv na osnovi keis-metodu [Developing future teachers' professionally oriented competence in dialogic speech on the basis of case method]. (Doctoral thesis). Kyiv National Linguistic University, Kyiv.
14. Funk H. (2010). *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, (Halbband 1). P. 940–952
15. Kiefer, K.H. (2011). *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. (Doctoral Thesis). Technischen Universität Berlin, Berlin
16. *Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*. (1998). München. Goethe Institut. 405 c.
17. Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In: Shulman, Judith (Hg.): *Case methods in Teacher Education*. New York : Columbia University, S 1–30

ОСНОВНІ ЕТАПИ ОЦІНЮВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ 4-Х КУРСІВ ТЕХНІЧНИХ ВИШІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Бойко Г. І.

викладач кафедри іноземних мов

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. Степана Бандери, 12, Львів, Україна

orcid.org/000-0002-03866-5478

GalVojko@gmail.com

Ключові слова:

*сертифікаційні тестування,
стандартизовані вимоги,
кваліфікаційний іспит, види
мовленнєвої діяльності,
українська мова як іноземна.*

У статті висвітлено основні етапи оцінювання мовної компетенції студентів-іноземців 4-х курсів технічних вишів з української мови як іноземної (УМІ). Зосереджено увагу на важливих проблемах організації проведення кваліфікаційних тестувань за всіма видами мовленнєвої діяльності, такими як слухання, письмо, читання і говоріння. Акцентовано увагу на чіткості і послідовності методики щодо кваліфікаційного іспиту з УМІ у НУ «Львівська політехніка», застосуванні та використанні посібника «Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1-С2. Зразки сертифікаційних завдань, 2020». Посібник містить чіткий перелік комунікативних умінь і навичок до кожного рівня, а також у ньому наведені зразки сертифікаційних завдань, які стануть у нагоді викладачам української мови як іноземної, працівникам центрів україністики, іноземним громадянам, які мають намір підтвердити свій рівень володіння УМІ під час сертифікаційного іспиту. Стандартизовані вимоги є першим кроком до створення єдиної державної уніфікованої системи визначення рівнів володіння українською мовою. Запровадження в Україні Стандартизованих вимог з УМІ дає викладачам у цілому світі міцне підґрунтя, щоб розробляти чіткі й узгоджені навчальні програми, видавати сучасні підручники і словники, відкривати україномовні програми та мовні центри. Під час проведення кваліфікаційного іспиту викладачі кафедри іноземних мов орієнтуються на рівень С1 (високий) у випускників-іноземців НУ «Львівська політехніка», тому чітко слідують структурі проведення сертифікаційної роботи зі Стандартизованих вимог: читання (30 хв, 4 завдання), письмо (75 хв, 2 завдання), слухання (15 хв, 3 завдання), говоріння (15 хв, 2 завдання). Оцінювання: за кожну правильну відповідь – один бал.

У статті наголошено, що стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною – це стратегічний документ і для освітньої політики, і для мовної політики, і для міжнародної політики України, який посилює престиж української мови у світі.

MAIN STAGES OF ASSESSMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS 4 COURSES OF TECHNICAL EMBROIDERIES WITH UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN

Boyko G. I.

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Lviv Polytechnic National University

Stepana Bandery str., 12, Lviv, Ukraine

orcid.org/000-0002-03866-5478

GalBojko@gmail.com

Key words: *certification testing, standardized requirements, qualification exam, types of speech activity, Ukrainian language as a foreign language.*

The article highlights the main stages of assessing the language competence of foreign students 4 courses of technical universities in Ukrainian as a foreign language (UFL). Attention is focused on the important problems of organizing qualifying tests for all types of speech activities: listening, writing, reading and speaking. The focus is on the clarity and consistency of the methodology for the qualifying exam in UFL at Lviv Polytechnic National University. Application and use of the manual «Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1-C2. Samples of certification tasks, 2020». The manual contains a clear list of communication skills and abilities for each level, as well as examples of certification tasks that will be useful for teachers of Ukrainian as a foreign language, employees of Ukrainian studies centers, foreign citizens who intend to confirm their level of UFL during the certification exam. Standardized requirements are the first step towards creating a single state unified system for determining the levels of proficiency in the Ukrainian language. The introduction of Standardized Media Requirements in Ukraine provides teachers around the world with a solid foundation to develop clear and consistent curricula, to publish modern textbooks and dictionaries, and to open Ukrainian-language programs and language centers. When conducting the qualifying exam, teachers of the Department of Foreign Languages focus on the level of C1 (high) for foreign graduates of Lviv Polytechnic National University, so they clearly follow the structure of certification work on Standardized Requirements: reading (30 min, 4 tasks), writing (75 min, 2 tasks), listening (15 min, 3 tasks), speaking (15 min, 2 tasks). Evaluation – for each correct answer there will be one point.

The article emphasizes that the standardized requirements for the levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language are a strategic document for educational policy, language policy and international policy of Ukraine, which strengthens the prestige of the Ukrainian language in the world.

Постановка проблеми. «Інтеграція України в міжнародний культурний та інформаційний простір, відкритість українського суспільства, можливість його громадян вільно подорожувати, брати участь у міжнародних мистецьких конкурсах, фестивалях, спортивних турнірах, а також збільшення кількості туристів з-за кордону посилили зацікавленість до вивчення української мови як іноземної», – такими словами розпочинається посібник «Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1-С2. Зразки сертифікаційних завдань, 2020» [6, с. 4]. Робота над стандартом і розроблення сертифіка-

ційних іспитів для іноземців, які хочуть розуміти, знати українську мову, а також отримати сертифікат, – це титанічна праця кожного, хто долучиться до цієї справи. Звичайно ж, кожен університет України, який має іноземців, уже пропонує напрацьовані зразки проведення внутрішнього іспиту й матеріали для оцінювання рівнів володіння мовою, але це все потрібно звести до єдиного правильного стандарту.

Мета статті – встановити, відповідно до Стандартизованих вимог, рівень володіння українською мовою як іноземною у Національному університеті «Львівська політехніка» після проведення

Кваліфікаційного іспиту з української мови у студентів-іноземців четвертого курсу. У статті з'ясується, як правильно скомпонувати різні види завдань щодо видів мовленнєвої діяльності, щоб оцінити рівень володіння мовою кожного претендента, чітко виділити час для кожного завдання та скласти таблицю оцінювання. Також необхідно дослідити, підібрати та адаптувати науково-популярні тексти відповідно до рівня С1 для проведення Кваліфікаційного іспиту з української мови як іноземної, скласти зрозумілі та цікаві завдання, які розкриють потенціал кожного студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національний університет «Львівська політехніка» приймає на навчання кожного року приблизно 40–50 студентів із різних країн світу, таких як Еквадор, Конго, Нігерія, Ангола, Марокко, Йорданія, Єгипет, Палестина, Америка, Канада, Росія, Польща, Молдова та інші. Усі вони живуть в україномовному середовищі та навчаються українською мовою впродовж трьох із половиною років на різних спеціальностях. На четвертому курсі вони складають Кваліфікаційний іспит з української мови, який оцінюється відповідно до норм університету. Але оцінювання не передбачає визначення рівнів загального володіння українською мовою та вручення сертифікатів. Студенти прекрасно розмовляють, пишуть і спілкуються. Все залежить, звичайно, від кожного індивідуально, та ми орієнтуємося на рівень С1 (Стандартизовані вимоги УМІ визначають такі рівні володіння українською мовою як іноземною: Початковий (A1). Базовий (A2). Рубіжний (B1). Середній (B2). Високий (C1). Вільне володіння (C2)) [6, с. 7]. Щоб перевірити знання кожного, викладачі кафедри іноземної мови Секції мовної підготовки іноземних студентів розробили зразки тестувань для проведення іспиту на 4-му курсі з української мови. Відповідно до усталених методів навчання будь-якої іноземної мови, ми намагалися дотриматися певної послідовності й у процесі навчання, і у часі проведення іспитів. Весь час написання роботи (2,5 години) чітко розділений на чотири частини, далі йде перерва і п'ята частина (10 хв) – представлення власної презентації: 1. Слухання – відео- чи аудіоролик із науково-популярної тематики і 15 завдань (трьох типів). Загальний час – 15 хв. 2. Граматичні тести (15 хв). 3. Письмо (есе, 200–250 слів). Загальний час – 1 год. 4. Читання текстів і 15 завдань (чотирьох типів). Загальний час – 30 хв. Заповнення бланку відповідей. 5. Говоріння на вибрану тему, 5 хв. Презентація за спеціальністю, 10 хв. Щоби правильно оцінити знання студента, необхідно дотримуватися усіх норм і вимог стандарту щодо загального переліку умінь кожного мовного виду роботи. Не рекомендується давати студентам тек-

сти з їхньої спеціальності чи для слухання, чи для читання. Теми повинні бути довільні, тексти – науково-популярні.

Вимоги до С1 (Високий). Визначає активне володіння українською мовою як іноземною та можливість *компетентного* спілкування в україномовному (у т. ч. професійному) середовищі з осмисленим та легким використанням усіх мовленнєвих умінь та виражальних засобів (у т. ч. галузевої термінології, професіоналізмів, найуживаніших ідіом).

1. СЛУХАННЯ. 1.1. Загальний перелік умінь. *Претендент розуміє* довготривале мовлення, навіть якщо воно не досить чітко структуроване або коли його зв'язність виражена не прямо; головні і другорядні думки, озвучені нормативною вимовою у повідомленнях складної структури, якщо це стосується кола його особистих або навчальних зацікавлень; досить складне пояснення нового матеріалу під час навчальної лекції, якщо нова тема продовжує і доповнює попередню; зміст дискусії та позицію учасників щодо невідомої для нього теми; деталі оголошень, виголошених у громадських місцях; більшість радіо- і телепрограм, новин, документальних і художніх фільмів загальної тематики; значення слова і фрази залежно від тональності мовлення; зміст і мету практично всіх жанрів усного мовлення; стилістично марковані тексти, які містять розмовні вислови та ідіоми; швидко мовлення у природних умовах повсякденного життя в недосконалих акустичних обставинах (шум, фоновий шум, наприклад у кафе або на вулиці). Тексти повинні бути на актуальну (конкретну чи абстрактну) тему, у тому числі стосуватися й технічних (спеціалізованих) питань та фахового спілкування. *Обсяг тексту: до 800 слів. Кількість нових слів: до 7%. Темп мовлення: 120 слів на хвилину* [6, с. 87].

2. ЧИТАННЯ. 2.1. Загальний перелік умінь. Претендент має *розуміти* загальний зміст і деталі великих за обсягом і складних за структурою неадаптованих текстів різних стилів і жанрів у межах професійних і особистих зацікавлень; висловлену непрямо інформацію (натяки, іронію, жарти); науково-популярні тексти із різних сфер; значення і функції найбільш уживаних ідіоматичних і канцелярських зворотів; ставлення автора до описуваних подій, виражене прямо чи приховано. Претендент може *переглянути* великий текст із метою з'ясувати, чи наявна в ньому потрібна інформація, потрібні деталі. Претендент може *знайти* у тексті більшість інформації стосовно однієї чи кількох деталей. Претендент має швидко *ідентифікувати* загальний зміст тексту, повідомлення за заголовком чи підзаголовком (якщо вони інформативні й однозначні). Претендент може *виділити* в тексті засоби міжфразового зв'язку і зрозуміти їхню

функцію. *Обсяг тексту: 800–1000 слів. Кількість нових слів: до 5–7%* [6, с. 89].

3. ПИСЬМО. 3.1. Загальний перелік умінь. Претендент *уміє*: висловлюватись на письмі у формі чіткого, добре структурованого тексту, використовуючи складні синтаксичні конструкції; вибирати стиль писемного повідомлення відповідно до особистісних характеристик відомого чи уявного читача; писати детальні тексти (обсягом не менше 200 слів) на теми з кола загальних та особистих зацікавлень, засвідчуючи контрольоване й усвідомлене вживання граматичних структур та засобів міжфразового зв'язку; вибирати мовні виражальні засоби відповідно до мети та стилю тексту; написати загальний огляд змісту книги, фільму, вистави чи певної події, учасником або очевидцем якої він/вона був/була, зокрема використовуючи лексичні та графічні засоби передавання прямої (невласне прямої, непрямої) мови на письмі; написати доповідь, твір-роздум, аналітичну довідку з елементами опису та роздуму на тему з кола зацікавлень, відповідно до складеного плану, вибірково користуючись словником; конспектувати прочитану інформацію у вигляді структурованого тексту, з виділенням пунктів і підпунктів, формуванням переліків, з виділенням головного й другорядного; писати приватні чи офіційні листи на складні теми, виділяючи те, що він/вона вважає найважливішим; писати складні листи, доповіді й статті, представляючи проблему (предмет розгляду) за допомогою ефективної логічної структури, що дозволяє адресатові виділити й запам'ятати найважливіші пункти; писати огляди та анотації до текстів із професійної чи загальнокультурної сфери; уживати на письмі засоби іномовлення та перефразування, щоби приховати прогалини словника та граматики [6, с. 91].

4. ГОВОРІННЯ. 4.1. Загальний перелік умінь.

А. *Монологічне мовлення*. Претендент *уміє*: висловлюватися на загальні чи абстрактні теми, а також на теми, що пов'язані з його/її професією і зацікавленнями, вибудовуючи інтонаційно-тематично завершені фрагменти тексту (співвідносні з абзацами); чітко і докладно описувати складні реалії і явища, завершуючи мовлення логічним висновком; прокоментувати переглянутий фільм, прочитану книжку чи статтю, висловлюючи власні враження і ставлення; доречно цитувати чужі думки, додаючи їх до власного висловлювання; аргументовано висловлювати власні погляди стосовно актуальних соціальних чи політичних питань; досить невимушено виступати перед аудиторією із задалегідь підготовленою промовою; формулювати гіпотези для пошуку рішень імовірних проблем; застосовувати стратегії коригування і полегшення вислову (заміну невідомих

слів описом, оминання складних місць) непомітно для співрозмовників.

Б. *Диалогічне мовлення*. Претендент *уміє*: висловлюватися вільно і спонтанно, майже без зусиль на загальні чи абстрактні теми (навіть якщо вони йому/їй не досить відомі); гнучко й ефективно користуватися мовою в соціумі, у тому числі образно та для вираження емоцій і жартів; дискутувати навіть на абстрактні чи невідомі теми, переконливо аргументуючи свою позицію, відповідаючи на запитання та коментарі, швидко, спонтанно й адекватно реагуючи на складну аргументацію; вільно брати участь в інтерв'ю стосовно професійної діяльності чи загальних питань (як інтерв'юер або респондент) [6, с. 93].

Відповідно до структурованого опису всіх видів мовленнєвої діяльності, пропонуємо зразок білету з кваліфікаційного іспиту з української мови як іноземної для студентів-іноземців 4-х курсів технічних вишів. Тексти і завдання будуть не повні, частинами, і міститимуть чітко описані вимоги до кожного виду завдань.

Кваліфікаційний іспит з УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (як іноземної)

БІЛЕТ № 1_ПИСЬМОВА ЧАСТИНА.
СЛУХАННЯ. 15 хвилин.

Ви подивитесь відеофрагмент з YouTube-каналу програми IQ energy «До найвищої енергоефективності», iqenergy@org.ua [7], в якому йдеться про альтернативні джерела енергії. Під час перегляду відео виконайте завдання 1–15. Будьте уважні: відповіді на завдання з'являються в такій самій послідовності, що й інформація відеофрагменту. Перегляньте завдання 1–8. Тоді подивіться перший уривок відео і виконайте ці завдання.

Досі ми говорили про те, як економити енергію. Але ви знаєте, що її можна отримувати майже безкоштовно – завдяки сучасним винаходам. Теплові насоси – це пристрої, що беруть енергію з повітря, ґрунту, ґрунтових вод і використовують її для опалення чи підігріву води. Для роботи їм потрібно трохи електрики – близько 1 кіловата... [stop на 2:05].

Завдання 1–8. Заповніть пропуски – вставте ОДНЕ слово І/АБО число.

Теплові насоси – це пристрої, що беруть 1 _____ з повітря, ґрунту, ґрунтових вод. Натомість вони вироблять 4– 2 _____ кіловати тепла. За цим паливом – джерелом енергії – теплові насоси бувають 3 _____ типів...

Перегляньте завдання 9–12. Тоді подивіться наступний уривок відео і виконайте ці завдання. Виберіть ОДИН правильний варіант відповіді – літеру А, В чи С.

Хто з нас не бачив літніх душів на дачах? Темна діжка, що гріє воду від сонця. Це і є прототип

сонячного колектора. Еволюція зробила величезний крок уперед. Сучасні колектори здатні підігрівати воду навіть узимку. Бувають вони двох видів... [stop на 3:06]

9. Темна діжка, що гріє воду від сонця – це ... сонячного колектора.

А. приклад В. протилежність С. прототип

10. Сучасні сонячні колектори бувають ...

А. двох видів. В. трьох типів. С. зимові і літні.

Перегляньте завдання 13–15. Тоді подивіться наступний уривок відео і виконайте ці завдання. Поставте літеру П, якщо інформація з відео правильна, або Н – якщо інформація неправильна або її нема.

До будь-якого колектора потрібно встановити бак-акумулятор із товстими стінками. У ньому зберігатиметься підігріта вода, котру можна використати пізніше, приміром уночі чи за хмарної погоди. Хочете знати, які з новацій підійдуть вам? Оберіть свій тип житла.

13. У баку-акумуляторі з товстими стінками буде зберігатися підігріта вода.

14. Сонячні колектори, ґрунтової й повітряні теплові насоси не можна використовувати у приватному будинку.

15. Повітряний насос і сонячний колектор можна встановити лише у звичайній квартирі.

ЧИТАННЯ. 30 хвилин. Прочитайте текст і виконайте завдання 1–15.

Морська сіль – витвір сонця, води і вітру.

Випарювання солі природним способом на Атлантичному узбережжі Франції почалося ще приблизно в 3-му сторіччі н. е. Але справжній розквіт цього ремесла припадає на кінець середньовіччя. Ріст кількості населення в тодішній Європі привів до збільшення попиту на сіль, адже за її допомогою зберігали м'ясо і рибу. До берегів Бретані припливали кораблі з усієї Північної Європи: тут купували величезну кількість солі для консервації. Протягом багатьох сторіч спосіб видобутку солі на Атлантичному узбережжі практично не змінився. Як збирають сіль? ... [8].

Завдання 1–5. Чи відповідають ці твердження інформації в тексті? Позначте: П – якщо твердження правильне (відповідає інформації з тексту), Н – якщо твердження неправильне (суперечить інформації з тексту) або якщо така інформація відсутня.

1. На узбережжі Атлантики сіль також збирають у механізований спосіб.

2. Французькі кухарі високо цінують «соляне борошно» – флер-де-сель.

3. Коли літо спекотне, можна зібрати дуже багато морської солі...

Завдання 6–8. Про які ТРИ факти згадано в тексті? Виберіть літери А–Г (послідовність не має значення).

А. Добування золота на Атлантичному узбережжі Франції.

В. Випарювання морської солі в соляних басейнах.

С. Сучасна торгівля Франції з країнами Північної Європи.

Д. Різні способи добування солі у Франції.

Е. Залежність промислу добування морської солі від погодних умов.

Ф. Порівняння видобутку морської солі в різні роки.

Г. Особливості національної французької кухні.

Завдання 9–12. Виберіть ОДИН правильний варіант відповіді – літеру А, В, С або D.

9. У кліматі Середземного моря можна збирати понад 1,5 млн тонн солі ...

А. за сезон. В. щоквартально. С. кожного року.

D. щомісяця.

10. Мікроскопічні водорості, які розмножуються в ропі, роблять її ...

А. різкою. В. рожевою. С. різноманітною.

D. ароматною.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ТЕСТИ. 5 хвилин.

Виберіть ОДИН правильний варіант відповіді – літеру А, В, С, D або E.

1. У котрому рядку є слово, протилежне за значенням до слова *найновіший*?

А. останній; В. найстаріший; С. несвіжий;

D. перший.

2. Котрі з наведених іменників уживаються лише у формі однини?

1. Свято. 2. Черешня. 3. Телебачення. 4. Данія.

5. Споруда. 6. Напря́м. 7. Радість. 8. Смуга.

9. Кальцій. 10. Винахід.

А. 1, 3, 4, 6, 7, 9. В. 1, 2, 4, 7, 8, 9. С. 2, 5, 6, 8, 10.

D. 3, 4, 7, 9. E. 3, 4, 7, 8, 10.

3. У котрому рядку правильно утворено всі прикметники?

А. архітектура – архітектурний, географія – географічний, держава – державний;

В. економіка – економічний, Європа – європейський, історія – історичний;

С. культура – культурний, центр – центральний, місто – містський;

D. музика – музичний, тоді – тодішній, проблема – проблемовий.

4. У котрому рядку правильно поєднано іменники з числівниками?

А. чотири функцій, дві дівчати; В. п'ятнадцять студентів, двоє друзів;

С. дві рук, сто вісімдесят дні; D. вісім завдань, сорок три автобуса.

5. Котрі з наведених дієслів у 3-й особі множини мають закінчення «ать(-ять)»?

1. Зв'язати. 2. Тримати. 3. Бажати. 4. Говорити.

5. Летіти. 6. Збирати. 7. Сідати. 8. Працювати.

9. Відповідати. 10. Зеленіти.

А. 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10. В. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
С. 4, 5, 7, 9. D. 4, 5. Е. жодне.

**ПИСЬМО. 1 година. Напишіть 200–250 слів.
Розкрийте тему:**

1. Що, на вашу думку, означає бути героєм?
Хто є героєм у вашому житті?

2. Щораз більше людей сьогодні роблять покупки онлайн. Які є плюси і мінуси покупок онлайн для покупців і для продавців?

*Кваліфікаційний іспит з УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ (як іноземної)*

**БІЛЕТ № 1 УСНА ЧАСТИНА ГОВОРІННЯ
НА ВИБРАНУ ТЕМУ. 5 хвилин.**

1. Яке значення, на вашу думку, має самостійна робота студента під час навчання? 2. Хто з сучасних видатних людей є чи може бути для вас прикладом у житті?

**ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ.
10 хвилин.** Оцінювання: максимальна кількість

балів за усну частину – 40 (говоріння на вибрану тему – 20, презентація – 20); максимальна кількість балів за письмову частину – 60 (слухання – 15, лексико-граматичні тести – 10, читання – 15, письмо – 20); максимальна кількість балів за іспит загалом – 100 (60 + 40).

Висновки. Проведення контролю за стандартизованими вимогами – це дотримання норм, які містять перелік загальноприйнятих зразків та правил щодо комунікативних умінь і відповідають змісту володіння українською мовою як іноземною певного рівня, певного ступеня якості умінь і навичок. Тому сподіваємося, що впровадження Стандартизованих вимог до рівнів володіння УМІ (A1-C2), які є сукупністю норм і положень, що окреслюють вимоги Української держави до рівня володіння українською мовою з боку осіб, для яких українська мова не є рідною (першою), відбудеться якнайшвидше та підсилить престиж української мови у світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтіярова Х., Лукашевич С., Майданюк І., Сегень М., Петухов С. Українська мова: Практичний курс для іноземців. Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. 296 с.
2. Вінницька В., Плющ Н. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. Київ : Факт, 1997. 244 с.
3. Зайченко Н., Воробйова С. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення. Київ : Академвидав, 2004. 324 с.
4. Лиса Н., Кривоус М., Тишковець М. Українська мова як іноземна: основи граматики в таблицях та вправах : навч. посіб. Тернопіль : Економічна думка, 2011. 312 с.
5. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад. : Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка та ін., ч. 1. Київ : ІВЦ: Видавництво «Політехніка», 2003. 56 с.
6. Стандартизовані вимоги : рівні володіння українською мовою як іноземною А1-С1. Зразки сертифікаційних завдань : посібник / Данута Мазурик, Леся Антонів, Олена Синчак, Галина Бойко. Київ : Фірма «ІНКОС», 2020. 186 с.
7. https://www.youtube.com/watch?v=D_gA-oCgZPk
8. <https://www.jw.org/uk/%D0%B1%D1%96%>

REFERENCES

1. Bakhitiarova Kh., Lukashevych S., Maidaniuk I., Sehen M., Pietukhov S. (1999) *Ukrainska mova: Praktychnyi kurs dlia inozemtsiv* [Ukrainian language: Practical course for foreigners]. Ternopil : Ukrmedknyha. 296 s.
2. Vinnytska V., Pliushch N. (1997) *Ukrainska mova. Praktychnyi kurs hramatyky dlia studentiv-inozemtsiv* [Ukrainian language. Practical grammar course for foreign students]. Kyiv : Fakt. 244 s.
3. Zaichenko N., Vorobiova S. (2004) *Praktychnyi kurs ukrainskoi movy dlia inozemtsiv: usne movlennia* [Practical course of the Ukrainian language for foreigners: oral speech]. Akademydav. Kyiv. 324 s.
4. Lysa N., Kryvous M., Tyshkovets M. (2011) *Ukrainska mova yak inozemna: osnovy hramatyky v tablytsiakh ta vpravakh* [Ukrainian as a foreign language: basics of grammar in tables and exercises]: Navch. posib. Ternopil : Ekonomichna dumka. 312 s.
5. Navchalni plany ta prohramy (dovuzivska pidhotovka inozemnykh hromadian) (2003) [Curricula and programs (pre-university training of foreign citizens)] / uklad. : L.H. Novytska, O.F. Hudzenko, M.I. Dudka ta in., ch. 1. Kyiv : IVTs: Vydavnytstvo «Politekhnik». 56 s.
6. Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1-S1. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan: posibnyk (2020) [Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1-C1. Samples of certification tasks: a guide] / Danuta Mazuryk, Lesia Antoniv, Olena Synchak, Halyna Boiko. Kyiv : Firma «INKOS». 186 s.
7. https://www.youtube.com/watch?v=D_gA-oCgZPk
8. <https://www.jw.org/uk/%D0%B1%D1%96%>

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ТА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ОСНОВІ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

Кузьменко О. С.

*докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри фізико-математичних дисциплін
Льотна академія
Національного авіаційного університету
вул. Добровольського, 1, Кропивницький, Україна
orcid.org/0000-0003-4514-3032
Kuzimenko12@gmail.com*

Савченко І. М.

*кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця,
учена секретарка
Національний центр «Мала академія наук України»
вул. Дегтярівська, 38-44, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-0273-9496
savchenko_irina@ukr.net*

Ключові слова: *фізика,
STEM-освіта, інтеграція,
міждисциплінарність,
STEM-складники, прикладний
аспект, професійно
зорієнтований підхід.*

У статті розглядається аналіз поняття фундаменталізації та формування особливостей вивчення фундаментальних понять з урахуванням розвитку сучасних тенденцій вищої освіти. Фундаменталізація забезпечує універсальне, системоутворювальне, інваріантне знання та сприяє його відбору з величезного обсягу нової наукової інформації. У межах знаннєвої парадигми інноваційного розвитку на засадах STEM-освіти є пошук шляхів розв'язання цієї проблеми на рівні універсальних надпредметних знань, до яких належать методологічні.

Окреслено принципи фундаменталізації, що ґрунтовно розкривають сутність STEM-освітніх показників та їх значення для подальшого вивчення професійно зорієнтованих дисциплін технічного закладу вищої освіти. Визначені нами принципи фундаменталізації свідчать про те, що зміст навчального матеріалу, форми, методи навчання, що використовуються в освітньому процесі з фізики на основі STEM-технологій, мають відповідати системній логіці побудови тих професійно зорієнтованих дисциплін, теоретичною основою яких є фізика. На основі цих знань студенти зможуть моделювати пізнавальні та практичні завдання прикладного характеру з урахуванням концепції STEM-освіти. Відповідно до зазначеного потрібно формувати фундаментальне ядро знань і уявлень з фізики та методологічних STEM-компетентностей, що є важливими для студентів у подальшому вивченні дисциплін прикладного характеру за освітніми програмами. Розв'язання цієї проблеми нами вбачається у визначенні міждисциплінарної інтеграції фізики та дисциплін технічного циклу через взаємозумовленість та взаємодоповненість науковості, емпірії та математизації. Відповідно, прослідковуючи фундаменталізацію змісту навчання фізики, потрібно враховувати узагальнені знання студентів на засадах STEM-освіти.

У статті розглянуто як приклад визначення центра мас крила літака, де визначено технічний складник STEM-освіти (будова літака та його

частин), інженерний складник – використання програми 3D-max для 3D моделювання літака та його конструкцій, а для розрахункових обчислень студентами використовувалась програма Excel. Визначено, що курс фізики для студентів технічного закладу вищої освіти потребує значної математизації та залучення елементів програмування, що сприятиме їхній адаптації до професійної діяльності, що зумовлено специфікою цих навчальних дисциплін.

FUNDAMENTALIZATION ORIENTATION OF PHYSICS AND TECHNICAL DISCIPLINES BASED ON STEM-EDUCATIONAL SPACE

Kuzmenko O. S.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Physics and Mathematics Disciplines
Flight Academy
of the National Aviation University
Dobrovolsky str., 1, Kropyvnytskyi, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4514-3032
Kuzimenko12@gmail.com*

Savchenko I. M.

*Ph. D. in Pedagogy, Senior Researcher,
Science Secretary
National Center “Junior Academy of Sciences of Ukraine”
Dehtiarivska str., 38-44, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-0273-9496
savchenko_irina@ukr.net*

Key words: *physics, STEM-education, integration, interdisciplinarity, STEM-components, applied aspect, professionally-oriented approach.*

The article considers the analysis of the concept of fundamentalization and the formation of features of the study of fundamental concepts taking into account the development of modern trends in higher education. Fundamentalization provides universal, system-forming, invariant knowledge and facilitates its selection from a huge amount of new scientific information. Within the knowledge paradigm of innovative development on the basis of STEM-education is the search for ways to solve this problem at the level of universal supra-subject knowledge, which includes methodological.

The principles of fundamentalization are outlined, which thoroughly reveal the essence of STEM-educational indicators and their significance for further study of professionally oriented disciplines of a technical institution of higher education. The principles of fundamentalization defined by us indicate that the content of educational material, forms, teaching methods used in the educational process of physics on the basis of STEM-technologies should correspond to the system logic of construction of those professionally oriented disciplines, the theoretical basis of which is physics. Based on this knowledge, students will be able to model the cognitive and practical tasks of an applied nature, taking into account the concept of STEM-education. According to the above, it is necessary to form a fundamental core of knowledge and ideas in physics and methodological STEM-competencies, which are important for students in the further study of applied disciplines in educational programs. We see the solution to this problem in determining the interdisciplinary integration of physics and disciplines of the technical cycle through the interdependence and complementarity of science, empiricism and mathematization. Accordingly, following the fundamentalization of the content of teaching physics, it is necessary to take into account the generalized knowledge of students on the basis of STEM-education.

The article is considered as an example of determining the centre of mass of the wing of the aircraft, which defines the technical component of STEM-education (structure of the aircraft and its parts), engineering component - the use of 3D-max for 3D modelling of aircraft and its structures, and Excel used calculations for calculations. It is determined that the course of physics for students of technical institutions of higher education requires significant mathematization and involvement of programming elements, which will facilitate their adaptation to professional activities, due to the specifics of these disciplines.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі притаманні швидкі зміни щодо впровадження нововведень та інноваційних технологій (STEM, SMART, BYOND та ін.). Це відповідає наявності в освітньо-науковому середовищі закладу вищої освіти (ЗВО) сучасних тенденцій до прагматизації професійно зорієнтованої вищої освіти за європейськими стандартами освітніх систем. Щодо навчання фізики на основі STEM-технологій потрібно акцентувати увагу на формуванні фундаментальності наскрізних генеруючих понять, створенні фізичної аксіоматичної бази для вивчення професійно зорієнтованих дисциплін та окресленні прикладного аспекту фізики як важливої науки для підготовки фахівців інженерного та технічного профілей навчання.

Зазначимо, що фізична освіта потребує подальшої фундаменталізації щодо світоглядних моделей та практично значущих аспектів дидактики фізики на засадах STEM-освіти. З іншого боку, потрібно враховувати запити та інтелектуальний потенціал здобувачів вищої освіти фізико-технічної освіти, створення умов формування в них наукового способу мислення та відповідного рівня їх STEM-компетентності.

Звернемо увагу на те, що потрібно враховувати профіль навчання майбутньої діяльності фахівців в умовах цифровізації України та розроблення нової методики навчання фізики з урахуванням концепції STEM-освіти, що впроваджуватимуться в освітньому процесі через призму нормативного забезпечення (освітніх, навчальних програм, силябуси, методичного забезпечення тощо).

Питанням фундаменталізації у навчанні фізики щодо засвоєння знань окреслено в працях: А.І. Субетто, Н.Ф. Талізної, О.В. Хуторського; принципів фундаменталізації освіти С.У. Гончаренка, З.І. Слєпкань; фундаменталізації в закладах вищої освіти – Н.В. Подопрігори, С.О. Семерікова, О.В. Сергєєва, М.І. Садового та ін.

Важливим аспектом фундаменталізації фізичної освіти може бути створення умов для забезпечення цілісного сприйняття матеріалу загального курсу фізики студентами, що сприяло б формуванню певного цілісного погляду на фізичну науку і, відповідно, на фізичний навколишній світ, який вона описує.

Учений О.А. Коновал [1] розглядає фундаменталізацію фізичної освіти через цілеспрямовану

педагогічну діяльність здобувачів вищої освіти та викладачів, яка розглядає виконання методологічної, професійно зорієнтованої, розвивальної, прогностичної та інтегративної функцій. Саме це сприяє розвитку інваріантних знань, що потрібні для професійної діяльності фахівців технічного профілю; проникнення фізичної освіти в практично зорієнтовану діяльність; розвиток пізнавальної активності та мотивація до вивчення фізики як ґрунтовної дисципліни щодо потреб суспільства та прикладного аспекту навчання.

До фундаменталізації навчання, за словами С.Я. Казанцева, потрібно віднести такі напрями:

- створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних знань;
- перехід від «освіти на все життя» до «освіти протягом усього життя»;

- орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових частин цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності [2].

У процесі вивчення курсу фізики в Льотній академії Національного авіаційного університету (Льотна академія НАУ) студенти знайомляться з експериментальним методом дослідження фізичних явищ і процесів природи, аналізом, синтезом, систематизацією спостережуваних явищ фізичного експерименту з використанням STEM-освітніх технологій.

Слід відзначити, що одним із напрямів реформування фізичної освіти у закладах вищої освіти є посилення її методологічної спрямованості на засадах STEM-освіти. Тому виникає потреба, щоб фізика як наука сприймалась суб'єктом навчання не як перелік відкриттів чи наявність формул, а відповідно, формувала наукове мислення у процесі пізнання навколишнього світу та фундаментальну науку у процесі опанування професійно зорієнтованими дисциплінами.

Рівень сформованості знань у студентів із фізики визначається засвоєнням фундаментальних фізичних понять, законів, теорії та принципів.

У сучасній фізиці виявлено певний взаємозв'язок фізичних законів і принципів симетрії. Особливо актуальні питання, пов'язані з теорією симетрії в сучасних фізичних теоріях, заснованих на об'єднанні фундаментальних взаємодій.

На нашу думку, варто сформувані у студентів під час навчання фізики цілісне уявлення

про дану науку, відповідно, на основі вивчення фундаментальних понять одним із них є матеріальна точка, та окреслити важливість наскрізних понять фізики у прикладному аспекті дисциплін технічного профілю.

Мета статті полягає в розкритті поняття та принципу фундаменталізації; визначенні особливостей методики навчання фізики на основі технологій STEM-освіти на основі міждисциплінарного, особистісно зорієнтованого та інтегрованого підходів в освітньому процесі технічного ЗВО; розгляді практично прикладного аспекту фізики з окресленням складників STEM-освіти.

Виклад матеріалу. У процесі нашого дослідження ми проаналізували дефініції «фундаменталізація», «фундаментальні знання» та «принцип фундаменталізації» у навчанні фізики, що є основою для вивчення студентами професійно зорієнтованих дисциплін технічного профілю.

Згідно з Академічним тлумачним словником [3] «фундаментальний» – міцний, великий, зроблений на тривалий час.

Науковець О.В. Сергєєв окреслює фундаменталізацію через взаємозв'язки теоретичної та практичної підготовки суб'єкта навчання, що сприятиме формуванню наукової картини світу та індивідуально-професійному розвитку студента, забезпечуватиме високу якість освіти [4].

Із переходом освітнього процесу на професійно зорієнтований напрям М.О. Читалін виділив функції фундаменталізації освіти:

- визначення змісту навчального предмету з урахуванням його особливостей;
- наступності та теоретичного узагальнення знань з фізики;
- психологічних і педагогічних особливостей сприйняття, засвоєння, застосування, аналізу й синтезу навчального матеріалу здобувачами вищої освіти [5].

Згідно із тлумаченням науковиці Н.Ф. Тализіної «фундаментальні знання – це системоутворювальні, методологічно значущі уявлення»... вони необхідні суб'єкту навчання для самостійного здобуття знань, що допомагатимуть йому у процесі зміни професійного фаху» [6].

За дослідженнями С.І. Архангельського, фундаментальні знання розглянуто як «основоположні у змісті конкретної дисципліни» [7].

До гносеологічних аспектів фізичного знання структуру його типології, яку наводить О.Н. Голубева [8, С. 149–150], належать: 1) фундаментальні парадигми; 2) фундаментальні концептуальні підходи; 3) принципи та конвенцій; 4) фундаментальні фізичні теорії; 5) прикладні та фізичні теорії.

Отже, аналіз знань, набутих у різних предметних галузях, дає підстави стверджувати, що

їх накопичення відбувається переважно шляхом збільшення обсягу нових і нових часткових явищ, нових часткових залежностей, основа ж є інтегрованою – спільною, проте, з погляду дидактики, добір нових знань до змісту навчальної дисципліни має бути обґрунтованим.

Науковиця Г.Я. Дутка [9, с. 45–50] виділяє фундаменталізацію освіти через принципи дидактики, що прийняті нами для визначення важливості фундаментальності у навчанні фізики з окресленням

STEM-складників в освітньому процесі технічного ЗВО:

1) принцип науковості – розглядається фундаментальний компонент змісту освіти з технічного напрямку (STEM-складники: науковості, інженерії, математики, технічності);

2) принцип оптимізації навчального процесу з фізики на засадах STEM-освіти в технічному ЗВО;

3) принцип зорієнтованості на формування єдності знань і вмінь, свідомості та поведінки – розглядається фундаменталізація навчання фізики та професійно зорієнтованих дисциплін на основі STEM-технологій в умовах інтегрованого, міждисциплінарного та професійно зорієнтованого підходів;

4) принцип розвитку ініціативи і самостійності, свідомості й активності в опануванні нових знань стосовно тенденцій розвитку сучасної освіти в ЗВО – застосування фундаментальних знань з фізики на засадах STEM-освіти [10];

5) принцип систематичності й послідовності знань і вмінь суб'єктів навчання з фізики на основі STEM-технологій, де фундаменталізація виступає вагомим фактором забезпечення систематичності та послідовності отриманих знань;

6) принцип творчої активності та самостійності – фундаменталізація визначає рівень формування пізнавально-пошукової діяльності та творчої активності у навчанні фізики на основі STEM-технологій;

7) принцип усвідомленості та ґрунтовності знань, де фундаментальні знання є стрижнем для забезпечення усвідомленості та ґрунтовності професійних знань (розгляд фундаментальних наскрізних генеруючих понять з фізики);

8) принцип цілеспрямованості та мотивації – визначається фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації студентів до вивчення фізики.

Нами виділено основні положення щодо принципу фундаменталізації з фізики з урахуванням технологій STEM-освіти (таблиця 1), визначено важливість цієї дефініції як дидактичного принципу з урахуванням інтегрованого, міждисциплінарного та особистісно зорієнтованого підходів.

Таблиця 1
Сутність принципу фундаменталізації знань з фізики на засадах STEM-освіти для технічного ЗВО

№ з/п	Положення принципу фундаментальності знань із фізики
1	фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань
2	фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона припускає і наукову інтуїцію
3	фундаментальність знань із фізики базується на науковій і філософській рефлексії викладача, хоча вони пристосовані до «концептуальної системи» студента
4	фундаментальність знань є універсальними, спрямованими на сприйняття суб'єктом навчання світу як цілого
5	фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається суб'єкт навчання
6	фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і мета знання

Отже, відзначимо, що принцип фундаменталізації передбачає визначення змісту навчання, спрямованого на формування в студентів інваріантних, усталених знань, умінь й інших компетенцій у навчанні фізики на засадах STEM-освіти. Тому йдеться про формування індивідуальних якостей особистості, здатності студентів реалізовувати здобуті знання, вміння й інші компетенції у навчанні фізики

на основі STEM-технологій в умовах професійно зорієнтованого, міждисциплінарного та інтегрованого підходів, що формується в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Отже, фундаменталізація забезпечує формування в студентів довготривалої системи фундаментальних знань і вмінь з фізики на основі STEM-технологій в технічному ЗВО.

Розглянемо завдання, що виконується студентами Льотної академії НАУ на розрахунок центр мас спорядженого крила, після того як вони побудували 3 D модель літака за допомогою програми 3D Max (рис. 1).

Під масою спорядженого крила ми розуміємо суму мас його конструкції, що розташована в крилі обладнання, двигунів, пілонів, палива, що розраховане на політ. Завдання студентів – розрахувати центр мас характерних об'єктів крила: конструкції крила, рідини та масла, основної та носової опори шасі, що знаходиться у випущеному стані, а також теоретичні відомості щодо виконання завдань знаходяться в збірниках [11–14].

Результати виконаних розрахунків за допомогою програми Excel щодо визначення координат центра мас крила літака, вантажів наведено в таблиці 2.

Після розрахунку студентами центра мас крила літака доцільно розв'язати фізичну задачу на знаходження координати центру мас і статистичних моментів і виокремити STEM-показники та розглянути міждисциплінарну інтеграцію, що наведена нами в таблиці 3 (фрагмент дослідженого матеріалу) для спеціальності 272 Авіаційний транспорт.

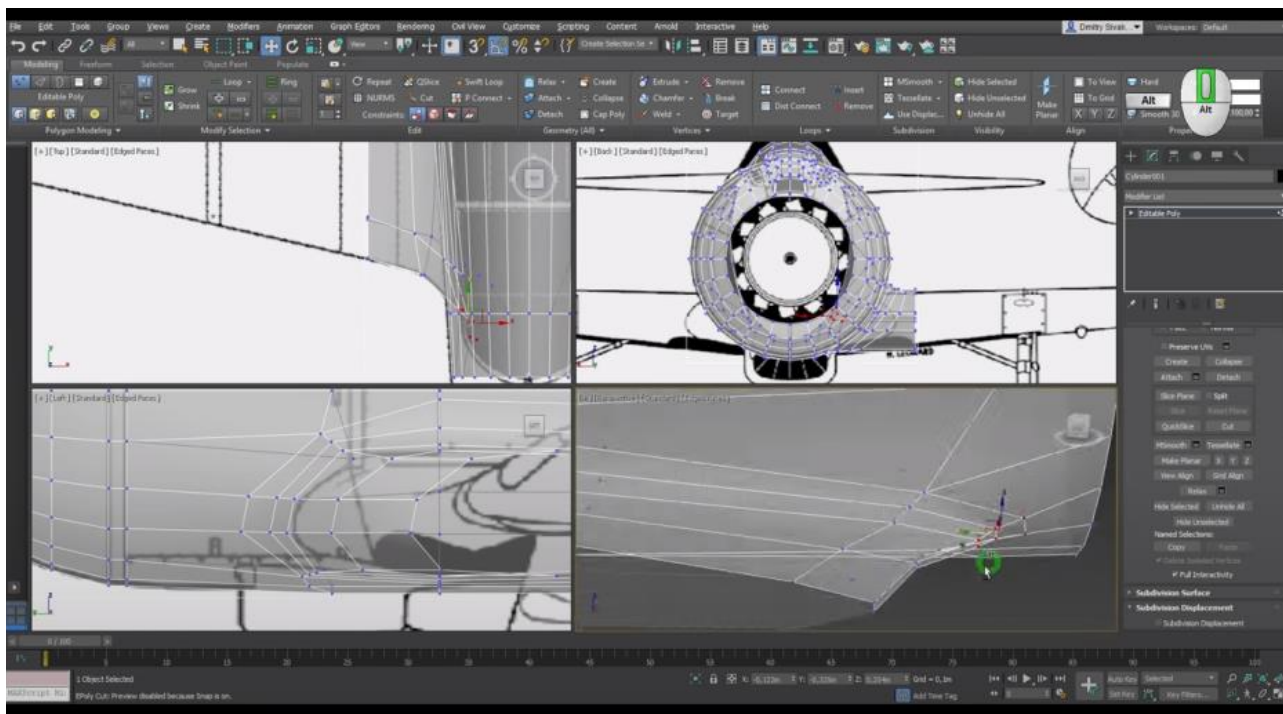


Рис. 1. Моделювання літака за допомогою програми 3D Max

Таблиця 2

Розрахункові дані центра мас крила літака

№ з/п	Назва об'єкта	Маса m , кг	Координата центра мас, X , м	Момент маси, mX , кг м
1	Крило (конструкція)	14876,648	4,517	67197,81902
2	Паливна система	788,327	4,517	3560,873059
3	Силова установка	21695,781	-0,03	-650,87343
4	Мастила та робочі рідини	252	0,706	177,912
5	Управління літаком (30%)	218,742	4,689	1025,681238
6	Електрообладнання 30%	1329,685	0,868	1154,16658
7	Протиобліднювальна система (70%)	1275,189	0,868	1106,864052
8	Гідросистема (70%)	1577,837	4,689	7398,477693
9	Споряджене крило без палива та шасі	40826,769	1,577	64383,81471
10	Передня опора – «Випущено»	705,32	-10,499	-7405,15468
11	Основна опора – «Випущено»	5678,833	4,087	23209,39047
12	Паливо (з аеронавігаційним запасом)	27981,734	3,815	106750,3152
13	Паливо в баках № 1, 2	10000	2,756	27560
14	Паливо в баках № 3, 4	10000	3,723	37230
15	Паливо в баках № 5, 6	7681,744	5,123	39353,57451
	Разом	144888,609	31,406	4550371,654

Таблиця 3

Міждисциплінарні зв'язки фізики та дисциплін професійно зорієнтованого профілю технічного ЗВО щодо вивчення поняття центра мас (фрагмент таблиці)

Професійне спрямування: Обслуговування повітряного руху Варіативна компонента: «Управління повітряним рухом»		
№ з/п	Тема дисципліни «Фізика»	Розділ предмета професійного спрямування, який зорієнтований на цю тему
1	Динаміка механічних систем	<p>Теоретична механіка. Тема 5. Центр мас. Центрування літака. Тема 15. Динаміка системи. Моменти інерції твердого тіла. Теорема про рух центру мас системи. Механічна система. Класифікація сил, що діють на механічну систему. Маса системи. Центр мас системи. Диференціальні рівняння руху механічної системи. Теорема про рух центра мас системи. Диференціальні рівняння руху центра мас системи. Закон збереження руху центра мас системи.</p> <p>Повітряні перевезення. Тема 3 Термінологія. Маса порожнього літака. Маса порожнього спорядженого літака. Маса екіпажа. Маса бортпроводників. Маса продуктів харчування. Максимальна маса комерційного завантаження. Гранична маса комерційного завантаження та ін. Центрувальні характеристики ПС. Тема 5 Процедура визначення маси літака та балансувальна документація. Додавання маси пасажирів та вантажів. Додавання маси палива. Тема 8 Розрахунок центру тяжіння. Центр тяжіння при пустих масах. Рух центра мас тяжіння при заливці палива, навантаженні та завантаженні баласту. Тема 10 Навантаження на одиницю площі, вантаж: який переміщується, підтримка вантажу. Переміщення центру тяжіння за встановленні межі. Пошкодження через інерцію навантаження.</p> <p>Вища математика. Тема 6. Поняття вектора, дії над векторами.</p>
Професійне спрямування: Льотна експлуатація повітряних суден		
2	Динаміка механічних систем	<p>Аеродинаміка польоту повітряних суден. Тема 5. Балансування, стійкість та керуваність літака. Схема сил, що діють на літак: реальна та приведена до центра мас збалансованого літака. Центр аеродинамічного тиску та фокус. Центрування літака. Тема 12. Стійкість, керуваність та балансування літака в повздовжньому русі. Балансування літака в повздовжньому русі. Центрування за допомогою баласту та вантажу.</p> <p>Теоретична механіка. Тема 15. Динаміка механічної системи матеріальних точок.</p> <p>Повітряні перевезення. Тема 3 Термінологія. Маса порожнього літака. Маса порожнього спорядженого літака. Маса екіпажа. Маса бортпроводників. Маса продуктів харчування. Максимальна маса комерційного завантаження. Гранична маса комерційного завантаження. Тема 5 Процедура визначення маси літака та балансувальна документація. Додавання маси пасажирів та вантажів. Додавання маси палива. Тема 8 Розрахунок центру тяжіння. Центр тяжіння при пустих масах. Рух центра мас тяжіння при заливці палива, навантаженні та завантаженні баласту. Тема 10 Навантаження на одиницю площі, вантаж: який переміщується, підтримка вантажу. Переміщення центру тяжіння за встановленні межі.</p>

Отже, важливим аспектом розвитку STEM-компетентності у студентів технічного ЗВО є фундаменталізація фізики як ґрунтового чинника щодо впровадження інноваційних STEM-технологій. Однак, слід зазначити, що професіоналізація навчально-пізнавальної діяльності студентів з фізики суперечить принципу фундаменталізації, тому слід уникати уривчастих, фрагментарних відомостей, опосередкованих до змісту навчання тих дисциплін, що вивчаються на старших курсах, оскільки студенти не мають досвіду і знанневої бази для сприйняття такої інформації. Подолання зазначеної суперечності ми вбачаємо в можливостях інтеграційного підходу до навчання фізики та

професійно зорієнтованих дисциплін на основі технологій STEM-освіти.

Висновки. У навчальному курсі з дисципліни «Фізика» потрібно формувати концептуальні світоглядні уявлення стосовно фундаментальних фізичних понять та акцентувати увагу на вивченні цих питань з урахуванням тенденцій розвитку STEM-освіти. Відзначимо, що фундаментальні фізичні поняття, властивості матеріального світу пізнаються емпіричним шляхом, а формування уявлень про фундаментальні основи фізики має відбуватися з урахуванням прикладного характеру технічного спрямування на основі фізичних моделей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коновал О.А. Теоретичні і методичні засади вивчення електродинаміки як релятивістської теорії у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 468 с.
2. Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2000. 138 с.
3. Академічний тлумачний словник. URL : <http://sum.in.ua/s/fundamentaljnyj>.
4. Сергеев О.В. Фундаменталізація освіти у вищій школі. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : збірн. наук. праць. 2005. С. 4–7.
5. Читалин Н.А. Фундаменталізація професійного образования. *Профессиональное образование. Казанский педагогический журнал*. 2000. № 2(19). С. 11–15.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.
7. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе. Москва : Высшая школа, 1976. 200 с.
8. Голубева О.Н. Теоретические проблемы общего физического образования в новой образовательной парадигме : дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 1995. 314 с.
9. Дутка Г.Я. Принцип фундаменталізації у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 6. С. 45–50.
10. Кузьменко О.С. Теоретичні і методичні засади навчання фізики студентів технічних закладів вищої освіти на основі технологій STEM-освіти : дис. ... д-ра пед. наук. Кропивницький, 2020. 622 с.
11. Гаража В.В. Конструкция самолетов : учебник. Киев : КМУГА, 1998. 524 с.
12. Челюканов И.П., Гаража В.В., Лукин В.И. Компонировка и центровка самолета : метод. указ. Киев : КИИГА, 1989. 48 с.
13. Конструкция и прочность летательных аппаратов : Альбом-приложение к методическим указаниям. Киев : КИИГА, 1990. 91 с.
14. Челюканов И.П., Гаража В.В., Кириленко О.Б. Конструкція літаків : метод. реком. до вик. курсов. роботи. Київ : НАУ, 2005. 80 с.

REFERENCES

1. Konoval, O. A. (2010) *Teoretychni i metodychni zasady vyvchennja elektrodynamiky jak reljatyvistsjkoji teoriji u vyshhykh pedagoghichnykh navchaljnykh zakladakh*. (Dysertacija doktora pedagoghichnykh nauk). Kyiv.
2. Kazantse, S. Ya. (2000). *Didakticheskie osnovy fundamentalizacii obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija*. Kazan.
3. Akademichnyj tлумачnyj slovnyk. URL: <http://sum.in.ua/s/fundamentaljnyj>
4. Sergeev, O. V. (2005). *Fundamentalizacija osvity u vyshhij shkoli [Fundamentalization of education in higher education]. Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education: collection. Science. wash*, P. 4–7.
5. Chitalin, N. A. (2000). *Fundamentalizaciya professional'nogo obrazovanija*. [Fundamentalization of vocational education]. *Vocational education. Kazan pedagogical magazine*. Vol. 2 (19). P. 11–15.
6. Talyzina, N. F. (1998). *Pedagogicheskaya psichologiya : учеб. posob. dlya zavedenij*. Moscow : Publisher Center Academy.

7. Arkhangelskyi, S. I. (1976). *Lekcii po nauchnoj organizacii uchebnogo processa vyssej shkole*. Moscow : Higher school.
8. Golubeva, O. N. (1995). *Teoreticheskie problemy obshhego fizicheskogo obrazovaniya v novej obrazovatel'noj paradigme*. (Dysertacija doktora pedagogichnykh nauk). Sankt-Peterburg.
9. Dutka, G. Ya. (2006). Prynyp fundamentalizacii u profesijnij osviti. [The principle of fundamentalization in vocational education]. *Pedagogy and psychology of vocational education*. Vol. 6. P. 45–50.
10. Kuzmenko, O. S. (2020). *Teoretychni i metodychni zasady navchannja fizyky studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshhoji osvity na osnovi tekhnologij STEM-osvity* (Dysertacija doktora pedagogichnykh nauk). Kropyvnytskyi.
11. Garazha, V. V. (1998). *Konstrukciya samoletov: uchebnik*. Kyiv : KMUGA.
12. Chelyukanov, I. P., Garazha, V. V., & Lukin, V. I. (1989). *Komponovka i centrovka samoleta : metod. ukaz*. Kyiv : KIIGA.
13. *Konstrukciya i prochnost' letatel'nyx apparatov : Albom-prilozhenie k metodicheskim ukazaniyam*. (1990). Kyiv : KIIGA.
14. Chelyukanov, I. P., Garage, V. V., & Kirilenko, O. B. (2005). *Konstrukciya litakiv : metod. rekom. do vik. kursov. roboti*. Kyiv : NAU.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ (В УМОВАХ КАРАНТИНУ 2020 РОКУ)

Лазаренко Л. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов*

*Приазовський державний технічний університет
вул. Університетська, 7, Маріуполь, Донецька область, Україна*

orcid.org/0000-0002-5145-514X

lazarenkolarisapstu@gmail.com

Ключові слова: *Дистанційне навчання, соціальні працівники, іноземна мова, навички комунікації онлайн, критерії оцінювання знань.*

Робота соціальних працівників вимагає від них сформованих умінь та навичок дистанційної роботи, тому навчання іноземної мови дистанційно якнайкраще сприяє розвитку таких умінь та навичок. Карантин 2020 та впровадження дистанційного навчання в усіх закладах України сприяло розвитку умінь та навичок дистанційної роботи. У статті описано особистий досвід автора з організації дистанційного навчання, визначено основні принципи організації такого процесу, а також його недоліки. Обґрунтовано необхідність чіткої організації та структурування навчального матеріалу, визначеність критеріїв оцінювання та підтримку постійного зворотного зв'язку як необхідні умови навчання. Зазначено, що основним недоліком впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України в березні 2020 р. була невизначеність умов такого навчання, його термінів, тривалості та способів організації. У статті вказано основні недоліки дистанційного навчання з особистого досвіду автора: технічні проблеми, низька якість Інтернет-зв'язку, що унеможливило якісне навчання, а також високу ресурсоємність дистанційного навчання, що потребує додаткових зусиль як від викладача, так і від студентів. Із метою з'ясування основних особливостей дистанційного навчання автором було проведено опитування серед студентів ДВНЗ ПДТУ, за результатами якого було проаналізовано особливості очікування студентів від дистанційного навчання та реальні практичні втілення. Отримані результати показали досить високі очікування студентів від дистанційного навчання та загальне негативне ставлення їх до нього через численні технічні проблеми. У статті запропоновано можливі варіанти оптимізації дистанційного навчання: забезпечення студентів умовами якісного зв'язку, визначення вимог до дистанційного навчання та чітке структурування програм та календарно-тематичного планування, чіткі критерії оцінювання знань студентів онлайн, збільшення кількості практичних годин у педагогічному навантаженні викладача на індивідуальну роботу (онлайн) зі студентами.

PECULIARITIES OF DISTANCE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE SOCIAL OFFICERS (UNDER THE LOCKDOWN 2020)

Lazarenko L. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Pryazovskyi State Technical University
Universytets'ka str., 7, Mariupol, Donetsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5145-514X
lazarenkolarisapstu@gmail.com*

Key words: *Distance learning, social officers, foreign language, online communication skills, criteria for assessing knowledge.*

The social officers' duties require for the well-shaped abilities and skills of distant communication, so teaching foreign languages via distant education promotes the development of such skills best. The 2020 lockdown and implementation of the distance education in all Ukrainian educational institutions provided for the development of the distance interaction skills. The article describes a personal experience of the author on organizing distant learning. The author defines basic principles of such process, as well as its drawbacks and ways to avoid them. The author notes the necessity of distinct organizing and structuring the educational material, defining strict criteria of grading and necessity of constant feedback as the necessary pre-requisites of such education. It has been noted that the key flaw of distant learning in Ukrainian educational institutions in March 2020 was its low information provision, with undefined terms, conditions and organizing methods for such learning. Simultaneously, the author states the main distant learning drawbacks, defined by her own experience: technical problems, low internet connection quality, which make high quality education impossible, as well as its high resources requirements, which needs extra efforts both from the student and teacher. In order to define the main peculiarities of distance learning, the author has surveyed the students of the State Higher Educational Establishment "Pryazovskyi State Technical University", and analyzed their expectations from distance learning and their practical realization. The obtained results evidence about rather high expectations of the students from the distance learning and total negative attitude to it due to numerous technical problems. The article provides with the possible solutions of the distant learning optimizing, such as: providing the students with high quality internet connection, defining the requirements to the syllabus and schedule, defining the grading criteria, prioritizing individual consultations of the tutor and recording this in the tutor's year curriculum report.

Постановка проблеми. Специфіка роботи соціальних працівників зумовлює необхідність формування комунікативних навичок як рідною, так і іноземною мовою. Дистанційна організація роботи соціальних працівників вважається високоефективним способом економії часу та грошей працедавця. Звідси, навчання соціальних працівників за дистанційними технологіями сприятиме формуванню навичок працювати дистанційно з клієнтами. Карантинні обмеження в Україні з березня 2020 р. зумовили необхідність запровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти, що стосується і майбутніх соціальних пра-

цівників. Запровадження дистанційного навчання було неочікуваним, і, як наразі можна констатувати, більшість закладів вищої освіти виявилися недостатньо до нього підготовленими. Організація дистанційного навчання здійснювалася методом спроб та помилок. Наразі варто зазначити, що організація дистанційного навчання іноземної мови в групах майбутніх соціальних працівників є наближеною до реальних умов майбутньої роботи останніх, як різновид ділової гри. Саме тому надзвичайно важливо дослідити та визначити особливості організації дистанційного навчання при викладанні англійської мови студентам будь-якої

спеціальності, зокрема-соціально спрямованої. До того ж, у зв'язку з невизначеністю термінів карантину та загальною епідеміологічною ситуацією, ефективна організація дистанційного навчання є вельми актуальною.

Аналіз досліджень. Проблема актуальності забезпечення якісної освіти соціальних працівників досліджувалося численними українськими та зарубіжними науковцями [2; 9]. Якісна професійна підготовка у закладі вищої освіти зумовлює високу конкурентоспроможність та альтруїстичне ставлення фахівців до роботи [4]. Порівняльна характеристика особливостей підготовки соціальних працівників у Польщі [5], Канаді [6], Австрії [8], Німеччині [10] вказує на необхідність опанування соціальними працівниками іноземної мови, а також активного розвитку комунікативних навичок як рідною, так і іноземною мовою, спрямованих на взаємодію та спілкування із клієнтами. Мовний бар'єр як фактор-перешкода в роботі соціальних працівників може негативно впливати на взаємодію при здійсненні професійної діяльності [3]. Опанування комп'ютерних технологій та дистанційна робота завжди були пріоритетами для соціальних працівників [7], проте карантинні обмеження 2020 р. та впровадження дистанційного навчання та дистанційної роботи актуалізували це питання. Карантин 2020 р. актуалізував необхідність опанування дистанційних технологій [1], особливо для соціальних працівників [11]. Наразі спостерігаємо стрімке зростання досліджень та публікацій результатів досліджень, присвячених онлайн-навчанню в умовах карантину, а також дистанційній організації роботи спеціалістами всіх галузей, в тому числі соціальних працівників. Проте зарубіжні автори вже давно вивчають це питання [12], особливо зважаючи на характер роботи соціальних працівників [13]. І якщо в 2016 р. навички організації дистанційної роботи та дистанційного навчання для будь-якої спеціальності вважалися пріоритетом, проте не розглядалися як необхідні [7], то в 2020 р. автори вважають опанування ними першочерговим завданням [1]. Зважаючи на те, що питання дистанційного навчання набуло актуальності з березня 2020 р., без сумніву, воно потребує подальшого опрацювання, зокрема щодо визначення недоліків та їх усунення.

Мета статті – визначити основні складові компоненти організації дистанційного навчання англійської мови майбутніх соціальних працівників, зокрема з урахуванням комунікативної спрямованості курсу, сформулювати основні проблеми такого навчання, визначити очікування студентів від дистанційного навчання та шляхи його оптимізації.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання – це таке навчання, яке організовано за

наявності дистанції (фізичної) між учнем (студентом) та викладачем. Варто розрізняти дистанційне та онлайн-навчання, коли останнє охоплює онлайн-роботу викладача та учня (онлайн-уроки, онлайн-комунікація), тоді як дистанційне навчання (яке містить у собі в тому числі онлайн-навчання) пропонує більш широкий діапазон спільної взаємодії (робота на спеціалізованих платформах, виконання завдань тощо). Дистанційне навчання може допускати певні «живі» заняття, заліки, іспити і т.п., у той час як онлайн-навчання повністю відбувається в мережі Інтернет. Карантин 2020 р. зумовив необхідність працювати з учнями та студентами дистанційно, і численні українські педагоги з березня 2020 р. успішно опановують дистанційні технології, навіть у закладах, які ніколи не пропонували навчання дистанційно. З березня 2020 р. систематично проводились заняття з іноземної (англійської) мови професійного спрямування у групах майбутніх соціальних працівників. Вивчення дистанційних технологій соціальними працівниками є перспективним напрямком, оскільки такий вид роботи знадобиться для цієї спеціальності не тільки у контексті їхнього навчання, але й роботи.

У II семестрі 2019–2020 н. р. автором було організовано навчання англійської мови соціальних працівників за наступною схемою: ознайомлення студентів із планом занять, визначення навантаження на кожне заняття, визначення обсягу завдань для підготовки до занять та самостійної роботи та критерії їх оцінювання, прийом виконаних завдань та їх обговорення зі студентами, а також проведення занять-зустрічей онлайн. Комунікативний характер дисципліни з іноземної мови зумовив необхідність проведення живих занять онлайн, проте виконання завдань та консультації онлайн зі студентами також сприяли розвитку комунікативних умінь та навичок. До кожного заняття студенти були забезпечені необхідними матеріалами (як основними, так і для додаткової підготовки), а також завданнями для самоконтролю. Визначені для кожного заняття завдання студенти надсилали викладачу на електронну пошту.

Основними складовими компонентами організації дистанційного навчання автором (викладачем) визначено таке:

1. Визначення форми проведення занять та платформи роботи; ознайомлення всіх учасників навчального процесу з даним пунктом. Автором було ознайомлено студентів із планом роботи, деталізовано можливість Інтернет-доступу кожного студента, визначено критерії оцінювання та вимоги до складання підсумкового контролю. Детально пояснено, на якій платформі будуть проводитися заняття та прийматися завдання

(електронна пошта викладача, група ZOOM для проведення консультацій та занять, комунікація з питань організації через студентський Телеграм-канал).

2. Організаційні особливості: визначення дедлайнів для кожного завдання; ведення чіткого контролю відвідуваності та складання завдань.

3. Посилення необхідності індивідуальної роботи та проведення індивідуальних консультацій зі студентами; постійний зворотній зв'язок.

4. Під час проведення занять у ZOOM – чіткий розподіл обов'язків, поділ студентів на малі групи; під час складання діалогів чи проведення обговорення-дискусії – наголошення на правилах взаємної поваги, модерація заняття викладачем.

5. Опрацювання додаткових джерел, забезпечення студентів додатковими джерелами для самопідготовки (окрім підручників та рекомендованих джерел); робота з платформами Oxford University Press, My Grammar, You Tube.

6. Постійна корекція роботи студентів. Після кожного заняття студенти отримували тестові завдання, які викладач перевіряв та обговорював прогрес, акцентуючи увагу на основних аспектах, які потребували доопрацювання. Контрольні роботи були представлені завданнями для контролю знань граматики та лексики.

Виходячи з вищезгаданого, було зроблено такі висновки щодо особливостей дистанційного навчання англійської мови:

1) необхідно визначити та прописати чіткі критерії роботи, організації, оповіщення, оцінювання студентів. За їх відсутності спостерігається значна дезорганізація роботи;

2) дистанційне навчання є більш ресурсозатратним у порівнянні з живими заняттями, потребує більше часу на підготовку як викладача, так і студентів;

3) тривалість індивідуальної роботи та індивідуального консультування викладачем має бути збільшена принаймні вдвічі;

4) ефективність дистанційного навчання в навчанні монологічного та діалогічного мовлення є нижчою, ніж живого навчання;

5) технічне забезпечення дистанційного навчання (справна робота техніки, наявність Інтернету) має надзвичайно велике значення, на одному рівні з підготовкою викладача;

6) без постійного зворотного зв'язку між викладачем та студентом якість навчання суттєво погіршується. Недостатньо лише забезпечувати студентів завданнями і перевіряти їх; потрібно постійно обговорювати складні моменти;

7) у контексті навчання соціальних працівників дистанційне навчання є цікавим варіантом ділової гри, де відпрацьовуються навички комунікації онлайн, необхідні для їхньої подальшої роботи.

Недоліками дистанційного навчання автором було визначено таке:

1. Психологічна неготовність деяких студентів та несприйняття дистанційного навчання (багато хто вважав, що така форма навчання триватиме недовго, відтак не виконувалися завдання, студенти вчасно не складали теми).

2. Необхідність постійного контролю з боку викладача, відсутність самостійності та ініціативності студентів.

3. Проблеми з технічним забезпеченням (непрацююча камера, відсутність принтера, погана якість Інтернет-зв'язку).

4. Невміння працювати в команді (онлайн робота дуже сильно підкреслює не вміння працювати в команді, живі заняття не настільки потребують, як виявилось, згуртованості та вміння Team work від студентів).

5. Недостатня кількість часу на індивідуальну роботу зі студентами. В середньому одному студенту на тиждень потрібно було приділити від 5 до 30 хвилин, що є значно більш ємним, ніж при роботі в аудиторії.

Із метою оптимізації дистанційного навчання на початку проведення дистанційних занять серед студентів – майбутніх соціальних працівників ДВНЗ ПДТУ було проведено опитування, під час якого були поставлені наступні запитання: «Чи очікуєте ви складнощі в дистанційному навчанні?» (відповідь: так/ ні/ не знаю), «Чи вважаєте ви, що дистанційне навчання буде ефективнішим за живе?» (відповідь: так/ ні/ однаково), «Якби ви могли обирати, чи навчалися би ви дистанційно?» (відповідь: так/ ні/ не знаю), і вільне запитання: «Які проблеми можуть виникати при дистанційному навчанні?». Було опитано 16 студентів першого курсу, 12 студентів 2-го курсу та 6 студентів 5-го курсу (студенти магістратури), всього 33 особи. Участь в опитуванні була добровільною, за отриманої згоди студентів. Були отримані наступні результати.

Щодо очікувань студентів, з опитаних 33 осіб 26 осіб (78.7%) не очікували складнощів, 3 (9.09%) студента очікували складнощів, та 4 особи (12.21%) не визначилися. Щодо ефективності дистанційного навчання, 16 осіб (48.4%) зазначили, що воно буде ефективнішим, 15 осіб (45.45%) – що воно буде гіршим за живе навчання, і 2 особи (9.09%) обрали відповідь «однаково». Щодо вибору дистанційного навчання, тільки 12 осіб (36.36%) обрали відповідь «так, обрав би дистанційне навчання», 6 осіб (18.18%) не визначилися, і 15 осіб (45.45%) висловилися проти дистанційного навчання. Щодо очікувань можливих складнощів та заповнення довільної анкети, студенти найчастіше зазначали технічні проблеми та недостатню увагу з боку викладача при онлайн навчанні.

У кінці проходження курсу перед останнім підсумковим заняттям студентам було запропоновано заповнити ту саму анкету, тільки з формулюванням «наскільки справдило дистанційне навчання ваші сподівання». Було отримано такі результати. Щодо справдження очікувань, 15 опитаних (45.45%) не відчули складнощів, але 18 студентів (54.55%) заявили про проблеми протягом дистанційного навчання. Щодо ефективності, 8 осіб (24.24%) заявили про вищу ефективність дистанційного навчання порівняно з живим, 18 осіб (54.54%) не відчули різниці, 7 студентів (21.21%) заявили про гіршу якість дистанційного навчання. При відповіді на питання, чи обрали би вони знов дистанційне навчання, 24 особи (72.72%) відповіли негативно і дев'ять (27.27%) відповіли позитивно. Серед головних практичних проблем студенти зазначали технічні проблеми, відсутність Інтернет зв'язку, проблеми з технікою, погану якість зв'язку при спілкуванні з викладачем та зменшення безпосередньої взаємодії на заняттях.

Отримані результати свідчать про те, що здебільшого недоліки дистанційного навчання не залежали від викладача. З іншого боку, попри досить високі очікування від дистанційного навчання, технічні проблеми та інші фактори призвели до суттєвого зниження сприйняття у студентів (26% опитуваних, які не очікували складнощів, проти 54.55% студентів, які мали проблеми на практиці). Це призвело до ще більшого розчарування, хоча загальний рівень негативізму (45.45% в очікуванні проти 21.21%) зменшився після проведеного курсу. Проте кількість тих, хто після проведеного курсу обрав би дистанційне навчання, зменшилася вдвічі, що свідчить про необхідність внесення змін, зокрема забезпечення кожного студента доступом до Інтернету та доступними

технічними засобами, а також збільшення нормативних годин на індивідуальні консультації в навчальному навантаженні педагогів.

Висновки. Дистанційне навчання можна визначити як спосіб організації навчання на відстані між студентом та педагогом, з використанням Інтернет-технологій. Дистанційне навчання студентів – майбутніх соціальних працівників – іноземній мові активно сприяє формуванню в останніх навичок та вмінь дистанційного спілкування, необхідних для професійної діяльності, відтак, носить елемент ділової гри. Основними принципами організації дистанційного навчання студентів-соціальних працівників було визначено: чіткі організаційні критерії, доступність інформації, забезпечення студентів технічними засобами та якісним зв'язком, постійний контроль з боку викладача та підтримання зворотного зв'язку, корекція результатів. Основними недоліками дистанційного навчання визначено погані технічні умови проведення занять, низьку якість зв'язку, первинну невизначеність термінів проведення дистанційного навчання, а також вищу ресурсоемність дистанційного навчання для педагогів. Проведене дослідження серед студентів – майбутніх соціальних працівників в ДВНЗ ПДТУ показало, що технічні проблеми в навчанні спотворили уявлення студентів про дистанційне навчання, більше половини опитаних заявили про проблеми при навчанні, незважаючи на досить високі очікування. Вважаємо за необхідне розробити чіткі критерії проведення дистанційних занять, структурувати програму та підготувати календарно-тематичне планування саме дистанційних занять, розробити критерії оцінювання. Також вважаємо необхідним централізовано забезпечити студентам доступ до якісного Інтернет зв'язку на час проведення дистанційних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар Д.М. Особливості організації освітнього процесу в системі онлайн-освіти у закладах вищої освіти. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22 травня 2020 р.)*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 55–57.
2. Головка Н.І. Роль викладача під час професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1(2). С. 41–48.
3. Гришкова Р.О. Лінгвістичні та міжкультурні фактори у навчанні ділової англійської мови. *Наукові записки НаУКМА: Філологічні науки*. 2004. Т. 34. С. 82–84.
4. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. А. Й. Капської*. Т. XXVIII. Київ : НПУ, 2007. С. 3–13.
5. Когут С.Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Івано-Франківськ, 2005. 22 с.
6. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2006. 20 с.

7. Новгородський Р.Г. Інтернет-комунікації у роботі соціального працівника. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 133. С. 160–163.
8. Павлішак О.Р. Професійна підготовка соціальних педагогів в Австрії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2008. 221 с.
9. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 84–95.
10. Пришляк О.Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 219 с.
11. Сидорук І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників засобами інформаційно комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 152–158.
12. Abels P. (Ed.) *Distance Education in Social Work: Planning, Teaching, and Learning*. New York : Springer, 2005. 184 p.
13. Gelman, C. R., Carol T. Teaching Social Workers to Harness Technology and Inter-disciplinary Collaboration for Community Service. *British Journal of Social Work*. 2010. № 40. Pp. 226–238.

REFERENCES

1. Bodnar, D. M. (2020), “Osoblyvosti orhanizatsii osvitiho protsesu v systemi onlain-osvity u zakladakh vyshchoi osvity” [Peculiarities of Organizing Education within the Online System in the High School Institutions], *Profesiina kompetentnist' uchytelia Novoi ukrains'koi shkoly: formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii 22 travnia 2020 r.* [Professional Competence of the Teacher of New Ukrainian School: Shaping, Development and Improvements. Proceedings of the International Scientific-practical Internet-conference, 22.05.2020], Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, pp. 55–57 [In Ukrainian].
2. Holovko, N. I. (2013), “Rol' vykladacha pid chas profesiinoi pidhotovky maibutnikh pratsivnykiv sotsialnoi sfery” [The Teacher's Role in the Professional Training of the Future Social Officers], *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka*, vol. 1(2), pp. 41–48 [In Ukrainian].
3. Hryshkova, R. O. (2004), “Linhvistychni ta mizhkulturni faktory u navchanni dilovoi anhliis'koi movy” [Language and Intercultural Factors in Teaching Business English], *Naukovi zapysky NaUKMA: Filolohichni nauky* [NaUKMA Scientific Proceedings: Philological Sciences], vol. 34, pp. 82–84 [In Ukrainian].
4. Kapska, A. Y. (2007), “Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsial'nykh pedahohiv i sotsial'nykh pratsivnykiv” [Some Aspects of Professional Training of the Social Officers], *Sotsializatsiia osobystosti: zb. nauk. prats' / za zah. red. prof. A. Y. Kaps'koi* [Personality Socialization: Proceedings / ed. by Prof. A. Y. Kapska], Kyiv : NPU, vol. XXVIII, pp. 3–13 [In Ukrainian].
5. Kohut, S. Ya. (2005), “Systemy profesiinoi pidhotovky sotsial'noho pedahoha u vyshchych navchal'nykh zakladakh osvity Ukrainy i Pol'shchi (porivnial'nyi analiz)” [Systems of Professional Training of Social Teachers in Universities of Ukraine and Poland: Comparative Analysis] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriia pedahohiky» [Thesis abstract for Cand. Sc., 13.00.01 (General Pedagogics and History of Pedagogics)], Ivano-Frankivsk [In Ukrainian].
6. Mykytenko, N. O. (2006), *Profesiina pidhotovka sotsial'nykh pratsivnykiv v universytetakh Kanady* [Professional Training of Social Officers in Canadian Universities] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» [Thesis abstract for Cand. Sc., 13.00.04 (Theory and Methods of Professional Education)], Ternopil. [In Ukrainian].
7. Novhorodskiy, R. H. (2016), “Internet-komunikatsii u roboti sotsial'noho pratsivnyka” [Internet Communications within the Social Officer Activity], *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky* [Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University, Pedagogical Sciences Series], vol. 133, pp. 160–163 [In Ukrainian].
8. Pavlishak, O. R. (2008) *Profesiina pidhotovka sotsial'nykh pedahohiv v Avstrii* [Professional Training of Social Officers in Austria] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [PhD Thesis Manuscript, 13.00.01], Drohobych [In Ukrainian].
9. Petko L. V. (2012), “Stymuliuvannia hotovnosti maibutnikh sotsial'nykh pedahohiv do vykhovnoi roboty u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u VNZ” [Stimulating Readiness of Social Officers to Moral Value-shaping Activities at Foreign Classes in Universities], *Aktual'ni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy* [Actual Problems of Teaching Students with Special Needs], vol 9, pp. 84–95 [In Ukrainian].

10. Pryshliak, O. Yu. (2009), *Profesiina pidhotovka sotsial'nykh pedahohiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Nimechchyny* [Professional Training of Social Teachers in the Germany Universities] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. [PhD Thesis Manuscript], Ternopil [In Ukrainian].
11. Sydoruk, I. (2020), "Formuvannia sotsial'noi kompetentnosti maibutnykh sotsial'nykh pratsivnykiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii" [Shaping the Social Competence in Future Social Officers by the Informational Technoogies], *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Proceedings of the Uman State Pedagogical University], vol. 1, pp. 152–158 [In Ukrainian].
12. Abels, P. (2005), *Distance Education in Social Work: Planning, Teaching, and Learning*, New York : Springer.
13. Gelman, C. R, and Carol T. (2010), "Teaching Social Workers to Harness Technology and Inter-disciplinary Collaboration for Community Service", *British Journal of Social Work*, vol. 40, pp. 226–238.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ МАЛОЇ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРОЗИ

Лебєдєва О. А.

*старший викладач кафедри методики викладання германських мов
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, Мелітополь, Запорізька область, Україна
orcid.org/0000-0003-0985-5462
slz.melitopol@gmail.com*

Ключові слова: *оригінальні літературні твори іноземною мовою, мала німецькомовна проза, інтегруючий характер навчання, філологічне розуміння оригінальної художньої літератури, соціальні компетентності.*

У статті розглянуто проблему підготовки сучасного філолога-германіста з точки зору вибору методів роботи з оригінальними літературними текстами жанру малої прози, які б ефективно сприяли формуванню іншомовних мовленнєвих навичок. З'ясоване місце оригінальних художніх творів в загальній конфігурації навчання іноземній мові та культурі. Виявлено значення впливу першого позитивного досвіду зустрічі з німецькомовною літературою у формі малої прози на подальше ставлення студентів до складних, обширних та високодиференційованих з огляду на їх зміст та форму оригінальних літературних творів. Висвітлено, що для досягнення позитивного впливу на формування у студентів-філологів іншомовних мовленнєвих навичок через вивчення оригінальних літературних творів слід забезпечити безпосередній взаємозв'язок між прагматичною складовою частиною, з одного боку, та естетичною і етичною складовими частинами оригінальної художньої літератури іноземною мовою, з іншого. Встановлено, що таке узгодження виражається в необхідному корегуванні навчального процесу, тобто відбувається за умов включення до навчальної програми творів малої німецькомовної прози, попередньо дидактизованих викладачем. На цій підставі обґрунтовано, що робота з оригінальними літературними текстами під час вивчення іноземної мови повинна мати інтегруючий характер, який поєднує три предметні галузі: літературу, мову, країнознавство. З'ясована роль викладача у підвищенні мотивації здобувачів освіти в аспекті оволодіння мовою через досягнення цілей, що поєднують естетичний характер літературних текстів з іншопольтурним аспектом. На окремому практичному прикладі продемонстровано, які форми можуть мати завдання до текстів на рівні осмислення конкретних навчально-методичних кроків їх реалізації, аби досягти мети всебічного розвитку філологічного розуміння оригінальної художньої літератури іноземною мовою та ефективного формування іншомовних мовленнєвих навичок. Зазначено, що, запроваджуючи розвиток іншомовних мовленнєвих компетенцій студентів через вивчення оригінальних літературних творів, викладач іноземних мов повинен одночасно сприяти розвитку соціальних компетентностей, бажанню спілкуватися та готовності до розмови, розвивати вміння робити судження, вчити критичній оцінці, формувати особистість, давати імпульс для роздумів та соціально орієнтованого спілкування.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF PHILOLOGY STUDENTS BY LEARNING SHORT PROSE IN GERMAN LANGUAGE

Lebyedyeva O. A.

*Senior Lecturer at the Department of Methods for Teaching Germanic Languages
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0985-5462
slz.melitopol@gmail.com*

Key words: *foreign original literary works in a foreign language, German-language short prose, integrative nature of learning, philological understanding of original fiction, social skills.*

The article analyses the preparation of modern German philologists in relation to the selection of learning methods connected with original literary short prose texts that would effectively contribute to the formation of the foreign language skills. There is determined the importance of working on original literary texts in the general configuration of teaching a foreign language and culture. There is considered the significance of the first positive experience in learning German-language literature in the form of a short prose for the further attitude of the students to complex, extensive in terms of content and form original literary works. It is pointed out that in order to achieve a positive impact on the development of foreign language skills of philology students through the study of original literary works, there must be a direct connection between the pragmatic component, on the one hand, and aesthetic and ethical components of original literary short prose, on the other hand. It is noted that such a coordination needs a necessary adjustment of the educational process, that occurs under the conditions of adding of previously didactized by the teacher short German-language prose to the curriculum. On this basis, it is substantiated that the work with original literary texts in the study of a foreign language should have an integrative nature, which combines three subject fields: literature, language, cultural studies. The article is pointing out the role of the teacher in developing the motivation of students through the reaching of learning goals that combine understanding the aesthetic nature of literary texts with a foreign culture aspect. There is a practical example that shows possible forms of tasks to texts at the level of comprehension of concrete educational and methodical steps of their realization to reach the purpose of comprehensive development of philological understanding of original fiction in a foreign language and therefore effective formation of the foreign language skills. It is noted that by introducing the development of foreign language competences of students through the study of original literary works, the teacher of foreign languages should also promote the development of social competencies, a wish to communication, critical thinking, the development of personality to give students the impulse for a socially oriented communication.

Пріоритети та освітні цілі в підготовці сучасного філолога-германіста є значною мірою визначальними для вибору методів роботи з літературними текстами. Як підтверджує практика, перша зустріч з німецькомовною літературою має значний вплив на подальше ставлення студентів до складних, обширних та високодиференційованих з огляду на їх зміст та форму оригінальних літературних творів. Перший позитивний досвід спонукає студента до бажання та необхідності

отримати якомога більше від літературного твору, проникнути під поверхню писемної мови та зрозуміти літературні тексти як відкриті структури. Крім того, він формує особисті емоційні стосунки з літературою. Простий переказ тексту, або заучування мовних структур, чи виключно автоматизовані вправи або ж письмові тести, які перевіряють знання лексики твору, якщо їх розглядати в перспективі, в значній мірі гальмують розвиток потенційного філологічного розуміння естетичної

складової оригінальної художньої літератури іноземною мовою.

Чому взагалі слід читати оригінальні художні тексти іноземною мовою? Протягом кількох десятиліть викладання іноземної мови є діяльнісно орієнтованим та визначається комунікативним підходом, тобто студенти набувають компетентностей, які потім допомагають їм спілкуватися та успішно діяти в реальних іншомовних ситуаціях [8, с. 1530; 6. с. 94]. У такій концепції літературні тексти в основному використовуються для тренування та контролю розуміння прочитаного або як джерело іншокультурної країнознавчої інформації. Літературні тексти майже відсутні у перевірній більшості підручників, тому що вони нібито неактуальні і не пропонують жодних автентичних ситуацій. «Відповідно до цієї цільової орієнтації підручники зосереджені на формуванні навичок усного мовлення, за яких кращими типами тексту вважаються діалоги і повсякденні практичні тексти. Літературні тексти в значній мірі «заборонені», тому що вони вважаються занадто складними, занадто довгими і дуже далекими від вимог повсякденного спілкування, або ж вони використовуються для вивчення мови без урахування їх літературно-естетичного характеру» [8, с. 1530]. Все це вже у 80-х рр. ХХ ст. призвело до критики такої концепції. Аргументами було те, що вивчення іноземної мови та контакти з цільовою мовною культурою здійснюються переважно за допомогою текстів, і що літературні тексти, на відміну від підручників, надають більше поштовху для реального спілкування. Крім того, «літературні тексти сприяють соціальному, емоційному та когнітивному розвитку студентів, заохочуючи ідентифікацію, обробляючи та диференціюючи змістовні поняття (таких як персонажі, ситуації, події) та коригуючи те, що студент приносить із собою з точки зору світогляду та ставлення» [8, с. 1531]. У Р. Крехеля ми знаходимо таке міркування: літературні тексти «відкривають широке поле емоційних компонентів мови для тих, хто вивчає іноземну мову, і намагаються провратися через суто раціональне засвоєння іншомовного словника і граматики» [7, с. 82]. Й. Ріме підкреслює: «Унікальність літератури в тому, що за допомогою специфічних засобів мистецтва вона дає уявлення про культуру відповідної країни та реальність, зображену засобами мистецтва» [13, с. 13]. М. Льошман / Г. Шрьодер зауважили, що література «розширює область досвіду, підтримує формування ідеологічних установок, збагачує світ емоцій, естетичних відчуттів, стимулює уяву, загострює судження, підвищує здатність переживати». Іншими словами, це «впливає на інтелектуально-практичну поведінку людини» [9, с. 18]. Місце літератури у викладанні іно-

земних мов було переосмислене. З одного боку, художні тексти підпорядковувались цілям оволодіння мовою; з іншого боку, існували також цілі, що поєднують естетичний характер літературних текстів з культурним аспектом. Останнє переважало з 1990-х років, коли література набула все більшого значення як джерело інформації щодо країнознавчих і культурних реалій. Було підкреслено, що літературні тексти є «носіями культурного змісту» і «можуть з'ясувати відмінності між власною та чужою культурами» [8, с. 1535].

Робота з оригінальними літературними текстами під час вивчення іноземної мови повинна мати інтегруючий характер, тобто слід зробити спробу поєднати три предметні галузі: література, мова, країнознавство. Саме тому важливо, аби викладач визнав роль та місце оригінальних художніх творів в загальній конфігурації навчання іноземній мові та культурі і свідомо включав до навчального курсу канонічні художні тексти, особливо, якщо такі відсутні у підручнику. Мала проза якнайкраще відповідає критеріям інтегративного навчання, поєднуючи в собі прагматичне, етичне та естетичне. Проблеми, що їх піднімають невеликі за розміром тексти, притаманні культурі країн, мова яких вивчається, носять загальний характер і тому знаходять особистий відгук у студентів і бажання висловити власну думку і власне сприйняття того чи іншого аспекту твору. Розвиток іншомовних мовленнєвих навичок відбувається завдяки цьому дійсно природньо і відповідає інтенції студентів висловитися на тему, що дійсно чіпляє. Роль викладача вбачається при цьому як така, що відкриє студентові глибокі етичні, естетичні та лінгвістичні шари твору та вдало дидактизує його, аби завдання, які опрацюватимуть студенти сприяли успішному формуванню у студентів-філологів іншомовних мовленнєвих навичок.

Тому **метою** даної статті є, виходячи з важливої ролі оригінальних німецькомовних художніх текстів для професійної підготовки студентів-філологів, запропонувати можливий комплекс завдань для роботи з художніми текстами жанру малої прози на практичних заняттях з німецької мови, які носять інтегруючий характер і завдяки своїй варіативності сприятимуть успішному формуванню у студентів-філологів іншомовних мовленнєвих навичок.

Щодо відбору літературних текстів німецькомовних письменників в контексті навчання німецької мови, то потрібно зауважити, що для студентів-германістів існує канон для читання, який включає близько 30 авторів і пропонує досить репрезентативну добірку стосовно жанрової специфіки, тематики та художнього стилю німецькомовних літературних творів після 1945 року.

Серед авторів – Г. Бюль, З. Ленц, Г. Грас, М. Вальсер, І. Айхінгер, М. Фріш, Т. Бернгард, Г. Вальрафф, М. фон дер Грюн, та інші. Основною передумовою є розгляд таких оригінальних текстів як закритих текстових одиниць, які можна класифікувати як «малу прозу», хоча формально вони не є однорідними. Вибір варіюється від анекдоту, історії, радіоп'єси, сатири, репортажу, щоденника, притчі, гротеску до зашифрованих та абсурдних історій. У рамках цього канону легші тексти через обмеження в часі можуть бути рекомендовані як додаткове домашнє читання. Однак іноді дуже простий твір пропонує найбільш можливі варіації в роботі над текстом, і тому варто використовувати його на практичних заняттях.

Таким прикладом простого тексту може служити оповідання Вольфганга Борхерта. „*Das Brot*“, це історія часів другої світової війни, яка розповідає, як стара жінка застає свого чоловіка на кухні вночі, коли він бере частину пайки хліба, відкладеної на наступний день, краде цей хліб і намагається приховати це від неї. Після майже 40 років шлюбу вона сильно страждає від цієї зради та недовіри, а наступного дня дає йому свою власну пайку під приводом, що не може перетравлювати їжу ввечері.

Слід зауважити, що аудиторній роботі над текстом має передувати інтенсивне домашнє читання творів. Однією з форм роботи над текстом на занятті може стати читання вголос діалогічних частин тексту. Для цього студенти працюють в групах. Той, хто читає відповідну роль, повинен зуміти передати емоційний стан героя, наприклад те, що чоловік здивований, спійманий на гарячому і відчуває себе злодієм; відтворити його невпевненість, сором і каяття. Те саме стосується і ролі жінки. Це надає студентам усвідомлення функції невербальної комунікативної складової. Третій студент бере на себе роль коментатора, де він має виступати у стилі автора – короткими реченнями, що містять лише фактичну інформацію.

У наступному завданні можна вдатися до імпровізації даної сцени з тексту, яку слід мовно розширити, доволіно продовживши розмову (чоловік, розгублений, завжди шукає нових виправдань, жінка заперечує сказане). Для цього студенти записують відповідні мовні засоби та ситуаційну аргументацію (як напр., „*das ist mir verdächtig*“, „*du wolltest mich hintergehen/hinters Licht führen/zum Narren halten*“; „*na, mein Alter*“; „*hör mal zu, Alte*“). Усі ідеї мають бути виправлені і доповнені за допомогою викладача. Також потрібно звернути увагу на стилістичні відхилення деяких виразів від стандартної літературної мови.

Наступною можливістю роботи над мовою текста може стати детальний опис кухні, рухів жінки в темряві (*sie tappte/befühlte die Wand/schleppte*

sich/war schlaftrunken/ gähnte) або ж опис того, як чоловік возиться з хлібом (*Brotlaib, Brotkruste, Stulle, Krümmel, harte Brotkanten, stumpfes Messer*)

Домашнім завданням може бути вільна фантазія щодо продовження/ фіналу історії. Емоційна реакція студентів на запропоновані іншими продовження/фінали історії як то здивування, неприйняття, ідентифікація тощо, може бути аргументом того факту, що не лише ліричні жанри здатні викликати емоційно забарвлену рефлексію і внутрішній досвід.

Фаза роботи над стилістичними засобами тексту має базуватися на тому, щоб студенти розвивали навички усвідомлення власного досвіду – рефлексії. Слід виділити ключові слова в тексті (*sagen – denken – antworten – essen – Brot – dunkel – kalt*) і визначити їх функцію в тексті і інтерпретувати символічне значення «хліба», що дав назву розповіді та інших символів (наприклад, «світла» як: надії, розуму, щирісті, миру, перемоги добра в людині тощо).

Останнім завданням може бути есе-роздум на тему: «Чому Вольфганг Борхерт обрав таку наподив безпристрасну, тверезу, лаконічну форму для своєї історії часів війни та з яким аспектом проблеми війни він намагався художньо впоратися?».

Для презентації чергового тексту Вольфганга Борхерта пропонується використати аудіозапис. Треба зазначити, що презентації у формі аудіозаписів відіграють важливу роль. Дуже часто у повсякденному навчальному процесі вони пропонують (майже) єдину можливість почути носіїв мови з усіма особливостями їхнього мовлення. Зазвичай студенти (учні) дуже швидко звикають до мови своїх викладачів (вчителів) і можуть зрозуміти її без особливих труднощів. Все змінюється, якщо йдеться про аудіозаписи, де швидкість мовлення, висота тону, модуляція голосу та інтонація різних ораторів незвичні і тому вимагають найвищого рівня концентрації, але в той же час наявна можливість усвідомлення зразкової валідності іншомовного висловлювання. Саме тому, що рівень складності в розумінні носіїв мови на слух вищий, часте використання аудіозаписів є найбільш продуктивним (також, наприклад, у формі індивідуального або факультативного домашнього завдання), тому що готує студента (учня) до безпосереднього контакту з носіями мови.

За змістом другого оповідання Вольфганга Борхерта „*Die drei dunklen Könige*“ троє солдатів, фізично і психічно скалічених, повертаються з фронту на батьківщину. По дорозі вони залишаються в самотньому будинку, у вікні якого вони побачили світло. Це Святвечір. У будинку вони спіткають жінку з її новонародженою дитиною. Батько сім'ї повертається з відчайдушного і безнадійного полювання на хмиз та їжу. Він шукає

когось, кому міг би «вдарити в лице» за свою долю. Але його ненависть не спрямована проти цих солдатів. Вони дарують дитині та жінці свої дуже бідні подарунки – найкраще, що у них було, і мовчки зникають у темряві. Чоловік вважає їх дивними святими.

Без попереднього ознайомлення студентів із друкованим текстом, їм пропонується спочатку прослухати аудіозапис цього оповідання. Після першого прослуховування студентам мають бути запропоновані вправи на нову лексику і глобальне розуміння прослуханого. Тоді студенти мають поміркувати, як би могла бути названа ця історія. Дуже по-різному сформульовані заголовки виявляють перші емоційні реакції на текст. Чергова вправа на розуміння змісту оповідання має бути спрямована на розуміння подробиць, а саме, студенти під час прослуховування роблять нотатки, відповідаючи на запитання щодо змісту оповідання. Потім студенти, працюючи в групах, порівнюють відповіді між собою. Наприкінці групової роботи, кожна група має записати свій варіант відповіді на диктофон. Презентація може відбуватися у змішаних групах, що дозволить студентам обговорити між собою деякі розбіжності в розумінні змісту і виправити власні помилки.

Наступне завдання може включати інше джерело. Студенти знайомляться з біблійною історією про трьох мудреців зі Сходу і мають пов'язати її з текстом Вольфганга Борхерта. Роблячи це, вони визнають для себе притчевий характер історії. Наступним завданням може бути визначити такі терміни, як запозичення, метафора, літературний паралелізм, притча, персоніфікація та пояснити їх за допомогою тексту. Потім в групах студенти мали шукати інші приклади персоніфікованих об'єктів, наприклад, *das hohle Fenster gähnte* «порожнє вікно позіхало», *die dunkle Stadt zitterte vor Kälte* «темне місто тремтіло від холоду», *der Tisch wärmte sich am Ofen* «стіл зігрівався біля печі», *kleine Feuerfunken schlugen Purzelbäume* «маленькі іскри вогню робили сальта» тощо.

Мала проза Вольфганга Борхерта, на нашу думку, якнайкраще підходить для загострення відчуття читачем стилістичних характеристик художніх текстів. Саме виходячи з цих міркувань, студенти можуть працювати над наступним завданням в парах. Отримавши уривки з різних історій Вольфганга Борхерта, вони мають визначити і прокоментувати стилістичні особливості цих уривків тексту, які притаманні автору. Якщо студенти визначають їх як такі, що характерні для прози Вольфганга Борхерта, вони мають довести свою думку з урахуванням знань, які вони вже здобули про письменника та його стиль. Наприкінці варто провести коротку дискусію, яка має розкрити почуття, з якими молоді люди став-

ляться до так званої повоєнної літератури. Що їх особисто приваблює найбільше: типові описи боїв чи психологічна перспектива оповідань? Визнання того, що і як ці, здавалося б, банальні, щоденні історії Вольфганга Борхерта «глибоко вразили», «потрясли», «зачарували», «закарбувалися у пам'яті», стали для студентів «цінним досвідом», є найкращим підтвердженням того, що вибір текстів є правильним та оптимальним для досягнення освітніх і виховних цілей. Таким чином, працюючи з оригінальними німецькомовними художніми текстами, що належать до жанру малої прози, можна розвивати у студентів-філологів навички синтезу та міркування, а також привернути увагу до стильової специфіки творчості окремих письменників.

Іншим письменником, мала проза якого має надати репрезентативне розуміння особливостей усієї його творчості, є Генріх Бьолль. Спочатку варто проаналізувати його відомі оповіді на воєнну тематику, такі як „*Wanderer, kommst du nach Spa...*“ та/або „*Lohengrins Tod*“, аби порівняти їх з тематично спорідненими оповіданнями Вольфганга Борхерта. Щоб розширити спектр, а також представити Генріха Бьолля як іронічного мораліста і сатирика, можуть бути представлені ще два тексти: „*Der Lacher*“ та „*Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*“.

В оповіданні „*Der Lacher*“ чоловік розповідає про свою дивну професію, в якій він досяг великих комерційних успіхів. Він є дуже затребуваним «митцем» з неабиякими здібностями: „*Das Lachen Amerikas ruht in meiner Brust, das Lachen Afrikas, weißes, rotes, gelbes Lachen, und gegen ein entsprechendes Honorar lasse ich es erklingen, so wie die Regie es vorschreibt*“ («Сміх Америки – в моїх грудях, сміх Африки, білий, червоний, жовтий сміх – і за відповідну плату я дозволяю йому звучати так, як забажає режисер»). Проте як приватна людина він поводить себе дуже серйозно і йому невідомо, як звучить його власний сміх. Ураховуючи дату написання, 1952 рік, очевидним стає сатиричний характер оповідання.

Спочатку роботи над текстом ми пропонуємо визначити сміх як фізіологічний, психологічно обумовлений процес і описати різні ситуації, на які люди можуть реагувати сміхом. Потім студенти мають ознайомитися зі сталими виразами, до складу яких входить дієслово *lachen* «сміятися», як, наприклад, „*Ich kann übers ganze Gesicht lachen!*“, „*Ich muss mir vor Lachen die Seiten halten!*“, „*Wenn ich ein Gelächter anstimme, lachen bald die Leute Tränen!*“, „*Wenn ich eine Lache anschlage, dann...*“, „*Dass ich nicht lache!*“, „*Mir ist aber gar nicht nach Lachen zumute*“, „*Da lachen ja die Hühner!*“.

До ідіоматичних виразів варто дібрати відповідності у рідній мові, всі вони мають бути детально пояснені, щоб виключити можливі непорозуміння. Надалі студенти закріплюють ідіоматичні вирази з дієсловом *lachen* у формі рольової гри. У рольовій грі «професійні смішники» повинні хвалитися своїми вміннями, використовуючи нещодавно вивчені фрази. Інші учасники – «друзі дитинства» відомого смішника – мають заперечувати все, використовуючи інші вирази з дієсловом *lachen*. Рольову гру можна провести у різних формах, як то «Пінг-понг», «Акваріум» тощо.

Наступним завданням може бути реконструювати повсякденне життя «професійного смішника». Студенти мають розіграти типову ситуацію, запропоновану у тексті, і креативно розширити її, як вважають за потрібне. Наступним завданням може бути прокоментувати незвичний спосіб життя свого чоловіка, який сміється у вигляді монологу жінки (фігура, яка не фігурує в сюжеті). Кожен коментар може бути зроблений з різною емоційною забарвленістю (жаль, злість, гордість, тощо). «Слухачі» мають вирішити, з якою з реакцій жінки вони, швидше за все, ототожнюватимуться, і коротко обґрунтувати це рішення.

У завершальній дискусії слід більш точно зосередитись на деяких аспектах. Спочатку можна з'ясувати різницю між професією та роботою, покликанням людей до роботи та суто комерційним ставленням до професії, яку вони виконують. Виходячи із власного досвіду, можемо зазначити, що студенти наводять дуже цікаві аргументи. Деякі стверджують, що таких професій не існує, і що історія, яку розповідає Генріх Бьолль, парадоксальна і смішна сама по собі, є чистою фантазією сатирика. Інші висловлюють думку, що автор виявив симпатію до зображеного ним «професійного смішника», висміюючи суспільство, яке змушує людей сліпо і некритично долучатись до кожного бізнесу з економічної необхідності. Висловлювання, що стосуються двозначності людської природи, внутрішнього конфлікту чутливої людини, яка скидає маску лише перед собою і яка, як приватна особа, бачить себе виставленою на милість убогості світу, який деградує і змушує людей вести абсурдне полювання на прибуток навіть проти їхньої волі, свідчать про глибокий вплив тексту на студентів. Багато студентів підтвердили доречність літературних текстів для розвитку здатності критичного розуміння причин людських вчинків.

Таким чином, інтерпретація оригінальних німецькомовних художніх текстів розвиває іншомовні комунікативні навички студентів, їхні критичні і творчі здібності, викликає не лише естетичні, а й етичні судження. Інтерпретація художнього тексту забезпечує сприйняття і одно-

часно контролює, чи справді це сприйняття відбулося. Саме тому, на наш погляд, вона є незамінним елементом у роботі над будь-яким оригінальним літературним текстом.

Через інший твір Генріха Бьолля „*Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral*“, що також належить до жанру малої прози, можна також запропонувати студентам широкі можливості для індивідуального сприйняття та інтерпретації. Для того, щоб отримати відповідний настрій щодо сатиричної направленості тексту, можна запропонувати студентам вибрати «класичний» анекдот вдома для презентації групі. Потім студенти мають зібрати детальну інформацію про загальну характеристику анекдоту як літературної форми. Порівнявши окремі «класичні» анекдоти, студенти мають перетворити текст Генріха Бьолля на «класичний» анекдот. Однак попередньо потрібно знайти в тексті мораль. У цьому випадку дата написання тексту (1963 р.) може бути також важливим посиланням на історичні витоки сатири у творі. За допомогою кількох додаткових запитань викладач має допомогти студентам правильно зрозуміти інтенцію тексту. З огляду на це важливо розглянути, чи не слід сприймати прийменник „*zur*“, який використовується в заголовку тексту, як особливо влучне втілення основної ідеї твору? Саме через нього назва звучить не так «нейтрально», як, наприклад, „*Anekdote von der Senkung der Arbeitsmoral*“. Сформульована таким чином, основна ідея безпосередньо стосується висвітленого в тексті явища, але саме зміна прийменника дозволила критично-сатиричній ідеї оповідача розкритися вже з першого речення.

Після цього припущення для всіх має стати зрозумілим, що застереження проти нелюдської «гонитви за грошима», звичайно, може стосуватися лише завзятого «мислителя прибутку» – туриста.

Тепер можна шукати в тексті докази ставлення оповідача до цього персонажа, характеризуючи його з точки зору ледачого, спокійного, самодостатнього рибалки. Так само можна вдатися до характеристики рибалки з точки зору амбіційного, ненажерливого туриста.

Сцена, описана в оповіданні, може бути розширена також у формі рольової гри. Студенти працюють у групах та отримують диференційовані завдання, як-то зняти на відео діалог рибалки з туристом, монолог рибалки та монолог туриста за цим інцидентом. Відзняті відеороліки презентуються і обговорюються в загальній групі. Індивідуальним завданням наприкінці обговорення може бути написання есе або блогу, в якому б студенти роздумували про зустріч з рибалкою з точки зору а) спантеличеного, б) освіченого туриста.

Література відкриває окрему сферу, вона розкриває особливий внутрішній світ, що є незамін-

ним і неповторним. І найважливішим завданням викладача є допомогти молодим людям отримати доступ до цього світу. Лише літературний текст, оскільки він не є виключно «деградованим» до граматичних та лексичних вправ, пропонує можливість не тільки розвивати чотири основні мовні компетенції, але й мати справу з художньо-естетичним. Як жоден інший тип тексту, він сприяє розвитку соціальних компетентностей, бажанню спілкуватися та готовності до розмови, розвиває вміння робити судження, вчить критичній оцінці, формує особистість, дає імпульс для роздумів та соціально орієнтованого спілкування.

На нашу думку, не існує єдиного абсолютно дієвого методу роботи над літературним текстом. Викладач має покладатися тут на власну інтуїцію.

Однак найкращим є той метод, який є поєднанням різних форм роботи, включаючи елементи гри, і дозволяє зрозуміти текст як глибоку структуру. Дуже важливо працювати над креативом та творчою уявою студентів та стимулювати вміння вільно виражати іноземною мовою логічні міркування, критично-оціночні судження та вести полемічні дискусії. Якщо ж студентові вдається висловлюватися в природньому темпі, з приблизно правильною інтонацією та активним використанням словникового запасу, можна говорити про успіх. Найкраща ж ціна за всі зусилля – справжнє бажання висловлюватись іноземною мовою, спонтанна емоційна реакція, нестримне красномовство, або власний вербалізований досвід – все, що може викликати лише художня література.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bekes P. „Extrakte des Lebens“ – Kurzprosa im Deutschunterricht. *Deutschunterricht. Themenheft: Epische Kurzformen 63, Heft 2*, 2010. S. 4–8.
2. Bellmann W. *Klassische deutsche Kurzgeschichten*. Stuttgart: Reclam, 2003. 363 S.
3. Frickel D. A. Gattungswissen und literarisches Verstehen am Beispiel Kleiner Prosa oder: Von „Beulen, die sich der Verstand beim Anrennen an die Grenze der Sprache geholt hat“. *Pieper I., Wieser D. Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012. S. 71–90.
4. Frickel D. A. Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. *Frickel D. A., Kammler C., Rupp G. Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i. Br. : Fillibach, 2012. S. 41–66.
5. Götsche D. *Kleine Prosa in Moderne und Gegenwart*. Münster: Aschendorff, 2006. 143 S.
6. Kniffka G., Siebert-Ott G. *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 2. Auflage*, Paderborn : Schöningh UTB, 2009. 244 S.
7. Krechel R. *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1991. 277 S.
8. Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. *Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände*. Berlin/New York : de Gruyter, 2010. 1894 S.
9. Löschmann M., Schröder G. *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie, 1988. 89 S.
10. Marx L. *Die deutsche Kurzgeschichte*. Stuttgart : Metzler, 2005. 240 S.
11. Meyer A.-R. *Die deutschsprachige Kurzgeschichte. Eine Einführung*. Berlin : Erich Schmidt, 2014. 216 S.
12. Nickel-Bacon I. Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. *Groeben N., Hurrelmann B. Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim : Juventa, 2006. S. 95–114.
13. Riehme J. Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache Heft 12/1*. Leipzig : Herder-Institut, 1975. S. 3–15
14. Spinner K. H. *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. Seelze : Klett-Kallmeyer, 2012. 176 S.
15. Zabka T. Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. *Frickel D. A., Kammler C., Rupp G. Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. Freiburg i.Br. : Fillibach, 2012. S. 139–162.

REFERENCES

1. Bekes P. (2010) „Extrakte des Lebens“ – Kurzprosa im Deutschunterricht [„Extracts of Life” – short prose in German lessons]. *Deutschunterricht. Themenheft: Epische Kurzformen 63 [German lessons. Special issue: Epic Short Forms 63], Vol. 2*. P. 4–8.
2. Bellmann W. (2003) *Klassische deutsche Kurzgeschichten*. [Classic German short stories]. Stuttgart : Reclam. 363 p.

3. Frickel D. A. (2012) Gattungswissen und literarisches Verstehen am Beispiel Kleiner Prosa oder: Von „Beulen, die sich der Verstand beim Anrennen an die Grenze der Sprache geholt hat“ [Genre knowledge and literary understanding using the example of small prose or: From „bumps that the mind has got when running to the limit of language“]. *Pieper I., Wieser D. Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22) Professional knowledge and literary understanding. Studies on an explosive relationship. (Contributions to literature and media didactics 22)*. Frankfurt am Main : Peter Lang. P. 71–90.
4. Frickel D. A. (2012) Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz [What genre adaptations of small prose tell – genre patterns as a starting point for literary understanding or why it makes sense to impart genre knowledge. Shown in an exemplary lesson sequence]. *Frickel D. A., Kammler C., Rupp G. Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme [Literature didactics based on competence orientation and empiricism. Skills and problems]*. Freiburg i. Br. : Fillibach. P. 41–66.
5. Götsche D. (2006) Kleine Prosa in Moderne und Gegenwart [Small prose in modern and present]. Münster : Aschendorff. 143 p.
6. Kniffka G., Siebert-Ott G. (2009) Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen [German as second language. Teach and learn]. 2nd Edition, Paderborn: Schöningh UTB. 244 p.
7. Krechel R. (1991) Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache [Concrete poetry in lessons of German as a foreign language]. Heidelberg : Julius Groos Verlag. 277 p.
8. Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (2010) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [German as a foreign and second language. An international manual]. 2 volumes. Berlin/New York : de Gruyter, 1894 p.
9. Löschmann M., Schröder G. (1988) Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht [Literary texts in foreign language lessons]. Leipzig: Enzyklopädie. 89 p.
10. Marx L. (2005) Die deutsche Kurzgeschichte [The German short story]. Stuttgart: Metzler. 240 p.
11. Meyer A.-R. (2014) Die deutschsprachige Kurzgeschichte. Eine Einführung [The German-language short story. An introduction]. Berlin : Erich Schmidt. 216 p.
12. Nickel-Bacon I. (2006) Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts [Positions in literature didactics – methods of teaching literature]. *Groeben N., Hurrelmann B. Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik [Empirical teaching research: literature and reading didactics]*. Weinheim : Juventa. P. 95–114.
13. Riehme J. (1975) Zur Arbeit am literarischen Text im Fremdsprachenunterricht [To work on the literary text in foreign language lessons]. *Deutsch als Fremdsprache [German as a foreign language] Vol. 12/1*. Leipzig : Herder-Institut. P. 3–15.
14. Spinner K. H. (2012) Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen– Methoden – Anregungen für den Unterricht [Short stories – short prose. Basics – methods – suggestions for teaching]. Seelze : Klett-Kallmeyer. 176 p.
15. Zabka T. (2012) Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz [Didactic analysis of literary texts. Theoretical considerations on a teacher competence]. *Frickel D. A., Kammler C., Rupp G. Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme [Literature didactics based on competence orientation and empiricism. Skills and problems]*. Freiburg i.Br. : Fillibach. P. 139–162.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мулик К. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

orcid.org/0000-0001-6403-3360

m.katrin81@gmail.com

Ключові слова: *інтегроване навчання, професійно-спрямована англійської мова, соціальний працівник, вища освіта.*

У статті досліджено проблему інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. Актуальність визначеної проблеми зумовлена сучасним станом розвитку України, який потребує ефективного вирішення проблеми іншомовної підготовки майбутнього фахівця. Виникнення та поширення нових сучасних засобів комунікації зумовлюють потребу суспільства в кваліфікованих, конкурентоздатних фахівцях, які вільно володіють англійською мовою, зокрема фахівцях соціальної сфери життя. У дослідженні проаналізовано наукові публікації та розглянуто наукові погляди вчених щодо методологічних принципів дослідження означеного питання. Визначено мету дослідження. У статті подано тлумачення феномена «принцип» та «принципи навчання» за словниковими джерелами. Розкрито поняття «принцип» інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

У статті структуровано методологічні принципи інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти та виокремлено загальні та спеціальні принципи. Загальні принципи інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти: принцип науковості навчання, принцип систематичності і послідовності навчання, принцип поєднання різних методів, засобів, форм навчання залежно від завдань і змісту, принцип фундаментальності освіти і її професійного спрямування. Спеціальні принципи інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти: принцип соціокультурної відповідності, принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату, принцип особистісного цілезабезпечення, принцип когнітивної-комунікативно спрямованості, принцип моніторингу успішності студентів, принцип комп'ютеризації освітнього процесу.

Окреслено перспективу подальшого дослідження проблеми, яке полягає у визначенні основних підходів до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RESEARCH OF INTEGRATED TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Mulyk K. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Western and Oriental Languages
and Methods of their Teaching
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
orcid.org/0000-0001-6403-3360
m.katrin81@gmail.com*

Key words: *integrated teaching, professionally-oriented English, social worker, higher education.*

The article examines the problem of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher educational institutions. The views of scientists on the methodological principles of research on this issue are considered. The basic methodological principles of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher educational institutions are determined. Prospects for further research of the problem are outlined.

The question of methodological bases of scientific researches was considered in different directions by native and foreign scientists. Any experimental study is primarily a scientific study that uses the provisions of general scientific and pedagogical methodology. Therefore, we consider it logical to determine the basic methodological principles of the study of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher educational institutions.

The purpose of the article is a theoretical analysis of psychological-pedagogical and methodological sources and determination of the main methodological principles of research of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher educational institutions. Our study used General principles of integrated teaching of professionally-oriented English for future social workers in higher education institutions: the principle of scientific teaching, the principle of systematic and consistent teaching, the principle of combining different methods, tools, forms of teaching depending on tasks and content, the principle of fundamental education and its professional orientation. Special principles of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher education institutions: principle of socio-cultural conformity, principle of positive motivation and favorable emotional climate, principle of personal goal-setting, principle of cognitive-communicative orientation, principle of student results monitoring, principle of computer studying.

The article presents the views of scientists on the basic concepts of research methodology and identifies the basic methodological principles and patterns of integrated teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher education. We see the prospects for further research in certain approaches to integrating teaching of professionally-oriented English of future social workers in higher education institutions.

Методологія організації педагогічного дослідження передбачає орієнтацію на методологічні принципи. Принципи навчання – вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання. Оскільки дидактичні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені,

можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання [2].

У різні періоди дослідники дидактики вищої школи висували на перший план принципи: забезпечення єдності в науковій та освітній діяльності студентів (І. Кобиляцький); професійної

спрямованості (А. Барабаншиков); професійної мобільності (Ю. Кисильов, Б. Лисицин та ін.); проблемності (Т. Кудрявцев); емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко); урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М. Дьяченко, Л. Кандибович).

Мета статті – теоретичний аналіз психолого-педагогічних та методологічних джерел та визначення методологічних принципів інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

З'ясуємо сутність феномена «принцип». За словниковими джерелами «принцип» (від лат. *principium* – основа, початок) – загальна керівна норма дії, основа, на яку треба спиратись і якою необхідно керуватися [3, с. 81].

У педагогічному словнику «принципи навчання» тлумачиться як основні вихідні положення теорії навчання. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з наукового розуміння суті виховання й навчання. 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 кожного учня [1, с. 267].

А. Дістервег, прагнучи розкрити дидактичні принципи більш конкретно, розглядав їх як вимоги до: 1) змісту навчання; 2) учнів; 3) послідовності; 4) учителів. К. Ушинський до дидактичних принципів відніс: свідомість і активність навчання; наочність; послідовність; міцність знань і навичок [4].

Визначаючи принципи в рамках дослідження, виходили з того, що процес інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у вищій школі має свою специфіку: навчання у закладах вищої освіти – це професійне навчання на основі здобутої загальної освіти студентів; навчання у вищій школі відбувається переважно в освітніх закладах, які водночас є дослідними закладами; навчання у вищій школі здійснюється за такими формами викладання та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти; на становлення особистості студента впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта.

У дослідженні під принципом розуміємо педагогічне і наукове правило, вихідне теоретичне (методологічне) положення, реалізація якого забезпечує ефективність результату дослідження.

Дотримуючись думки науковців (В. Лозова, О. Глузаман та ін.), що в освітньо-виховному процесі необхідно дотримуватись загальнодидактичних та специфічних для вищої школи принципів навчання, було виокремлено такі педагогічні принципи: принцип науковості навчання; принцип систематичності і послідовності навчання; принцип поєднання різних методів, засобів, форм навчання в залежності від завдань і змісту; принцип фундаментальності освіти і її професійного спрямування.

Принцип науковості навчання інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови у межах започаткованого дослідження орієнтується на закономірний зв'язок між змістом сучасної науки і освітньої дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» для майбутніх соціальних працівників. Вимагає, щоб зміст навчання був пов'язаний з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів соціальної педагогіки, історії педагогіки, основ психології тощо. Реалізується принцип науковості передусім в опрацюванні освітніх програм і підручників фахових дисциплін означеної спеціальності. Принцип науковості навчання вимагає розвитку у студентів умінь і навичок наукового пошуку, ознайомлення їх зі способами наукової організації навчання. Цьому сприяє впровадження в освітній процес елементів проблемності, дослідно-проектних робіт, розвивального навчання, навчання студентів уміння вести наукову дискусію, доводити свою точку зору, користуватись наукою літературою.

Принцип систематичності і послідовності навчання вимагає, щоб англійськомовні комунікативні знання, уміння і навички формувались у системі, в певному порядку, коли наступний матеріал подається на попередньому, готує до засвоєння нового. І. Павлов уважав поступовість і тренування важливою фізіологічною закономірністю в педагогіці. Принцип систематичності і послідовності навчання дає можливість за менший час досягти в навчанні більших результатів, що є вкрай важливим в умовах сучасної освіти. Означений принцип передусім реалізується у змісті програм і підручників. У навчанні інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників за кредитно-модульною системою принцип систематичності і послідовності реалізується в процесі різних форм взаємозв'язку (встановлення певного порядку вивчення окремих питань теми, послідовності теоретичних, практичних, проектних робіт, повторення і контролю за ступенем засвоєння освітнього матеріалу).

Принцип поєднання різних методів, засобів, форм навчання в залежності від завдань і змісту. У процесі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх

соціальних працівників використовуються різноманітні методи – словесні, наочні, практичні, репродуктивні, пошукові, методи стимулювання і мотивації освітньої діяльності та контролю; різноманітні форми організації навчання – практикуми, семінари, тренінги, презентації, групові та індивідуальні заняття, заліки, екзамени тощо. Завдання педагога полягає в тому, щоб обрати найкраще поєднання сучасних методів, засобів, форм які відповідають поставленим завданням і змісту навчання, враховують специфіку спеціальності.

Принцип фундаментальності освіти і її професійного спрямування вимагає доцільного співвідношення орієнтацій на широку ерудицію й вузьку спеціалізацію, фундаментальність у процесі фахової підготовки та в результатах навчання, загального розвитку і розвитку спеціальних професійних здібностей особистості.

Серед спеціальних принципів інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови в рамках дослідження визначимо такі: принцип соціокультурної відповідності; принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату; принцип особистісного цілезабезпечення студентів; принцип когнітивної-комунікативно спрямованості; принцип комп'ютеризації освітнього процесу; принцип моніторингу успішності студентів.

Принцип соціокультурної відповідності передбачає звернення до соціокультурних особливостей англійської та україномовного народів, до загальних знань про звичаї і традиції, релігію, мораль країни мова якої вивчається (англійська).

Принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного клімату передбачає співробітництво і співтворчість педагога і студентів; сприяє доброзичливому тону спілкування, повазі до внутрішнього світу студента, оптимістичному настрою, визначає емоційний комфорт учасників освітнього процесу.

Принцип особистісного цілезабезпечення студентів спирається на здатності постановки цілей своєї діяльності. Самовизначення студентів відносно навчання конкретної дисципліни, що дає можливість поставити конкретні цілі і завдання, спланувати свою індивідуальну траєкторію навчання.

Принцип когнітивної-комунікативно спрямованості навчання складається із двох взаємопов'язаних принципів. Принцип комунікативності полягає в тому, що інтегроване навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників повинно орієнтуватись на формування у студентів полікультурної мовної особистості, що дає їм можливість рівноправно та автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні. Вчені (О. Леонтьєв, Ю. Пасов) розглядають поняття комунікативності як спрямованість на

мовлення, форму спілкування. Означений принцип передбачає реалізацію навчання професійно-спрямованої англійської мови у максимально наближених до професійних ситуаціях; збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов професійного іншомовного спілкування (вмотивованість висловлювань, їх професійне спрямування, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення тощо), що забезпечує вирішення студентом реальних професійних проблем та завдань англійської мови спілкування. Інші вчені (М. Барішніков та І. Бім) зазначають, що ефективність реалізації комунікативного принципу досягається шляхом його поєднання з принципом когнітивної спрямованості. Відповідно до принципу когнітивної спрямованості у процесі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови особлива увага надається врахуванню пізнавального процесу у засвоєнні англійської мови. В основі когнітивного навчання лежать знання та урахування закономірностей оволодіння іноземною мовою.

Принцип моніторингу успішності студентів передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур. Результати оцінювання мають значний вплив на майбутню професійну діяльність студентів. Тому важливо, щоб оцінювання завжди проводилося професійно і при цьому бралися до уваги наявні знання про процес тестування та екзаменаційні вимоги. Оцінювання також дає важливу інформацію освітнім закладам про ефективність викладання та підтримки студентів.

Принцип комп'ютеризації освітнього процесу набуває особливої актуальності у зв'язку з впровадженням сучасних інформаційних технологій на заняттях у закладах вищої освіти, що дає можливість ефективно розв'язувати такі педагогічні завдання: підвищення якості підготовки фахівців на основі використання в освітньому процесі сучасних інформаційних технологій; застосування активних методів навчання; інтеграція різних видів освітньої діяльності (освітньої, дослідницької тощо); адаптація інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студента; забезпечення безперервності і наступності в навчанні; здійснення контролю із зворотнім зв'язком; розвиток пізнавальних інтересів студентів; удосконалювання програмно-методичного забезпечення освітнього процесу.

Визначені загальні та специфічні педагогічні принципи відтворюють методологічні закономірності процесу інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та регулюють співпрацю викладача і студента.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті наведено погляди науковців щодо основних методологічних принципів наукового дослідження та визначено основні принципи інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних

працівників у закладах вищої освіти. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні підходів до інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. С. 188–189
2. Гончаренко С.У., Пастернак Н.В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти. *Педагогіка. Психологія*. 1998. № 2. С. 16–29.
3. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н.М. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.
4. Сисоєва С.О. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. (2012). Pedagogichni zakony, zakonornosti, pryncypy. Suchasne tлумachennia. [Pedagogical laws, patterns, principles. Modern interpretation]. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].
2. Honcharenko S.U., Pasternak N.V. (1998). Problema pidvyshchennia teoretychnoho rivnia osvity. [The problem of raising the theoretical level of education. Pedagogy. Psychoogia]. *Pedahohika. Psykhohohiia* [in Ukrainian].
3. Korotkyi slovnyk aktualnykh pedahohichnykh terminiv (2003). [A short dictionary of relevant pedagogical terms] / upor. N.M. Flehontova. Kyiv : KNUTD [in Ukrainian]
4. Sysoieva S.O. (2013). Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen: Pidruchnyk. [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne : Volynski oberehys [in Ukrainian].

ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Мхитарян О. Д.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри української мови і літератури

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

вул. Нікольська, 24, Миколаїв, Україна

orcid.org/0000-0002-4840-9708

olgamhitaryan05@gmail.com

Ключові слова: *учні з низьким рівнем літературних знань і вмінь, читацька компетентність, вивчення художнього твору, технологізація навчально-корекційної роботи.*

У статті уточнено методологічні підходи до розв'язання проблеми формування читацької компетентності школярів із низьким рівнем успішності під час вивчення української літератури та визначено методичні умови цієї роботи. З'ясовано зміст понять «учні з низьким рівнем навчальних досягнень», «компетенція», «компетентність» та подано їх тлумачення у площині методики навчання української літератури. Ключовими ідеями формування читацької компетентності «проблемних» учнів у ході вивчення художнього твору встановлено: необхідність урахування структури читацької компетентності як наукового підґрунтя розвивального навчання літератури; основними складниками читацької компетентності учнів є комплекс специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів або сукупність визначених предметних компетенцій; діагностика реальних навчальних можливостей учнів як передумова індивідуалізації навчання; цілеспрямований розвиток особистісного потенціалу «неуспішних» учнів засобами мистецтва слова; потреба гуманізації педагогічних впливів; кореговане навчання літератури шляхом вивчення художнього твору в єдності думки та почуття; модельованість навчання літератури в напрямках корекції емоційно-вольових особливостей та розвитку пізнавальної сфери учнів; використання оптимального співвідношення методів навчання літератури, класифікованих за ознакою єдиного підходу до процесу навчання на методи організації, мотивації, контролю й самоконтролю читацької діяльності учнів із пізнавальними труднощами; технологізація корекційно-розвивальної роботи словесника на основі використання авторської типології навчальних завдань, спрямованих на підвищення ефективності читацької діяльності. Теоретичні положення проілюстровано на прикладі проектування педагогічної допомоги для організації самостійного читання учнів, які мають низький рівень навчальних досягнень, специфіка якої полягає в розробленні орієнтовної системи запитань, що містить опорні вирази для ведення читацького щоденника такими учнями.

ENHANCING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN UKRAINIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF COMPETENCE LEARNING

Mkhytaryan O. D.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University

Nikolska str., 24, Mykolaiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-4840-9708

olgamhitaryan05@gmail.com

Key words: *students with a low level of literary knowledge and skills, reading competence, study of a work of art, technologicalization of educational and correctional work.*

The article clarifies the methodological approaches to solving the problem of forming the reading competence of students with low levels of success in the study of Ukrainian literature and identifies the methodological conditions of this work. The meaning of the concepts “students with a low level of academic achievement”, “competence”, “competence” is clarified and their interpretation in the field of methods of teaching Ukrainian literature is given. The key ideas of forming the reading competence of «problem» students in the study of a work of art are: the need to take into account the structure of reading competence as a scientific basis for the development of teaching literature; the main components of students' reading competence are a set of specific personal, cognitive, aesthetic-communicative and value mechanisms or a set of defined subject competencies; diagnosis of real learning opportunities of students as a prerequisite for individualization of learning; purposeful development of personal potential of «unsuccessful» students by means of the art of speech; the need for humanization of pedagogical influences; corrected teaching of literature by studying a work of art in the unity of thought and feeling; modeling of literature teaching in the directions of correction of emotional and volitional features and development of students' cognitive sphere; the use of the optimal ratio of methods of teaching literature, classified on the basis of a unified approach to the learning process on the methods of organization, motivation, control and self-control of reading activities of students with cognitive difficulties; technologicalization of correctional and developmental work of the linguist on the basis of use of the author's typology of the educational tasks directed on increase of efficiency of reading activity. Theoretical provisions are illustrated by the example of designing pedagogical assistance for the organization of independent reading of students with low levels of academic achievement, the specificity of which is to develop an indicative system of questions containing basic expressions for keeping a reading diary by such students.

Проблема якості літературної освіти набуває особливого значення в умовах радикального оновлення вітчизняної освітньої системи, спрямованого на розвиток дитини в інтересах її самої та людства загалом. Так, важливими складниками формули Нової української школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, та орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм [1, с. 7]. Однак об'єктивною реальністю сучасної школи є масова неуспішність школярів, попри невичерпні потенційні можливості художнього твору для осо-

бистісного становлення читача та впровадження прогресивних ідей вивчення літератури. На часі пошук ефективних шляхів розв'язання читацьких труднощів учнів у контексті сучасних освітніх викликів, зокрема компетентної спрямованості навчання української літератури.

Психолого-педагогічні основи формування читацької компетентності «проблемних» учнів ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях учених із питань учнівської неуспішності (Ю. Бабанського, М. Мурачківського, В. Цетлін. Продуктивними є досягнення педагогічної діагностики й корекційної педагогіки (О. Гонєєв,

С. Гончаренко, В. Кашченко, В. Ліфінцева, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.), що містять узагальнення шляхів вивчення неуспішності й відставання учнів, визначення теоретико-практичних заходів подолання цих негативних проявів шкільної дійсності. Цінними є розроблені сучасними науковцями (О. Пехота, А. Плигін, В. Паламарчук, М. Поташич, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Якиманська) положення особистісно орієнтованого навчання й виховання завдяки інноваційним освітнім технологіям.

Для формування читацької компетентності учнів-читачів значущим виступає загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській школі (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) та в освітніх системах зарубіжних країн (Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук). Опорними в дослідженні є визначені вченими-методистами (О. Ісаєвою, Л. Мірошніченко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко) особливості формування предметної літературної компетентності учнів, зокрема щодо необхідності уточнення суті й структури поняття та методичних умов його реалізації. Однак комплексний характер означеної проблеми спеціалістами досліджується у двох різних площинах: компетентнісного навчання літератури та підвищення навчальних досягнень учнів із української літератури (О. Мхитарян). Відтак процес формування читацької компетентності учнів із низьким рівнем літературної навченості вченими досі теоретично необґрунтований, унаслідок чого у шкільній практиці залишаються суперечності між невичерпним потенціалом мистецтва слова та нерозв'язаними проблемами емоційно-розумового розвитку школярів.

Мета статті полягає в уточненні методологічних підходів до розв'язання проблеми формування читацької компетентності школярів із низьким рівнем успішності у процесі вивчення української літератури та визначенні методичних умов цієї роботи.

Установлюючи чіткість категоріального апарату процесу компетентнісного навчання учнів із низьким рівнем літературного розвитку, зауважимо, що проблема розвивального навчання літератури ускладнюється відсутністю змістової єдності у визначенні якостей навчальних досягнень школярів, бо для позначення одного й того ж поняття у психолого-педагогічній літературі використовуються різні терміни – «слабовстигаючі» та «невстигаючі», «важкі», «педагогічно занедбані», «соціально дезадаптовані» учні, «діти зі зниженою научуваністю», «відстаючі в учінні» тощо [2, с. 44–45]. Переважно послуговуючись дефініцією «учні з низьким рівнем навчальних досягнень» відповідно до базових

понять загальної педагогіки й методики предмета та зважаючи на провідні характеристики коментованого поняття, таких учнів визначаємо як тих, хто виявляє ознаки відставання в процесі здобуття знань і чиї результати навчання не відповідають державним стандартам загальноосвітньої підготовки школярів, конкретизованим у чинних навчальних програмах із літератури.

Оскільки результативними ознаками компетентнісного підходу є сформованість компетенцій і компетентностей учнів, уточнимо зміст і цих дефініцій та взаємозв'язки між ними. Розводячи означені поняття, дотримуємося позиції науковців [3; 4], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими учнем у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метахарактеристиками, що складають ключову компетентність. Компетентнісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузева) компетентності, тому *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю*, за висновками більшості вчених, називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються у процесі практики.

У формувальному процесі важливою є структура читацької компетентності, що не обмежується розумінням лише психологічної або інтелектуальної даності особистості, а визначається рівнем успішності читацької діяльності учня, його здатністю до виконання значного спектру завдань із літератури та розв'язання проблем із метою досягнення позитивного результату. У розвивальному навчанні учнів із низьким рівнем навчальних досягнень спираємося на висновки фахівців про комплекс специфічних *особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних* механізмів читацької компетентності, спрямованих на організацію та реалізацію ефективної естетичної взаємодії реципієнтів із художнім текстом [4, с. 252]. Крім того, оскільки рівень оволодіння учнями читацькою компетентністю визначається набутими предметними компетенціями, тлумачи предметну компетентність як читацьку, за Т. Яценко, у її будові виділяємо сукупність таких предметних компетенцій, як-от: *загальнокультурна, власне читацька, ціннісно-світоглядна, комунікативно-мовленнева, інформаційно-комунікаційна* [4, с. 253–254]. Відтак успішний результат підвищення навчальних досягнень учнів із

літератури зумовлюється необхідністю цілеспрямованої уваги словесника до формування кожної з цих літературних компетенцій на усіх ланках педагогічного процесу, до яких зараховуються зміст, методи і форми діяльності, її етапи й умови успішного проведення, результати та їх корекція.

Стратегічне значення для розвитку *особистісного* компонента читацької компетентності «неуспішних» учнів має принцип індивідуалізації їх навчання, що спирається на знання про їхні реальні навчальні можливості, до складу яких відносять: 1) особливості пізнавальної діяльності учнів (навченість (літературні знання, уміння), научуваність (здатність до навчання), надпредметні способи пізнання (загальнонавчальні вміння), ставлення до навчання, працездатність, темп роботи, самостійність); 2) сформованість психічних процесів, необхідних для розвитку читацьких якостей (сприймання, уява, мислення, пам'ять, мовлення, емоції та почуття, увага, воля); 3) специфіку особистісного розвитку школярів (потреби, інтереси, нахили, здібності, темперамент, характер); 4) особливості соціалізації учнів (родинне виховання, міжособистісні стосунки з учителями, однокласниками, неформальними групами спілкування) [2, с. 132–133]. Саме виявлення, структурування й цілеспрямований розвиток у процесі навчання суб'єктного досвіду кожного учня, тобто його уявлень і понять, способів пізнавальної діяльності, особистих ціннісних орієнтирів, за І. Якиманською, має бути провідним аспектом індивідуалізації навчання [7]. Крім того, реалізуючи цей принцип, забезпечуємо умови для вибору кожним школярем індивідуального освітнього шляху – мети, завдань, способів, темпу, форм, засобів, системи контролю й оцінки результатів літературної освіти.

Для подолання *особистісних* проблем розвитку читацької компетентності школярів важливим є і принцип гуманізованого навчання літератури, що передбачає уникнення будь-якого педагогічного насильства завдяки діалогічному спілкуванню, провідною ознакою якого є прагнення вчителя побудувати добрі, людські стосунки з учнями на основі педагогічного оптимізму. Гуманізувати навчально-виховний процес потрібно завдяки прогнозуванню розвитку таких учнів із опорою на позитивне в них і перетворення всієї структури особистості через вплив на кращі якості. Головним завданням учителя під час розвивального навчання літератури стає не контроль та оцінювання школярів, а надання їм педагогічної допомоги, що активізує їхні внутрішні ресурси для подолання навчальних проблем.

Формування читацької компетентності учнів зі слабкою успішністю сприятиме їх *особистісному становленню* й за умови вивчення художнього

твору в єдності думки й почуття, що не лише відповідає специфіці осягнення мистецтва слова, а й враховує типові пізнавальні й особистісні труднощі таких школярів. Сприймаючи літературні образи й картини як розумом, так і серцем, учні поступово долають притаманні їм вади художнього пізнання – інформативне, позаконтекстне, фрагментарне розуміння тексту та ін. У процесі літературного аналізу школярі розв'язують логічні й моральні суперечності, що потребує від них не лише напруженої роботи думки, а й певних переживань – радості, захоплення, суму, осуду, гніву тощо, без чого неможливо проникнути в ідейні шари твору, оцінити складові духовного світу персонажів. Адекватно засвоюючи зміст твору, переймаючись вчинками героїв, учні збагачуються досвідом моральної поведінки, унаслідок чого самовдосконалюються. Літературно-особистісне зростання учнів зі слабкою успішністю, що відбувається в їхньому чуттєвому й інтелектуальному відгуку на прочитане, водночас означатиме набуття ними *загальнокультурної та ціннісно-світоточної* предметних компетенцій.

Цілеспрямований вплив на особистість із метою формування її характерних властивостей дає змогу врахувати необхідність розроблення як змістового, так і формального аспектів цієї роботи, що зумовлює необхідність урахування принципу модельованості педагогічних впливів. Педагогічне моделювання передбачає проектування чіткої динамічної системи розвивального навчання, що ґрунтується на органічному поєднанні в освітньому процесі навчально-виховних стратегій із діагностичними та корекційно-розвивальними. Навчально-виховні стратегії вивчення літератури задані в Державних стандартах і навчальних програмах, однак нормованість літературної освіти не заперечує відкритості освітніх перспектив для учнів із низьким рівнем знань і вмінь. Ідеться про обов'язкове забезпечення вільного переходу їх на інші освітні щаблі в межах основної літературної освіти, оскільки провідна особливість коригованого навчання полягає в організації пізнання кожного учня відповідно до максимуму його можливостей, особливо, якщо вони незначні [5, с. 107], а не в тому, щоб усі школярі мали високий і достатній рівень знань і вмінь. Діагностування індивідуальних особливостей і причин пізнавальних труднощів школярів, яке визначає всі педагогічні впливи, уможлиблюється шляхом спеціально організованого моніторингу, що передбачає координацію роботи всіх необхідних учасників корекційного процесу – педагогів, психологів, лікарів, а не лише постійне цілеспрямоване спостереження словесника за «проблемними» діями учнів.

Зважаючи на пізнавальні труднощі неуспішних учнів, корекційно-розвивальні впливи

словесника варто спрямовувати за двома взаємопов'язаними напрямками: 1) корекції емоційно-вольових особливостей школярів; 2) розвитку пізнавальної сфери учнів. Оскільки саме мотиви стимулюють учнів до активних пізнавальних дій, то корекція емоційно-вольових процесів вимагає особливої уваги вчителя насамперед до складових мотиваційної сфери: формування потреб самопізнання й самовдосконалення, інтересу учнів до літератури й процесу її осягнення, виховання культури почуттів поряд із розвитком вольових якостей: цілеспрямованості, принциповості, самостійності, ініціативності, витримки, рішучості, наполегливості, організованості. Корекція пізнавальних процесів учнів спрямовується на розвиток тих психологічних процесів учнів, що сприяють повноцінному осягненню ними літератури: а) типу нервової системи (поняттєвий, образний); розумових операцій (виділення головного, порівняння, доведення, конкретизація, узагальнення); продуктивних ознак мислення (глибини, послідовності, самостійності, критичності, гнучкості, швидкості); б) провідного каналу (аудіальний, візуальний, кінестетичний) і властивостей сприймання твору (емоційність, точність, образність, цілісність, активність); в) відтворювальної і творчої уяви; г) особливостей пам'яті (типи, види) і процесу запам'ятовування (методи, засоби); г) усного й писемного мовлення (активний словник; грамотність, правильність, емоційність, образність, точність, чіткість, виразність); д) властивостей уваги (види; обсяг, розподіл і переключення). У такий спосіб компетентнісне навчання учнів із низьким рівнем навчальних досягнень виявлятиметься в конкретизації найближчих навчально-розвивальних та виховних цілей щодо кожного з них на основі діагностування їхніх можливостей і причин відставання, у відборі змісту та застосуванні окремих форм, методів, прийомів, засобів навчання завдяки педагогічній майстерності вчителя.

Оскільки розвиток особистості відбувається в процесі її діяльності, у справі формування компетентного читача доречним є використання оптимального співвідношення методів навчання літератури, погрупованих за єдиним підходом до процесу навчальної діяльності (Ю. Бабанський, М. Поташник). Відтак основними організаційними методами розвитку читачької компетентності учнів із низьким рівнем літературної навченості можуть бути: індивідуальна бесіда, виразно-художнє читання, переказування, усне малювання; ілюстрування, програвання, демонстрування; спостереження над текстом, планування, характеристика літературного героя, письмові роботи. Методами мотивації читачької діяльності учнів із пізнавальними труднощами є: забезпечення успіху в навчанні, літературні ігри, створення

ситуацій інтересу й новизни; переконування й навіювання. Для контролю й самоконтролю пізнавальної діяльності «неуспішних» учнів доречно використовувати такі методи, як: індивідуальне опитування учнів із використанням додаткових і допоміжних запитань, пам'яток, алгоритмів і схем розумових дій; складання портфоліо тощо.

Осмилення шляхів подолання пізнавальних та особистісних труднощів учнів зі слабкою успішністю в аспекті формування *когнітивного складника* їх читацької компетентності, зумовлює технологізацію корекційно-розвивальних впливів педагога, сутність якої полягає в послідовній організації пізнавальної роботи учнів через типові навчальні дії [6, с. 84, 148–149], унаслідок чого формуються основні способи їх мислення, забезпечуються умови літературно-особистісного самовдосконалення. Для цілеспрямованого формування *власне читачької, комунікативно-мовленнєвої та інформаційно-комунікаційної* компетенцій учнів, які виявляють читацькі труднощі, актуалізується використання авторської типології навчальних завдань, що спирається на врахування читацьких труднощів учнів. Так, перший тип завдань означає дії учнів, спрямовані на корекцію позитивної мотивації навчання, цілеспрямоване усунення недоліків у загальнонавчальних уміннях і психологічних процесах. Другий тип завдань ґрунтується на застосуванні алгоритмів розумових дій для вдосконалення літературних знань учнів. Третій тип завдань передбачає використання різноманітних регулятивів діяльності для закріплення в учнів читацьких умінь. Четвертий тип завдань пов'язаний із розвитком мовлення й творчих здібностей учнів [2, с. 147–149]. Особливістю пропонованої типології навчальних завдань є їх змістово-процесуальна орієнтація та можливості для застосування вчителем диференційованої допомоги учням. Ідеться про *орієнтовні основи* розумових дій для здійснення навчальної діяльності – алгоритми, пам'ятки, інструктажі, таблиці, схеми та ін., що, не даючи готової відповіді, приводять школяра до самостійного розв'язання завдання. Важливо на основі психолого-педагогічного вивчення учня встановити *оптимальну міру* необхідної йому педагогічної допомоги, щоб він отримав реальні можливості для свого літературного розвитку.

Оскільки компетентний читач має бути здатним до самостійної пізнавальної діяльності як основи психічного розвитку особистості, розглянемо особливості надання педагогічної допомоги під час спеціально організованого й контрольованого вчителем самостійного читання учнів, які мають низький рівень навчальних досягнень. Спеціальним засобом формування читачької культури учнів із труднощами у навчанні

виступатиме ведення ними читацьких щоденників, що сприяють розвитку навичок вдумливого читання, умінь пояснювати художні засоби, робити висновки, розширюють лексичний запас школярів. Із цією метою розробляється *орієнтовна система запитань* для ведення читацького щоденника учнями із низьким рівнем навчальних досягнень, що містить опорні слова й вирази, призначені оптимізувати їхню читацьку роботу:

1. Назва твору.
2. Прізвище, ім'я та по батькові автора.
3. Основні (важливі й цікаві) відомості про письменника й про твір:

– *Особливості епохи, коли жив і творив автор.*

– *Чим цікавий письменник як особистість і митець слова? Які твори цього автора вважаються найвизначнішими? З них я вже прочитав:...*

– *Що відомо про життєву основу твору й історію його написання та опублікування?*

4. Яке первинне враження справив на тебе прочитаний твір:

– *Що схвилювало, здалося дивним, незвичним або незрозумілим?*

– *Які запитання виникли під час читання?*

– *Про що ти хотів би поговорити після ознайомлення з текстом твору?*

5. Стислий зміст (або докладний план) твору, що аналізується.

– *За бажанням, намалюй ілюстрації на теми окремих епізодів, що тобі найбільше сподобалися.*

6. Образи-персонажі, їх характеристика та значення у творі.

7. Головний герой, його характеристика та значення у творі:

1) *змалювання зовнішності персонажа;*

2) *розкриття рис його характеру (за допомогою зображення вчинків, думок і почуттів; особливостей мови тощо);*

3) *показ його ставлення до інших персонажів;*

4) *ставлення автора до свого героя;*

5) *пізнавальне й виховне значення цього образу.*

8. Хто з персонажів тобі найбільше сподобався й чим саме?

9. Художні засоби (епітети, порівняння тощо) або влучні слова й вирази, цікаві описи, використані автором, та їх значення у творі.

10. Пояснення лексичного значення слів, яких ти не зрозумів у тексті твору.

11. Тема твору (що змалювано автором у творі):

– *Це розповідь, опис, роздум, змалювання*

12. Ідея твору (про що автор хотів сказати цим твором, тобто його провідна думка):

– *Це оспівування, звеличення, уславлення, піднесення, засудження, викриття, осуд, критика, заперечення, заклик до*

13. Хто з письменників уже порушував схожі проблеми?

14. Жанр твору.

15. На основі первинних вражень і проведеного аналізу зроби висновок, чи сподобався тобі цей твір і чим саме:

– *Прочитаний твір змусив мене задуматись над ...; дав змогу зрозуміти, що ...; спонукав переглянути*

– *Для мене творчість цього письменника є ...*

Результативність цієї навчально-розвивальної роботи значно підвищиться, якщо напрямами педагогічного керівництва самостійним читанням таких учнів обрати: виховання потреби в читанні; розгляд змісту прочитаного й спрямування читацьких інтересів; удосконалення культури читання; організацію тематики читання.

Отже, методичними умовами формування читацької компетентності учнів із низьким рівнем успішності під час вивчення української літератури є: 1) опора на структуру читацької компетентності як наукову основу корегованого навчання літератури; 2) особистісно-діяльнісна та гуманістична зорієнтованість розвитку читацьких якостей школярів із урахуванням специфіки мистецтва слова; 3) моніторинг вікових психо-розумових особливостей та індивідуальних можливостей учнів; 4) моделювання розвитку читацької компетентності таких школярів засобами художнього твору на основі технологізації корекційно-розвивальних впливів педагога; 5) використання оптимальної взаємодії методів організації, мотивації та контролю й самоконтролю розвитку читацької діяльності учнів із низьким рівнем навченості; 6) проектування навчальних завдань і відповідних їм алгоритмів подолання пізнавальних труднощів учнів; 7) увага до організації самостійного читання учнів та плекання їхніх читацьких інтересів.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у проектуванні конкретних навчальних моделей розвитку читацької компетентності учнів із низьким рівнем знань і вмінь у процесі вивчення ними творів української літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczziya.pdf> (дата звернення: 20.10.2020).
2. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури : монографія. Миколаїв : Іліон, 2014. 232 с.

3. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А.М., 2009. 404 с.
4. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.
5. Поташник М.М. Требования к современному уроку : метод. пособ. Москва : Центр педагогического образования, 2008. 272 с.
6. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.

REFERENCES

1. Nova ukraYinska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoYi shkoli [The new Ukrainian school: Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <http://mon.gov.ua/Novini/2016/12/05/konczepczyia.pdf> (data zvernennya: 20.10.2020).
2. Mkhitarian O. (2014). Pidvyshchennia navchalnykh dosiahnen uchniv z ukrainskoi literatury [Improvement of student achievements in Ukrainian literature]. Mykolaiv : Ilion, 232.
3. Lokshyna O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) [Contents of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. K. : Bohdanova A. M., 404.
4. Iatsenko T. O. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Trends in the development of the methodology of teaching Ukrainian literature in general education institutions (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 360.
5. Potashnyk M. M. (2008). Trebovaniya k sovremennomu uroku [Requirements for a modern lesson]. Moskva: Tsentr pedahohycheskoho obrazovanyia, 272.
6. Sitchenko A. L. (2004). Navchalno-tekhnologichna koncepciya literaturnogo analizu [Education technology concept literary analysis]. Kyiv : Lenvit, 304.
7. Yakymanskaya Yu. S. (2000). Tekhnologyya lychnostno-oryentyrovannogo obuchenyya v sovremennoj shkole [The technology of personal-oriented learning in modern school]. Moskva : Sentyabr, 176.

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СТРУКТУРІ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЯК НЕОБХІДНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Рязанцева Д. В.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

вул. Ярослава Мудрого, 25, Харків, Україна

orcid.org/0000-0002-3226-9165

nannyhelp24@gmail.com

Ключові слова: *комунікація,
фразеологічні одиниці,
українська мова,
ментальність, адаптація.*

У статті розглядаються особливості вивчення фразеологічних одиниць на заняттях з української мови як іноземної (УКІ) для іноземних студентів, досліджується освітній, розвиваючий та виховний потенціал зазначених мовних одиниць. Аналізуються завдання, які постають перед викладачами української мови, що працюють з іноземними студентами, зокрема теоретично обґрунтовано необхідність використання фразеологізмів у структурі курсу УКІ та визначено роль фразеологізмів у формуванні комунікативних умінь та навичок іноземних студентів. Підкреслюється доцільність вивчення українських фразеологічних одиниць – носіїв специфічних рис української ментальності як допоміжного засобу успішної соціальної адаптації. У статті розглядаються такі комунікативні заходи, що можуть бути використані на заняттях з УКІ, як: вирішення проблемних завдань, дискусії, складання діалогів та текстів, рольові ігри. Подається характеристика комунікативних заходів, мовні приклади та аналіз доцільності їх використання на заняттях.

Розглядаються думки різних дослідників такої проблеми, наводиться аналіз науково-педагогічної літератури, що засвідчує відсутність єдиного погляду на методику та доцільність використання фразеологічних одиниць у структурі курсу УКІ серед методистів, викладачів ЗВО та науковців. Наголошується відсутність розробок вправ з УКІ з використанням фразеологізмів та з урахуванням специфічних рис української ментальності, що сприяли б успішній адаптації в іншомовному середовищі іноземних студентів. Аналізується термін «позитивне суб'єкт/суб'єктне спілкування з носіями мови». Подається пропозиція щодо необхідності подальших досліджень виокремленої проблеми та розробки методичних рекомендацій щодо поліпшення вивчення фразеологічних одиниць у структурі курсу УКІ. Перспективним напрямом у розв'язанні зазначеної проблеми визначається лексикографічна робота зі складання мінісловників українських фразеологізмів з перекладом і еквівалентами англійською, французькою, арабською мовами. Матеріали статті можуть бути використані для позааудиторної роботи з іноземними студентами, що навчаються в Україні.

THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE STRUCTURE OF THE COURSE OF UKRAINIAN AS THE NECESSARY FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF FOREIGN STUDENTS

Riazantseva D. V.

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Training
Kharkiv National Automobile and Highway University
Yaroslava Mudroho str., 25, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3226-9165
nannyhelp24@gmail.com*

Key words: *communication, phraseological units, Ukrainian language, mentality, adaptation.*

The article discusses the features of the usage of phraseological units in the structure of the course Ukrainian as foreign language (UFL) for foreign students, explores the educational, developmental and educational potential of these language units. The challenges that arise before teachers of Ukrainian language, who work with foreign students are analyzed, in particular, the need to use phraseology in the structure of the UFL course is theoretically substantiated and the role of phraseology in the formation of communicative skills of foreign students is determined. The expediency of studying Ukrainian phraseological units – carriers of specific features of Ukrainian mentality as a means of successful social adaptation is emphasized. The article considers the following communicative activities that can be used in UFL classes: problem solving, discussions, composing dialogues and texts, role-playing games. The characteristic of communicative activities, language examples and the analysis of expediency of their use at the lessons is given.

The opinions of various researchers of this problem are considered, the analysis of scientific and pedagogical literature is given, which testifies to the lack of a single view on the methodology and expediency of using phraseological units in the structure of UFL course among methodologists, university teachers and scientists. It is noted that there are no developments of exercises on UFL using phraseology and taking into account the specific features of the Ukrainian mentality, which would contribute to the successful adaptation of foreign students in a foreign language environment. The term “positive subject/subject communication with native speakers” is analyzed. A proposal is made on the need for further research on the selected problem and the development of guidelines for improving the study of phraseological units in the structure of the course of UFL. A promising direction in solving the outlined problem is the lexicographic work on compiling mini-dictionaries of Ukrainian phraseology with translation and equivalents in English, French, Arabic. Materials of the article may be used for extracurricular activities of foreign students studying in Ukraine.

Постановка проблеми. Вивчення фразеологізмів на заняттях з української мови як іноземної (УКІ) містить у собі значний освітній, розвиваючий та виховний потенціал. Успішне засвоєння фразеологічних одиниць іноземними студентами потребує цілеспрямованої, спеціально організованої роботи. На заняттях, присвячених вивченню фразеологізмів, доцільно використовувати цілий комплекс вправ, що дасть змогу іноземним студентам повною мірою засвоїти запропоновану тему та сформувати необхідні навички та вміння.

Особливу роль у досягненні такої мети відіграють вправи, що формують комунікативні вміння та навички.

Звичайно, українські філологи можуть запозичити всі найкращі надбання дисципліни «Російська мова як іноземна», але без розробки власних прогресивних методик, які б урахували особливості ментальності українців, закріплені в мові, українська мова відіграватиме і надалі роль «країнознавчого елементу» та залишатиметься екзотикою. Над розробкою методики викладання української

мови як іноземної працюють З. Мацюк, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова, Л. Селіврстова, Т. Лагута, В. Лисенко та ін. Однак, на нашу думку, така царина залишається вільною для нових науково-методичних розвідок, активного творчого пошуку.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, серед методистів, викладачів ЗВО та науковців відсутній єдиний погляд на те, як саме необхідно використовувати фразеологічні одиниці у структурі курсу УКІ, залишається суперечливим питання їх використання, відсутні розробки вправ з УКІ з використанням фразеологізмів та з урахуванням специфічних рис української ментальності, не доведена доцільність використання фразеологізмів як ефективного засобу успішної адаптації в іншомовному середовищі. Отже, питання використання фразеологізмів у структурі курсу УКІ розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

Мета статті. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності використання фразеологізмів у структурі курсу УКІ та визначення ролі фразеологізмів у формуванні комунікативних умінь та навичок іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слідом за О. Дударенко [2], М. Жовтобрюхом [3] та Є. Мінаковою [5] визначаємо фразеологічну одиницю як сталий вислів або мовний зворот, неподільний на окремі частини без втрати його значення, тотожний до прислів'я, тобто народного висловлювання повчального характеру, що в узагальненій формі виражає певні життєві закономірності, правила або істини, містить судження й оформлений за зразками синтаксично замкнених, семантично цілісних речень. Мовці залучають фразеологічні одиниці у процес комунікації як загальновідомі, загальноприйняті вислови, що перевірені досвідом багатьох поколінь і сприймаються як безапеляційні істини [2, с. 67–68].

Необхідність вивчення фразеологізмів студентами-іноземцями зумовлена перш за все потребою у соціальній адаптації. Студенти-іноземці, потрапляючи до іншомовного оточення, переживають культурний шок. Потреба в соціальній адаптації – глобальна проблема, з якою стикаються іноземці протягом першого року навчання. Крім того, є необхідність подолання «психологічного бар'єру» для практичної щоденної комунікації. Тому одним із провідних завдань викладача-філолога має стати полегшення адаптаційного процесу, яке неможливе без пояснення ментальних відмінностей у мовних картинах світу. Мовна картина світу – продукт колективної свідомості, що містить базові уявлення певного етносу про морально-етичні норми, естетичні ідеали, варі-

анти поведінки у різних ситуаціях тощо. Незнання особливостей комунікативної поведінки, характерних для носіїв мови, є джерелом більшості культурно-комунікативних помилок. Адже звичні для студентів, зумовлені національним менталітетом норми і штампи поведінки, у тому числі й комунікативної, стають непридатними, дисонують із загальноновизнаними і прийнятними для носіїв мови, що вивчається. Отже, студенту-іноземцю доводиться якщо не «переучуватись», то «моделювати» інше ментально-комунікативне середовище, де «житиме» нова мова з усіма її законами, необхідними для спілкування.

Комунікативні навички та вміння формуються за допомогою вправ, що мають творчий продуктивний характер, тому що в різних ситуаціях повсякденного спілкування, які завжди будуть для людини новими, доведеться шукати нові мовні засоби та інші фразеологічні одиниці, що відповідають ситуації. Для вирішення подібних завдань доцільним є використання комунікативних заходів на заняттях з УКІ. Ефективність цих заходів заснована на тому, щоб комуніканти були поставлені в умови, у яких вони змушені були б спілкуватися та обмінюватися думками з використанням фразеологічних одиниць на тему, визначену викладачем. Велике значення для успішного проведення комунікативних заходів мають два взаємопов'язані фактори: зацікавленість у темі та максимальне залучення студентів у її активне обговорення. Відправною точкою для проведення комунікативних заходів, які своєю чергою, передбачають використання комунікативних фразеологічних одиниць, є реальні життєві ситуації. Для цього у процесі навчання необхідно використовувати прийоми, що забезпечують реальне спілкування: вирішення проблемних завдань, дискусії, складання діалогів та текстів, рольові ігри.

У межах комунікативних заходів на основі фразеологічних одиниць перераховані методичні прийоми наповнюються новим змістом. Використання фразеологізмів під час формування комунікативних навичок та умінь допомагає запобігти виникненню мовного бар'єру у процесі реального спілкування. Це значною мірою забезпечується також повним виключенням під час заняття рідної мови. Під час проведення комунікативних заходів вислови, стійкі сполучення слів та фразеологічні одиниці, необхідні у кожній ситуації спілкування, рекомендується виписати на дошку та звернути на них увагу студентів до проведення заходу.

Проблемні завдання – вдала форма проведення комунікативного заходу. Їхня мета у такому разі – навчити стисло висловлювати свою думку, вносити пропозиції, запитувати інформацію, порівнювати, погоджуватися або спростовувати твердження інших учасників заходу, при цьому

використовувати раніше вивчену лексику, у тому числі найбільш поширені фразеологічні одиниці. Як проблемні завдання студентам можна запропонувати такі:

1. Проведіть інтерв'ю на тему «Які цікаві фразеологізми ви знаєте?» (*вище лоба очі не ходять; дешева рибка, погана юшка; не родись у платтячку, а родись у щастячку; хто пізно встає, тому хліба не стає; гарні гості, та не в пору* і т. д.).

2. Розкажіть про свій маршрут до університету; запитайте у незнайомої людини, як дістатися певної вулиці; розкажіть про свою країну. Використайте фразеологізми такої тематичної групи (*де Рим, де Крим; язик і до Кракова доведе; нема на світі другої України, немає другого Дніпра* і т. д.).

Дискусія, як відомо, носить більш складний характер та для її проведення необхідно, щоб студенти мали певний лінгвістичний досвід, а також уміння формулювати, аргументувати та відстоювати свою думку, отже, використовувати більше фразеологічних одиниць. Бажання реагувати, аргументувати, сперечатися на цікаву тему – це стимул для породження непередбаченої мови, що сприяє розвитку та формуванню комунікативних навичок та вмінь. Дискусія належить до найбільш продуктивних видів комунікативних заходів. Студентам можна запропонувати такі теми для проведення дискусій:

1. «Що краще: гірка правда чи солодка брехня?». Використайте фразеологізми такої тематичної групи (*морочити голову; бабусині казки; правда, як олива, наверх вийде* і т. д.).

2. «Роль праці в житті людини». Використайте фразеологізми такої тематичної групи (*господар той, хто працює; де нема праці, там сади не цвітуть; один лікується відпочинком, а другий – працює; хто працює, той радість чує* і т. д.).

Створення розповіді або діалогу стимулює студентів до зв'язного висловлювання, активізує використання не лише окремих структур, висловів та фразеологічних одиниць, над якими ведеться робота у певний момент, але й більшої кількості супутнього матеріалу [4, с.189]. Тому цей вид роботи краще використовувати для повторення вивченого раніше матеріалу. Мета цього заходу – використання та взаємодія всіх елементів мови, розвиток швидкості мови, вміння розкривати певну тему, імпровізувати. Подібні завдання можуть мати такий вигляд:

1. Складіть короткі діалоги, використовуючи фразеологізми тематичної групи «Моя родина» (*який батько, такі й діти; яка мати, така й дочка; де чоловік – голова, а жінка – серце, там і сім'я щаслива* і т. д.).

2. Керівник курсової роботи дорікає студентові, що він мало працює. Студент виправдовується великим навантаженням з інших дисциплін.

Ще одним ефективним засобом залучення студентів у комунікацію з використанням фразеологічних одиниць є рольові ігри. Їхня мета – створити на занятті таку атмосферу, щоб використовувати лексику та фразеологічні одиниці, вживання яких в іншій ситуації було б неможливим або штучним та нецікавим.

Під час проведення рольової гри можливі два варіанти: студенту пропонується роль іншої людини; студент грає самого себе, який потрапив у певну ситуацію.

Необхідно виділити час, щоб студенти могли обдумати свої ролі та дії. Варто дозволити робити записи, але під час виступу слід заохочувати імпровізацію, а не читання підготовленого тексту. Важливо, щоб вони не боялися робити помилки, тому що помилка – це частина процесу навчання.

Можливими є такі теми проведення рольових ігор на заняттях з УКІ з використанням фразеологізмів:

1. Розмова по телефону. Після зустрічі з колишніми однокласниками дві найкращі подруги обговорюють тих, хто був присутній на заході. Використайте фразеологізми, що характеризують людину та людські якості характеру (*абсолютний нуль; велика шишка; важлива птаха; шукач пригод; у боргу як і шовку; йде вгору; здоровий як дуб; вовк у овечій шкурі; язик як помело; як пава; має царя в голові; золота голова; гаряча голова* і т. д.).

2. Хлопці, що грають на вулиці, шукають кішку, що загубилася. Використайте запропоновані фразеологізми для характеристики такої ситуації (*зникнути як голка в соломі (снігу); як за водою піти; шукати вітра в полі* і т. д.).

Висновки. Таким чином, засвоєння фразеологічних одиниць студентами значною мірою спрощує процес комунікації, сприяє формуванню мотивації до спілкування. Володіючи навичками спілкування з використанням фразеологічних одиниць, іноземні студенти рідше стикаються із такими проблемами, як перехід з рідної мови на іноземну і т.д. Практика доводить, що недостатнє ознайомлення з мовною картиною світу спричиняє безліч комунікативних проблем у житті іноземних студентів, стає прикритим джерелом ситуацій, коли їхня поведінка сприймається як неадекватна. Перше враження, що складається у студента-іноземця про соціум країни, у мовному середовищі якої він перебуває, багато в чому визначатиме його комунікативну поведінку. Тому чим більш обізнаним, чим більш підготовленим до реального спілкування буде студент, тим більш позитивним буде подальший процес і засвоєння мови, і оволодіння майбутньою професією. Саме тому проведення комунікативних заходів з використанням фразеологічних одиниць не тільки значно збагачує заняття, а й робить їх корисними

для студентів та підтримує інтерес до вивчення української мови. Розуміння особливостей національної мовної картини світу необхідне для успішного оволодіння іноземною мовою. Фразеологічні одиниці – одна з найкращих ілюстрацій цих особливостей. Вивчення паремій покликане значно полегшити знайомство з іншоментальною мовною картиною світу, прискорити період культурологічної адаптації, а у перспективі забезпечити позитивне суб'єкт/суб'єктне спілкування з носіями мови.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із самостійною роботою іноземних студентів, що викликає необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми та розробку методичних рекомендацій щодо поліпшення вивчення фразеологічних одиниць у структурі курсу УКІ. Перспективним напрямом у розв'язанні зазначеної проблеми є, на нашу думку, лексикографічна робота зі складання мінісловників українських фразеологізмів з перекладом і, можливо, еквівалентами англійською, французькою, арабською мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 2008. 255 с.
2. Дударенко О. Українські паремії як автосеманти народно-дискурсивного мовлення. *Лінгвістичні дослідження*. 2001. № 6. С. 67–72.
3. Жовтобрюх М. Курс сучасної української літературної мови. Київ : Вища школа, 1972. 404 с.
4. Корнилов О. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Москва : ЧеРо, 2003. 349 с.
5. Минакова Е.Е. Современная русская идиоматика : учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Москва : Русский язык, 2005. 131 с.

REFERENCES

1. Akishina, A.A., Kagan, O.E. (2008). *Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning to Learn: for a Teacher of Russian as a foreign language]. Moscow : Russkij yazyk [in Russian].
2. Dudarenko, O. (2001). Ukrainski paremii yak avtosemantemy narodnoho dyskursyvnoho movlennia [Ukrainian paremias as autosemanthems of folk discursive speech]. *Lingvistichni doslidzennia*. Vol. 6. P. 67–72 [in Ukrainian].
3. Zhovtobriukh, M. (1972). *Kurs suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy* [Course of modern Ukrainian literary language]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
4. Kornilov, O. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nykh mentalitetov* [Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentality]. Moskva: ChERo [in Russian].
5. Minakova, E.E. (2005). *Sovremennaya russkaya idiomatika: Uchebnoe posobie* [Modern Russian idioms: a study guide]. Moscow [in Russian].

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ: ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА

Сем'ян Н. В.

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур

Інститут філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

вул. Володимирська, 64/13, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-7148-4805

semian.nv@gmail.com

Ключові слова: *поетичний текст, функції викладача, іноземні студенти, емпатія, методичні завдання, специфіка роботи.*

Метою статті є детальний огляд проблеми навчання іноземних студентів читання англomовного поетичного твору. У статті запропоноване викладення власного бачення автора щодо методологічної основи використання англomовного поетичного твору як засобу навчання та доведено, що сам художній фундамент процесу навчання повинен бути педагогічно обґрунтований, розроблений до дрібниць і вивірений на практиці. Автором з'ясовано, що подана методика стимулює комунікативні навички і вміння студентів, підвищує мотивацію до навчання, розвиває уяву та креативне мислення, позитивно впливає на взаємодію між студентами під час заняття. З огляду на обмежене використання художніх поетичних творів у процесі навчання іноземних громадян іноземної мови, якісний аналіз довів ефективність такої методики з урахуванням особливостей роботи викладача в іноземній аудиторії. У дослідженні висвітлюються елементи стратегій та підходи до навчання читання поетичного твору, послідовно надаються рекомендації щодо етапів роботи з поетичним твором, також автор пропонує до уваги власні приклади завдань. Разом із вищезазначеним у статті має місце аналіз особливостей роботи викладача з іноземними студентами. Автор виділяє та детально характеризує поведінкові функції викладача, серед яких – функція емоційної підтримки, дослідницька, фасилітаторська та експертна функції. Негативні стереотипи та етноцентричні погляди відіграють важливу роль у адаптації до нової культури та формуванні взаємин між іноземними студентами, отже, на думку автора, окрім навчальних функцій, викладачеві в іноземній аудиторії необхідно оволодіти вмінням працювати з емоційними проявами як з особливим змістом. Компонентний склад зазначеного вміння детально представлений у дослідженні. Автор наполягає на думці, що викладач повинен контролювати емоційний та психологічний стан студентів, виявляти до них підтримку, повагу та емпатію, водночас розмова в аудиторії має носити форму вільного діалогу. Ця стаття доводить, що представлена розробка методичної концепції навчання іноземних студентів англomовного поетичного твору сприяє підвищенню рівня володіння іноземною мовою, формує літературне і мовне почуття у студентів. До того ж виокремлена специфіка роботи викладача допоможе у досягненні вирішення тих методичних завдань, які стоять перед сучасним педагогом англійської мови в іноземній аудиторії.

ENGLISH POETRY AS A TOOL OF TEACHING READING TO INTERNATIONAL STUDENTS MAJORING IN PHILOLOGY: SPECIFICITY OF TEACHING

Semian N. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign
Languages and Literatures
Institute of Philology
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
Volodymyrska str., 64/13, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-7148-4805
semian.nv@gmail.com*

Key words: *poetry-teaching framework, international students, teacher's functions, methodological tasks, specificity of teaching.*

The purpose of this paper is to present a broader analytical insight to the English poetry teaching to international students which is considered to create language awareness, promote motivation, creativity, develop imagination and self-expression along with multi-skill development and interaction among learners. As a reaction to often-underestimated value of including literature in the language class, this article proposes a poetry-teaching framework for language practitioners to bridge the gap between literature and language teaching methodology. The paper explores and highlights some of the strategies used to read poetry through different approaches, which remains in the focus of modern scientific research. Step-by-step procedure followed in the framework aimed at helping teachers incorporate poetry into language teaching, while at the same time offering various materials and activities to be used in the teaching practice. Qualitative analyses revealed that poetry can have a place in language teaching by using a systematic and guided framework tailored to the features of a language classroom. The emphasis is placed on the detailed characterization of specificity of teaching international students, describes approaches and gives clear characteristics to psychological aspects in a lesson. The author defines psychological functions of a teacher – they are emotional support and expert functions, as well as investigative and facilitative functions. Negative stereotypes and ethnocentric views refer to international students' perception of each other, thus it is a function of a teacher to help students get accustomed. And language refers to students' ability to express themselves in writing and speaking, and to articulate their ideas and thoughts in class. More specifically, a teacher should take a leading position in a group to provide guidance on a studying process. This research suggests that poetry can become part of language teacher education. In this regard, this article proposes instructions for teachers and teacher educators for the implementation of poetry in language teaching practice, in a class with international students particularly.

Постановка проблеми. Актуальність такої проблеми зумовлена значними змінами, що відбулись в останні десятиліття в методології і практиці навчання іноземних мов: на основі відомої концепції про нерозривний зв'язок між мовою і культурою у міжнародному масштабі підтверджена необхідність поєднання навчання мови і відповідних культурологічних реалій; зростаючим інтересом лінгвістики до текстів з герменевтичним потенціалом. Поетичний текст є надзвичайно насиченим в інформаційному

відношенні художнім твором. На думку Ю. Лотмана, «поетична мова є структурою високого рівня складності», яка «дозволяє передати такий об'єм інформації, який є абсолютно недоступним для передачі засобами елементарної власне мовної структури» [6, с. 19]. Робота з автентичним художнім поетичним твором завжди посідала важливе місце у сучасній лінгвістиці, проте саме навчально-естетичний потенціал таких творів почав привертати увагу вчених лише останніми роками.

Аналіз спеціальної літератури показує, що навчання читання автентичного твору присвятили свої праці такі вчені, як Н. Шанський, І. Гальперін, О. Бирюк, Ю. Дегтярьова, І. Литвиненко, Н. Осадча, Л. Рудакова, О. Снегова, Є. Пассов та інші. У іноземних студентів-філологів поетичний текст англійською мовою викликає насамперед професійний інтерес з точки зору розвитку комунікативної компетентності (зокрема, лінгвосоціокультурної), позаяк сприйняття, зумовлене всією поетичною будовою, спричиняє вирішальний вплив на зародження змістової домінанти поетичного твору [5; 6, с. 20]. Вилучення інформації поетичного твору зводиться не лише до розуміння самого тексту, але й розвитку емоційної сфери студентів-філологів, вміння сприймати різні конотації слова, розуміти імпліцитне значення окремих елементів твору та його загальної символіки.

Проведене дослідження дозволило з'ясувати, що проблема навчання іноземних студентів читання поетичних творів залишається відкритою, водночас специфіка роботи викладачів в іноземній аудиторії також потребує подальшого вивчення.

Мета статті. Мета цього дослідження полягає в розробці методичної концепції навчання англійської поезії, орієнтованої на комплексне формування в іноземних студентів-філологів навичок і вмінь роботи з поетичним твором на основі філологічного аналізу в умовах відсутності мовного середовища; у підвищенні рівня літературного і мовного відчуття в іноземних студентів; у виокремленні специфіки роботи викладача та досягненні вирішення тих методичних завдань, які стоять перед сучасними педагогами англійської мови в іноземній аудиторії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання вивчення літератури в процесі навчання іноземної мови складні і багатогранні. Прямо чи опосередковано вони пов'язані з проблемами залучення в педагогічний процес етичного і естетичного начала, маючи вплив на студентів з позиції послідовного розвитку інтелекту, інтелігентності та інших суспільно і особистісно значущих рис, які є необхідними в нашу технократичну епоху.

Зазначена мета значно розширює перелік функцій, які виконує література як навчальний засіб, бо якість художності навчального процесу та навчально-методичного комплексу стає тим фундаментом, на якому має будуватися вся педагогічна система навчання іноземної мови. Проте, аби успішно витримати таке велике дидактичне навантаження, сам художній фундамент процесу навчання повинен бути педагогічно обґрунтований, розроблений до дрібниць і вивірений на практиці [1, с. 44].

У межах цього дослідження ми спробуємо розглянути цей фундамент у процесі навчання англійської мови в іноземній аудиторії.

По-перше, ми виходимо з того, що людська сутність тяжіє до лірики, адже ми з дитинства знайомимось з навколишнім світом через вірші, які завдяки своїй мелодійності довго зберігаються в нашій пам'яті. Тому поезія може і повинна розглядатися як найефективніший засіб, за допомогою якого у студентів одночасно створюється почуття мови і знімається мовний бар'єр, особливо в аудиторії без мовного середовища [4, с. 9]. По-друге, така проблематика нас цікавить безпосередньо як викладачів. Цілі навчання, особливості системи мови і умов мовного середовища, відмінні риси самих іноземних студентів – все це неможливо не враховувати під час розробки методичних прийомів для викладацької роботи над поетичним твором, що виявляється непростим завданням, оскільки методика навчання поезії народу-носія виучуваної мови досі залишається малодослідженою сферою.

Методології навчання літератури, читання художнього тексту, аналізу художніх творів були присвячені роботи багатьох учених, таких як Н. Бориско, Т. Бондаренко, Т. Вдовіна, С. Воркачев, М. Дука, В. Черниш та інші, однак вони мають загальний характер. Це важливо, але не досить для викладання «вищої форми існування мови» іноземним студентам у практичному процесі.

Сучасна методика викладання англійської мови як іноземної визнає за літературою особливу роль у процесі навчання. Оскільки література – це вид словесного мистецтва, то завдання викладача англійської мови в іншомовній аудиторії – насамперед шляхом детального аналізу самої словесної тканини літературного твору розкрити його багатий зміст і художню довершеність, показати поетичний твір як поєднання чарівних звуків, почуттів і думок [2, с. 11]. Найголовніше завдання у навчанні читання віршованих творів в іноземній аудиторії – навчити розуміти смисл слова, вдосконалювати культуру мовлення, виховати бережливе ставлення до слова і справжню жагу до читання.

Відомо, що головна складність полягає не стільки в оволодінні граматиною, фонетикою, лексикою чи окремими мовними одиницями, скільки в оволодінні співставленням слів, в умінні відчувати потенційні можливості слова. Труднощі сприйняття для іноземних студентів з'являються під час занурення в інший мовний простір під час розуміння мовної логіки. Навчання іноземних студентів англійської поетичного твору потребує якісно іншого підходу до організації процесу навчання. Ретельна, розсудлива робота з поетичним текстом в іншомовній аудиторії повинна

проходити в інтерактивному режимі. Навчальні ситуації повинні будуватися на основі інтегрованого вивчення літератури, мови, історії і культури і бути націленими на формування комунікативно-мовленнєвої, лінгвостилістичної, літературознавчої, лінгвокультурологічної компетентностей іноземних студентів.

Насамперед необхідно чітко структурувати розподіл мовленнєвої діяльності іноземців-філологів. Зазвичай процес засвоєння навчального матеріалу розподіляється на рівні сприйняття. На першому рівні сприйняття досягається основне у змісті прочитаного. На другому визначається не лише загальна, але й додаткова інформація, встановлюються нові смислові зв'язки. На третьому – оцінюється не лише зміст, але і його мовне вираження. На четвертому, вищому рівні, відбувається осмислення ідеї художнього твору [10].

Далі наводимо приклади завдань.

Завдання 1: *You are going to read a poem about Britain as it was several decades of years ago. What was life like in 1980's Britain? What circumstances gave rise to the poem? Does the poem spring from an identifiable historical moment? Does the poem speak from any specific culture?*

Завдання на розвиток умінь визначати інтеркультурні відмінності у способах подачі інформації в поетичному творі.

Завдання 2: *Read the poem. Look at the highlighted words and find out about the meaning which they denote.*

Through the 80s

A time for many a *part-time* passion, like
the discarded skin of *Esprit* jeans and *low-hip*
waistline

baring *pierced navel* with flavor of a chase on the
run...

would he dare confess real love as *the world tolled*
for *Lady Diana and Charles*?

You with me... *mom to sun, fire to burn our eyes*...

I swing on an illusion and steal the time away,
rustling along a *Mustang's back seat*, while
some *8-CD* tract pleads, "*Do you think I'm sexy*",
dipping in steams of instant affection.

How *deep-cheeked* your thrills
like *Indiana Jones*, knocking me
off-balance; and I, a fool ignoring the pain
that you may never *Stand By Me*,
never in *blinks of thousand stars*,
a recycled tune *melting in the sand*
now you are just *ozone's hole*...

I wrap the scenes along *Route 25*,
As *bittersweet time* passes by. Alone.
by *Nette Onclaud* (2009).

Завдання 3: *What circumstances gave rise to the poem? Does the poem spring from an identifiable historical moment? Does the poem speak from any*

specific culture? What do you know about the life of your native country in 1980s? How much have the times changed?

Завдання на розвиток умінь визначати інтеркультурні відмінності у способах подачі інформації в поетичному творі.

Завдання 4: *Write a one-page critical self-analysis paper about reflecting your understanding of the poem, according to the following plan:*

- *what I understood best;*
- *what fragments and semantic meanings I did not understand (or partly understood);*
- *how the language of the poem supports the overall effect and meaning;*
- *the reasons that prevented me from understanding the content and meaning of the poem;*
- *to reach a deeper and fuller understanding I need...;*
- *my view does not correspond to the majority because....*

Завдання на формування рефлексії (самооцінки глибини та повноти розуміння інформації поетичного твору).

На наш погляд, важливо також проводити роботу з розвитку уяви студентів, застосовуючи різноманітні методи. В різних видах мистецтва образ передається по-різному: в літературі – через слово, а в живописі – через зображення. Одним з ефективних способів розвитку образного мислення студентів є ілюстративні матеріали, причому це можуть бути як авторські роботи, так і картини майстрів живопису. Наприклад, можна запропонувати в іншомовній аудиторії самостійно виразити на папері образ дощу. Або підібрати до поетичного твору ілюстрацію про дощ. У роботі з розвитку уяви іноземців-філологів бажано використовувати тексти пейзажної лірики, уникаючи складних метафор. За допомогою малюнків студенти-іноземці зображують слова. Перетворення літературних творів на мову фарб відкриває можливості для порівняння, змушує студентів уважно вникнути в словесний текст, пильно розгледіти всі його особливості. Предметна сутність живопису дає матеріал як для формування мовленнєвих навичок, так і для активізації пасивного словника [10, с. 11].

Під час опису і тлумачення ілюстрації художника студенти концентрують увагу на тому, що зображено і наскільки це фактично точно відповідає літературному тексту. Індивідуальні спостереження за тим, чому саме так зображені герої, події, предмети, спонукають студентів до критичного мислення – важливого кроку у формуванні навичок комунікативної компетентності. Фокусування уваги на художніх образах готує студентів до сприйняття свідчень художніх зображень, до головного і найскладнішого розуміння метафоричного мислення.

Здійснивши аналіз словесно-образної тканини поетичного твору засобом співставлення зорового образу і тексту, студенти доходять до основної мети – розуміння глибинного смислу твору [6]. Використання різних прийомів роботи з англійським поетичним твором збагачує і поглиблює розуміння іноземцями-філологами художнього тексту, а також посилює естетичну насолоду від художнього твору, викликає інтерес до англійської літератури загалом.

Під час викладання матеріалу іноземній аудиторії проблемою також є те, що низка викладачів орієнтуються під час проведення занять з читання і аналізу англійського поетичного тексту на виключно наукові розробки у сфері лінгвістики, лінгвістичної стилістики, не враховуючи при цьому навчальний характер роботи з текстом. Заняття проводяться за визначеним уже знайомим шаблоном, результатом чого є неадекватність цілей, прийомів і засобів аналізу та інтерпретації літературного твору, що своєю чергою не активізує, а сповільнює і обтяжує процес навчання.

Викладач іноземної мови у ВНЗ, який працює з іноземними студентами, децю відрізняється від своїх колег з інших кафедр, адже тут уже починають проявлятися певні тенденції, пов'язані з посиленням гуманістичного складника у викладанні цієї навчальної дисципліни. Методика навчального процесу, міжкультурне порозуміння й вирішення конфліктів має базуватись на гуманістичному підході, в якому свобода, гідність і відповідальність є основними цінностями, а метою є формування цілісного студента (людини) [3]. Отже, специфіка викладання такої дисципліни як навчального предмета в іноземній аудиторії ставить до педагога більш високі вимоги. Це пов'язане з посиленням уваги до реалізації таких функцій вчителя, як функція *емоційної підтримки, дослідницька, фасилітаторська та експертна функції* [1, с. 4].

Виконання викладачем функції емоційної підтримки передбачає, що він не лише володіє знаннями і досвідом їх передачі, але й умінням брати участь у житті інших людей, не порушуючи їхню автономію, не зазіхаючи на їхній життєвий простір. Зокрема, йдеться про те, що викладач починає центруватися на студентів і на тому, що є значимим для самого студента.

Під центрацією викладача на студентів мається на увазі не просто спрямованість, а зацікавленість, занепокоєність інтересами студента-іноземця, своєрідна вибіркова психологічна зверненість, «обернутість» до нього і, як наслідок, таке ж вибіркоче служіння його інтересам [8]. Орієнтація у навчанні на особистісно значущі для студента-іноземця завдання вимагає від викладача

готовності поводитись терапевтично, розуміючи, що спілкування зі студентом є насамперед інтенсивним обміном емоційними станами.

Для роботи в руслі особистісного росту викладачеві в іноземній аудиторії необхідно оволодіти вмінням працювати з емоційними проявами (своїми і студентів) як з особливим змістом. Структуру цього вміння становлять такі компоненти:

- емпатія (розуміння почуттів студентів);
- повага (прийняття студентів як конструктивних особистостей);
- щирість (відкритий прояв викладачем власних почуттів);
- конкретність комунікації (уникнення розпливчатих, узагальнених висловлювань, точний опис відчуттів і переживань) [4, с. 176].

Здатність бути щирим проявляється тоді, коли викладач дає єдину реакцію як на вербальному, так і невербальному рівні, як позитивну, так і негативну, причому остання не носить деструктивний характер; коли вербалізація відображає справжні почуття. Він має бути чесним у прояві щирості, по-перше, із самим собою, а по-друге, зі своїми учнями.

Коректність у спілкуванні досягається тим, що взаємини стають тіснішими, а мова спілкування – менш ухильною, розпливчатою; розмова в аудиторії носить форму вільного діалогу, а не нагадує читання книги, під час якого один говорить, інші слухають.

Дослідницька функція викладача має три аспекти реалізації його дослідницької активності:

- перший аспект пов'язаний з тим, що до компетенції викладача входить самостійне виявлення тих чи інших навчальних проблем у студентів і вирішення конкретних практичних завдань у контексті природної педагогічної реальності. Викладач може зробити унікальний вклад, проводячи дослідження на рівні однієї групи, досліджуючи не лише ефективність того чи іншого прийому навчання або форми роботи, але й акцентуючи увагу на особистих стосунках між викладачем і студентом. Уміння здійснити аналіз розвитку взаємин, як і особистої динаміки кожного учасника у цьому процесі, знаходиться в основі дослідницької функції. Окрім того, принцип мотиваційної готовності аудиторії передбачає миттєве дослідження ситуації [7];

- другий аспект визначається використанням у процесі викладання психодіагностичних методів і процедур. Застосовуючи їх, викладач опиняється в ролі реального дослідника, що отримує доступ до специфічної інформації про розвиток іноземного студента як особистості;

- третій аспект дослідницької функції полягає у здійсненні викладачем у навчальному процесі розвиваючих «технологій» особистісного росту.

Фасилітаторська функція виражається вже у самій якості взаємин «викладач–студент», побудованих на щирості викладача, безоцінному позитивному прийнятті ним особистості студента, емпатичному розумінні. Викладач не відгороджується від учнів маскою наставника, він спілкується з ними як жива людина, відкрито висловлює свої почуття [3, с. 8]. Емпатичне розуміння пов'язане зі здатністю викладача зрозуміти реакції студента-іноземця, усвідомити, що є індивідуальний підхід до кожного учасника навчального процесу.

Експертна (консультативна) функція викладача виростає з потреби студента у викладачі, що володіє глибокими, системними знаннями, різносторонніми практичними навичками і вміннями. Такий викладач, захоплений тією чи іншою сферою пізнання чи практичної діяльності, здатний залучити студента до сфери власних інтересів [7, с. 8].

Очевидно, що всім переліченим вище вимогам може відповідати не кожен педагог. Такий педагог,

окрім базової лінгвістично-педагогічної освіти, повинен також мати тенденцію до саморозвитку, творчого пошуку, розвинену здатність до рефлексії психологічної реальності, інтроспекції і особистісної імпровізації.

Висновки. Отже, підсумовуючи, зазначаємо, що у статті було запропоновано розробку методичної концепції навчання англомовної поезії, орієнтованої на комплексне формування в іноземних студентів-філологів навичок і вмінь роботи з поетичним твором на основі філологічного аналізу в умовах відсутності мовного середовища. Окрім того, у нашому дослідженні було запропоновано викладачеві іноземних мов той рівень професійної підготовки для роботи з іноземною аудиторією, який відповідає вимогам сучасності, тобто знайти вирішення тих методичних завдань, які стоять перед сучасними педагогами англійської мови в іноземній аудиторії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова Т.А., Новиков А.В., Руднова Н.Н. Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан. Москва, 2010. С. 38–46.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. Москва : КомКнига, 2006. 144с.
3. Джулай Г.Г. Особливості в організації процесу навчання іноземних студентів. Миколаїв : Вид-во ЧНУ, 2017. С. 9–12.
4. Довгодько Т. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів. Харків : НТУ «ХП», 2008. 362 с.
5. Загоруйко И.Н. Эмотивно-оценочные клише в клиповой интернет-культуре. *Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология»*, 2017. № 6. С. 856–862.
6. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: Структура стиха. О поэтах и поэзии. Санкт-Петербург, 1996. С. 18–252.
7. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики. Київ, 2003. 18 с.
8. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України. Київ, 2000. 21 с.
9. Суворова П.Е. Конструирование культурных миров и языковая картина мира. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 2008. № 78. С. 143–154.
10. Januchowski-Hartley S.R. Poetry as a Creative Practice to Enhance Engagement and Learning in Conversation Science. *BioScience*. Volume 68. Issue 11, 1 November. 2018. Pp. 905–911.
11. Sule A. Kendrick Lamar, street poet of mental health. *The Lancet*, Volume 2. Issue 6. 2015. Pp. 496–498.

REFERENCES

1. Blinova, T.A., Novikov, A.V., Rudnova, N.N. (2010). *Professionally directed training in Russian language for foreign citizens*. Moscow, p. 38–46.
2. Galperin, I.R. (2006). *Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. Moscow: KomKniga [in Russian].
3. Dzhulai, G.G. (2017). *Osoblyvosti v organizatsii protsesy navchannya inozemnykh studentiv* [Paculiarities in organization of studying process for international students]. Mykolaiv : Vyd-vo ChNU. P. 9–12.
4. Dovgodko, T. (2008). *Osoblyvosti propedevtychnoi pidgotovky studentiv-inozemtsiv ta ih psykholo-pedagogichna adaptatsia u naukovomy seredovushchi vyshchych navchalnyh zakladiv* [Paculiarities of propedeutic preparation of international students and their psychological and pedagogical adaptation to scientific environment at universities]. Kharkiv : NTU “HP”, 362 p.

5. Zagoruyko, I.N. (2017). Emotivno-otsenochnye klishe v klipovoi internet-kulture [Emotive and estimating cliché in clip internet culture]. *Udmurtia Universuty Journal*, History and Philology section, pp. 856 – 862.
6. Lotman, U.M. (1996). *Analiz poeticheskogo teksta: Struktura stiha. O petah I poezii* [Poetic text analysis: poem structure. About poets and poetry]. Sankt-Peterburg, pp. 18–252.
7. Palka, O.V. (2003). *Pidgotovka inozemnyh studentiv vushchuh navchalnyh zakladiv tehnicnogo profilyu Ukrainu do vyvchennya profesiinoi leksyky* [Preparation of international students at universities of Ukraine for learning professional lexis]. Kyiv, 18 p.
8. Rybachenko, L.I. (2000). *Pidgotovka inozemnyh studentiv u navchalnyh zakladah Ukrainy* [Preparation of international students at universities of Ukraine]. Kyiv, 21 p.
9. Suvorova, P.E. (2008.) *Konstruirovaniye kulturnykh mirov I yazykovaya kartina mira* [Cultural worlds construction and language view of the world]. *RGPU Journal*, Vol. 78, pp. 143–154.
10. Januchowski-Hartley, S.R. (2018). Poetry as a Creative Practice to Enhance Engagement and Learning in Conversation Science. *BioScience*, Volume 68, Issue 11, pp. 905–911.
11. Sule, A. (2015). Kendrick Lamar, street poet of mental health. *The Lancet*, Volume 2, Issue 6, pp. 496–498.

ДО ПИТАНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПТІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Степаненко О. К.

*кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання світової літератури
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-0887-5808
olena.step@ukr.net*

Ключові слова: *концепт,
міжпредметні знання,
аналітико-синтетичні
процеси, художній твір,
методика навчання
зарубіжної літератури,
компетентнісно орієнтоване
навчання.*

Статтю присвячено питанню психолого-педагогічних концептів розвитку методики вивчення зарубіжної літератури. Відзначено, що одним із важливих завдань ефективної побудови освітнього середовища є розумова організація особистості, що виражається в широкому запасі знань, їх упорядкованості та готовності до застосування. Різновекторний діалог знань і культур розкриває інтеграційну функцію шкільної літературної освіти, що сприяє формуванню моральних цінностей та всебічному розвитку юної особистості загалом. Доведено, що для сучасної методики вивчення літератури базове значення мають психолого-педагогічні ідеї та теорії, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня та умови їх успішної педагогічної реалізації. У предметній методиці закладаються психологічні основи цілеспрямованого навчально-виховного процесу, об'єктивоване прогнозування досить високих його результатів. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що формувальне значення навчання і виховання полягає у засвоєнні учнями знань, виробленні прийомів розумової діяльності, формуванні загальнолюдських морально-етичних цінностей та естетичної свідомості. У ході дослідження було виявлено, що пріоритетним в організації навчально-виховного процесу на уроках літератури є вчення про закономірності й умови психічного розвитку, суб'єктні можливості учнів різного шкільного віку, що впливає на успішну реалізацію завдань особистісно та компетентнісно орієнтованого навчання, визначення шляхів цілеспрямованого духовного, культурного розвитку учнів на гуманістичних засадах та визначає інтеграційний характер шкільної літературної освіти. Було з'ясовано, що вікові особливості емоційно-чуттєвої та розумової сфер підлітків і юнацтва, які розкривають їхні особистісні якості характеру, визначають специфіку сприймання учнями художнього твору, засвідчують рівень сприймання художнього твору, засвідчують рівень розуміння його змісту, сприйняття виражених автором загальнолюдських і національних моральних та естетичних ідеалів, впливають на здатність проектувати духовні категорії художнього твору на конкретні життєві ситуації. У процесі сприймання художнього твору різні види аналітико-синтетичних дій реалізуються в логічній послідовності: від безпосередніх емоційних вражень від прочитаного до осягнення естетичного потенціалу художніх картин і тексту загалом.

ON THE ISSUES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTS OF THE DEVELOPMENT OF THE METHOD OF TEACHING FOREIGN LITERATURE

Stepanenko O. K.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Doctoral Candidate at the Department of Methods of Teaching World Literature
National Pedagogical Dragomanov University
Pyrohov str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0887-5808
olena.step@ukr.net*

Key words: *concept, interdisciplinary knowledge, analytical and synthetic processes, a piece of fiction, methods of teaching foreign literature, competence-based teaching and learning.*

Psychologists define the mental organization of the individual to be one of the important tasks of effective construction of the educational environment, which is expressed in a wide range of knowledge, its order and readiness for use. Focusing on the principles of humanistic psychology, we take into account that intelligence provides students with knowledge about the basics of science, in particular about literature as an art of speech, promotes understanding related arts and forming interdisciplinary knowledge. The multidirectional dialogue of knowledge and cultures reveals the integrative function of school literary education, which contributes to the formation of moral values and comprehensive development of young people in general. Psychological and pedagogical ideas and theories that determine the mechanisms of mental development of the student's personality and the conditions of their successful pedagogical implementation are of basic importance for modern methods of teaching literature. The subject methodology lays the psychological foundations of a purposeful educational process, objective forecasting of sufficiently high results. The analysis of psychological and pedagogical literature convinces that the formative value of teaching and educating is acquiring knowledge by students, developing methods of mental activity, forming universal moral and ethical values and aesthetic consciousness. There are such priorities when organizing the educational process in literature lessons as the doctrine of patterns and conditions of mental development, the subjective capabilities of students of different school ages, which affect the successful implementation of personal and competence-based teaching and learning, identifying ways of purposeful spiritual and cultural development of students on humanistic values, and determine the integrative nature of school literary education. Age peculiarities of emotional, sensory and mental spheres of adolescents and youth, revealing their personal qualities of character, determine the specifics of students' perception of a piece of fiction, indicate the level of its perception, indicate the level of understanding of its content, perception of universal and national moral and aesthetic references, influence on the ability to project spiritual categories of a piece of fiction on specific life situations. Different types of analytical and synthetic actions are realized in a logical sequence while perceiving a piece of fiction: from direct emotional impressions of what the student has read to understanding the aesthetic potential of paintings and a text in general.

Постановка проблеми. Для сучасної методики вивчення літератури базове значення мають психолого-педагогічні ідеї та теорії, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня та умови їх успішної педагогічної реалізації. У предметній методиці закладаються психо-

логічні основи цілеспрямованого навчально-виховного процесу, об'єктивоване прогнозування досить високих його результатів.

Для розвитку предметної методики важливими є такі психолого-педагогічні передумови ефективної реалізації навчання літератури, як:

– учення про закономірності розумового розвитку та формування творчих здібностей учнів (Л. Виготський, Б. Додонов, Г. Костюк, В. Сухомлинський);

– теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Г. Костюк, Н. Талізін);

– доктрина асоціативності засвоєння знань (С. Рубінштейн, Ю. Самарін);

– характеристики вікової та педагогічної психології (Г. Абрамова, Г. Костюк, О. Скрипченко, Л. Долинська);

– вчення про операційні структури мисленнєвої діяльності (І. Пасічник) та суб'єктний досвід (І. Якиманська);

– теорія узагальнення способів пізнання (А. Бодальов, Д. Ельконін, В. Давидов);

– вчення про педагогічні системи розвивального навчання (Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Громцева, Г. Костюк, І. Лернер, С. Максименко, В. Паламарчук);

– ідеї гуманістичної психології (М. Савчин);

– концепція гуманістичного навчання на засадах толерантності та партнерської взаємодії учасників педагогічного процесу (В. Сухомлинський);

– теорія діяльнісного підходу щодо розвитку особистості (С. Рубінштейн);

– дослідження про особливості художнього сприймання та основні види аналітико-синтетичної роботи учнів із художнім твором (О. Никифорова);

– педагогічні засади компетентісного навчання (Н. Бібик, А. Хуторської);

– теоретичні засади сучасної української педагогіки (О. Вишневський);

– ідеї про розвиток емоційного інтелекту (Т. Чернігівська);

– дослідження процесів модернізації та інтеграції освіти (О. Локшина, О. Савченко);

– вимоги до сучасного уроку в школі (В. Онищук, М. Поташник).

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що формувальне значення навчання і виховання полягає у засвоєнні учнями знань, виробленні прийомів розумової діяльності, формуванні загальнолюдських морально-етичних цінностей та естетичної свідомості.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості і значення психолого-педагогічних ідей та теорій, що визначають механізми психічного розвитку особистості учня, та умови їх успішної педагогічної реалізації під час організації навчально-виховного процесу на уроках літератури.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним в організації навчально-виховного процесу на уроках літератури є вчення про закономірності й умови психічного розвитку, суб'єктні можливості учнів різного шкільного віку, що впливає

на успішну реалізацію завдань особистісно та компетентісно орієнтованого навчання, визначення шляхів цілеспрямованого духовного, культурного розвитку учнів на гуманістичних засадах та визначає інтеграційний характер шкільної літературної освіти. Як переконує М. Поташник, «слабкі знання особистості учня і класних колективів зумовлюють появу уроків-близнюків у різних класах і неможливість зіпертися на особливості учнів, знайти оптимальний для конкретної дитини або групи дітей варіант методики навчання» [4, с. 27].

Учені доводять, що підлітки мають достатні психологічні передумови для успішної самостійної життєдіяльності, вказують на сформований у них тип мислення, що забезпечує адекватне розуміння навколишнього світу та сприймання художнього тексту [8, с. 174].

В учнів основної школи, як зазначав Г. Костюк, підвищується рівень мислення, оскільки формується здатність до розгорнутих міркувань та висновків: від засвоєння окремих понять – до теоретичного мислення [9, с. 296–298]. Розвиток мислення підлітків, підкреслював учений, пов'язаний із формуванням у них здатності усвідомлювати особистісний процес міркування, роздумування [8, с. 247].

Отже, аналіз фахової літератури дає підстави для висновків про визначальний вплив вікових психофізіологічних особливостей підлітків та юнаків на розвиток духовного світу особистості (емоційно-чуттєвої, інтелектуальної та морально-естетичної сфери), формування гуманістичного світогляду, набуття ключових і предметних компетентностей, вироблення індивідуально значущої і соціально виваженої поведінки на засадах толерантності та взаєморозуміння. Наголошується на важливості формування цілісної особистості з урахуванням її індивідуальних потреб та суспільних запитів. Зосередженість на вікових психологічних особливостях школярів зумовлює необхідність розкриття специфіки художнього сприймання, без усвідомлення якої вивчення літератури не матиме належної методичної ефективності.

Реалізація різних видів аналітико-синтетичних процесів передбачає дотримання певних умов роботи над художнім текстом. Так, О. Никифорова вказувала на такі умови повноцінного сприймання художнього твору, як: сформованість мисленнєвих операцій та операцій уяви, що дозволяють читачеві безпосередньо сприймати особливості тексту та його художні образи; виділення всіх образних елементів тексту, прийомів їх творення, що сприяє глибокому осягненню прочитаного; встановлення співвідношень між образними частинами тексту; узагальнення образних компонентів твору та його цілісна оцінка [5, с. 102–104].

Отже, всі види аналітико-синтетичних операцій над текстом, етапи та умови його сприймання є спорідненими, що забезпечує їх активну взаємодію, свідчить про оптимальний шлях осмислення ідейно-художнього змісту та його естетичного значення: від безпосереднього спостереження художніх картин до їх емоційно-логічного сприйняття, усвідомлення і глибокого осягнення.

Для визначення основних тенденцій розвитку методики навчання літератури велике значення має психологічна теорія поетапного формування розумових дій, зокрема її твердження щодо орієнтовної основи дій у навчанні.

Такі її етапи виокремлював П. Гальперін:

- ознайомлення зі складом та послідовністю майбутніх дій – їх орієнтовною основою; виконання дії у зовнішній формі в практичному плані з реальними предметами; виконання дії без опори на зовнішні предмети;

- перенесення дії із зовнішнього плану в план усного (зовнішнього) мовлення; перенесення зовнішнього (усного) мовлення у внутрішній план («про себе»);

- виконання дії у плані внутрішнього мовлення з відповідними змінами і скороченнями, з виходом зі сфери свідомого контролю і переходом на рівень сформованих таким чином інтелектуальних умінь [1, с. 168].

Проте у шкільній практиці розуміння поетапного навчання літератури часто обмежується реалізацією виховної функції уроку (зокрема, зосередженістю на морально-етичній проблематиці художнього твору).

Зауважимо, що згідно з принципом науковості, урок літератури як дидактична форма передбачає його проведення з обов'язковим дотриманням психологічних теорій розвивального навчання.

Отже, теорія поетапного формування розумових дій послідовно реалізується в процесі розвитку шкільної літературної освіти, що дає можливість «...простежити переведення зовнішніх соціально набутих нормативів аналізу художнього твору в індивідуально сформовану внутрішню модель художнього пізнання» [9, с. 10].

Поглиблюючи в педагогічному просторі теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, вчення Л. Виготського про модельоване навчання та ідеї Г. Вашенка щодо системного та формального розумового виховання учнів, В. Паламарчук пропагує системно-структурний підхід у навчанні, наголошує на необхідності структурування змісту навчального матеріалу та формуванні в учнів умінь використовувати методи наукового пізнання. Дослідниця акцентує на раціональності структурування пізнавального пошуку, формулюванні порушеної проблеми, визначенні етапів її вирішення, повторенні пра-

вил-орієнтирів необхідних прийомів діяльності, складанні опорних схем розв'язання навчальних завдань, формулюванні висновків про способи вирішення проблеми [6, с. 199].

Процес осмислення художнього твору психологи тісно пов'язують із особистісним розвитком учня, акцентуючи на необхідності врахування психологічного аспекту читацької діяльності, що спрямована на пізнання людини як головного об'єкта художнього зображення [3, с. 4].

Вивчення художнього тексту в школі складається з двох процесів: читання та аналізу. Процес читання передує будь-якому аналізу. Своєю чергою читання поєднує у собі два процеси: сприйняття і розуміння. У досвідчених читачів читання і аналіз відбуваються майже паралельно. В учнів загальноосвітньої школи, особливо у школярів середніх класів, ці процеси у свідомості здійснюються поступово.

Специфіка обох психологічних процесів полягає в тому, що вони мають неоднакову мету, вплив на читача та результати впливу. Визначивши характерні ознаки цих процесів, можна значно полегшити особливості вивчення будь-якого художнього тексту.

У складній проблемі виховання учня-читача виразно виділяються три важливі компоненти: 1) організація досвіду читача, загальнолюдського й спеціально читацького, тобто збагачення його знань і вмінь, його загального розвитку; 2) виховання й розвиток культури образно-емоційного сприймання учнями твору; 3) розвиток логічного мислення, умінь проникнути у творчий задум письменника та осмислити художню ідею, втілену в образах твору.

Розвиток культури учнівського читання став важливою тенденцією методики, що зумовила орієнтацію методичних шукань на максимальну активізацію пізнавальної діяльності учнів з метою формування у них читацьких умінь. На думку Н. Молдавської, одним з важливих критеріїв сформованості читацьких умінь є здатність учнів сприймати взаємозв'язок зображення й вираження, що є найважливішим фактором художньо-естетичного відтворення життя в літературному творі [7, с. 52–53].

Твір – це результат якогось процесу у внутрішньому світі митця. Це механізм, який невидимо присутній у наявній частині. Твір, який ми вивчаємо, – видима частина айсберга, а основна його маса лишається в глибині авторської психіки. Грунтовне прочитання твору виводить на необхідність намацати пружини творчого процесу, зрозуміти намір автора, серйозну особисту основу його творчості. Метод літературознавчого психоаналізу викладено в підручнику Н. Зборовської «Психоаналіз і літературознавство» [3].

Специфіка читацької діяльності визначається тим, що передбачає вплив компонентів змісту образу-персонажа на можливе увиразнення певних рис характеру реципієнта. Психологи переконують, що аналітико-синтетичні процеси у свідомості суб'єкта, формування теоретичних узагальнень відбуваються внаслідок накопичення понятійних знань, розширення досвіду діяльності особистості, що сприяє її інтелектуальному зростанню. Тому в процесі вивчення художнього твору актуалізуються не лише знання учнів та вдосконалюються їхні читацькі вміння, а й увиразнюються особистісні якості, зокрема морально-етичної та емоційно-вольової сфер, що безпосередньо впливають на вироблення адекватного сприйняття художнього твору та його вмотивовану оцінку.

Емоційно-логічна перцепція художнього твору є важливою умовою повноцінного сприймання явищ мистецтва слова, що надає цьому процесу осмисленості, готує особистість до свідомої соціальної взаємодії в різних виявах та впливає на її духовний світ загалом.

Отже, увиразнюється психологічний аспект шкільного вивчення літератури, зокрема актуалізується проблема діалогічного спілкування з творами мистецтва, що передбачає вплив художніх явищ на формування світогляду учня-читача.

На розвиток предметної методики та практичну реалізацію її теоретичних положень помітно впливає світова тенденція стандартизації змісту шкільної освіти як інструменту забезпечення її якості на рівні державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів [2]. Процес засвоєння змісту освіти передбачає відповідні види, способи, засоби навчальної роботи та умови її успішного проведення, однією з яких є цілеспрямована і послідовно організована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, що співвідноситься із сучасними освітніми тенденціями.

Тенденція стандартизації змісту шкільної освіти посилюється через увиразнення і коригування її мети, прогнозування очікуваного результату, встановлення критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів, оновлення змісту навчальних програм з літератури.

Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти унормовано поняття компетентнісного навчання як навчально-вихов-

ного процесу, орієнтованого «на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [2]. Оволодіння ними сучасні науковці визначають як інтегровану здатність особистості, необхідну їй для виконання навчальних завдань та успішної життєдіяльності загалом.

Рівень сформованості унормованої у чинному Державному стандарті літературної компетентності учнів співвідноситься зі стандартизованими вимогами сучасних навчальних програм з української літератури щодо підготовки компетентного суб'єкта навчальної діяльності. Акцентується на тому, що набуття предметної компетентності на уроках літератури досягається шляхом розвитку в учнів інтересу до художньої літератури і потреби у систематичному читанні, вироблення вмінь читацько-пізнавальної діяльності, формування гуманістичного світогляду, національних і загальнолюдських цінностей [2].

Уміння вчитися, самостійно здобувати знання розглядаються вченими як важлива умова для навчання індивідуума впродовж усього життя. Окрім того, певні компетентності набуваються особистістю не лише в процесі шкільної освіти, а й унаслідок впливу чинників навколишнього середовища. Тому в сучасній шкільній літературній освіті виразними є тенденції стандартизації змісту освіти як її якісного результату та компетентнісного навчання.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, основоположними психолого-педагогічними концептами, що зумовлюють тенденції розвитку сучасної вітчизняної методичної думки, є психологічні теорії формування знань і розумових дій учнів; вчення про вікові особливості психічного розвитку та художнього сприймання школярів; концепція педагогічної дії, спрямованої на утвердження розвивального навчання і формування вільної особистості, здатної до самонавчання та саморозвитку; вчення гуманістичної психології щодо реалізації проблеми того, що певні компетентності набуваються особистістю не лише в процесі шкільної освіти, а й унаслідок впливу чинників навколишнього середовища. Тому в сучасній шкільній літературній освіті виразними є тенденції стандартизації змісту освіти як її якісного результату та компетентнісного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва : Наука, 1966. С. 168.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9> (дата звернення: 10.01.2021).
3. Зборовська Н. Психологія і літературознавство : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
4. Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Технологія і техніка шкільного уроку. Київ : Знання, 2010. С. 27. URL: <https://ukrtextbook.com/tehnologiya-i-texnika-shkilnogo-uroku-kuzminskij-a-i/> (дата звернення: 12.01.2021).

5. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. Москва : Книга, 2012. С. 102–104.
6. Паламарчук В.Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку в сучасній освіті. *International Scientific Journal*. URL: <https://www.internauka.com/uploads/public/14803344892133.pdf> (дата звернення: 09.01.2021).
7. Проблема читацьких умінь у теорії і практиці шкільної літературної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/10127/1/3.pdf> (дата звернення: 12.01.2021).
8. Психологія / за ред. Г.С. Костюка. Київ : Радянська школа, 1968. С. 174, 296–298, 458.
9. Ситченко А.Л. До поняття і структури формування компетентного читача у шкільному курсі української літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 207–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_37 (дата звернення: 10.01.2021).

REFERENCES

1. Halperin, P.Ya. (1966). *Psikhologhiia myshleniia i ucheniie o poetapnom formirovanii umstvennykh dieistvii* [Psychology of thinking and the doctrine of the phased formation of mental actions]. Moskva : Nauka. P. 168.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>.
3. Zborovska, N. (2003). *Psykhoanaliz i literaturoznavstvo* [Psychoanalysis and literary criticism]. Posibnyk. Kyiv : Akademydav. 392 p.
4. Kuzminskiy, A.I., Omelianenko, S.V. (2010). *Tekhnologhiia i tekhnika shkilnoho uroku* [Technology and technique of school lesson]. Kyiv : Znannia. P. 27. URL: <https://ukrtextbook.com/tehnologiya-i-tekhnika-shkilnogo-uroku-kuzminskij-a-i/>.
5. Nikiforova, O.I. (2012). *Psikhologhiia vospriatiia khudozhestvennoi literatury* [Psychology of perception of fiction]. Moskva : Kniha. Pp. 102–104.
6. Palamarchuk, V.F. *Vzaiemozviazok navchannia i rozvytku v suchasni osviti* [The relationship between learning and development in modern education]. *International Scientific Journal*. URL: <https://www.internauka.com/uploads/public/14803344892133.pdf>.
7. *Problema chytatskykh umin u teorii i praktytsi shkilnoi literaturnoi osvity* [The problem of reading skills in the theory and practice of school literary education]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/10127/1/3.pdf>.
8. *Psikhologhiia* (1968). [Psychology]. *Pidruchnyk dlia pedahohichnykh vuziv / za red. H.S. Kostiuka*. Kyiv: Radianska shkola. Pp. 174, 296–298, 458.
9. Sytchenko, A.L. (2019). *Do poniattia i struktury formuvannia kompetentnoho chytacha u shkilnomu kursy ukrainskoi literatury* [To the concept and structure of formation of a competent reader in the school course of Ukrainian literature]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedahohichni nauky*. No. 3. Pp. 207–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2019_3_37.

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Фоменко Т. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет
вул. Г. Кондратьєва, 160, Суми, Україна
orcid.org/0000-0002-3048-7097
taniafomenko75@gmail.com*

Ключові слова: *новітні технології навчання, інтерактивні методи, групова робота, українська мова як іноземна, іноземні студенти.*

У статті охарактеризовано особливості інноваційних технологій, доцільність їх упровадження у навчальний процес викладання української мови як іноземної. Зазначено, що інтерактивні технології забезпечують максимальну активізацію комунікативної діяльності на занятті з української мови як іноземної шляхом активного використання групових форм міжособистісної взаємодії. З'ясовано, що підґрунтям інтерактивних технологій є взаємодія, співробітництво, спільний пошук. Засвоєння інформації буде більш ефективним, якщо воно здійснюється у співробітництві, коли кожний студент стає активним учасником освітнього процесу. Розглянуто можливості та практичне значення використання роботи в малих групах. Підкреслюється, що використання роботи в малих групах є доцільним для кращого засвоєння матеріалу, для об'єднання інтернаціональної групи студентів. Наголошується, що перевагами спільної навчальної діяльності є те, що робота у малих групах: 1) породжує інтерактивне мовлення; 2) створює емоційно позитивний клімат, який забезпечує почуття безпеки; 3) сприяє підвищенню відповідальності та автономності студента; 4) є кроком до індивідуалізації навчання. Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують вимушену пізнавальну активність і високий рівень комунікації студентів. Саме ця стратегія сприяє формуванню в іноземних студентів комунікативного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень тощо. Щодо труднощів, з якими доводиться стикатися іноземним студентам під час групової роботи, виокремлюють брак словникового запасу і вміння граматично коректно оформляти свої думки. У результаті дослідження встановлено, що застосування групових форм роботи сприяє як оволодінню українською мовою, підвищенню пізнавального рівня засвоєння і закріплення знань, так і виробленню соціальних навичок комунікації та взаємодії іноземних студентів (вміння встановлювати контакти, працювати в команді, аналізувати, критично мислити, відстоювати свій погляд тощо), згуртуванню колективу. Предметом подальших наукових досліджень може бути визначення інших інтерактивних методів, які можуть бути використані в навчальному процесі викладання української мови як іноземної.

IMPLEMENTATION OF NEW TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Fomenko T. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Sumy National Agrarian University
H. Kondratiev str., 160, Sumy, Ukraine
orcid.org/0000-0002-3048-7097
taniafomenko75@gmail.com*

Key words: *new teaching technologies, interactive methods, group work, Ukrainian as a foreign language, foreign students.*

The article deals with the analysis of the peculiarities of innovative technologies, determination of the feasibility of their implementation into the educational process of teaching Ukrainian as a foreign language. It is noted that interactive technologies provide maximum activation of communicative activity at Ukrainian language classes through active use of group forms of interpersonal interaction. It was found out that the basis of interactive technologies is interaction, cooperation, and joint search. Assimilation of information will be more effective if it is carried out in cooperation, when each student becomes an active participant of the educational process. The possibilities and practical significance of using work in small groups are considered. It is underlined that applying work in small groups is expedient for the best mastering of material, for uniting an international group of students. It is emphasized that the advantages of joint educational activities are that work in small groups: 1) generates interactive speech; 2) creates an emotionally positive climate that provides a sense of security; 3) promotes the responsibility and autonomy of the student; 4) is a step towards individualization of learning. Collaborative learning, teamwork, collective learning methods provide forced cognitive activity and a high level of student communication. This strategy promotes the formation of foreign students' communicative experience, the experience of cooperation, coordination of interests and positions, joint decision-making, etc. Regarding the difficulties that foreign students have to face during group work, there is a lack of vocabulary and the ability to correct grammatically their thoughts. As a research result it is underlined that the use of group forms of work helps to master the Ukrainian language, increase the cognitive level of learning and consolidation of knowledge, and develop social skills of communication and interaction of foreign students (ability to establish contacts, work in a team, analyze, think critically, defend their view, etc.), team cohesion. The subject to further scientific research will focus on the determination of other interactive methods which can be used in the educational process of teaching Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризуються її інтеграцією у світове співтовариство, розширенням міжнародних контактів і залученням іноземних громадян до навчання в українських закладах вищої освіти. Зважаючи на те, що українська мова використовується іноземними студентами як для здобуття вищої освіти, так і для спілкування в іншомовному середовищі, це зумовлює необхідність модернізації процесу мовної підготовки іноземних студентів. Перед викладачами постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнаваль-

ного інтересу іноземних студентів до вивчення української мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є впровадження новітніх технологій у навчальний процес.

Проблему якості навчання і застосування інноваційних технологій у своїх роботах розглядає багато вчених, зокрема: І. Дичківська, М. Кадемія, С. Сисоєва, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Пометун та ін. Методологію викладання української мови як іноземної досліджували такі науковці, як Д. Мазурик, З. Мацюк, О. Тростинська, Г. Шелест

та ін. Питанням інноваційного навчання української мови як іноземної у закладах вищої освіти займалися Л. Назаревич (методи ейдетики), О. Новіцька (мозковий штурм, метод асоціацій), А. Новосьолова (мультимедійні презентації), Л. Роман (інформаційні технології), М. Світлик (рольові ігри) та ін.

Проте залишається актуальним питання відбору тих методів і форм роботи, які надають можливість викладачам української мови як іноземної підвищити ефективність навчального процесу, максимально активізувати комунікативну діяльність студентів.

Мета статті – охарактеризувати особливості інноваційних технологій, доцільність їх упровадження у процес викладання української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед інноваційних технологій навчання великого значення нині набувають інтерактивні технології, які забезпечують максимальну активізацію комунікативної діяльності на занятті з української мови як іноземної шляхом активного використання групових форм міжособистісної взаємодії. Саме використання інтерактивних технологій на заняттях української мови, на думку дослідників, може заповнити брак мовної практики у реальному середовищі [3].

Поняття «інтерактивний» у перекладі з англійської мови означає взаємодіючий, який впливає один на одного [1]. У педагогіці під інтеракцією розуміється спосіб пізнання, що здійснюється у формі спільної діяльності, коли всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації.

Така форма організації навчальної діяльності створює найоптимальніші умови для постійної мовленнєвої взаємодії всіх студентів, що особливо важливо у вивченні української мови для досягнення комунікативної мети навчання. Особливо актуально це для інтернаціональної групи, де необхідно створити комфортні умови навчання студентам з різних країн, з різними культурами, традиціями та релігійними переконаннями.

У процесі викладання української мови як іноземної застосовуються різні організаційні форми роботи: фронтальна, індивідуальна, парна і групова. Однак слід зазначити, що найчастіше використовуються фронтальна, робота в парах та індивідуальна робота. Зрідка застосовується робота в малих групах. Причиною цього може бути значне витрачання часу й зусиль викладача на організацію групової роботи, а також необхідність підготовки студентів до проведення такої роботи. Значно змінюється й функція викладача: із «транслятора знань» він перетворюється на помічника, консультанта.

На наш погляд, для кращого засвоєння матеріалу, а також для об'єднання групи доцільним є використання *роботи в малих групах*. Зазначена форма роботи має велике значення як для оволодіння українською мовою, так і для вироблення соціальних навичок комунікації та взаємодії іноземних студентів. Завдяки використанню групових форм роботи підвищується не лише пізнавальний рівень засвоєння і закріплення знань, але й відбувається згуртування колективу, оскільки в групах збираються студенти з різних країн.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі студенти залучаються до процесу пізнання, мають можливість розуміти і виражати свою точку зору. При цьому завдання студентів не зводиться до простого отримання знань і поповнення свого словникового запасу, а спрямоване на вироблення вміння спілкуватися українською мовою, взаємодіяти і співпрацювати з іншими студентами та працювати на загальний результат. Спільна діяльність у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

Перевагами спільної навчальної діяльності є те, що робота у малих групах: 1) породжує інтерактивне мовлення; 2) створює емоційно позитивний клімат, який забезпечує почуття безпеки; 3) сприяє підвищенню відповідальності та автономності студента; 4) є кроком до індивідуалізації навчання [6, с. 178–179].

Так, підґрунтям інтерактивних технологій є взаємодія, співробітництво, спільний пошук. Завдяки таким методам відбувається ефективно засвоєння навчальної інформації у співпраці з іншими студентами, оскільки ці методи належать до колективних форм навчання. Засвоєння інформації буде більш ефективним, якщо воно здійснюється у співробітництві, коли кожний студент стає активним учасником освітнього процесу. Інноваційні методи навчання спонукають студентів до міжособистісної взаємодії під час навчання, привчають працювати в команді, встановлюють емоційні контакти [2].

Застосування інтерактивних методів на заняттях української мови спрямоване насамперед на розвиток комунікативної компетенції іноземних студентів. Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують вимушену пізнавальну активність і високий рівень комунікації студентів. Саме ця стратегія сприяє формуванню в іноземних студентів комунікативного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень тощо. Таким чином, інтерактивні технології відіграють соціально важливу роль, оскільки є способом впровадження ідей співробітництва в педагогічний процес.

Під час виконання групового завдання студенти, маючи різні стилі навчання, працюють задля спільної мети. Наявність різних стилів навчання у групі має низку переваг, наприклад розуміння учасниками групи різноманітних підходів і того, як вони можуть допомогти їм досягти спільної мети [7]. Виконуючи групове робоче завдання, студенти використовують стратегії, які допомагають їм успішно виконати завдання.

Основними методами інтерактивних технологій є діалог (полілог), тобто багатостороння комунікація. Організація діалогічного спілкування зумовлює взаємодію, спільне вирішення завдань. У процесі багатосторонньої комунікації студенти мають можливість ділитися своїми думками, враженнями в межах певної теми, розповісти про власні висновки й вислухати думки інших учасників навчального процесу [5].

Під час роботи в малих групах у студентів виробляється також критичне мислення, зокрема вміння розуміти та застосовувати іншомовний матеріал, порівнювати, аналізувати й оцінювати, і в кінцевому підсумку створювати свій груповий «продукт» у вигляді презентації на задану тему.

Робота в малих групах дозволяє застосувати диференційований підхід, оскільки слабкі студенти виконують більш легкі і посильні завдання, сильні беруть на себе більш складні завдання. Проте недоліком використання групової форми роботи є відсутність можливості оперативно виправити помилки студентів. Щодо труднощів, з якими доводиться стикатися, студенти називають брак словникового запасу і вміння граматично коректно оформляти свої думки. Не всі студенти активно беруть участь, деякі виконують лише малу частину роботи, покладаючись на більш сильних студентів.

Успіх колективної роботи залежить від психологічної готовності студентів до групової роботи; від їхнього бажання спільно працювати; від особистісних і професійних якостей викладача, його вміння раціонально організувати групову діяльність [4]. У процесі групової роботи студенти встановлюють контакти один з одним, обговорюють завдання і проблеми; вчать вислуховувати один одного, висловлюють свої думки, бачать різні підходи до вирішення проблеми, розширюють свій кругозір, відстоюють свою точку зору і бачать, як корисні спільні обговорення. Все це розвиває соціальні компетенції студентів, вміння враховувати думку інших студентів і приймати спільне рішення, яке найбільш успішно дозволить вирішити поставлене завдання. Така робота дозволяє розкритися кожному студенту.

Висновки. Таким чином, одним із важливих завдань на сучасному етапі модернізації вищої освіти постало забезпечення якості підготовки іноземних студентів. Виконання зазначеного завдання можливе за умови впровадження інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методів навчання. Так, використання таких інтерактивних методів, як робота в малих групах сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів; підвищує їхню мотивацію до іншомовної діяльності; сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування; удосконалює соціально значущі якості іноземних студентів (вміння встановлювати контакти, працювати в команді, аналізувати, критично мислити, відстоювати свій погляд тощо).

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути визначення інших інтерактивних методів, які використовуються в процесі викладання української мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В.Т. Англо-український словник. Українсько-англійський словник. Київ : Перун, 2010. 1568 с.
2. Новіцька О.І. Реалізація інноваційних методів навчання на практичних заняттях з української мови як іноземної. *Педагогічні науки. Зб. наук. праць*. Вип. LXXIV. Т. 3. 2016. С. 77–81.
3. Новосьолова А.К. Формування комунікативної компетенції із залученням інноваційних технологій у процес навчання української мови як іноземної. *Сучасний рух науки* : тези доп. VII міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Дніпро, 6–7 черв. 2019 р.). С. 1256–1259.
4. Павлова Е.А. Особенности организации групповой формы работы на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 2011. № 9. С. 23–26.
5. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
6. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2-nd edition. Pearson Education, Inc. 2000. Pp. 176–191.
7. Parnrod U., Darasawang P. Group-work and learning strategies by EFL students with different cognitive styles: Closing gaps for implementing cooperative learning in language classroom. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 2018. No. 16(1). Pp. 71–94.

REFERENCES

1. Busel, V.T. (2010). Anhlo-ukrainskyi slovnyk. Ukrainsko-anhliiskyi slovnyk. [English-Ukrainian dictionary. Ukrainian-English dictionary]. Kyiv: Perun, 1568 p. [in Ukrainian].
2. Novitska, O.I. (2016). Realizatsiia innovatsiinykh metodiv navchannia na praktychnykh zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats* [Implementation of innovative teaching methods in practical classes on the Ukrainian language as a foreign language. *Pedagogical sciences. Collection of scientific works*]. Issue LXXIV. Vol. 3. 2016. P. 77–81 [in Ukrainian].
3. Novosiolova, A.K. (2019). Formuvannia komunikatyvoi kompetentsii iz zaluchenniam innovatsiinykh tekhnolohii u protses navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi. *Suchasnyi rukh nauky: tezy dopovidi VII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Dnipro, 6–7 chervnia 2019 r.)* [Formation of communicative competence through applying innovative technologies in the process of learning Ukrainian as a foreign language] [in Ukrainian].
4. Pavlova, E.A. (2011). Osobennosti organizatsii gruppovoy formy raboty na uroke inostrannogo yazyika [Features of the organization of the group form of work in a foreign language lesson]. *Foreign languages at school*. No. 9. P. 23–26 [in Russian].
5. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: naukovometodychnyi posibnyk [Contemporary lesson. Interactive learning technologies: a methodological manual]. Kyiv: Publishing house A.S.K. 192 p. [in Ukrainian].
6. Brown, H.D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2-nd edition. Pearson Education, Inc. 176–191.
7. Parnrod, U., Darasawang, P. (2018). Group-work and learning strategies by EFL students with different cognitive styles: Closing gaps for implementing cooperative learning in language classroom. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 16 (1), 71–94.

STEM-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Фонарюк О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри алгебри та геометрії

Житомирський державний університет імені Івана Франка

вул. Велика Бердичівська, 40, Житомир, Україна

orcid.org/0000-0001-7879-5884

f-ev@i.ua

Ключові слова: *STEM-освіта, неформальне навчання математики, комунікативні методики навчання, ключові компетентності, проблемне навчання.*

У статті представлено вихідні положення реалізації STEM-орієнтованого підходу до навчання математики, який характеризується поєднанням міждисциплінарності та практико-орієнтованості у вивченні математики, визначається як процес формування низки особистісних якостей молоді, що визначає їх успішність на ринку праці (критичне мислення, системне мислення, вміння навчатися впродовж життя, уміння працювати в команді, здатність до розв'язування комплексних проблем тощо). Проблема дослідження полягає в потребі професійної підготовки майбутніх учителів математики до реалізації концепції Нової української школи та впровадження STEM-орієнтованого підходу. Матеріал дослідження складається з організаційних форм неформального навчання математики (відкритий простір, майстерня майбутнього, навчання на прикладі, світове кафе). Методами дослідження є аналіз ключових компетентностей, визначених концепцією Нової української школи як пріоритетних завдань організації навчального процесу; синтез основних принципів реалізації STEM-орієнтованого підходу в навчанні математики; порівняння очікуваних пріоритетних результатів загальної середньої освіти та можливостей STEM-орієнтованого підходу у їх забезпеченні. У результаті описано досвід реалізації STEM-орієнтованого підходу до навчання математики для вищої педагогічної школи на основі комунікативних методик неформальної освіти. Сформульовано висновок, що вихідними принципами STEM-освіти є інтегративність та практико-орієнтованість для демонстрації взаємозв'язку науки і життя, а інструментами її впровадження у навчальний та позанавчальний процеси на всіх рівнях освіти є комунікативні методики проблемного навчання. Реалізація STEM-орієнтованого підходу у навчанні математики ґрунтується на принципах інтегративності, системності, інтерактивності, практико-орієнтованості, адаптивності, технологічності, неформальності. Дотримання принципів і реалізація змісту STEM-освіти в навчанні математики дозволяє формувати ключові компетентності тих, хто навчається, як надзавдання освітньої діяльності.

STEM-ORIENTED APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS

Fonariuk O. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor at the Department of Algebra and Geometry**Zhytomyr Ivan Franko State University**Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine**orcid.org/0000-0001-7879-5884**f-ev@i.ua*

Key words: *STEM-education, information mathematics teaching, communicative teaching methods, key competences, problematic studies.*

The article presents the initial provisions of the STEM-oriented approach to teaching mathematics, which is characterized by a combination of interdisciplinarity and practice-oriented learning of mathematics, is defined as the process of forming a number of personal qualities of young people. (lifelong learning, ability to work in a team, ability to solve complex problems, etc.). The problem of the research is the need for professional training of future mathematics teachers to implement the concept of the New Ukrainian School and the introduction of STEM-oriented approach. The research material consists of organizational forms of informal mathematical education (open space, workshop of the future, learning by example, world cafe). The research methods are the analysis of key competencies defined by the concept of the New Ukrainian school as priority tasks of the organization of educational process; synthesis of the basic principles of realization of the STEM-oriented approach at teaching of mathematics; comparison of the expected priority results of general secondary education and the possibilities of STEM-oriented approach in their provision. As a result, this describes the experience of implementing STEM-oriented approach to teaching mathematics for higher pedagogical school on the basis of communicative methods of informal education. It is concluded that the basic principles of STEM-education are integrative and practice-oriented to demonstrate the relationship between science and life, and the tools for its implementation in educational and extracurricular processes at all levels of education are communicative methods of problem-based learning. The implementation of STEM-oriented approach in teaching mathematics is based on the principles of integrative, systematic, interactive, practice-oriented, adaptability, manufacturability, informality. Adherence to the principles and implementation of the content of STEM-education in teaching mathematics allows to form the key competencies of students, as the overriding task of educational activities.

Постановка проблеми. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [1] визначає зміну освітньої парадигми в Україні з огляду на перехід до компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. Упровадження концепції вимагає від науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти зміни системи професійної підготовки майбутніх учителів для формування їх готовності реалізовувати визначені концепцією цілі Нової української школи. Цей виклик стосується майбутніх учителів різних профілів, але, з огляду на технологізацію та інформатизацію українського

суспільства, зростає роль учителя математики як агента змін в організації навчання математики. З огляду на це вважаємо нагальними зміни у змісті, формах та методах підготовки майбутніх учителів математики. Зокрема, важливим інноваційним підходом до навчання математики є STEM-орієнтований підхід, скерований на формування готовності майбутніх учителів математики до впровадження науки, технологій, інженерії та математики (абревіатура STEM) в навчальний і виховний процес школи.

Цікаві дані щодо світових тенденцій актуалізації STEM-освіти представлені у дослідженні Елайн Дж. Хом (Elaine J. Hom, 2014) [2], в якому

розкрито загребуваність STEM-освіти на ринку праці США (потребу у 600 тисячах працівників, зокрема у галузях: комп'ютерні технології – 71%, традиційна інженерія – 16%, фізика – 7%, науки про життя – 4%, математика – 2%); Великої Британії (потреба у фахівцях STEM спеціальностей до кінця 2020 року зростає до 100 тисяч працівників), Німеччини (210 тисяч фахівців). Крім того, автор презентує дані економічних вкладень у розвиток STEM-освіти у США, які в 2014 році становили 3,1 мільярд доларів.

Таким чином, актуальність дослідження STEM-орієнтованого підходу до навчання зростає, що потребує наукових розвідок науковців і практиків для висвітлення сутності й змісту STEM-освіти, форм і методів її реалізації у формальній і неформальній освітніх системах.

Мета статті – проаналізувати вихідні засади і методики реалізації STEM-орієнтованого підходу до навчання математики.

Виклад основного матеріалу. STEM-орієнтований підхід до навчання характеризується поєднанням міждисциплінарності та практико-орієнтованості у вивченні математики; визначається як процес формування низки особистісних якостей молоді, що визначає їх успішність на ринку праці, як-от: вміння навчатися впродовж життя, критичне мислення, системне мислення, творчість, гнучкість, уміння працювати в команді, здатність до співпраці, здатність до розв'язання комплексних проблем, тощо [3].

Реалізація STEM-орієнтованого підходу до навчання триває протягом усього життя людини, реалізуючи принципи неперервної освіти й змінюючи зміст навчання на усіх щаблях формальної освіти:

1) у початковій школі починається актуалізація STEM-навчання; основною метою вчителів на цьому етапі є мотивація учнів до вивчення STEM-предметів, інформування про їх сутність та значення у реальному житті, забезпечення взаємозв'язку шкільної та позашкільної освіти;

2) у середній школі відбувається поглиблення знань учнів про STEM-освіту, STEM-професії та вимоги до фахівців STEM-сфери; основною метою вчителів на цьому етапі є створення умов для дослідження бачення себе учнями та рефлексії планування кар'єри у STEM-сфері;

3) у старшій школі програми фокусуються до вибору професії та подальшого професійного навчання у STEM-сфері, з урахуванням індивідуальних можливих перепон на шляху до їх досягнення (як-от, гендерні стереотипи, соціальні бар'єри, тощо) [2];

4) у вищій школі STEM-освіта поглиблюється завдяки фаховим предметам; набуває характеру особистісного та командного виклику щодо самопізнання й самореалізації;

5) у вищій педагогічній школі STEM-орієнтований підхід визначає особливі вимоги до формування професійних якостей майбутніх учителів, заснованих на творчості, комунікативних здатностях, досвіді науково-дослідницької діяльності, готовності до неперервного навчання, особистісного й професійного вдосконалення.

У Методичних рекомендаціях щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти України у 2018/2019 навчальному році виділено пріоритетні напрями реалізації STEM-орієнтованого підходу до навчання [4]. Ми спроектували їх на площину навчання математики: педагогічне цілепокладання із увагою на загальнодидактичні довгострокові стратегічні завдання; включення ключових компетентностей у процес оцінювання результатів навчальної діяльності; застосування на уроках математики інтерактивних, ігрових, проблемних методик; набуття учасниками навчання досвіду проектної діяльності. Важливими методами навчання математики з позицій STEM-орієнтованого підходу виступають екскурсії, квести, геокешинги, хакатони, конкурси, фестивалі, наукові пікніки, тощо.

Ключові компетентності є універсальними вихідними педагогічними положеннями, які визначають зміст освіти; вони є надпредметними [5, с. 9].

Важливим, з огляду на обрану проблему дослідження, вважаємо висвітлення змісту ключових компетентностей, формування яких повинна забезпечити Нова українська школа. Згідно з оновленими у січні 2018 року рекомендаціями Європейського Парламенту 2018/0008 (NLE), відбулися зміни у визначенні переліку та змісту ключових компетентностей, які відображено у таблиці 1.

Аналіз концептуальних засад реалізації STEM-освіти дозволяє нам виділити такі основні принципи її впровадження у процес навчання математики:

– інтегративність – об'єднання навчальних курсів, тем, програм, завдань для різнобічного дослідження математичних об'єктів і явищ;

– системність – як системне поєднання науки, технологій, інженерії та математики у навчанні математики;

– інтерактивність – надання переваги організаційним формам і методам навчання, побудованим на спілкуванні, спільній діяльності, активності тих, хто навчається;

– зв'язок із життям – моделювання та проектування навчальних завдань на засадах реальних кейсів; усвідомлення ресурсів та досвіду тих, хто навчається щодо змісту та методів вирішення навчальних завдань;

Таблиця 1

Ключові компетентності в освіті та можливості STEM-орієнтованого підходу до їх формування [6]

Рекомендації Європейського парламенту		Концепція НУШ	Зв'язок із STEM-освітою
2006 р.	2019 р.	2016 р.	
Спілкування рідною мовою (Communication in the mother tongue)	Грамотність (Literacy competence)	Спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами	Інтеграція навчальних предметів, застосування інтерактивних і діалогічних методів навчання математики дозволяє опосередковано сприяти формуванню мовних та іншомовних компетентностей тих, хто навчається; розвивати особистісні якості, необхідні для успішного професійного спілкування
Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages)	Мовна компетентність (Languages competence)	Спілкування іноземними мовами	
Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках (Mathematical competence and basic competences in science and technology)	Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering)	Математична компетентність Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Відображає сутність, цілі та зміст STEM-освіти: наука, технології, інженерія та математика Надає пріоритетності саме математичній компетентності як основі для формування компетентності у науковій діяльності, технологіях та інженерії В українському варіанті традиційно долучені природничі компетентності як результат освітньої діяльності у природничо-математичних дисциплінах; відсутні компетентності у наці та інженерії, оскільки дані напрямки не є пріоритетними з огляду на сучасний зміст загальної середньої освіти
Цифрова компетентність (Digital competence)	Цифрова компетентність (Digital competence)	Інформаційно-цифрова компетентність	Застосування сучасних інформаційних і цифрових технологій дозволяє осучаснити зміст навчання; відповідає особистим і професійним запитам тих, хто навчається і дозволяє інтегрувати у STEM-освіту технологічний компонент
Навчання вчитись (Learning to learn)	Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence)	Уміння вчитись впродовж життя	Використання діалогічних методів навчання у STEM-орієнтованому підході, забезпечення зв'язку навчання та життя сприяє формуванню активної соціальної, громадянської позиції тих, хто навчається; дозволяє сприяти розвитку пізнавальних інтересів та різних типів мислення, які є основою оволодіння навчальною компетентністю. Створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери дозволяє формувати позитивне ставлення до навчання, усвідомлення його ролі в житті людини та побудові професійної кар'єри, що, в свою чергу, є передумовою готовності навчатися впродовж життя
Соціальна і громадянська компетентність (Social and civic competences)	Громадянська компетентність (Civic competence)	Соціальна та громадянська компетентності	Проектна діяльність, спрямована на створення та презентацію стартапів є важливим компонентом STEM-навчання
Почуття ініціативності та взаємодії (Sense of initiative and entrepreneurship)	Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence)	Ініціативність і підприємливість	STEM-навчання дозволяє створити умови для самовираження дітей через створення власних проєктів, їх презентацію та захист
Культурна впевненість і самовираження (Cultural awareness and expression)	Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence)	Обізнаність та самовираження у сфері культури	
–	–	Екологічна грамотність і здорове життя	Формування здоров'язберігаючої технології не є прямим завданням STEM-освіти; однак, на нашу думку, розвиток критичного мислення дітей, увага до їхнього психологічного стану та соціальної активності опосередковано може позитивно вплинути на стан здоров'я дитини

– адаптивність – увага на розвиток адаптивних здатностей тих, хто навчається відповідно до суспільних запитів і змін; зміна освітньої парадигми індустріального суспільства на інформаційне вимагає від вчителя математики переорієнтування навчального матеріалу з огляду на очікувані навчальні компетентності тих, хто навчається;

– технологічність – використання спеціалізованих інструментів, комп'ютерних програм, інформаційно-комунікативних технологій для аналізу навчальної ситуації та пошуку шляхів її розв'язання;

– неформальність – визначає потреби створення неформального освітнього середовища у процесі вивчення математики, побудованого на увазі до особистості, її інтересів і актуальних потреб, особливостей мислення та спілкування, надання можливості самостійного вибору способу вирішення навчальних завдань, стимулювання творчості, командної роботи й особистої відповідальності за результати навчання.

Вивчення наукової літератури дозволяє нам виділити ряд педагогічних технологій неформальної освіти, застосування яких у процесі вивчення математики дає змогу створити умови для забезпечення визначених принципів. Методика реалізації STEM-орієнтованого підходу ставить у центр навчання практичну проблему, яку повинні дослідити ті, хто навчається, спроектувавши напрями її розв'язання.

Аналіз форм і методів неформальної освіти, проведений Н. Павлик [7], допомагає виокремити сучасні інноваційні форми організації навчання математики, які дозволяють реалізовувати STEM-орієнтований підхід до навчання математики. До таких форм нами віднесено: відкритий простір, навчання на прикладі, майстерня майбутнього, світове кафе. Дослідницею охарактеризовано, що впровадження означених форм у процес неформальної освіти молоді (у т. ч. у процес навчання математики) дозволяє розвивати творчість учасників, створювати атмосферу співпраці для вирішення актуальних запитів сучасності.

Охарактеризуємо можливості застосування цих форм у процесі реалізації STEM-орієнтованого підходу у навчанні математики.

Відкритий простір (Open Space) є комунікативною методикою навчання для вирішення проблемних ситуацій, виходячи із професійного або життєвого досвіду тих, хто навчається. Застосування відкритого простору ґрунтується на вимогах контраверсійності досліджуваної проблеми, її цікавості для учасників та спрямована на збір великої кількості ідей вирішення проблеми у процесі самоорганізованого спілкування. Із позиції проблеми формування ключових компетентностей від-

критий простір дозволяє формувати відповідальність учасників за процес і результати вирішення актуальних проблем; забезпечує зв'язок навчання із життєвим досвідом; сприяє формуванню соціальної відповідальності та активної життєвої позиції; розвиває мовну та культурну компетентності молоді. Наприклад, на початку вивчення курсу методики навчання математики для майбутніх учителів доцільно застосувати Відкритий простір на тему «Можливості застосування математичних знань у реальному житті», спрямований на актуалізацію професійного та життєвого досвіду учасників, забезпечення зв'язку навчання та життя, самостійне обрання деталізуючої теми проблеми обговорення й напрацювання шляхів представлення учням значення математичних знань у їх подальшому житті. Важливими методичними компонентами застосування відкритого простору є ведення учасниками протоколів обговорень та планування конкретних дій щодо реалізації ідей і проектів.

Для завершення курсу вивчення методики навчання математики студентами фізико-математичного факультету ми пропонуємо застосувати організаційну форму навчання «Майстерня майбутнього» на тему «Реформування шкільної математичної освіти». Майстерня майбутнього (The Future Workshop) – комунікативна методика навчання, скерована на пошук шляхів вирішення навчального завдання через командну роботу, творчість, винахідливість для конструювання моделей майбутнього на основі аналізу й обговорення альтернативних варіантів. Методика дозволяє формувати соціальну, аналітичну, проєктивну компетентності учасників, сприяє набуттю досвіду творчої діяльності та формуванню активної професійної позиції. Реалізація методики відбувається у малих групах шляхом збору творчих ідей за допомогою мозкового штурму; після чого учасники презентують результати своїх напрацювань та в спільній груповій роботі планують конкретні кроки до їх втілення.

Навчання на прикладі (Case Study) є навчальною методикою, побудованою на аналізі, обговоренні та вирішенні проблемної ситуації із практики діяльності вчителів математики. Методика застосовується для набуття студентами навичок пошуку професійних рішень, розвитку критичного мислення, формування комунікативної компетентності та здатності до роботи в команді, виховання системи професійних цінностей і переконань, моделювання професійної поведінки. Наведемо приклад кейсу «Послідовність вивчення тем із курсу геометрії». Кейс являє собою сукупність програм з геометрії для загальної середньої освіти та відповідних навчальних планів. Завданням студентів є аналіз одержаних матеріалів за

окремими роками вивчення математики в школі (робота у мікрогрупах, вибір року вивчення геометрії здійснюється добровільно, залежно від інтересів учасників); виокремлення суперечливих або проблемних моментів; презентація власного бачення послідовності вивчення тем і захист в академічній групі своєї позиції та шляхів оптимізації навчальних тем з геометрії.

Світове кафе (The World Café) – комунікативна методика навчання через діалог шляхом спільного предметного обговорення актуальних професійних проблем. Організовується у форматі спілкування майбутніх учителів математики за окремими столиками (імітація кав'ярні) з чітко визначеним часом переходу за інший стіл та модерації обговорення спеціально підготовленими «господарями столиків». Завданнями застосування методики є набуття студентами позитивного досвіду спільної діяльності, кооперація учасників через обмін ідеями, вирішення складних проблем у сфері навчання математики. Наприклад, організація світового кафе за темою «Міжпредметні зв'язки шкільної математики» може передбачати роботу таких столиків: географічний (мапи, масштаби, висоти й глибини), хімічний (пропорції, відсотки, математичні обрахунки), фізичний (функції, залежності, формули), історичний (статистика, причинно-наслідкові зв'язки, одиниці вимірювання), тощо. Гості столиків працюють протягом 20 хвилин за кожною окремою темою, змінюючи протягом мето-

дики столики тричі. Після чого господарі столиків презентують групі загальні напрацювання.

Представлені комунікативні методики навчання математики можна організовувати у різних середовищах, змінюючи тему та навчальні завдання – в університеті у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, у навчальній або позанавчальній роботі закладу загальної середньої освіти, для поглиблення знань учасників та формування їх ключових компетентностей. Ці методики є неформальними освітніми інструментами, які дозволяють реалізовувати STEM-орієнтований підхід до навчання математики, інтегруючи теоретичний і життєвий досвід учасників, з увагою до їх особистих освітніх і професійних потреб.

Висновки та перспективи подальших розробок у цьому напрямку. Таким чином, вихідними принципами STEM-освіти є інтегративність та практико-орієнтованість для демонстрації взаємозв'язку науки і життя. Реалізація STEM-орієнтованого підходу у навчанні математики ґрунтується на принципах інтегративності, системності, інтерактивності, практико-орієнтованості, адаптивності, технологічності, неформальності. Дотримання принципів і реалізація змісту STEM-освіти у навчанні математики дозволяє формувати ключові компетентності тих, хто навчається як надзавдання освітньої діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці концептуальних засад, вихідних теоретичних положень та вивченні досвіду становлення STEM-освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року / Навчально-методичний центр професійно-технічної освіти в Одеській області, 03 лютого 2017 р. URL : <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/КОНЦЕПЦІЯ.pdf> (дата звернення: 24.11.2018).
2. Elaine J. Hom. What is STEM Education? // LiveScience, 2014, February 11. URL: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> (дата звернення: 26.11.2018).
3. STEM-освіта: проблеми та перспективи: анотований каталог / О.О. Патрикєєва та ін. Київ, 2018. 26 с.
4. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти на 2018/2019 навчальний рік [лист №22.1/10-2573 від 19.07.2018]. URL: https://drive.google.com/file/d/1jwoLpGOXiRH5v9OPS1s4ALi1_THWJ-Ts/view (дата звернення: 19.10.2018).
5. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П., Бекетова С.В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. Харків, 2018. 119 с.
6. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018 – Цифрова компетентність / Дистанційне та змішане навчання інформатики (18 січня 2018 р. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>) (дата звернення: 03.12.2018).
7. Павлик Н.П. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. *Сучасні соціальні технології в освіті*. Житомир, 2018. С. 148–193.
8. Фонарюк О.В. Кейс-метод у курсі методики навчання математики майбутніх учителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Розділ. Вища школа*. 2018. № 5(91). С. 172–187.

REFERENCES

1. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku (2017). [Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education “New Ukrainian school” for the period up to 2029] // Navchalno-metodychnyi tsentr profesiino-tekhnichnoi osvity v Odeskii oblasti – Educational and Methodological Center of Vocational Education in Odessa, 03 liutoho. URL: <http://www.nmc.od.ua/wp-content/uploads/2017/02/KOHIЦEПЦIЯ.pdf> [in Ukrainian].
2. Elaine J., Hom. (2014). What is STEM Education? LiveScience, February 11. URL: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> [in English].
3. Patrykeieva, O. O. et al. (2018). STEM-osvita: problemy ta perspektyvy: anotovanyi katalog [STEM-education: problems and perspectives: annotated catalog]. Kyiv : IMZO. [in Ukrainian].
4. Metodychni rekomendatsii shchodo rozvytku STEM-osvity u zakladakh zahalnoi serednoi ta pozashkilnoi osvity na 2018/2019 navchalnyi rik (2018). [Methodological recommendations for the development of STEM education in general secondary and non-formal education institutions for the 2018/2019 academic year]. URL: https://drive.google.com/file/d/1jwoLpGOXiRH5v9OPS1s4ALi1_THWJ-Ts/view [in Ukrainian].
5. Dmytrenko, K. A., Konovalova, M. V., Semyvolos, O. P., Beketova, S. V. (2018). Zvychaini formy roboty – novyi pidkhid: rozvyvaiemo kliuchovi kompetentnosti [Ordinary forms of work – a new approach: we develop key competencies]. Kharkiv : Osnova. [in Ukrainian].
6. Kliuchovi kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia 2018 – Tsyfrova kompetentnist (2018) [Key competencies for lifelong learning 2018 – Digital competency]. Dystantsiine ta zmishane navchannia informatyky – Distance and Combined Informatics Training, 18 sichnia. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> [in Ukrainian].
7. Pavlyk, N. P. (2018). Tekhnolohii, metodyky, metody ta tekhniky neformalnoi osvity [Technologies, methods and techniques of non-formal education] // Suchasni sotsialni tekhnolohii v osviti – Modern social technologies in education. (pp. 148–193). Zhytomyr. [in Ukrainian].
8. Fonariuk, O.V. (2018). Keis-metod u kursi metodyky navchannia matematyky maibutnikh uchyteliv [Case-method in the course of methods of teaching mathematics for future teachers]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats. Rozdil. Vyscha shkola – Humanization of the educational process: a collection of scientific papers. Section. High school. Vol. 5 (91).* (pp. 172–187). Kharkiv. [in Ukrainian].

РОЗДІЛ III. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091.12:364-787.7

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-24>

АЛЬТЕРНАТИВА ІНСТИТУЦІЙНОМУ ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЮ ДІТЕЙ

Безрук М. Л.*аспірантка кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти**Запорізький національний університет**вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна**orcid.org/0000-0003-4664-1949**marinka_bezruk94@meta.ua***Ключові слова:**

альтернативні соціальні послуги, деінституціалізація, децентралізація, надавач соціальних послуг, патронат над дитиною, складні життєві обставини.

У статті розглянуто комплексну соціальну послугу патронату над дитиною як альтернативу інституційному догляду та вихованню дітей, які опинились у складних життєвих обставинах та з певних причин позбавлені батьківської опіки і піклування. Наведено сутність послуги з патронату як такої, що забезпечує найкращі інтереси дитини та відповідає провідним напрямам державної соціальної політики. Актуалізовано проблему розвитку послуги патронату над дитиною в межах процесу реформування соціальної сфери останнього десятиліття. Здійснено аналіз діяльності системи інституційних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на прикладі Запорізької області, оскільки Запорізька область має найвищий рівень інституціалізації дітей. Зазначено кількісні показники функціонуючих закладів інтернатного типу та кількість дітей, влаштованих у них протягом 2020 року. Обґрунтована необхідність ефективної інформаційно-просвітницької діяльності. Сформульовано твердження про те, що наявність сімей патронатних вихователів прямо пов'язана із компетентністю надавачів соціальних послуг, відповідальних за пошук та первинний відбір кандидатів у патронатні вихователі. Вивчено рівень професійної компетентності надавачів соціальних послуг задля активізації створення сімей патронатних вихователів. Основними індикаторами оцінювання компетентності надавачів соціальних послуг є: обізнаність респондентів щодо послуги патронату над дитиною: змісту, специфіки, переваг; зміст і методи інформаційно-просвітницької діяльності фахівців на території; ставлення респондентів до послуги патронату над дитиною та визначення її потреби; оцінка учасниками власної участі у процесі розвитку послуги патронату над дитиною. Визначені основні напрями підвищення якості та ефективності інформаційно-просвітницької діяльності та рекомендації для покращення процесу розвитку послуги з патронату у таких двох основних векторах, як безпосередня робота фахівців із населенням та робота з керівництвом адміністративно-територіальної одиниці.

ALTERNATIVE TO INSTITUTIONAL CARE AND CHILDREN UPBRINGING

Bezruk M. L.

Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy and Special Education

Zaporizhzhia National University

Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0003-4664-1949

marinka_bezruk94@meta.ua

Key words: *alternative social services, deinstitutionalization, decentralization, social service provider, patronage of a child, hardship in lives.*

This article covers a complex social patronage of a child as alternative to institutional care and upbringing of children who experienced hardship in their lives and deprived of parental care for a certain reason. It represents the essence of a patronage service, which ensures interests of a child and corresponds to the leading branches of a state social policy. The article states the problem of a child patronage development within reforming of a last decade social sphere. Zaporizhzhia region is the basis for analyzing the performance of institutions for orphans and children deprived of parental care, because Zaporizhzhia region has the highest level of the children institutionalization. The article includes quantitative indicators of the functioning residential institutions and the children these institutions were accommodated by during 2020. The necessity of effective information educational environment is demonstrated as well. The direct connection was established between patronage education families and a competence of social service providers responsible for a search and selection of prospective patronage educators. The level of a professional competence of social service providers was investigated in order to intensify the number of patronage education families. The main indicators to evaluate the competence of social service providers are awareness of the respondents on a child patronage sphere: main principles, particular characteristics, advantages; content and methods of information educational activity of the local specialists; the attitude of respondents towards the service of a child patronage and determination of its needs; personal assessment of participants of their own contribution to the development of a child patronage. The principal directions for improving the quality and efficiency of information educational environment and recommendations for the development of patronage services in two main vectors are the following: direct interaction specialists with the population and the leadership of the administrative-territorial area.

Вивчення проблеми патронатного виховання зумовлене реформами соціальної сфери останнього десятиліття, зокрема такими, як децентралізація влади та деінституціалізація закладів інтернатного типу для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також актуальністю розвитку нових альтернативних послуг для дітей, які з певних причин позбавлені батьківської турботи, піклування, перебувають у складних життєвих обставинах, права яких порушені. З огляду на зазначене, серед нових послуг, що набули особливої соціальної значущості, виділяється комплексна соціальна послуга патронату над дитиною, що створена з урахуванням найкращих інтересів дитини.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання здійснення патронату над дитиною» від 16.03.2017 року № 148, в якій визначено

механізм створення та організації діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в такій сім'ї, патронат над дитиною – це «тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин» [3].

Послугу з патронату вперше в Україні було запроваджено міжнародною благодійною організацією «Партнерство «Кожній дитині». Місія організації – професійна допомога сім'ям, громадам та державі у забезпеченні права кожної дитини на зростання і розвиток у безпечному та сприятливому сімейному середовищі. Послугу запроваджено у 2009 році за підтримки Всесвітнього дитячого фонду в межах державного експерименту [6]. Починаючи із 2016 року за підтримки Міністерства соціальної політики Укра-

їни послугу патронату над дитиною запроваджено на національному рівні. Мережа сімей патронатних вихователів щороку розширюється, станом на 01.10.2020 року функціонувало 160 сімей патронатних вихователів, до яких було влаштовано всього 846 дітей. На території Запорізької області розвиток послуги повільний – функціонують 5 сімей патронатних вихователів, до яких всього влаштовано 16 дітей.

Питання розвитку послуги патронату над дитиною в Запорізькій області посідає важливе місце у соціальній сфері, оскільки за підсумками реалізації I етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей [5] станом на 01.01.2019 року Запорізька область має найвищий рівень інституціалізації дітей – 2,43%.

За статистичними даними мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, надавачів соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах, станом на 31.12.2020 року на території Запорізької області нараховується 7934 сім'ї у складних життєвих обставинах, у яких проживає 14 286 дітей, що потребують підтримки та допомоги з боку держави і громади. Важливо зазначити, що із загальної кількості сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, 1568 сімей, у яких проживають 3250 дітей, мають ризик соціального сирітства. Такі показники можуть свідчити про те, що є велика ймовірність потрапляння дітей до інституційних закладів і закладів інтернатного типу та, як наслідок, порушення права кожної дитини на виховання і розвиток в родині.

Крім того, значна частина дітей віком від 3 до 18 років, що опинились у складних життєвих обставинах, влаштована у заклади інтернатного типу. Так, на обліку служб у справах дітей (станом на 01.10.2020 р.) знаходилося 3741 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з яких 1056 – це діти-сироти. Із загальної кількості дітей в інституційних закладах знаходилося 455 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що становить 12,2%.

На території області функціонують: 28 інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що перебувають у сфері управління Міністерства освіти та науки; 5 центрів соціально-психологічної реабілітації дітей Запорізької області.

За даними Міністерства соціальної політики України, протягом 2017–2019 рр. у Запорізькій області зменшилася кількість дітей в інтернатах лише на 67 осіб, що є одним із найнижчих показників по всій Україні. Окрім того, Запорізька область лідує за показниками кількості дітей, які цілодобово перебувають в інтернатних закладах, що становить 95% від загальної кількості дітей у них [1].

Уповноважений президента України з прав дитини М. Кулеба, висвітлюючи питання функціонування

інтернатних закладів в Україні, зазначив, що «дев'яносто п'ять тисяч дітей (зі ста тисяч), які сьогодні перебувають в інтернатних закладах, мають батьків. Тобто, ймовірно, можуть жити із власним батьками... Щороку ми проводимо аналіз, згідно з яким близько п'ятнадцяти тисяч дітей мають батьків тільки де-юре. Де-факто ці батьки давно про них забули» [4].

Враховуючи той факт, що сучасна державна соціальна політика спрямована на підтримку та збереження сімей, сімейних цінностей, на законодавчому рівні запроваджено послугу догляду, виховання та реабілітації дитини у сім'ї патронатного вихователя як альтернативу інституційному догляду дитини у період подолання її батьками складних життєвих обставин та/або прийняття рішення щодо її подальшої долі. Про це у своїй щорічній доповіді про стан додержання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні зазначила Уповноважена Верховної Ради України з прав людини Л. Денісова [2].

Тому, враховуючи вищезазначене, метою статті є вивчення актуального стану розвитку послуги патронату над дитиною та аналіз здійснюваної інформаційно-просвітницької діяльності надавачів соціальних послуг Запорізької області.

У 2020 році було проведено анонімне онлайн-опитування «Послуга патронату над дитиною», в якому взяло участь 46 працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та надавачів соціальних послуг, які працюють у територіальних громадах Запорізької області та безпосередньо долучаються до інформаційно-просвітницької і консультаційної роботи з питання пошуку та первинного відбору кандидатів у патронатні вихователі, володіють інформацією щодо реальної ситуації на місцевому рівні. Опитування складалося з питань, які потребували як теоретичних знань про послугу патронату над дитиною, так і самооаналізу респондентів своєї здійснюваної роботи на території.

За результатами опитування було визначено, що респонденти мають:

- 49% коректних відповідей на питання про особливості навчання послуги та межі початку діяльності кандидата як патронатного вихователя. Це свідчить про недостатній рівень володіння специфічними знаннями про цю послугу. Наприклад, про обов'язкову наявність помічника патронатного вихователя, початок виконання обов'язків патронатного вихователя тощо;
- 67,4% коректних відповідей про права дітей на влаштування у родину патронатного вихователя;
- 90% коректних відповідей на питання про послугу патронату над дитиною, роль фахівця та шляхи пошуку кандидатів у патронатні вихователі, що може свідчити про знання ключової інформації про послугу патронату над дитиною.

Враховуючи зазначене вище, можна припустити, що респонденти мають достатній рівень

володіння базовими знаннями з питань патронату, частково ознайомлені із базовими нормативними документами, проте потребують підвищення та/або корекції знань.

Серед переваг послуги патронату над дитиною над іншими формами влаштування дітей та перебування в інституційних закладах були визначені та об'єднані у три основних групи такі: 1) переваги для дитини («родинні умови», «безпека», «уникнення травмуючих ситуацій», «зниження емоційної напруги»); 2) переваги для біологічної родини («можливість виправити ситуацію», «підтримка зв'язку з дитиною»); 3) переваги для надавачів соціальних послуг («дитина влаштовується у «своїй» громаді, тобто наближеність», «тимчасовість послуги, що збільшує кількість охоплених нею дітей», «кваліфікація надавачів послуги»).

Варто враховувати, що більшість відповідей про переваги послуги насамперед спрямована на переваги для дитини, яка може бути влаштована під патронат, що розкриває суть послуги. Проте послуга патронату над дитиною має низку переваг і для патронатних вихователів, які, на жаль, були означені лише одним варіантом – «грошова підтримка». Таке ставлення спеціалістів до послуги патронату потребує особливої уваги, адже є важливою складовою частиною у процесі ефективного пошуку кандидатів у патронатні вихователі.

Респондентами було визначені такі ключові компетентності патронатних вихователів, як: базові знання з педагогіки, психології (догляд, виховання, реабілітація), права, вирішення конфліктних ситуацій; планування та робота в команді, що є коректним та важливим у процесі пошуку та первинного відбору кандидатів у патронатні вихователі. Проте, незважаючи на загальні знання, більшість опитаних припустилися помилок, зазначивши про формальні вимоги до кандидатів («наявність житла», «стан здоров'я», «проходження відповідного навчання» тощо), завдання вихователя під час надання послуги, особистісні якості («милосердя», «чуйність», «врівноваженість» тощо), а не власне компетентності. Відповідність формальним вимогам – це важливий критерій, проте ці результати показують, що означене питання викликало у респондентів труднощі та потребує висвітлення.

Ймовірними причинами відсутності кандидатів у патронатні вихователі на територіях були зазначені: тривалість навчання та його вартість для кандидатів; страх (не впоратись, перед новим) та велика відповідальність; невідповідність потенційних кандидатів формальним вимогам; низький соціально-економічний рівень громадян на території («недостатність матеріальних ресурсів»).

Особливої уваги заслуговує варіант відповіді «наявність інтернатних закладів на території», який може свідчити про стереотипність мислення та

шаблонність у роботі: наявність інтернатів – швидкий, відпрацьований та найпростіший варіант вирішення складної ситуації. Проте така позиція не враховує потреби та права вилучених із родини дітей та має негативні наслідки у розвитку та соціалізації. Водночас щодо реальної потреби у створенні сімей патронатних вихователів на територіях, на думку фахівців, було зазначено таке: 71,7% зауважили про необхідність розвитку послуги на території та потребу у створенні патронатних сімей; 28,3% зазначили про відсутність потреби, а 21,8% вважають, що на території відсутня потреба у створенні сімей патронатних вихователів через те, що «відсутні кандидати», «малочисельна громада», «сім'ї, які перебували на обліку сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, знаходили спосіб змінити своє життя на краще»; 6,5% респондентів відповіли, що на території відсутня потреба, оскільки «молодь бажає працевлаштуватися за кордоном».

Проте, зважаючи на те, що на території Запорізької області функціонують всього п'ять родин патронатних вихователів за наявності 67 територіальних громад, потреба у створенні таких сімей стає очевидною.

Узагальнюючи відповіді учасників на питання про власні дії щодо розвитку послуги патронату над дитиною на території, можна відстежити тенденцію до вибору розповсюдження рекламної продукції як основного методу діяльності – 95,7%, що, з одного боку, є популярним та доступним способом інформування населення та охоплення широкої аудиторії, а з іншого боку, потребує додаткової взаємодії з населенням та високого рівня теоретичної підготовки фахівців, що не завжди є реальним. Також 47,7% серед форм своєї просвітницької діяльності відзначили проведення бесід та консультування населення, але часто з нецільовою аудиторією.

Здійснене дослідження змісту та ефективності діяльності надавачів соціальних послуг шляхом проведеного збору даних, його аналіз та інтерпретація виявили основні причини наявних проблем розвитку послуги патронату над дитиною в Запорізькій області. Таким чином, було визначено, що:

1. Респонденти переважно володіють базовими знаннями щодо послуги патронату над дитиною. Проте у власних судженнях використовують некоректні формулювання, що може свідчити про їхній недостатній чи поверхневий рівень обізнаності з теми.

2. Відсутність кандидатів у патронатні вихователі може бути спричинена малоефективністю та одноманітністю інформаційно-просвітницької діяльності (одностороння діяльність без зворотного зв'язку та взаємодії), впевненістю недосвідчених спеціалістів у спроможності сімей, які опиняються у складних життєвих обставинах, вирішувати проблеми самостійно.

3. Знання, навички респондентів потребують розширення, корекції та практичного відпрацювання.

Варто зазначити, що, окрім знань із теми, для ефективного результату здійснених інформаційно-просвітницьких заходів необхідно чітко продумати мету, зміст і організацію заходів. Тому на основі отриманих результатів були розроблені рекомендації та визначені суттєві заходи для покращення процесу розвитку послуги патронату над дитиною:

1. Щодо роботи з населенням важливі: розуміння необхідного/бажаного результату (чітка мета – чіткий результат); чітка програма (сценарій, план) із завданнями, відповідна цільовій аудиторії; «яскравий» формат (влучна назва, гасло, атрибути); залучення партнерів, спеціалістів із цього напрямку; реклама заходів, інформаційна підтримка ЗМІ, використання сучасних засобів спілкування; заохочення учасників та демонстрація підсумків здійсненої роботи; акцент на позитивний досвід діючих патронатних вихователів.

2. Щодо роботи із керівництвом важливі: аргументування важливості та необхідності послуги на території; розкриття унікальності та переваг послуги для дітей та сімей, які опинились у складних життєвих обставинах; налагодження взаємодії суб'єктів соціальної роботи з метою впровадження послуги з патронату; сприяння у підвищенні професійної компетентності надавачів соціальних послуг із розвитку послуги патронату над дитиною.

Таким чином, здійснений аналіз стану розвитку послуги патронату над дитиною в Запорізькій області, відповідних для цього умов дає змогу визначити подальші стратегії як професійного самовдосконалення фахівців, так і безпосереднього процесу розвитку послуги патронату над дитиною в Запорізькій області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деінституціалізація: моніторинг закладів інституційного догляду та виховання дітей 2017–2019. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/deinstitalizaciya.html>
2. Денісова Л. Доповідь Уповноваженої Верховної Ради України з прав людини за 2019 рік. Київ, 2020. С. 75. URL: <https://www.ombudsman.gov.ua>
3. Деякі питання здійснення патронату над дитиною : Постанова Кабінету Міністрів України від 16.03.2017 р. № 148. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2017-%D0%BF>
4. Кулеба М. Реформа інтернатів. URL: <https://www.unian.ua/society/10879898-mikola-kuleba-z-derzhbyudzhetu-na-internati-vidilyayetsya-12-milyardiv-griven-ale-voni-ydut-ne-na-ditinu-a-na-primishchenya-opalennya-utrimannya-personalu-dlya-ditey-koristi-nemaye.html>
5. Про національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>
6. Роль сім'ї у задоволенні потреб дитини: ресурси та фактори ризику: методичний посібник для тренера. Київ : Партнерство «Кожній дитині», 2017. 36 с. С. 13.

REFERENCES

1. Deinstytutsializatsiya: monitorynh zakladiv instytutitsynoho dohlyadu ta vykhovannya ditey 2017–2019 [Deinstitutionalization: monitoring of institutions of institutional care and upbringing of children for 2017–2019]. URL : <https://www.msp.gov.ua/content/deinstitalizaciya.html>
2. Denisova L. (2020) Dopovid Upovnovazhenoyi Verkhovnoyi Rady Ukrayiny z prav lyudyny za 2019 rik [Report of the Commissioner of the Verkhovna Rada of Ukraine on human rights for 2019]. P. 75. URL: <https://www.ombudsman.gov.ua>
3. Deyaki pytannya zdiysnennya patronatu nad dytynoyu : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 16.03.2017 r. № 148. [Some issues patronage of a child: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 16, 2017 № 148] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2017-%D0%BF>
4. Kuleba M. Reforma internativ [Reform of boarding schools] URL : <https://www.unian.ua/society/10879898-mikola-kuleba-z-derzhbyudzhetu-na-internati-vidilyayetsya-12-milyardiv-griven-ale-voni-ydut-ne-na-ditinu-a-na-primishchennya-opalennya-utrimannya-personalu-dlya-ditey-koristi-nemaye.html>
5. Pro natsionalnu stratehiyu reformuvannya systemy instytutitsynoho dohlyadu ta vykhovannya ditey na 2017–2026 roky ta plan zakhodiv z realizatsiyi yiyi I etapu : Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 09.08.2017 r. № 526-r [On the national strategy for reforming the system of institutional care and upbringing of children for 2017-2026 and the action plan for the implementation of its first stage: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 09.08.2017 № 526-r] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80>
6. Rol simyi u zadovolenni potreb dytyny: resursy ta faktory ryzyku: metodychnyy posibnyk dlya trenera [The role of the family in meeting the needs of the child: resources and risk factors: a guide for the coach]. Kyiv: Partnership for Every Child, 2017. 36 p. S. 13.

РОЗДІЛ IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.018.8

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-25>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Бєляєв С. Б.

*доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0003-1272-2038
belyaev_12@rambler.ru*

Кривенко Ю. О.

*аспірантка
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
пров. Руставелі, 7, Харків, Україна
orcid.org/0000-0001-6006-4266
julia.krivenko97@gmail.com*

Ключові слова: *Нова українська школа, освітній процес, колектив, педагогіка партнерства, компетентність, спільнота, менеджмент.*

Статтю присвячено питанням формування учнівського колективу через впровадження засад педагогіки партнерства як одного з основних аспектів функціонування Концепції Нової української школи на основі аналізу дефініцій поняття колективу. Ідеї педагогіки партнерства спрямовані на створення суспільства, яке є вільним від кліше та офіціозу. Ця нова ланка має подолати інертне мислення, перейти на інший рівень міжособистісних відносин. Партнерські відносини беруть початок у закладі освіти, де вся шкільна спільнота працює над створенням оптимального та психологічно безпечного освітнього середовища, вільного від булінгу та утиску самовираження суб'єктів освітнього процесу, якими виступають учні та педагогічні працівники закладу освіти.

У статті розкриваються основні можливості та перспективи формування учнівського колективу на засадах педагогіки партнерства, що є оптимальним шляхом до налагодження взаєморозуміння, поваги та толерантного ставлення до оточення. Встановлено, що учнівський колектив може бути утворено тільки шляхом налагодження спеціальної роботи педагогічного колективу з формування високоморальної та позитивно налаштованої особистості дитини. Аналіз основних визначень поняття «колектив» дав змогу розкрити його багатоаспектність, оскільки воно розглядається не тільки в межах педагогічних наук. На сучасному етапі розвитку суспільства колектив відіграє велику роль у менеджменті, адже неможливо керувати організацією, якщо не встановлено корпоративні зв'язки. Це дало підстави розглядати особистість учителя не тільки з позиції Концепції Нової української школи, а й як менеджера освітнього процесу. Доведено необхідність налаштування вчителя на виконання ролі лідера, який сприяє підвищенню якості та оригінальності у виконанні роботи, розвитку творчого підходу до справи. Демократичний клімат у колективі сприяє утворенню дружніх та відвертих відносин між членами колективу, формуванню почуття гордості за загальні досягнення та готовності розділяти труднощі колективу.

WAYS OF FORMATION COLLECTIVE OF STUDENTS IN CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

Belyaev S. B.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Psychology,
Primary Education and Educational Management
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-1272-2038
belyaev_12@rambler.ru*

Kryvenko Yu. O.

*Postgraduate Student
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy”
of Kharkiv Regional Council
Rustaveli lane, 7, Kharkiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-6006-4266
julia.krivenko97@gmail.com*

Key words: *New Ukrainian School, educational process, collective, pedagogy of partnership, competence, community, management.*

The article deals with the questions to the formation of the student collective through the introduction of the principles pedagogy of partnership as one of the main aspects of the functioning of the Concept of the New Ukrainian School based on the analysis of definitions of the collective. The ideas pedagogy of partnership are aimed at creating a society that is free from clichés and formalities. This new link must beat inert thinking, move to another level of interpersonal relationships. Such relationship begins in the educational institution, where the whole school community must work to create an optimal and psychologically safe educational environment that is free from bullying and harassment of self-expression of the members of the educational process. This are students and teachers of the educational institution.

The article outlines the main possibilities and prospects for team building with pedagogy of partnership. It is the most optimal way to establish mutual understanding, respect and tolerance for others. The student collective can be formed only by establishing joint work of the teaching staff and the family has been shown in order to form a highly moral and positive personality of the child.

The analysis of the basic definitions of the concept «collective» shows it is multifaceted nature, as it is considered not only within the pedagogical sciences. At the modern stage of development of society, the collective plays a major role in management, as it is impossible to manage an organization without corporate connections. In this regard, the teacher's personality is considered not only from the standpoint of the Concept of the New Ukrainian School, but also as a manager of the educational process. The necessity of motivation teachers to become a democratic leader who promotes quality and originality in the performance of work, the development of a creative approach to work, was prove. The democratic climate in the collective promotes the formation of friendly and open relationships between collective members, a sense of pride for common achievements and a willingness to share the difficulties of the collective.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні визначає актуальною проблему формування колективу в нових умовах організації освітнього процесу, що вимагає ґрунтовних досліджень. Важливим складником організації освітнього процесу є чітке визначення алгоритму встановлення партнерських стосунків «учень – учитель», в основі якого лежать певні цінності. Концепція Нової української школи передбачає шляхи формування однієї з рекомендованих Європейським парламентом та Радою Європи цінностей – співробітництва. Саме співпраця стане рушійною силою формування колективних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування колективу досліджували на різних етапах розвитку педагогічної думки Н. Волкова, І. Іванов, А. Макаренко, С. Мельничук, О. Мороз, В. Омеляненко, В. Сухомлинський, В. Терський, Ш. Амонашвілі.

Сьогодні Концепція Нової української школи вимагає певного реконструювання відносин не тільки в учнівському колективі, а й у межах шкільної та позашкільної спільноти. Актуальним для реформи є впровадження ідеї вільного творчого самовираження учня та педагога, відсутність обмежень адміністративного контролю, забезпечення свободи та права людини в усіх проявах її діяльності. Тобто усі зазначені пункти передають зміст ідеології людиноцентризму, а в освіті – дитиноцентризму, що зумовлює упровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти.

Особистісно-орієнтована модель освіти вивчається протягом тривалого часу дослідниками гуманістичного виховання (Д. Пащенко, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кузь, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Кремень, Н. Бібік, О. Онопрієнко), але залишає невирішеною проблему формування учнівського колективу через виховні засади педагогіки партнерства, оскільки цілісно ще не вивчена.

Мета статті. Мета статті полягає у дослідженні поняття «колектив» та пошуку оптимальних шляхів формування учнівського колективу через педагогіку партнерства в умовах Нової української школи з психолого-педагогічної позиції формування психологічно безпечного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Українська освітня спільнота сьогодні закликає до впровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти, що передбачає організацію освітнього процесу на засадах гуманізму та дитиноцентризму, адже доведено, що створення позитивної дружньої атмосфери в колективі сприяє активному засвоєнню академічних знань учнями та оволодінню ними провідними компетентностями – головним компонентом функціонування Нової української школи.

Компетентності є динамічними комбінаціями знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [7, с. 12].

Відомо, що Концепцією Нової української школи визначено складники сучасного освітнього середовища, яке має забезпечити необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків шляхом оновлення змісту освіти, формування ціннісних орієнтацій у житті дитини умотивованим педагогом. Також однією із провідних засад Нової української школи є втілення ідей педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками. Вчителеві необхідно не тільки використовувати в роботі стандартні підходи, а й виявляти ініціативу та винахідливість із метою залучення кожної дитини до спільної діяльності [7]. Дитина має почувати себе вільно та невимушено в освітньому середовищі, висловлювати свої думки, не побоюючись можливої їхньої недоречності, толерантно та об'єктивно добирати аргументи на підтвердження власних висновків або на спростування думки товариша. Такі перетворення у свідомості та поведінці учня можливі тільки за умови перебування в спільноті, члени якої є одностайними та здатні підтримати один одного, тобто в колективі. Саме тому ідеї формування почуття колективізму та взаєморозуміння вчителю слід приділити окрему увагу. Одним із оптимальних шляхів створення колективу не тільки учнів, а й батьків є відповідність організації освітнього процесу засадам педагогіки партнерства.

Нині педагогіка партнерства, на думку Н. Бібік, трактується як чітко визначена система відносин усіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, учителів, управлінців), основою якої є принцип добровільності; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (прав та обов'язків) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної зі сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати [7, с. 16].

Педагогіка партнерства базується на повазі до особистості, доброзичливості та позитивному ставленні, довірі, принципі «діалог – взаємодія – взаємоповага», соціальному партнерстві. Сукупність цих принципів має сприяти створенню виховного середовища та формуванню шкільної спільноти, до чого залучається весь колектив закладу освіти. Ще А. Макаренко писав про те, що успішність виховного процесу залежить не тільки від наявності організованого колективу вихованців, тому що колектив дітей не може існувати окремо від колективу вихователів та вчителів [5, с. 234].

Окремо під час планування спільної роботи класної спільноти вчителеві слід враховувати

психологічні та інтелектуальні особливості учнів, оскільки не всі з них мають можливість активно та продуктивно виконувати завдання того рівня, який пропонується, або співпрацювати в команді, висловлювати свою думку та обґрунтовувати її. Саме тому вчителю слід досягти того рівня спілкування з учнем, коли той на добровільних засадах приймає завдання та виконує його максимально якісно. Таким чином забезпечується рівноправність суб'єктів навчання. Концепція Нової української школи та вчителі-практики, які в своїй роботі уникають диктаторських методів роботи, рекомендують знаходити підходи, що сприяють самореалізації кожного учня та формуванню повноцінної особистості через активність у колективі.

Аналіз дефініції поняття «колектив» свідчить про багатоаспектність цього поняття. Слід здійснити темпоральний аналіз цього терміна та явища загалом. Насамперед слід зауважити, що велику увагу явищу колективізму приділяли в радянські часи. Літературні джерела пострадянського періоду визначають колектив як соціальну спільноту людей, об'єднаних на основі суспільно значущих цілей, загальних ціннісних орієнтацій, спільної діяльності і спілкування (слово «колектив» походить від латинського *colligo* – об'єдную, *collectivus* – збірний) [10, с. 450].

У сучасній психолого-педагогічній літературі наявні різноманітні підходи до визначення змісту поняття «колектив».

Дослідниця Г. Коджаспірова у педагогічному словнику пропонує таке визначення: «Колектив – це група людей, які взаємно впливають одне на одного і пов'язані між собою спільністю соціально зумовлених цілей, інтересів, потреб, норм і правил поведінки, які спільно виконують діяльність, мають спільні засоби діяльності, єдність волі, вираженої керівництвом колективу, через це досягає більш високого рівня розвитку, ніж проста група» [4].

«Колектив – відносно компактна соціальна група людей, об'єднана одним видом суспільної діяльності, спільністю інтересів, ціннісних орієнтацій, установок і норм поведінки, відносинами співпраці, взаємною відповідальністю та допомогою одне одному» – таке визначення наведено у словнику-довіднику із соціології [11, с. 168].

У психологічному тлумачному словнику наведено таке визначення: «Колектив – група об'єднаних спільними цілями і завданнями людей, що досягла у процесі спільної діяльності високого рівня розвитку» [9, с. 185].

В енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя поняття «колектив» розглядається як група високого рівня розвитку [3, с. 406].

Такий підхід підтримує В. Москаленко, який, визначаючи колектив як вищий рівень розвитку групи, акцентує увагу на таких його характе-

ристиках, як висока згуртованість, єдність ціннісно-нормативної орієнтації, глибока ідентифікація і відповідальність за результати сумісної групової діяльності [6, с. 584].

У Словнику педагогічних термінів колектив тлумачиться як психічно зріла, високорозвинута соціальна група, між членами якої встановилися позитивні людські відносини, що працює злагоджено та ефективно [8, с. 37].

Згідно з даними аналізу попереднього педагогічного досвіду та засад Концепції Нової української школи, можна сформулювати визначення учнівського колективу. Отже, колектив учнів Нової української школи – це класна спільнота, члени якої об'єднані спільною метою та системою цінностей. Результатом злагодженої діяльності такої спільноти має стати сформованість однієї із ключових компетентностей Концепції – роботи в команді.

Відомо, що створення такої спільноти стає ефективнішим, якщо вчитель виконує роль фасилітатора, тобто людини, яка не намагається контролювати процес, а лише підтримує ефективний алгоритм перебігу становлення колективу. Водночас залишається недостатньо дослідженою можливість розглянути ще один спосіб позиціонування вчителя у спільноті. Вчитель може бути не лише коучем, фасилітатором, тьютором, модератором, а й менеджером освітнього процесу. Адже засади менеджменту, самоменеджменту, таймменеджменту та тимбілдінгу дають змогу виявити в діяльності вчителя нові аспекти та адаптувати його звичну професійну діяльність до сучасних вимог організації освітнього процесу.

Відомо, що менеджер – це не просто керівник, який має посадові переваги та право делегувати повноваження. Це насамперед лідер, інструментарієм впливу якого має стати особистий приклад успішності, підтримка та впевненість у силах команди, з якою він працює на одному рівні, організація спільного пошуку рішень проблем, безпосередня участь у виконанні спільних суспільно корисних справ. Таким лідером у класній спільноті має стати вчитель – повноцінний член колективу, діяльність якого базується на принципах педагогіки партнерства. На учнівському рівні лідерство має бути реалізоване через діяльність ланки класного самоврядування з обов'язковим урахуванням мотиваційної сфери сучасних дітей. Вчитель як менеджер має поступово розширювати сферу питань, до вирішення яких залучаються учні, та формувати у них чітке бачення результатів педагогічного партнерства.

Сьогодні питанню корпоративізму, корпоративної етики, тимбілдінгу, партнерським стосункам відводиться окреме місце не тільки в освіті, а й у менеджменті організації загалом. Шкільний менеджмент, або менеджмент освітньої організації, вже змінює роль педагогів, спонукає до гнучкості у

впровадженні інновацій, ергономічності у використанні часових меж діяльності суб'єктів освітнього процесу, коучингу у процесі формування учнівського колективу.

Висновки і пропозиції. Педагогіка партнерства та засади менеджменту мають можливість утворення психологічно безпечного освітнього середовища для учня Нової української школи, оскільки соціальне партнерство без елементів

булінгу є важливою складовою частиною розвитку особистості будь-кого із суб'єктів навчання.

Пропозиції щодо перспектив подальшого дослідження зазначеної проблеми полягають у проектуванні моделі з використанням педагогіки партнерства як умови формування повноцінного учнівського колективу, враховуючи специфіку та вимоги Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ, 2007. 376 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В.Т. Бусела. Київ : Ірпінь «Перун», 2001. 1440 с.
3. Енциклопедія освіти / відповід. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Коджаспірова Г.М. Педагогічний словник. Москва : Academia, 2001. 320 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. – Т.4 / М.Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва: Педагогика, 1984. 400 с.
6. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
7. Нова українська школа: poradnik dla vchytel'ia / za zag. red. N.M. Bibik. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Пономарьова Г.Ф., Толмачова І.М. Педагогіка : словник термінів і понять. Харків, 2017. 148 с.
9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: у 2 т. / ред. В.В. Давыдов. Москва, 1993. Т. 1. 530 с.
11. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник / за заг. ред. В. М. Пічі. Київ : «Каравела», Львів : «Новий світ – 2000», 2002. 480 с.
12. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я., затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/>

REFERENCES

1. Varii M.Y., Ortynskiy V.L. (2007) Osnovy psykholohii i pedahohiky. [Fundamentals of psychology and pedagogy]. *Textbook* Kyiv. 376 p.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainsoi movy (2001) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. For order. W. T. Busela. Kyiv: Irpin "Perun". 1440 p.
3. Entsyklopediia osvity (2008) [Encyclopedia of Education]. Answer. ed. VG Flint. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
4. Kodzhaspirova H.M. (2001). Pedahohichnyi slovnyk. [Pedagogical dictionary]. Moscow: Academia. 320 p.
5. Makarenko A.S. (1984) Pedahohycheskye sochyneniya: v 8-my t. – T. 4 / [Pedagogical works: in 8 volumes – Vol. 4] / M.D. Vinogradova, A.A. Frolov. Moscow: Pedagogy. 400 p.
6. Moskalenko V.V. (2005) Sotsialna psykholohiia [Social psychology]: a textbook. Kyiv: Center for Educational Literature. 624 p.
7. Nova ukrainska shkola (2017) [New Ukrainian school]: a guide for teachers / for general. ed. NM Bibik. Kyiv: Pleiades Publishing House LLC. 206 p.
8. Ponomarova H.F., Tolmachova I. M. (2017) Pedahohika [Pedagogy]: a dictionary of terms and concepts. Kharkiv. 148 p.
9. Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv (2009) [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Kharkiv: Prapor. 672 p.
10. Rossyiskaia pedahohycheskaia entsyklopediia (1993) [Russian pedagogical encyclopedia]: at 2 volumes / ed. V.V.Davydov. Moscow. V. 1.530 s.
11. Sotsiolohiia: terminy, poniattia, personalii (2002) [Sociology: terms, concepts, personalities]: educational dictionary-reference book / for general. ed. VM Peach. Kyiv: "Caravela", Lviv: "New World – 2000". 480 p.
12. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O.Ya., zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.10.2019 roku № 1272. [A standard educational program developed under the leadership of O.Ya. Savchenko, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 8, 2019 № 1272] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/>

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В РОДИНІ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ КАЗКАХ

Плотнікова В. І.

аспірантка III курсу кафедри педагогіки

Криворізький державний педагогічний університет

пр. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

orcid.org/0000-0003-0948-2993

asp-18-plotnikova@kdpu.edu.ua

Ключові слова: *сімейне виховання, батьки, діти, родинна педагогіка, народна педагогіка, етнопедогогіка.*

Наші пращури з великою пошаною ставилися до родинних стосунків, зображуючи виховний вплив сім'ї на її членів. Особливо це стосується українських народних казок, у сюжетах яких відображено методи виховання дитини. Батько та мати присутні у розповіді, навіть якщо вони не згадуватимуться у подальших подіях, адже народ високо поцінував їхній вплив на формування дитини. Визначено, що зазначені методи відрізнялися відповідно до життєвого досвіду вихованців. Кожен персонаж стикається з переломним моментом на різних проміжках існування, тому виділяти періоди залежно від віку вважаємо недоречним. Виокремлено такі етапи життя героїв в українських народних казках: підготовчий, випробувальний та констатувальний. На підготовчому етапі дитина зазвичай перебуває в межах рідної оселі, села, краю та набуває знань, умінь та навичок, необхідних для повноцінної реалізації у світі. У вихованні батьки можуть використовувати такі методи, як: повчання, метод прикладу, привчання, доручення та інші. Випробувальний етап пов'язаний з перевіркою здобутих знань, умінь та навичок за умови самостійного існування поза межами батьківської домівки, села, краю. На зазначеному проміжку часу батьки послуговуються такими методами виховання, як: настанови, вимоги, доручення, змагання, заохочення тощо. Доручення чи вимога батьків набувають особливої ваги, адже часто саме з них починається випробування героя. Констатувальний етап демонструє результат соціалізації персонажа, який може як повернутися до батьків, так і створити власну родину у новому середовищі. До методів виховання, використовуваних батьками, зараховано нагороду чи покарання. Не всі персонажі українських народних казок заслуговують на щасливий фінал, деякі з них опиняються у тяжкому становищі чи навіть помирають. Таке завершення свідчить про серйозне ставлення народу до правильного виховання дітей у родині та усвідомлення можливих наслідків помилок батьків. Для успішної реалізації методи на різних етапах повинні бути взаємопов'язані, системні, послідовні та свідомі. Перераховані методи виховання застосовуються у родині задля повноцінного щасливого існування дитини у майбутньому.

METHODS OF CHILD'S UPBRINGING IN THE FAMILY IN UKRAINIAN FOLK TALES

Plotnikova V. I.

*Postgraduate Student of the 3rd year at the Department of Pedagogy
Kryvyi Rih State Pedagogical University
Gagarin ave., 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine
orcid.org/0000-0003-0948-2993
asp-18-plotnikova@kdpu.edu.ua*

Key words: *upbringing, parents, children, family pedagogy, folk pedagogy, ethnopedagogics.*

Our ancestors had great respect for family relationships, depicting the upbringing impact of the family on its members. This is especially true for Ukrainian folk tales, the plots of which show methods of child's upbringing. The father and mother are mentioned in the plot, even if they do not influence the development of events in the future, because the people highly appreciated their influence on the formation of the child. It was determined that these methods differed according to the life experience of the pupils. Each character faces a turning point in different periods of existence, so we consider it inappropriate to distinguish periods depending on age. The following stages of the heroes' lives in Ukrainian folk tales are singled out: preparatory, testing and ascertaining. At the preparatory stage, the child usually stays within its own home, village, region and acquires the knowledge, skills and abilities necessary for the full realization in the world. The parents can use the following methods in the upbringing: teaching, example using, training, assigning and others. The testing stage is associated with the verification of acquired knowledge, skills and abilities, provided that one exists independently outside the parental home, village, region. During this time, parents use the following methods of upbringing: guidelines, requirements, instructions, competitions, encouragement, and so on. The instructions or requirements of parents become especially important, because often it is from them that the trial of the hero begins. The ascertaining stage demonstrates the result of the character's socialization, who can both return to his or her parents and create his or her own family in a new environment. The methods of upbringing, which are used by parents, include reward or punishment. Not all characters in Ukrainian folk tales deserve a happy ending; some of them find themselves in a difficult situation or even die. This conclusion shows the serious attitude of the people to the proper upbringing of children in the family and awareness of the possible consequences of parents' mistakes. The methods must be interconnected, systematic, consistent and conscious at different stages for successful implementation. These methods of upbringing are used in the family for the complete happy existence of the child in the future.

Постановка проблеми. Звернення до національних здобутків особливо важливе у періоди нестабільності та криз. Перевірні часом надбання народу можуть використовуватися нащадками у поєднанні з новітніми тенденціями. Так, народна педагогіка містить чимало ідей, придатних для реалізації у сучасних реаліях. У цьому контексті слід згадати, що в українських народних казках найґрунтовніше розкрито виховання у сім'ї дітей різного віку. Дослідження методів виховання дитини у родині, представлених в українських народних казках, збагатить етнопедагогічну думку

та родинну педагогіку, дасть змогу збагнути причини, якими керувалися персонажі-батьки, визначити досвід пращурів, актуальний і донині.

Родинне виховання у народній педагогіці цікавило не одне покоління дослідників. Першим вважатимемо О. Духновича, який у праці «Народна педагогія» виокремив відповідальність батьків за первинне виховання дітей, методи схвалення, покарання, роль особистого прикладу [1, с. 12]. Ґрунтовний аналіз родинного виховання здійснив М. Стельмахович. Науковець виокремлює у народній педагогіці батьківську педагогіку як

передачу дорослими членами сім'ї дитині духовного й виробничого досвіду, прищеплення культури поведінки [2, с. 7]. Серед методів виховання у родині дослідник зазначає такі як: вимога, спонукання [2, с. 29], роз'яснення, бесіда [2, с. 149], прилучання [2, с. 158]. До родинного виховання в народній педагогіці зверталися Т. Алексеєнко, О. Вишневський, О. Івановська, В. Кузь, О. Любар, А. Марушкевич, Н. Побірченко, В. Постовий, Н. Рогальська, Ю. Руденко, Р. Чмелик, П. Щербань та інші. В українській фольклористиці приділено увагу соціальним ролям родини, зображенням у народних казках (О. Бріцина, В. Давидюк, І. Денисюк, В. Сокол).

Взаємодію батьків і дітей в українських народних казках розглядали О. Мазяр та О. Юрчак (відторгнення дитини у сім'ї, навіювання, заборона, гіперопіка). Дослідники виокремили кілька станів дитини та батьків у сюжеті: «Дитина», «Дорослий», «Дитина-Пристосуванець», «Турботливий Родитель», «Родитель-Критик» та інші [3, с. 76]. Методи виховання дитини у родині, представлені в українських народних казках, також не залишилися поза увагою дослідників. Так, Т. Краюшкіна виокремлює поради [4, с. 84], покарання [4, с. 87], доручення [4, с. 90], наказ [4, с. 91]. У монографії Л. Мушкетик нагромаджуємо на згадки систематичного виховання дитини батьками в українських народних казках. Особливо поцінювалися доброта, скромність, чемність, пошана до старших [5, с. 98]. Серед методів виховання авторка виділяє поради [5, с. 108], дозвіл [5, с. 109], привчання до праці [5, с. 117]. На думку дослідниці, значний виховний вплив на дитину у казках чинить матір [5, с. 140]. Н. Годзь згадує про вигнання з дому (покарання) та поради від батьків [6]. Проте методи виховання у родині дітей на різних етапах життя в українських народних казках ще не висвітлені у науковій літературі.

Мета – дослідити методи родинного виховання дитини на різних етапах життя в українських народних казках.

Виклад основного матеріалу. В «Українському педагогічному словнику» знаходимо визначення методів виховання як «сукупності найбільш загальних способів розв'язання виховних завдань і здійснення виховних взаємодій, способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованих на досягнення цілей виховання» [7, с. 206]. Сімейне виховання трактується як «одна з форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту» [7, с. 306]. Тому розгляд методів виховання дитини у родині в українських народних казках буде ґрунтуватися на способах розв'язання виховних завдань та здійснення виховних взаємодій в умовах впливу сімейного побуту задля досягнення цілей виховання.

Відзначимо, що в українських народних казках на різних проміжках життя персонажа характерна перевага одних методів виховання над іншими, проте ми не можемо послуговуватися періодизацією відповідно до шкільного навчання. Вікова періодизація також повністю не відповідає сюжетам казок, адже в них протиріччя настає не з досягненням певного віку, а виникає у разі потреби долати труднощі, які індивідуальні для кожного. Тому виокремимо підготовчий, випробувальний та констатувальний етапи життя героїв в українських народних казках.

Підготовчий етап – період життя дитини від народження і до настання випробування. До характерних рис уналежимо: перебування в межах батьківської домівки чи рідного краю; попереднє ознайомлення з навколишнім світом; виконання деяких доручень; можливу наявність закріплених обов'язків; набуття знань, умінь та навичок, необхідних для самостійного життя; відповідальність за дитину несуть батьки чи особи, які їх замінюють (дідусь, бабуся, мачуха, вітчим, тварини-охоронці чи навіть чарівні предмети). Виховуючи дитину, батьки послуговуються різноманітними методами, однак не всі з них мають на меті розв'язати виховні завдання. До методів виховання, що спричиняють появу новоутворень у характері та світогляді дитини на підготовчому етапі, зарахуємо: повчання, метод прикладу, привчання, доручення, бесіду, спонукання. В українських народних казках батьки повчають дітей ще з раннього віку. Це можуть бути роз'яснення правил, яких слід дотримуватися, пояснення соціального становища героя чи його родини, прищеплення моральних норм, застереження щодо можливих небезпек. Наприклад, у казці «Про двох королевичів і їхню сестру» мати навчає дочок щодо майбутнього заміжжя [8]. Користуються батьки й методом прикладу під час виховання. У родині дитина спостерігає за старшими, вони демонструють їй зразки поведінки, які наслідують молодші члени сім'ї. Зокрема, у казці «Батьківська наука» цар наказав кидати старих людей на поталу хижим звірам. Коли син несе батька до лісу, старий користується власним прикладом, щоб переконати хлопця [9]. Не нехтують в українських народних казках і методом привчання. Він полягає у залученні до хатньої роботи, вихованні рис характеру та прищепленні норм поведінки, вимогах наслідувати певний ритуал тощо. Так, у казці «Дідова наука» батьки намагаються прищепити синам працьовитість, залучаючи їх до порання по господарству [10]. На підготовчому етапі трапляються й доручення, які має виконати дитина. Зазвичай вони не потребують значних зусиль та радше покликані розвивати вміння планувати власну діяльність та нести відповідальність за її наслідки (виконання

обов'язків по господарству, допомога у сімейних чи громадських справах тощо). Прикладом слугує казка «Царський син і вовк», у якій батько наказує сином стерігти золоту яблуню по черзі [11]. Як бачимо, доручення не складне, проте виховує уважність, сумлінність та кмітливність. Батьки поціновували й бесіду як один з незамінних методів виховання. В українських народних казках дитина відчуває себе частиною родини, тож ми натрапляємо на численні розмови між старшим та молодшим поколіннями (запитання щодо проведеного дня, виконаної роботи, успіхів чи невдач, цікавість до оточення дитини). Згадаємо казку «Дванадцять братів», де батьки проводять із синами бесіду щодо усталених традицій (неприпустимість старших поклонитися молодшим) [11]. Варто виокремити й спонукання як заохочення дитини до бажаного вчинку (заохочення до праці, розумової діяльності, самостійного та гідного існування та інших занять, які задаються сім'ї корисними). Так, у казці «Батькове золото» батько, щоб спонукати лінивих дітей до праці, хитрує, говорячи, що на городі приховане золото, але він не згадує, де саме. Шукаючи скарб, хлопці стають працьовитими господарями [12].

Випробувальний етап для героїв українських народних казок необхідний та надзвичайно важливий. Від успішності його подолання залежить подальша доля дитини. До характерних рис етапу зарахуємо: перебування поза межами батьківської домівки, краю або потребу самостійно вирішити нову практичну проблему, розв'язання якої суттєво вплине на подальше життя персонажа; перевірку здобутих знань, умінь та навичок на практиці; оточення переносить на випробуваного права та обов'язки дорослого. На зазначеному проміжку часу батьки послуговуються такими методами виховання: настанови, вимоги, доручення, змагання, заохочення. Настанови відрізняються від повчань підготовчого етапу. Якщо останні були детальним напучанням маленької дитини, то настанови випробувального етапу більш узагальнені, вони виряджають героя у дорогу чи на подолання проблеми. Часто це стисла порада, своєрідне нагадування найголовнішого разом з вказівкою виконати доручення. Наприклад, у казці «Батьківська порада» батько алегорично наставляє сина перед дорогою, щоб той «мав у кожному селі хату, на кожен день нові чоботи і щоб щоранку всі люди йому кланялися» [9]. Серед методів виховання в українських народних казках не оминати й вимогу, особливістю якої є неможливість ухилення від бажання, прохання, а то й прямого наказу сім'ї. За змістом вона може виявлятися у різноманітних проявах: неухильне дотримання ритуалу, заборона дії чи бездіяльності, наявність обов'язкової умови для

одержання бажаної речі тощо. Зокрема, у казці «Батьків заповіт» батько встановлює умову для одержання спадку: сини повинні читати після його смерті книжки над тілом [9]. Значення доручення батьків як методу виховання надзвичайно вагоме. На відміну від доручень попереднього етапу, які виступали як підготовка чи тренування, від результату виконання одержаних завдань на випробувальному етапі залежить майбутнє щастя дитини. Поширеними дорученнями у сюжетах є пошук чарівного предмета, нареченої, здобуття матеріальних благ, перемога ворога, зайняття господарськими справами та інше. Так, у казці «Батько і сини» князь відправляє синів у мандрівку за чарівним яблуком, що здатне повернути втрачений зір [9]. З дорученням тісно пов'язане змагання. У сюжетах казок часто натрапляємо на ситуацію, за якої нагорода обіцяється тільки тому, хто впорається із завданням. У казці «Батько та три сини» батько обіцяє спадок тому синові, який принесе йому перед смертю найкращий подарунок. Майно одержує наймолодший хлопець, що дарує синівську любов [10]. Варто зазначити, що заохочення в українських народних казках може здатися близьким до змагання, адже герой також одержує нагороду, однак відмінність полягає у суперництві, яке не обов'язкове для заохочення. Батьки стимулюють дітей до навчання, працьовитості, сміливості, самостійності, гідного життя тощо. Як приклад наведемо казку «Ківш лиха», у якій батько заохочує сина одержанням спадку, щоб спонукати хлопця до праці [13].

Констатувальний етап є результатом випробування героя та визначає його майбутнє життя. До характерних рис віднесемо: успішне подолання випробування, здобуття благ або трагічний фінал; повернення до батьківської домівки чи створення власної родини; початок самостійного існування як повноцінного члена суспільства. Найпоширенішими методами, що використовуються батьками на цьому проміжку, є нагорода чи покарання. За успішне проходження випробування родина визнає заслуги героя (передача господарства, царства, інших матеріальних благ, примирення з батьками, здобуття пошани тощо). Зокрема, у казці «Батько та три сини» батько розпоряджається спадком на користь сина, що приніс найліпший подарунок [10]. Покарання від родини також трапляється у сюжетах, однак зауважимо, що батьки не мають на меті засудити чи принизити дитину за невдачу. Вони карають лише за серйозні проступки, вчинки, несумісні з усталеними нормами та мораллю. Наприклад, у казці «Про жар-птицю та вовка» батько карає старших синів за вбивство молодшого [14, с. 267].

Народ розумів умови, необхідні для успішного застосування методів виховання у родині. У казках

батьки використовують методи системно, послідовно та свідомо, у зв'язку з життям. Так, у казці «Два сини» батько постійно бере із собою на полювання старшого сина [15], а казка «Царський син і вовк» [11] зображує порядок надання доручень від простих до складних (спочатку сини стережуть яблуню, а потім вирушають у мандрівку). Навпаки, у разі безсистемного виховання дитина не здатна пройти випробувальний етап. Так, у казці «Дідова і бабина дочка» бабина дочка помирає, адже не одержала належного виховання у родині [13]. Свідоме застосування методів виховання також украй важливе. У казках «Батьківська наука» [9], «Батькове золото» [12], «Ківш лиха» [13] у родині чітко розуміють, з якою метою та задля яких результатів використовуються ті чи ті методи. «Казка про соловейка» демонструє іншу ситуацію, за якої батьки не замислюються над вибраними методами, засуджують шлюб доньки зі змієм та вбивають його, що приносить тільки нещастя героїні [14, с. 245]. Не менш важливий і зв'язок із життям. Застосовані методи виховання пов'язані зі звичним середовищем, є знайомими та зрозумілими для дитини. Це можуть бути господарські турботи («Дідова наука» [10], Батько та три сини» [10], «Батькове золото» [12]), влаштування дорослого життя («Про двох королевичів і їхню сестру» [8]), обговорення стосунків у власній родині («Дванадцять братів» [11]). Протилежні результати спостерігаємо у разі відірваності методів виховання від реального життя. Наприклад, у казці «Дідова дочка і золота яблунька» мати радить дочці прикинутися сестрою, що зрештою призводить до смерті обох [13]. Зрештою, усі методи виховання використовуються батьками задля подальшого щастя дітей, однак народ попереджав про трагічні наслідки їх неправильного застосування.

Висновки і перспективи подальших розробок. У народній педагогіці, а особливо в укра-

їнських народних казках, родинне виховання широко представлене. Численні сюжети демонструють нам методи виховання, що використовувалися в сім'ї на різних проміжках життя дитини. Виокремлено такі етапи життя героїв в українських народних казках: підготовчий, випробувальний та констатувальний. Підготовчий етап характеризується перебуванням у межах батьківської домівки чи рідного краю; ознайомленням з навколишнім світом; виконанням дрібних доручень; набуттям умінь та навичок, необхідних для самостійного життя; відповідальністю за дитину батьків чи осіб, що їх замінюють. До методів виховання зазначеного етапу зараховано: повчання, метод прикладу, привчання, доручення, бесіду, спонукання. Для випробувального етапу типовими є: перебування поза межами батьківської домівки, краю або потреба самостійно вирішити нову практичну проблему, розв'язання якої суттєво вплине на подальше життя персонажа; перевірка здобутих знань, умінь та навичок на практиці; оточення переносить на випробуваного права та обов'язки дорослого. У цей час батьки застосовують такі методи виховання: настанови, вимоги, доручення, змагання, заохочення. Констатувальний етап завершує випробування героя та характеризується поверненням до батьківської домівки чи створенням власної родини; початком самостійного існування як повноцінного члена суспільства. Методи виховання батьків зводяться до нагороди чи покарання. Народна мудрість виокремлює необхідні умови для успішного використання методів виховання у родині (системність, послідовність, свідомість, зв'язок з життям).

У подальшому планується дослідження виховних ролей членів родини, моделей розвитку дитини в українських народних казках, визначення виховного потенціалу українських народних казок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Духнович А.В. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Часть I. Педагогия общая. Львов : типом Института Ставропигиянского, 1857. 92 с. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10083744> (дата звернення: 12.01.2021).
2. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
3. Мазяр О.В., Юрчак О.С. Життєві сценарії в українських народних казках. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. С. 73–77.
4. Краюшкина Т.В. Мир семейных отношений в русских народных волшебных сказках : монографія. Владивосток : Дальнаука, 2005. 204 с.
5. Мушкетик Л.Г. Персонажі української народної казки : монографія. Київ : Український письменник, 2014. 360 с.
6. Годзь Н.Б. Культурні стереотипи в українській народній казці : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 09.00.04. Харків, 2004. 20 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник : довідкове видання. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
8. Українські народні казки : у 40 книгах. Тернопіль : Богдан, 2005. Казки Покуття / Запис, упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 416 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Покуття/> (дата звернення: 12.01.2021).

9. Українські народні казки : у 40 книгах. Чернівці : Прут, 2010. Казки Полтавщини / Запис, упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 416 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Полтавщини/> (дата звернення: 12.01.2021).
10. Українські народні казки : у 40 книгах. Чернівці : Букрек, 2011. Казки Наддніпрянщини / Запис., упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 520 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Наддніпрянщини/> (дата звернення: 12.01.2021).
11. Українські народні казки : у 40 книгах. Львів : Світ, 2003. Казки Гуцульщини / Запис., упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 384 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Гуцульщи> (дата звернення: 12.01.2021).
12. Українські народні казки : у 40 книгах. Тернопіль : Богдан, 2006. Казки Буковини / Записав, упорядкував і літ. опрацював М.А. Зінчук. 456 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Буковини/> (дата звернення: 12.01.2021).
13. Українські народні казки : у 40 книгах. Чернівці : ТОВ «Видавництво «Наші книги», 2009. Казки Поділля / Запис., упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 376 с. URL: <https://proridne.org/Фольклор%20Поділля/> (дата звернення: 12.01.2021).
14. Українські народні казки / за ред. Л.Ф. Дунаєвської. Київ : Веселка, 1991. 367 с.
15. Українські народні казки : у 40 книгах. Чернівці : Букрек, 2011. Казки степової Кіровоградщини / Запис., упорядк. і літ. опрац. М.А. Зінчук. 504 с. URL: <https://proridne.org/Українські%20народні%20казки/Два%20сини.html> (дата звернення: 12.01.2021).

REFERENCES

1. Duhnovich, A.V. (1857). *Narodnaya pedagogiya v polzu uchilisch i uchiteley selskih. Chast I. Pedagogiya obschaya* [Folk pedagogy in favor of schools and rural teachers. Part I. General education]. Lviv: tipom Instituta Stavropigiyanskogo. Retrieved from: <http://books.e-heritage.ru/book/10083744> [in Russian].
2. Stelmakhovych, M.H. (1997). *Ukrainska narodna pedahohika* [Ukrainian folk pedagogy]. Kiev: IZMN [in Ukrainian].
3. Maziar, O.V., Yurchak, O.S. (2011). Zhyttievi stsenarii v ukrainskykh narodnykh kazkakh [Scenarios of life in Ukrainian folk tales]. *Applied psychology and social work*. No. 2. Pp. 73–77.
4. Krayushkina, T.V. (2005). *Mir semeynykh otnosheniy v russkikh narodnykh volshebnykh skazkakh* [The world of family relations in Russian fairy tales]. Vladivostok: Dalnauka [in Russian].
5. Mushketyk, L.H. (2014). *Personazhi ukrainskoi narodnoi kazky* [Characters of the Ukrainian folk tale]. Kyiv: Ukrainskyi pysmennyk [in Ukrainian].
6. Hodz, N.B. (2004). *Kulturni stereotypy v ukrainskii narodni kaztsi* [The cultural stereotypes in the Ukrainian popular folk fairy tales] (PhD Thesis), Kharkiv, V.N. Karazin Kharkiv National University.
7. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
8. Zinchuk, M.A. (ed.). (2005). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Pokuttia* [Ukrainian folk tales. Tales of Pokutia]. Ternopil: Bohdan. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Pokuttia/> [in Ukrainian].
9. Zinchuk, M.A. (ed.). (2010). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Poltavshchyny* [Ukrainian folk tales. Tales of Poltava]. Chernivtsi: Prut. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Poltavshchyny/> [in Ukrainian].
10. Zinchuk, M.A. (ed.). (2011). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Naddnyprianshchyny* [Ukrainian folk tales. Tales of the Dnieper region]. Chernivtsi: Bukrek. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Naddnyprianshchyny/> [in Ukrainian].
11. Zinchuk, M.A. (ed.). (2003). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Hutsulshchyny* [Ukrainian folk tales. Tales of the Hutsul region]. Lviv: Svit. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Hutsulshchy/> [in Ukrainian].
12. Zinchuk, M.A. (ed.). (2006). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Bukovyny* [Ukrainian folk tales. Tales of Bukovina]. Ternopil: Bohdan. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Bukovyny/> [in Ukrainian].
13. Zinchuk M.A. (ed.). (2009). *Ukrainski narodni kazky. Kazky Podillia* [Ukrainian folk tales. Tales of Podillya]. Chernivtsi: Nashi knyhy. Retrieved from: <https://proridne.org/Folklor%20Podillia/> [in Ukrainian].
14. Dunaievskaya, L.F.(ed.). (1991). *Ukrainski narodni kazky* [Ukrainian folk tales] Kyiv: Veselka [in Ukrainian].
15. Zinchuk, M.A. (ed.). (2011). *Ukrainski narodni kazky. Kazky stepovoi Kirovohradshchyny* [Ukrainian folk tales. Tales of Kirovograd region]. Chernivtsi: Bukrek, Retrieved from: <https://proridne.org/Ukrainski%20narodni%20kazky/Dva%20syny.htm> [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСІТИ

Сікалюк А. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет «Чернігівська політехніка»
вул. Шевченка, 95, Чернігів, Україна
orcid.org/0000-0002-6681-271X
angelasikaliuk@gmail.com*

Пермінова В. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національний університет «Чернігівська політехніка»
вул. Шевченка, 95, Чернігів, Україна
orcid.org/0000-0002-5082-6308
vladaperminova@gmail.com*

Ключові слова: *особистісні якості, взаємодія, етика, мораль, професійні функції, майбутній менеджер, рефлексія.*

У статті висвітлено педагогічний підхід до процесу формування соціально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти, зокрема менеджерів. Обґрунтовано сутність і структуру соціально-етичних цінностей як особистісних якостей майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Під впливом цілеспрямованої взаємодії викладача та студента вищого навчального закладу об'єктивні, гуманістичні, загальнолюдські етичні цінності виступають у ролі предмета пізнання та переживання їх як потреб, що спонукають до реалізації цих цінностей у житті. Соціально-етичні цінності мають своє поле в прояві професійно-етичних цінностей, вони відображають систему та характер суспільних відносин. У практиці вони проявляються в поведінці особистості, залежать від професійних функцій і конкретних соціальних ролей. Визначено професійні функції менеджера, які допомагають фахівцю зрозуміти суть розподілу та координації різних видів праці, необхідність проєктування цілей і шляхів їх досягнення, стимулювання, мотивації на досягнення успіху у позитивно спрямованій взаємодії всіх учасників процесу, аналіз, контроль і корекція вчинків та уміння реалізовувати стратегічний план дій, які у сукупності впливають на прийняття рішень і поведінку виконавців: теоретичні, економічні, політичні, соціальні, етичні, естетичні, релігійні. У результаті проведеного пілотного дослідження було виявлено змістову характеристику складників процесу формування соціально-етичних цінностей майбутніх фахівців. Для напряму підготовки «Менеджмент» загалом окреслено окремі соціально-етичні цінності, які реалізуються в практичній діяльності в різних ситуаціях: цілеспрямованість під час проєктування мети та завдань діяльності; соціальна відповідальність за результати власної діяльності та діяльності партнерів чи підлеглих; взаємодія (співпраця) як прояв позитивних дій з метою поліпшення якості результатів; справедливість у вирішенні професійних проблем; толерантність (повага) у вирішенні професійних завдань і розподілі функціоналу учасників. Доведено, що рефлексія є своєрідним умінням студента здійснювати самооцінку, самоаналіз, самокорекцію власної поведінки, власної діяльності. При цьому зазначено, що саме професійна рефлексія передбачає усвідомлення особистістю себе як носія певних професійних соціально-етичних цінностей, які проявляються як відображення стандартизованої професійної поведінки, зумовленої конкретною ситуацією.

PEDAGOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF SOCIO-ETHICAL VALUES OF APPLICANTS FOR HIGER EDUCATION

Sikaliuk A. I.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv Polytechnic National University
Shevchenko str., 95, Chernihiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6681-271X
angelasikaliuk@gmail.com*

Perminova V. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv Polytechnic National University
Shevchenko str., 95, Chernihiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5082-6308
vladaperminova@gmail.com*

Key words: *personal qualities, interaction, ethics, morality, professional functions, future manager, reflection.*

The article highlights the pedagogical approach to the process of formation of socio-ethical values in higher education, in particular managers. The essence and structure of social and ethical values as personal qualities of future specialists of economic specialties have been substantiated. Under the influence of purposeful interaction of a teacher and a student of a higher educational institution, objective, humanistic, universal ethical values act as a subject of knowledge and experience them as needs that motivate the realization of these values in life. Socio-ethical values have their field in the manifestation of professional and ethical values; they reflect the system and nature of social relations. In practice, they are manifested in the behavior of the individual, depended on professional functions and specific social roles. The professional functions of the manager have been defined, which help the specialist to understand the essence of distribution and coordination of different types of work, the need to design goals and ways to achieve them, stimulate, motivate to succeed in positive interaction of all participants, analysis, control and correction of actions and ability to implement strategic plan, actions which together affect the decision-making and behavior of performers: theoretical, economic, political, social, ethical, aesthetic, religious. As a result of the conducted pilot research the semantic characteristic of components of formation process of social and ethical values of future experts has been revealed. For the direction of specialty "Management" in general outlined certain socio-ethical values that are implemented in practice in different situations: purposefulness in designing the goals and objectives of the activity; social responsibility for the results of their own activities and the activities of partners or subordinates; interaction (cooperation) as a manifestation of positive actions in order to improve the quality of results; justice in solving professional problems; tolerance (respect) in solving professional tasks and the distribution of the functionality of the participants. It has been proved that reflection is a kind of student's ability to carry out self-assessment, self-analysis, self-correction of their own behavior, their own activities. It has been noted that it is professional reflection involves the realization of the individual as a carrier of certain professional socio-ethical values, which are manifested as a reflection of standardized professional behavior due to a particular situation.

Постановка проблеми. Одним з основних шляхів ефективного розв'язання завдань підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» є їх переорієнтація на поєднання якісно нового змісту та форм у соціально-виховному процесі. Зокрема, це стосується розвитку соціально-етичних якостей особистості відповідно до професійних якостей майбутнього фахівця економічної сфери: маркетолога, аудитора, економіста, бухгалтера, менеджера економічної сфери, банківського співробітника та ін.

Педагогічні умови та шляхи формування соціально-етичних цінностей у студентів вищих навчальних закладів розкрито у дисертаційних дослідженнях А. Агаркової, І. Горностаєвої, В. Діуліної, Т. Логвиновської, Л. Олексюк, С. Хлестової, В. Черевко та ін.; особливості студентської молоді як своєї соціально-демографічної спільноти розглядаються з різних позицій у працях Н. Борбич, А. Брушлинського, М. Головатого, В. Дзюби, Г. Кардаш, О. Михайлова, О. Научителя, А. Орлова, Д. Пашенка та ін.

Сучасна система підготовки здобувачів вищої освіти нині в основному спрямована на посилення змісту у фаховому плані, що певною мірою виправдано. Проте практика засвідчує, що назріла необхідність звернути увагу і на інший бік підготовки здобувачів вищої освіти – формування у них особистісних якостей. Такими незаперечними якісними утвореннями особистості студентів можуть бути соціально-етичні цінності.

Актуальність проблеми формування соціально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти зумовлена їх віковими особливостями, наявністю умов для закладання основ соціально-етичної поведінки у зв'язку з активним формуванням особистісних установок, стереотипів поведінки, світогляду, що дає можливість формувати загальнолюдські та професійні цінності. Водночас поняття «соціально-етичні цінності» через свою багатаспектність натеper у педагогіці не сформульовано і не знайшло свого місця у позанавчальній роботі, що і зумовлює появу у виховній діяльності сучасної вищої школи низки суперечностей між потребами суспільства в підвищенні рівня соціально-етичної культури фахівців різних спеціальностей і недостатнім використанням педагогічного потенціалу у формуванні соціально-етичних цінностей у вищій школі.

Мета статті – дослідити педагогічний підхід до процесу формування соціально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти та обґрунтувати сутність і структуру соціально-етичних цінностей як особистісних якостей майбутніх фахівців економічних спеціальностей, зокрема менеджерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо за доцільне звернути увагу на *педа-*

гогічний підхід до проблеми формування цінностей, зокрема соціально-етичних цінностей, який відображає взаємодію особистості із соціумом, світом, із самим собою з метою прояву потенційних цінностей і як особистості, і як майбутнього фахівця. Під впливом цілеспрямованої взаємодії викладача та студента вищого навчального закладу об'єктивні, гуманістичні, загальнолюдські етичні цінності виступають у ролі предмета пізнання та переживання їх як потреб, що спонукають до реалізації цих цінностей у житті. Лише у такому разі ті чи інші соціально-етичні норми можуть виступати регулятором поведінки особистості студента.

Соціально-етичні цінності мають своє поле в прояві професійно-етичних цінностей, вони відображають систему та характер суспільних відносин. У практиці вони проявляються в поведінці особистості, залежать від професійних функцій і конкретних соціальних ролей.

Так, загальні функції менеджера, на думку В. Черевко, базуються на його знаннях: організаційних, управлінських і комунікативних. Загальні функції майбутнього менеджера окреслили також американські вчені М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі: планування, організаційні, мотивація, контрольні [2, с. 23]. На нашу думку, найбільш повно окреслив професійні функції менеджера А. Карпов: цілепокладання, прогнозування, організація, мотивування, прийняття рішень, контроль, корекція та комунікація [1].

Зазначені вище професійні функції менеджера допомагають фахівцю зрозуміти суть розподілу та координації різних видів праці, необхідність проектування цілей і шляхів їх досягнення, стимулювання, мотивації на досягнення успіху у позитивно спрямованій взаємодії всіх учасників процесу, аналіз, контроль і корекція вчинків та умінь реалізовувати стратегічний план дій, які у сукупності впливають на прийняття рішень і поведінку виконавців: 1) теоретичні; 2) економічні; 3) політичні; 4) соціальні; 5) етичні; 6) естетичні; 7) релігійні. Такі напрями цінностей потребують від управлінців вибору мети управління та цілей, які можуть поєднувати як загальноетичні, так і професійно-етичні норми.

Звідси ми виходимо на визначення робочого варіанту змісту основного поняття «сформованість соціально-етичних цінностей у менеджерів економічної сфери», яке ми розуміємо як результат засвоєння особистістю через ціннісно-раціональну діяльність та функціонал менеджера економічної сфери етичних цінностей, необхідних для виконання соціальних ролей такого фахівця, в яких відображено складники соціально-етичних цінностей (цілеспрямованість, соціальна відповідальність, взаємодія (співпраця), справедливість, толерантність (повага).

На основі аналізу різних класифікацій цінностей ми дійшли висновку, що до складу ключових цінностей входить соціально-етична цінність, яка включає:

- схильність до етичних цінностей, здатність приймати на їх основі рішення в конкретних ситуаціях, володіння етикою трудових і громадянських взаємин (В. Андрієвська, М. Боришевський, В. Караківський, О. Левцун та ін.);

- наявність особистісних і професійних цінностей (О. Михайлов, О. Олексюк, Н. Побірченко, С. Савченко та ін.);

- уміння брати на себе соціальні й етичні обов'язки (І. Селезньова, І. Шевченко, К. Шарова та ін.).

Ми розглядаємо поняття «етика» ширше ніж поняття «мораль», оскільки філософи сприймають її як науку про мораль, принципи, норми в суспільстві [4]. Проте, пов'язуючи соціальний характер поведінки менеджера, ми можемо говорити про його професійну етику, яка вивчає не лише загальні моральні принципи та норми в різних видах управлінської діяльності, а й сукупність правил поведінки конкретної соціальної групи, які забезпечують моральний характер взаємин, зумовлених чи пов'язаних з професійною діяльністю [5].

Виходячи з характеристики соціально-етичної цінності як інтегрованої характеристики особистості майбутнього фахівця, ми вважали за доцільне визначити структурні елементи соціально-етичної цінності: знання, мотиви, переконання, поведінкові навички (позиції), особистісні якості та установки. Узагальнюючи різні точки зору на зміст і структуру соціально-етичних цінностей, ми окреслили складники структури: теоретичний, практичний, індивідуальний.

У результаті проведеного пілотного дослідження було виявлено змістову характеристику складників процесу формування соціально-етичних цінностей майбутніх фахівців. При цьому домінуючим структурним складником ми визначили *теоретичний* складник, що виступає базовим у формуванні знань соціально-етичних основ, необхідних у професійній діяльності. Для наряду підготовки «Менеджмент» і окремих спеціалізацій загалом можна окреслити такі соціально-етичні цінності, які реалізуються в практичній діяльності в різних ситуаціях, як:

- цілеспрямованість під час проектування мети та завдань діяльності;

- соціальна відповідальність за результати власної діяльності та діяльності партнерів чи підлеглих;

- взаємодія (співпраця) як прояв позитивних дій з метою поліпшення якості результатів;

- справедливість у вирішенні професійних проблем;

- толерантність (повага) у вирішенні професійних завдань і розподілі функціоналу учасників.

На жаль, введення нової спеціальності (а саме менеджменту) в Україні не завжди сприяє виробленню відповідного професійно-етичного кодексу, такий аспект ще не простежується в підручниках і посібниках для студентів вищої школи.

Розкриваючи зміст *практичного* складника у формуванні соціально-етичних цінностей, слід зробити акцент на необхідності формування відповідних умінь і навичок, які б були адекватними до норм і вимог соціальної етики професіонала. Соціально-етичні цінності у такому разі диктують сукупність правил поведінки, які регулюють прояв людських взаємин з оточенням (форми звертання, привітання, стиль поведінки та мовлення тощо). Соціально-етичні цінності – це ще й відображення внутрішніх установок і цілей особистості в професійній діяльності. Дотримання соціально значущих установок і етичних норм у сукупності забезпечують взаєморозуміння суб'єктів партнерства, підвищують рівень успішності у вирішенні службових проблем і результатів спільних дій, а також свідчать про певний рівень професійної культури.

Можна говорити про три етапи (кроки) у формуванні соціально-етичних цінностей: від знань до умінь, від умінь до навичок. Останнє засвідчує автоматизований їх прояв у професійних діях, при цьому говорити про їх повноцінний прояв можна лише у разі наявності певного професійного досвіду, яким студенти оволодівають під час включення у позанавчальну виховну діяльність.

Третій складник у структурі формування соціально-етичних цінностей – *індивідуальний*. Він передбачає прояв рефлексивних умінь, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, соціально вольових якостей [5].

Без сумніву, рефлексія є своєрідним умінням студента здійснювати самооцінку, самоаналіз, самокорекцію власної поведінки, власної діяльності [3]. При цьому слід зазначити, що саме професійна рефлексія передбачає усвідомлення особистістю себе як носія певних професійних соціально-етичних цінностей, які проявляються як відображення стандартизованої професійної поведінки, зумовленої конкретною ситуацією.

Підтримуючи викладені позиції та взявши до уваги інформацію про необхідність формування у студентів соціально-етичних складників, вважаємо за доцільне сформулювати власну позицію щодо трактування сутності поняття «соціально-етичні цінності», при цьому на двох рівнях. У широкому розумінні поняття «соціально-етичні цінності» можна розглядати як один із факторів, що відображає взаємозв'язок людини та суспільства. Тому їх слід сприймати як інтегративну одиницю, яка трансформує етичний аспект взаємодії людини, соціальних

інституцій і спільноти. У вузькому значенні соціально-етичні цінності – це сукупність особистісних і соціально значущих якостей, які відображають цілі, характер дій і поведінки особистості, що дозволяє говорити про соціально-етичні цінності як про інтегративну якість особистості, яка включає систему соціальних знань, оціночних суджень, соціально-етичних установок, вчинків, спрямованих на прояв етичної поведінки та взаємодію з представниками різних інституцій, на ініціативність і самостійність у прийнятті рішень, на гармонізацію ділових та особистісних якостей студентів.

Висновки. Таким чином, можна сказати, що:

– загальнолюдські етичні цінності розглядаються у сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці як основа виховання й освіти молоді незалежно від того, в якій країні, в якій національній школі чи вищій школі воно здійснюється;

– соціально-етичні цінності ми розглядаємо як сукупність особистісних і соціально значущих якостей, які відображають цілі, характер дій і поведінки особистості;

– засвоєння таких понять відбувається в процесі інтеріоризації загальнолюдських цінностей, який завершується формуванням ціннісних орієнтацій особистості – спрямованості особистості на соціально-етичну діяльність у певній сфері;

– інтеріоризація загальнолюдських етичних цінностей є процесом поступового перетворення об'єктної орієнтації особистості (уявлення про загальнолюдські цінності) в її суб'єктну орієнтацію: готовність діяти згідно зі сформованими уявленнями про соціально-етичні цінності в конкретній сфері діяльності;

– орієнтація особистості на соціально-етичні цінності може бути сформована у процесі професійної підготовки у позанавчальній виховній діяльності з використанням адекватного змісту, форм і методів.

Отже, різні наукові підходи до процесу формування, суті та складників соціально-етичних цінностей стали науковим підґрунтям для подальшого розгортання напрямів соціально-виховного процесу у вищій школі, пошуку змісту, форм і методів, які можуть впливати на якість процесу формування соціально-етичних цінностей у студентів економічних спеціальностей у позанавчальній виховній діяльності.

Дослідження проблеми формування соціально-етичних цінностей студентів вищої школи не вичерпує всіх її аспектів. У перспективі необхідно зосередити увагу на розробці спеціальних програм і методик формування соціально-етичних цінностей для викладачів-кураторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психология менеджмента. Москва : Гардарики, 2015. 584 с.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва : Дело, 2002. 702 с.
3. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів. Київ : Аспект, 2000. 260 с.
4. Чмут Т.К., Чайка Л.Г. Етика ділового спілкування. Київ : Знання, 2007. 230 с.
5. Шевнюк О.Л. Культурологія. Київ : Знання-Прес, 2004. 353 с.
6. Ширшов В.П. Философия становления личности: ценностный аспект. *Магистр*. 1997. С. 91–93.

REFERENCES

1. Karpov, A.V. (2015). *Psychologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. Moscow: Gardariki. P. 584 [in Russian].
2. Meskon, M., Albert, M., Hedouri, F. (2002). *Osnovy menedzhmenta* [The basics of management]. Moscow: Delo. P. 702 [in Russian].
3. *Slovnnyk-dovidnyk dlya sotsialnyh pratsivnykiv ta sotsialnyh pedagogiv* (2000) [Dictionary-reference book for social workers and social educators]. Kyiv: Aspekt. P. 260 [in Ukrainian].
4. Chmut, T.K., Chajka, L.G. (2007). *Etyka dilovogo spilkuvannya* [Ethics of business communication]. Kyiv: Znannya. P. 230 [in Ukrainian].
5. Shevniuk, O.L. (2004). *Kulturologiya* [Culturology]. Kyiv: Znannya-Press. P. 353 [in Ukrainian].
6. Shyrshov, V.P. (1997). *Filosofiya stanovleniya lichnosti: tsenostnyi aspect* [Philosophy of personality formation: value aspect]. *Master*. P. 91–93 [in Russian].

ТВОРЧЕ САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ В ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Шульга Л. М.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

вул. Незалежної України, 57-А, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0002-2504-0944

lnshulga@ukr.net

Ключові слова:

синергетичний підхід, творче самовираження, художньо-практична діяльність, діти дошкільного віку, молодші школярі, наступність.

У статті здійснено аналіз проблеми запровадження педагогічних підходів до творчого самовираження дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в художньо-практичній діяльності. Констатовано, що освітній процес з художньо-продуктивної діяльності дітей в закладі дошкільної освіти та початковій школі в основному зорієнтовано на оволодіння основ зображувальної грамоти, формування технічних навичок, наслідування зразка педагога, а наявні підходи до організації творчого самовираження в художньо-практичній діяльності є недосконалими, повною мірою не відповідають сучасним вимогам і не забезпечують наступності. Обґрунтовано, що науково-методологічною базою для подальшої розбудови освітнього простору мистецького напрямку з урахуванням наступності та позицій відкритості, співтворчості, спрямованості на саморозвиток кожної дитини можуть бути теоретичні основи педагогічної синергетики. Розкрито сутність синергетичного підходу в організації художньо-практичної діяльності дітей на заняттях із образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти та уроках мистецтва в початковій школі, який надає можливість вибору одного з багатьох шляхів розвитку і сприяє активізації творчого потенціалу дитини для цілісного, відкритого пізнання дійсності. Охарактеризовано п'ять етапів організації процесу творчого самовираження в художньо-практичній діяльності на основі синергетичного підходу: мотиваційний; чуттєво-пізнавальний; художньо-комунікативний; творчо-діяльнісний; рефлексивно-ціннісний. Зазначено, що синергетичний підхід до організації художньо-творчого самовираження дітей спрямований на забезпечення саморозвитку, творчості та нелінійності мислення; невіддільність процесу пізнання від досвіду та спілкування, результатом якого є активне створення дитьми знань, набуття необхідних вражень, почуттів, досвіду, вмінь та навичок художньо-естетичної діяльності; формування нового типу відносин між учителем та дитиною, взаємодопомога та співпраця, спільний, творчий розвиток світу; діалогічне спілкування із природою, мистецтвом, навколишнім світом та розкриття власних тенденцій розвитку.

CREATIVE SELF-EXPRESSION OF CHILDREN IN ARTISTIC-PRACTICAL ACTIVITY: SYNERGETIC APPROACH

Shulga L. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Municipal Institution "Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education"
of Zaporizhzhia Regional Council
Nezalezhnoi Ukrainy str., 57-A, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0002-2504-0944
lnshulga@ukr.net*

Key words: *synergetic approach, creative self-expression, artistic and practical activities, preschool children, junior high school students, continuity.*

The article analyzes the problems of introducing pedagogical approaches to the creative self-expression of preschool and young school age children in artistic and practical activities. It is stated that the educational process of artistic and production activities of children in preschool and primary schools is mainly focused on mastering basic visual aids, formation of technical skills, training of development specialists, as well as existing approaches to the organization of creative expression in artistic and practical activities. Imperfection, do not fully meet modern requirements and do not provide continuity. It is substantiated that the theoretical basis of pedagogical synergetic can be the scientific and methodological basis for further development of the educational space of the artistic direction, taking into account the continuity and positions of openness, co-creation, and focus on self-development of each child. The essence of the synergetic approach in the organization of artistic and practical activities of children in art classes in preschool and art lessons in primary school, which provides an opportunity to choose one of many ways of development and enhances the creative potential of the child for holistic, open knowledge of reality. Five stages of the organization of the process of creative self-expression in artistic and practical activity on the basis of a synergetic approach are characterized: motivational; sensory-cognitive; artistic and communicative; creative activity; reflexive-value. It is noted that the synergetic approach to the organization of artistic and creative self-expression of children is aimed at ensuring self-development, creativity and nonlinearity of thinking; inseparability of the process of cognition from experience and communication, the result of which is the active creation of knowledge by children, the acquisition of the necessary impressions, feelings, experience, skills and abilities of artistic and aesthetic activities; formation of a new type of relationship between teacher and child, mutual assistance and cooperation, joint, creative development of the world; dialogical communication with nature, art, the world around and the disclosure of their own development trends.

Постановка проблеми. Виклики XXI століття вимагають від української освіти міжнародних стандартів якості, переосмислення способів підготовки людини до життя, формування в особистості бажання змінюватися та пристосовуватися до нових умов, активно й творчо діяти і навчатися впродовж усього життя. Оновлений зміст дошкільної та початкової ланок освіти спрямовано на досягнення спільної мети: створити середовище, в якому діти набувають ключових компетентностей, необхідних

для подальшої успішної самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу однією з ключових компетентностей для навчання протягом життя схвалено культурну обізнаність та самовираження, що в Державному стандарті початкової освіти зазначено як культурна компетентність [3], а в новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти – як мистецько-творча компетентність [1].

Вимоги Державного стандарту до зазначених компетентностей і результатів освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку спрямовано на поступове набуття ключових компетентностей в мистецькій освітній галузі, залучення до самореалізації в різних видах мистецької творчості шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості [3] на основі розвинених емоцій і естетичних почуттів та елементарного застосування мистецьких навичок [1]. Оновлення змісту української освіти детермінує, по-перше, нові педагогічні підходи до організації освітнього процесу в закладах дошкільної та початкової освіти, які виходять за межі традиційних поглядів на процеси навчання, виховання, розвиток дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; по-друге, наступність у запровадженні новітніх підходів.

Результати опитувань слухачів курсів підвищення кваліфікації за програмами «Вихователі закладів дошкільної освіти» та «Вихователі груп продовженого дня» вказують на те, що лише 35% педагогів сьогодні організовують художньо-практичну діяльність за принципами партнерства і фасилітації, понад 65% вихователів у закладах дошкільної освіти і початковій школі виступають керівниками дитячої творчості, вважають основним показником успішності якісний малюнок дитини та її художню грамотність і використовують ігровий підхід (5% в початковій школі і 25% в закладі дошкільної освіти), художні проекти (25% в початковій школі і 3% в закладі дошкільної освіти), традиційний підхід до навчання образотворчості (70% в початковій школі і 72% в закладі дошкільної освіти), що свідчить про недосконалість наявних підходів до організації творчого самовираження в художньо-практичній діяльності дітей у закладі дошкільної освіти та початковій школі, їхню невідповідність сучасним вимогам і відсутність наступності.

За ствердженням І. Онишук, традиційний освітній процес і педагогічна позиція до дитини як об'єкта виховного впливу гальмують потребу дитини в творчому самовираженні [7]. Зорієнтованість освітнього процесу з художньо-продуктивної діяльності на оволодіння основ зображувальної грамоти, формування технічних навичок, наслідування зразка педагога призводить до створення технічно якісного, але шаблонного художнього продукту, в якому відсутній індивідуальний прояв дитини, а значить і здебільшого залишається поза її потребою самовираження особистості. Тому важливого значення в сучасній педагогічній науці та практиці набуває питання пошуку, дослідження і запровадження новітніх педагогічних підходів, які сприятимуть творчому самови-

раженню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в художньо-практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні дослідження науковців доводять, що засобом творчого самовираження особистості в дитинстві виступає художньо-практична діяльність, яка чинить вагомий вплив на творчий розвиток дитини (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, М. Поддяков та інші); вигоди творчості проявляються в ранньому дитинстві, мають довільну форму і є життєво необхідними для розвитку особистості (Т. Андрющенко, Л. Виготський, Л. Венгер, В. Кудрявцев та інші); одним із засобом забезпечення творчого самовираження дошкільників є долучення їх до художньо-продуктивних видів діяльності (Г. Беленька, І. Біла, Н. Гавриш, Т. Піроженко, Н. Портницька та інші); художня творчість надає молодшим школярам багато можливостей для творчої самореалізації, є потребою у вираженні особистого переживання під час емоційного спілкування з оточуючим світом (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, Н. Брюсова, Н. Лейтес, Т. Шпікалова та інші); здатність і вмотивованість до сприймання художніх образів різних видів мистецтв, діяльнісного самовираження в них впливають на формування комплексу художньо-естетичних компетентностей: предметних, міжпредметних, галузевих (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Комаровська, В. Рагозіна, Л. Хлебникова та інші).

Аналіз досліджень питання керівництва процесом художньо-практичної діяльності дітей доводить, що в педагогічній літературі досить ґрунтовно висвітлено два основні підходи: обмежене керівництво, прихильники якого вважають, що дитяча зображувальна творчість повторює шлях розвитку людства, а керівництво творчістю полягає лише у створенні своєрідного художнього середовища (А. Бакушинський, К. Вентцель, В. Захарова, Г. Кершенштейнер, Ю. Полуянов, Є. Фльоріна та інші), і цілеспрямоване навчання, яке передбачає формування в дитини морально-естетичної позиції, сукупності спеціальних здібностей, основ зображувальної грамоти, художніх умінь і навичок, і вказує на необхідність розглядання проблеми дитячої творчості у зв'язку з навчанням (Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Космінська, В. Котляр, Н. Сакуліна, Н. Халезова та інші) [9].

Сучасними науковцями (О. Бочкарьов, А. Вахін, О. Вознюк, А. Захаров, М. Ігнатенко, В. Виненко, А. Євтодюк, В. Корчагін, В. Кремень, Л. Масол, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова) досліджуються перетворювальні процеси, що відбуваються в освіті сьогодення та потребують суттєвих змін у педагогічних підходах, обґрунтовуються синергетичні закономірності

освітньої діяльності з домінуванням самоорганізації, стимулюючого впливу на суб'єкт навчання з метою його «саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою» [2, с. 18].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Обґрунтування синергетичних закономірностей освітньої діяльності дає теоретичну основу для дослідження нових педагогічних підходів до організації художньої творчості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, адже проблема дитячої творчої самореалізації залишає багато питань для науковців та практиків сучасності. Актуальним є дослідження із впровадження синергетичного підходу до творчого самовираження дітей дошкільного віку та учнів початкової школи в художньо-практичній діяльності, його впливу на формування в них мистецьких компетентностей в умовах реалізації завдань нового Державного стандарту відповідно до Концепції Нової української школи.

Мета публікації – розкрити сутність синергетичного підходу до творчого самовираження дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в художньо-практичній діяльності та визначити особливості його запровадження на кожному етапі освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Проблема творчого самовираження вважається науковцями (Л. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, О. Дяченко, О. Запорожець, І. Онищук та інші) актуальною для раннього онтогенезу, який характеризується високим рівнем спостережливості, уяви, фантазії, емоційної чутливості, рухової активності, що в комплексі виступає основою реалізації дитиною свого творчого потенціалу у різних видах діяльності.

Творча самореалізація трактується науковцями (Т. Піроженко, Л. Просандєєва, С. Рубінштейн, Р. Шулігіна) як свідомий, безперервний, цілеспрямований процес максимального розкриття інтелектуальних, фізичних, духовних сил дитини, який здійснюється за внутрішньою потребою особистості, є невіддільною від активної діяльності і практичного життя, що забезпечується повною мірою художньою діяльністю. Універсальність художнього самовираження дитини полягає в мотивації до самореалізації і наявності арсеналу різних інструментів для максимального розкриття її природних сил; забезпеченні ефективного пізнання світу на рівні активної взаємодії з предметами, природою, мистецтвом, іншими людьми, самою собою та високої продуктивності; досягненні успіху і переживанні задоволення від процесу і результату; забезпеченні постійного саморозвитку особистості дитини [8].

Організація процесу творчого самовираження в художньо-практичній діяльності в закладі

освіти із позицій відкритості, співтворчості, спрямованості на саморозвиток кожної дитини як у дошкільному закладі, так і в початковій школі вимагає відходу від традиційних поглядів на процеси навчання, виховання і розвитку.

Сучасні науковці (В. Кремень Л. Масол) звертаються до педагогічної синергетики в переосмисленні законів розвитку як окремої людини так і людства та Всесвіту загалом, і акцентують увагу на синергетичному підході до освіти і художньо-творчого розвитку дитини.

На основі законів синергетики В. Кремень розглядає освіту як засіб освоєння світу, який поєднує різні способи його сприйняття, а педагогічний процес як такий, «що містить у собі можливість «вибору» одного з багатьох шляхів розвитку», де відбувається активізація творчого потенціалу дитини «для вільних і осмислених дій, цілісного, відкритого пізнання дійсності» [4, с. 81]. Основою реалізації такого підходу є новий тип відносин між педагогом і дитиною, який передбачає: не передачу знань, а створення умов для продукування процесів активного творення дітьми знання; взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу; новий діалог з людиною, природою, мистецтвом, навколишнім світом, що ґрунтується на ідеї самоорганізації та визначенні необхідності не нав'язувати, а сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку [4, с. 105]. Внутрішній сенс синергетичного підходу В. Кремень убаचाє в стимулюванні, пробудженні суб'єкта до відкритості, співпраці із собою та з іншими людьми. Вчений ототожнює творчість із процесом самореалізації особистості. Такий підхід можливий за умови єдності інтелектуальної, емоційної та вольової складових частин людини і усвідомлюється як синергія розуму, почуттів і волі. Під час його впровадження пізнання невід'ємне від переживання, спрямовано на креативне перетворення дійсності, виявляється як «своєрідна життєва практика, в якій індивід реалізує себе в контексті універсуму одночасно як людина, що пізнає, людина, що відчуває, і людина, що спілкується з іншими людьми» [4, с. 204].

Українська вчена Л. Масол зазначає, що художньо-педагогічна система є надзвичайно складною, багатогранною і суперечливою, особливо щодо взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант: духовно-естетичного розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання. Дитина пізнає світ і себе в ньому не лише в межах набутого соціального досвіду, але й у широкому полі життєвих цінностей і смислів, загального світовідчуття, світобачення, світорозуміння [5, с. 39]. З огляду на це синергетичний підхід, на думку дослідниці, є інноваційним щодо вирішення завдань педагогіки творчості.

У розумінні творчої самореалізації дитини І. Новоселецька зазначає про її неможливість без розвитку художньо-творчих здібностей: «Дитина, яка не боїться висловити власну думку, бачить своє вирішення проблеми, здатна цілісно сприймати твори мистецтва, виявляти емоційну зворушливість та власні уподобання, вирізняється особливою допитливістю та спостережливістю, свободою власної думки і не матиме жодних проблем в подальшому розвитку» [6, с. 63].

Наведені думки вчених щодо синергетичного підходу до освіти ми розглядаємо як важливий крок уперед у розумінні сутності творчості дитини, на основі якого необхідно здійснювати пошук ефективних підходів до творчого самовираження в процесі художньо-практичної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми творчого самовираження дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в процесі художньо-практичної діяльності дозволив спроектувати педагогічний процес у закладі дошкільної освіти та початковій школі, що здійснюється на основі синергетичного підходу на заняттях із образотворчої діяльності та уроках мистецтва. На позиціях відкритості, емоційного відгуку, свободи самовираження побудовано всі етапи освітнього процесу: мотиваційного, чуттєво-пізнавального, художньо-комунікативного, творчо-діяльнісний, рефлексивно-ціннісний.

Так, під час *мотиваційного етапу* заняття/уроку відбувається введення в тему, педагог ставить запитання, відповіді на які вимагають власного досвіду дітей та вираження особистого ставлення, що позбавляє страху щодо неправильних відповідей, знімає напруження, активізує процеси мислення, сприяє вербальному і невербальному самовираженню. Такий вільний і легкий старт у тему не залишає байдужими дітей, адже: по-перше, майже всі з них, як правило, мають первинний досвід щодо обговорюваних питань, і більшість охоче ділиться своїми враженнями; по-друге, діти виявляють високий інтерес до самовираження своїх однолітків, уважно сприймають інформацію, переймають досвід і навчаються в них. Педагог зорієнтований на цінність самовираження кожної дитини, важливість її спогадів, вражень, досвіду, особистого ставлення тощо. Забезпечення переходу до наступного етапу заняття/уроку на основі здобутого під час легкого старту колективного об'єднання дітей в єдиній темі позитивно впливає на мотивацію дітей до загального освітнього процесу. Отже, синергетичний підхід на мотиваційному етапі спрямовано на налаштування дітей, створення позитивного емоційного настрою, формування внутрішньої мотивації до творчого самовираження під час художньо-практичної діяльності.

У художній діяльності дітей особливої важливості набуває естетичний досвід, який отримується на наступному – *чуттєво-пізнавальному етапі*. На цьому етапі організовується сприймання творів мистецтва, естетичного об'єкта у формі зустрічі, занурення в картину, діалогу тощо, з метою викликати почуття здивування, бажання долучитися до занурення на рівні асоціацій різними чуттєвими органами: побачити барвисту красу моря, повільний рух морських хвиль, почути шум прибою і галас чайок у високому небі, відчутти запах і смак морського повітря, його легкий дотик на обличчі... Почуттєве сприймання творів мистецтва надає можливість не лише глибше пізнати зображений світ, зануритися в нього, установити асоціативні зв'язки з власним досвідом за допомогою різних органів відчуття, але й глибше пізнати самого себе, адже під час занурення відбувається активна діяльність у різних ділянках мозку, асоціативній корі і навіть підсвідомості. І навпаки, якщо педагогічний процес сприймання творів мистецтва будується на раціональній основі з використанням мистецтвознавчого аналізу його особливостей, то вікові ціннісні характеристики дитинства залишаються незатребуваними і призводять до гальмування творчого самовираження. Отже, емоційно-почуттєве сприймання творів мистецтва викликає емоційний відгук, впливає на розвиток почуттів, розвиває вміння дивитись і бачити, слухати і чути, відчувати, розуміти, любити, що в результаті збагачує духовне життя дитини, дає їй можливість відчутти радість естетичної насолоди від проявів краси і надихає на творче самовираження.

Віковою цінністю дитинства є також його поліхудожня природа, яка обдаровує кожну дитину здатністю сприймати в інтеграції різні види мистецтв і є проявом синкретизму, завдяки якому відбувається активізація почуттєвого й асоціативного сприйняття. Зазначені особливості детермінують використання синтезу різних видів мистецтв, що сприяє збагаченню емоційного досвіду, активному комплексному пізнанню об'єктів краси, створенню синтетичного художнього образу при сприйманні, збагаченню його різноманітними почуттєвими враженнями, мотивації до творчого самовираження.

Розвиток у дітей чуттєвого сприймання світу і формування в них естетичного ставлення до нього здійснюється через: розвиток здатності помічати, відчувати і розуміти красу в навколишньому світі; формування культури сприймання об'єктів краси (природи, людини, мистецтва, предметів побуту) і чуттєвого відгуку (здивування, захоплення, милування, радості) в процесі художньо-творчої діяльності (дослідження, гри, фантазування, імпровізації), формування здатності до «входження»

в образ, розвиток здатності виражати особисте ставлення до світу власною творчістю: словом, кольором, малюнком.

Емоційно-почуттєве сприймання вимагає самовираження, яке відбувається в дітей спочатку на *художньо-комунікативному етапі* під час взаємодії з естетичним об'єктом у різних за формою виявлення особистих вражень: пантоміміки, міміки, жестів, слова, звуків тощо. Особливою виразності це набуває у дітей віком до 6-7 років, які інтуїтивно створюють своєрідний «начерк» майбутнього художнього образу у просторі, його імітацію на основі переживання здобутого досвіду, що є по суті процесом генерування ідеї і передумовою самовираження в образотворчій діяльності.

На *творчо-діяльнісному етапі* художня ідея матеріалізується і створюється продукт зображувальними засобами. Синергетичний підхід до творчого самовираження на цьому етапі виявляється в забезпеченні свободи у виборі змісту, способів, прийомів, художніх засобів і технік у створенні зображення в межах певної теми. Роль педагога на цьому етапі полягає у створенні духовно насиченого освітнього простору для художньої діяльності і фасилітації художньо-практичного процесу. Педагогічний супровід творчого самовираження відбувається в атмосфері суб'єкт-суб'єктного спілкування, безумовного прийняття, розуміння та довіри і спрямовано на допомогу дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримку її прагнення до саморозвитку, самореалізації, розкриття творчого потенціалу і пізнавальних можливостей. Вікові особливості дітей дошкільного і молодшого шкільного віку забарвлюють процес створення художнього образу ігровими та дослідницькими діями, експериментуванням із способами, прийомами, художніми засобами – формою, кольором, ритмом тощо, що сприяє надбанню ціннісного досвіду творчого самовираження, породжує художню імпровізацію, забезпечує саморозвиток кожної дитини і приносить радість, естетичне задоволення.

Ціннісному переживанню результатів власної або спільної творчості, творчості інших дітей сприяє *рефлексивно-ціннісний етап*. На цьому етапі відбувається вираження особистого ставлення дитини до об'єкту зображення і створеного нею художнього образу. Духовним надбанням дитини під час образотворчої діяльності стало художнє пізнання, відчуття, проживання об'єкту

краси і відтворення його важливих для дитини характеристик у створеному художньому образі. Впродовж заняття/уроку відбулось ствердження духовних загальнолюдських цінностей на етапах обговорення об'єкту краси в навколишньому житті, його емоційно-почуттєвого сприймання в творах мистецтва, спілкування з художнім образом і його проживання, власне створення художнього образу і вираження ціннісного ставлення до нього. Весь процес представляє цілісний механізм духовного зростання дитини з її художнім самовираженням на кожному етапі, в результаті чого відбувається ствердження цінностей, пов'язаних із свободою, творчістю, людяністю, добром і красою в різноманітних проявах.

Синергетичний підхід до організації художньо-практичної діяльності на всіх її етапах сприяє художньо-творчому самовираженню дітей і забезпечує синергізм педагогічного впливу комбінованих дій, синтезу мистецтв, активізації почуттєвого й асоціативного сприймання, інтеграції різних видів художньо-практичної діяльності, художніх і нетрадиційних зображувальних технік, дозволяє досягти творчого піднесення, самовираження кожної дитини, отримання задоволення і радості від творчого процесу, переживання ситуації успіху і стійкого бажання подальшої творчої самореалізації.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, можна констатувати, що, по-перше, наявні підходи до організації художньо-творчого самовираження в художньо-практичній діяльності дітей в закладі дошкільної освіти та початковій школі є недосконалими, повною мірою не відповідають сучасним вимогам і не мають наступності. По-друге, науково-методологічною базою для подальшої розбудови освітнього простору мистецького напрямку з урахуванням наступності може бути теорія синергетики. По-третє, синергетичний підхід до організації творчого самовираження дітей спрямовано на: забезпечення саморозвитку, креативності і нелінійності мислення; невід'ємність процесу пізнання від переживання і спілкування, що в результаті продукує активне творення дітьми знання, набуття необхідних вражень, відчуття, досвіду, умінь та навичок художньо-практичної діяльності; формування нового типу відносин між педагогом і дитиною, взаємну допомогу та співробітництво, спільне, творче освоєння світу; діалогічне спілкування із природою, мистецтвом, навколишнім світом і розкриття власних тенденцій розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 14.01.21).
2. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.01.21).
4. Кремень В.Г. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
5. Масол Л.М. Методика навчання у початковій школі : посібник для вчителів. Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2006. 256 с.
6. Новоселецька І.Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в реаліях євроінтеграційних вимірів. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2 (50.2). С. 60–64.
7. Онищук І.А. Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників. URL : <https://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk3/Onischuk.htm> (дата звернення: 09.01.21).
8. Піроженко Т.О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. психології імені Г.С. Костюка НАПН України / гол. ред. С.Д. Максименко. Київ : Срібна хвиля. 2012. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. С. 212–223.
9. Шульга Л.М. Сучасні підходи до розкриття творчого потенціалу дитини дошкільного віку на заняттях із малювання. *Наукові записки: збірник наукових праць Кропивницького РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, Вип. 158, 2017. С. 182–187.

REFERENCES

1. Bazovyy komponent doshkilnoyi osvity (2021): Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. [Basic component of preschool education Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.01.2021 № 33.] URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (in Ukrainian).
2. Voznyuk O. V. (2012) *Pedagoghichna synerghetyka: gheneza, teoriya i praktyka*. [Pedagogical synergetics: genesis, theory and practice]. Zhytomyr: Zhytomyr State University (in Ukrainian).
3. Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity (2018): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 [State Standard of Primary Education (2018): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 №87] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
4. Kremenj V. Gh. (2014) *Synerghetyka i osvita* [Synergetics and education]. Kyiv: Gifted Child Institute (in Ukrainian).
5. Masol L. M. (2006) *Metodyka navchannja u pochatkovij shkoli : posibnyk dlja vchyteliv* [Methods of teaching in primary school: a guide for teachers]/ Kharkiv: Vesta: Ranok Publishing House (in Ukrainian).
6. Novoselecjka I. E. (2017) Rozvytok khudozhnjo-tvorchykh zdibnostej ditej doshkilnogho viku v realijakh jevointegracijnykh vymiriv [Development of artistic and creative abilities of preschool children in the realities of European integration dimensions] *A young scientist*. Vol. 10.2 (50.2). P. 60-64 (in Ukrainian).
7. Onyshhuk I. A. Innovacijni formy, metody i pryjomy optymizaciji khudozhnjo-tvorchoji dijalnosti doshkiljnykiv [Innovative forms, methods and techniques for optimizing the artistic and creative activities of preschoolers.] URL: <https://nv-kogpi.ucoz.ua/vupysk3/Onischuk.htm> (дата звернення: 09.01.21) (in Ukrainian).
8. Pirozhenko T. O. (2012) Stanovlennja cinnisnykh orijentacij ditej doshkilnogho viku v suchasnomu sociokulturnomu seredovyshhi i [Formation of value orientations of preschool children in modern socio-cultural environments]. *Aktualjni problemy psykholohiji* [Current problems of psychology]. Kiev : Sribna khvylja. Vol. 8. P. 212-223. (in Ukrainian).
9. Shuljgha L. M. (2017) Suchasni pidkhody do rozkryttja tvorchogho potencialu dytyny doshkilnogho viku na zanjattjakh iz maljuvannja [Modern approaches to revealing the creative potential of a preschool child in drawing classes] *Naukovi zapysky: zbirnyk naukovykh pracj Kropyvnyckogho RVV CDPU im. V. Vynnychenka* [Scientific notes: a collection of scientific works of Kropyvnytskyi State Pedagogical University. V. Vinnichenko]. Vol. 158, P. 182–187 (in Ukrainian).

РОЗДІЛ V. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 004.4+37

DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-29>

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ: ПОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

Антонюк Д. С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерії програмного забезпечення
Державний університет «Житомирська політехніка»
вул. Чуднівська, 103, Житомир, Україна
orcid.org/000-0001-7496-3553
dmitry_antonyuk@yahoo.com*

Ключові слова: цифрові освітні ресурси, електронне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, розроблення, використання, освітні ресурси.

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти розроблення та використання цифрових освітніх ресурсів із погляду вітчизняних учених. Актуальність дослідження ґрунтується на тому, що тенденції розвитку освітньої сфери в Україні та в усьому світі в умовах трансформації суспільства на принципах цифровізації та постійного пришвидшення темпів життя, оновлення актуальних знань та впровадження інновацій роблять ефективну цифровізацію освітньої галузі необхідною та запорукою подальшого розвитку країни. А пандемія, що розпочалася в 2020 році, показала нагальність цієї проблеми. Виокремлено основні вимоги, що ставляться до цифрових освітніх ресурсів, а також вимоги до якості навчальних досягнень, що можна згрупувати, виконання яких актуалізує та підвищує ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення. Також встановлено, що вимоги до цифрових ресурсів навчального призначення повинні обґрунтовуватися також виходячи із класифікації форм і методів освітньої діяльності, тому виокремлено співвідношення форм і методів та ІКТ навчального призначення. Встановлено, що цифрові освітні ресурси повинні бути спроектовані з урахуванням принципу систематичності викладу, подання, закріплення і контролю знань і умінь у відповідній галузі, що вивчається за допомогою таких ресурсів. Внаслідок проведеного дослідження встановлено, що широкого розповсюдження набуває використання засобів персоналізації освітньої діяльності, в тому числі з використанням засобів машинного навчання та штучного інтелекту. У результаті чого у межах цього процесу необхідно забезпечити найбільш точне та неупереджене визначення початкового рівня знань, цільового рівня знань наприкінці процесу навчальної взаємодії та визначити ефективну траєкторію навчання з вибором відповідного шляху, темпу та глибини освоєння навчального матеріалу в предметній галузі. Подальшого дослідження потребує розроблення підходів до ефективного використання національних наукових, методичних та прикладних ресурсів для цифровізації освітньої галузі.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT AND USAGE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: VIEWS OF THE UKRAINIAN SCIENTISTS

Antoniuk D. S.

*Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Software Engineering
Zhytomyr Polytechnic State University
Chudnivska str., 103, Zhytomyr, Ukraine
orcid.org/000-0001-7496-3553
dmitry_antonyuk@yahoo.com*

Key words: *digital educational resources, e-learning, ICT, development, usage, educational resources.*

This work analyzes theoretical and practical aspects of the development and implementation of digital educational resources according to the approaches of Ukrainian scientists. The tendencies of the development of educational sphere and institutions in Ukraine and all over the world in time of societal transformation, based on the principles of digitalization and constant acceleration of life events and trends, renewal of the relevant knowledge and rapid innovation implementation defines the digitalization of education as necessity and the aim of the future development of the country. All this defines the relevance of this work. The pandemic that started in 2020 additionally highlighted the urgency of the problem. The article describes the core requirements to the digital educational resources, requirements to the educational results that might be grouped and following which actualizes and raises the effectiveness of the usage of the educational informational communicational resources. It was found that the requirements to the digital resources of educational purpose have to be based on the classification of the forms and methods of educational activity. The correspondence of the particular forms, methods and educational purpose ICT was defined. The digital educational resources have to be designed based on the principle of systematic creation, presentation, enhancement and control of the knowledge and skills in the particular course that is being studied with such resources. It was found that the resources with the abilities for personalization of educational activities are gaining popularity and necessity. Machine Learning and Artificial Intelligence are being used for the purpose of personalization. As the result the most precise and unprejudiced definition of initial knowledge level, target knowledge level in the culmination of the educational interaction, educational trajectory and appropriate path, pace and deepness of the educational material exploration need to be chosen. The development of the principles of effective and efficient usage of the national scientific, methodical and applied resources for educational sphere digitalization need to be chosen.

Постановка проблеми. Питання цифровізації освіти багато десятиліть є актуальним для вітчизняних та зарубіжних учених, а також практиків педагогічної галузі. Необхідність та підходи до розроблення і впровадження як засобів організації та забезпечення навчання, так і електронних освітніх ресурсів є значною частиною педагогічного наукового дискурсу в Україні. Тенденції розвитку освітньої сфери в Україні та в усьому світі в умовах трансфор-

мації суспільства на принципах цифровізації та постійного пришвидшення темпів життя, оновлення актуальних знань та впровадження інновацій роблять ефективну цифровізацію освітньої галузі необхідною. А пандемія, що розпочалася в 2020 році, показала нагальність цієї проблеми. Розроблення та впровадження ефективних цифрових освітніх ресурсів потребує аналізу та систематизації досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків.

Метою статті є аналіз досвіду і поглядів вітчизняних учених на підходи щодо розроблення і впровадження цифрових ресурсів навчального призначення задля забезпечення розвитку цієї сфери в Україні.

Виклад основного матеріалу. В.Ю. Биков визначає формування інтелектуального потенціалу нації, науковий та соціально-економічний розвиток суспільства як головну мету інформатизації вітчизняної освіти [1, с. 504]. Вчений також визначає завдання, що мають бути розв'язані як передумова успішної реалізації поставленої цілі. Серед них:

- еволюція змісту та технологій, що використовуються;
- розроблення та апробація методичної бази;
- постійний розвиток та вдосконалення педагогічного, технічного та адміністративного персоналу, що залучений до освітньої діяльності в нових динамічних умовах із використанням сучасних ІКТ;
- створення та розвиток цифрового освітнього простору із забезпеченням ефективної взаємодії всіх учасників навчального процесу;
- створення відповідної нормативної бази та підходів до управління процесом цифровізації освіти [1, с. 504–505]

Результатом упровадження цифрових засобів навчання та цифровізації освітньої галузі в Україні загалом є підвищення якості освіти та готовності держави до майбутніх викликів. Серед головних факторів такої трансформації вчений називає розроблення та впровадження сучасних цифрових освітніх технологій, адаптивність навчального процесу для розкриття творчого потенціалу різнотипних особистостей, глобалізацію спільної навчальної та наукової діяльності з обов'язковим виходом за межі колективів окремих освітніх та дослідницьких інституцій, забезпечення вільного доступу до якісних цифрових освітніх ресурсів, подальший розвиток засобів оцінювання освітньої діяльності та організації навчального процесу [1; 2].

Т.М. Каменєва в результаті аналізу вітчизняної та зарубіжної практики використання цифрових технологій серед методичних переваг такого підходу визначає збільшення вмотивованості та автономії студентів у процесі пізнавальної освітньої діяльності, методичну різноманітність підходів і засобів навчання і при цьому високу модульність та зручність повторного використання навчальних матеріалів та розробок, можливість більш адекватного зіставлення навчальних матеріалів з рівнем поточної підготовки цільової аудиторії, моделювання актуального контексту та ефективної стратегії навчальної діяльності [3].

Узагальнюючи зарубіжний та вітчизняний досвід, М.П. Шишкіна, О.М. Спирін та Ю.Г. Запо-

рожченко стверджують, що розвиток ІКТ в освіті характеризується комплексом показників, що відображають різні аспекти використання систем електронного навчання [4].

Одним із ключових факторів в організації електронного навчання є його доступність. Фактор доступності розглядається у двох основних аспектах: по-перше, це зміст, обсяг та методичне забезпечення матеріалу, по-друге – сукупність майнових, соціальних, економічних, технічних, статевих, расових чинників, розумових та фізіологічних чинників, що можуть мати вплив на можливість організації електронного навчання [13]. Обидва фактори проявили свій вплив на можливість та якість реалізації електронного навчання в період пандемії COVID-19 як у світі загалом, так і в Україні зокрема. Забезпечення доступності має бути однією з вимог під час проектування засобів електронного навчання [13].

Якість освітніх послуг є наступним важливим показником під час проектування ресурсів електронного навчання. Якість ресурсів електронного навчання та оцінювання включає у себе такі рівні, як зміст освіти, рівень підготовки методичних і навчальних матеріалів, підготовка персоналу, кваліфікація педагогічних працівників, організаційне та технічне забезпечення, рівень знань та компетентностей учнів та студентів. Ступінь адаптивності є наступним показником, що має бути врахованим під час розроблення матеріалів електронного навчання. Цей чинник передбачає застосування досить диференційованих систем навчального призначення, що забезпечує моделювання індивідуальних освітніх траєкторій індивідумів, що навчаються, та рівня їх знань [12]. Він забезпечує інтенсифікацію розроблення адаптивних технологій електронного навчання, що ефективно враховують індивідуальний темп навчального прогресу учня. Адаптивність забезпечує налаштування, координацію темпу та траєкторії навчання, діагностику поточного темпу та рівня засвоєння матеріалу, використання навчального матеріалу для ширшого кола учнів та студентів.

Формування відкритого середовища навчальних ресурсів, що забезпечує варіативність темпу, змісту, а також часових та просторових рамок навчання, зумовлює наступний показник щодо інтеграції і цілісності систем електронного навчання, а також стандартизації технологій та ресурсів забезпечення систем електронного навчання [1].

Наступний показник стосується загальної інтегративності цифрових ресурсів електронного навчання. Діяльність викладача пов'язана з необхідністю формування груп та підгруп і спільнот, що, використовуючи засоби електронного навчання, спілкуються та взаємодіють віртуально. Для забезпечення навчальної діяльності в таких

спільнотах викладач використовує функції перегляду діяльності окремих учнів або підгруп, поширення файлів та інших матеріалів навчального контенту, управління увагою за допомогою зміни темпу заняття та об'єктів, що розглядаються. Забезпечується, відповідно, і зворотний зв'язок студентів з викладачем для запитань та консультацій або у разі потреби між студентами для забезпечення навчальної взаємодії [17].

Наступний показник відповідає за організацію безпеки навчального середовища та аналізує ризики та переваги використання відповідних типів засобів електронного навчання. Також під час розроблення інформаційно-комунікаційних технологій повинні забезпечуватися здоров'язбежувальні вимоги [4].

До основних вимог, що ставляться до цифрових освітніх ресурсів, належать:

- відповідність програмі навчального предмета, для якого вони розроблялись;
- наявність методичних рекомендацій щодо використання відповідних ресурсів у професійній діяльності викладача;
- створення таких ресурсів із дотриманням санітарних та ергономічних вимог;
- дотримання законодавства України, міжнародних угод та правових актів у галузі захисту прав інтелектуальної власності;
- електронні освітні ресурси повинні бути самодостатніми і не потребувати додаткових матеріалів у паперовому або іншому матеріальному вигляді, окрім випадків, де це спеціально передбачено [5, с. 45].

Т.В. Крамаренко та О.С. Резунова зазначають такі особливості і переваги розроблення цифрових освітніх ресурсів. Електронні освітні ресурси на цьому етапі розвитку за умови правильного проектування та застосування забезпечують значний мотиваційний чинник, пропонуючи нові підходи до подачі матеріалу та інтерактивності використання. Швидкий та точний зворотний зв'язок забезпечує можливість оперативного формування та підсумкового оцінювання. Це дає змогу застосувати інтерактивну систему підказок, адаптації персональної освітньої траєкторії, які у свою чергу сприяють заохоченню учня до вдосконалення своїх знань та вмінь [6].

Науковці стверджують, що можливість забезпечення значної індивідуалізації навчального процесу є значною перевагою електронних ресурсів освітнього призначення. Цей підхід робить можливим отримання знань та розвиток навичок, що необхідні кожному конкретному учню чи студенту, а також визначати швидкість і глибину опрацювання матеріалу в залежності від рівня попередньої підготовки і мети навчання. Впровадження електронних освітніх ресурсів в освітній

процес, з одного боку, потребує розвитку нових методичних підходів для їх ефективного використання, а з іншого – збагачує методичний апарат можливостями персоналізації та адаптації, які були менш доступні та вимагали більших матеріальних затрат під час використання традиційних освітніх підходів та практик [6].

С.Г. Литвиною було проаналізовано особливості розроблення критеріїв електронних освітніх ресурсів (ЕОР) та запропоновано підхід до їх структурування [7]. Науковець виділяє три основні компоненти ЕОР: змістовний, програмний та методичний. Змістовний компонент включає в себе зміст, теоретичну і практичну частини навчання, середовище взаємодії, в тому числі мультимедію, інтерактивні моделі та схеми, словники термінів, довідки, бібліографію, контрольні завдання і тести [7]. Програмний компонент відповідає за відображення змістовного компонента засобами інформаційно-комунікаційних технологій, також за допомогою мультимедіа та комп'ютерного програмування. Програмна частина може також включати засоби розроблення навчальних матеріалів (course authoring tools), іноді із забезпеченням можливостей індивідуалізації та адаптивності навчальних матеріалів [7]. Методичний компонент включає в себе методичні рекомендації для вчителя, учня та за необхідності для адміністратора системи електронного навчання [7].

І.П. Вороникова вивчала досвід використання електронних підручників та інших засобів навчання, що базуються на інформаційно-комунікаційних технологіях, в часи впровадження засобів цифровізації в закладах загальної середньої освіти України [9]. Автор відзначає тенденцію переходу від статичних сканованих версій паперових навчальних матеріалів до збагачених мультимедіаресурсів, що можуть конфігуруватися вчителем, виходячи з потреб занять. У подальшому автор передбачає інтенсифікацію переходу до цифрових навчальних ресурсів, які забезпечать можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням поточного рівня знань та вмінь, а також цілей навчання. У межах дослідження автором емпіричними методами визначено потреби основних суб'єктів освітнього процесу в Україні, проаналізовано пропозицію електронних ресурсів освітнього призначення та умови їх використання в закладах загальної середньої освіти [9].

Невід'ємною частиною впровадження цифрових технологій навчального призначення в сферу освіти України є розроблення вимог, критеріїв і принципів та проведення оцінювання цифрових освітніх ресурсів.

В.М. Дем'яненко, Г.П. Лаврентьєва, М.П. Шишкіна відокремлюють вимоги до якості навчальних досягнень, що можна згрупувати, виконання яких

актуалізує використання інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення [11]:

1) Необхідність опанування системою знань у сукупності з міжпредметними зв'язками в декількох суміжних дисциплінах. Використання цифрових засобів навчання дає можливість під час вивчення явищ, теорій, законів і принципів компенсувати недостатність емпіричних уявлень та практичного досвіду, які не в змозі забезпечити використання традиційних засобів навчання.

2) Необхідність напрацювання необхідних умінь, що виникає під час вивчення алгоритмів, послідовностей дій, практичних навичок конструювання та використання певного обладнання, виконання повторюваних обчислень тощо. Використання цифрових засобів навчального призначення допомагає виконанню рутинних дій, організації експериментів та сприяє формуванню і розвитку навичок у відповідних галузях діяльності.

3) Формування творчих здібностей учнів та студентів визначає наступну групу вимог. Ця група вимог має забезпечити імплементацію набутих знань та умінь у досягнення персональних цілей та формування персоніфікованої навчальної траєкторії у пізнавальній діяльності.

4) Важливим є також забезпечення формування персональних особистісних якостей та здатності до спілкування і взаємодії з оточенням. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють проводити моделювання і симуляційні експерименти щодо особистісних якостей та підходів до взаємодії у суспільстві [11].

Вимоги до цифрових ресурсів навчального призначення повинні обґрунтовуватися також виходячи із класифікації форм і методів освітньої діяльності. Тож науковці формують такі співвідношення форм і методів та ІКТ навчального призначення:

– У процесі пояснення нового матеріалу рекомендується застосовувати цифрові ресурси, що забезпечують підвищення візуальної насиченості, переконливості та візуального сприйняття матеріалу аудиторією.

– Закріпленню нового матеріалу сприяє використання цифрових ресурсів, що містять завдання для застосування нових знань та засоби їх перевірки, а також різного роду симулятори і тренажери з тем, що вивчаються.

– Для підтримання використання методів проектної роботи, що спрямовані на опрацювання певної проблеми у межах навчальних занять, науковий колектив рекомендує поєднувати засоби для забезпечення та спрощення пошуку та систематизації інформації з необхідних джерел із засобами інтеграції отриманих відомостей та аналізу процесу розгортання та наслідків проблеми.

– Використання інформаційно-комунікаційних ресурсів навчального призначення в процесі застосування методу інформаційного ресурсу є одним з найбільш опрацьованих нині, і завдяки наявності та розробленню широкого кола такого класу ресурсів можна застосовувати ІКТ як в процесі первинного отримання знань, умінь та навичок, так і для самостійної роботи учнів, закріплення знань та подальшого розвитку практичних навичок у галузях знань та тематиках, що вивчаються [11].

Цифровізація навчального процесу як нове явище потребує комплексної оцінки потенційних переваг, доцільності і впливу цього феномену на ширші процеси взаємодії в суспільстві, а можливо, і подальших шляхів його розвитку. Це питання досліджували в своїх роботах А.М. Гуржій, В.В. Лапінський, Л.А. Карташова [12].

Науковці вказують на необхідність приділяти увагу явищу відсторонення викладача від управління освітнім процесом та фактичної організації суб'єкт-суб'єктного діалогу між суб'єктом навчання та програмним засобом або творцями методичного та змістовного наповнення цифрових освітніх ресурсів. Іншою особливістю окремих цифрових освітніх ресурсів є введення в навчальний матеріал або навчальну взаємодію персонажів та сюжетних ліній, що безпосередньо не стосуються предмета вивчення. Цей прийом може як мати позитивний ефект впливу на пізнавальну активність, так і ставати відволікаючим фактором в освітній взаємодії. Ще одним аспектом, що має вивчатись, є ступінь деталізації супутніх ілюстративних, аудіо-візуальних та інших засобів, що супроводжують основний матеріал вивчення [12].

Окремого вивчення потребує спільне та відмінне в підходах до розроблення і використання цифрових та нецифрових освітніх ресурсів та засобів навчання [14.; 16].

Розширені можливості візуалізації, доцільного підвищення інтерактивності та варіативності представлення матеріалу дають змогу адаптувати представлення моделі об'єкта вивчення під конкретну аудиторію чи навіть особливості попередньої підготовки або сприйняття окремого учня або студента. Окрім представлення об'єкта вивчення або його моделі, сучасні засоби електронного навчання надають можливості експериментального перетворення та дослідження такого об'єкта.

Цифрові освітні ресурси повинні бути спроектовані з урахуванням принципу систематичності викладу, подання, закріплення і контролю знань і умінь у відповідній галузі, що вивчається за допомогою таких ресурсів.

Застосування методів активного навчання завдяки використанню можливостей варіації темпів

та глибини опрацювання матеріалу та принципів активного включення учнів у навчальний процес надає можливості переведення освітнього процесу в режим інтерактивного навчання з використанням цифрових ресурсів навчального призначення [14; 16]. При цьому варто балансувати інтерактивність освітнього процесу з оптимізацією часового ресурсу на опрацювання і засвоєння навчального матеріалу. Для цього варто виважено підходити до комбінування основних знань та умінь, необхідних для використання засобів електронного навчання [15].

Широкого розповсюдження набуває використання засобів персоналізації освітньої діяльності, в тому числі з використанням засобів машинного навчання та штучного інтелекту. У межах цього процесу необхідно забезпечити найбільш точне та неупереджене визначення початкового рівня знань, цільового рівня знань наприкінці процесу навчальної взаємодії та визначити ефективну траєкторію навчання з вибором відповідного шляху, темпу та глибини освоєння навчального матеріалу в предметній галузі.

Законодавчої, договірної та поведінкової регламентації потребує наявність та функціональність засобів розроблення навчальних матеріалів. Цей фактор має бути враховано у процесі розроблення, добору, впровадження та використання цифрових освітніх ресурсів та засобів їх розроблення і розгортання. У роботах науковців вказується на необхідність вивчення іноземного досвіду в цій сфері, а також вироблення власної державної та інсти-

туціональної політики і підходів до регулювання прав формування замовлення, розроблення та використання електронних ресурсів навчального призначення [12].

Окремого дослідження, вивчення закордонної та вітчизняної практики і проведення експериментів потребує підхід щодо організації та управління доступом до цифрових навчальних ресурсів освітніх установ державної, комунальної та інших форм власності в Україні. При цьому мають бути враховані соціальні, економічні, політичні та інші фактори, що дадуть змогу ефективно створювати та використовувати цифрові ресурси навчального призначення у формальній, неформальній та інформальній формах освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У цьому дослідженні проаналізовано науковий доробок та погляди вітчизняних учених щодо формування вимог, розроблення та впровадження цифрових освітніх ресурсів. Виокремлено низку вимог, що висувуються науковцями до розроблення цифрових освітніх ресурсів.

Подальшого дослідження потребує урахування вітчизняних соціально-економічних факторів, національних традицій та наявності наукових шкіл та практики розроблення та впровадження електронних ресурсів навчального призначення у межах наукових та освітніх установ, окремих колективів авторів та приватних компаній – розробників навчальних матеріалів, засобів їх розроблення, а також систем організації та управління навчальним процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Зб. наук. праць*, 2003. Вип. IV. С. 501–517.
2. Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В. Дистанционное обучение: теория и практика: Коллективная монография. К.: Наукова думка, 2004. 375 с.
3. Каменева Т.Н. Методологические аспекты развития инновационных электронных научно-образовательных пространств для реализации целей непрерывного образования. *Новые информационные технологии в образовании для всех: Непрерывное образование: Коллективная монография*. К., изд. дом «Академперіодика» НАН України, 2013. С. 66–89.
4. Спирін О.М., Шишкіна М.П., Запорожченко Ю.Г. Проблеми інформатизації освіти України у контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2012. № 1 (27). С. 29–38. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (дата звернення: 10.11.2020).
5. Положення про електронні освітні ресурси. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-> (дата звернення: 10.11.2020).
6. Крамаренко Т.В., Резунова О.С. Використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2016. № 1 (11). С.251–255.
7. Литвинова С. Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної освіти*, 2015. Том 3. Випуск 7. С. 70–75.
8. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць*, 2009. Випуск 4. С. 63–75.

9. Воронцова І.П. Досвід використання е-підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 71, № 3. С. 23–39. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491>. (дата звернення: 10.11.2020).
10. Вороненко Ю.В., Мінцер О.П., Краснов В.В. Оцінка якості електронних засобів навчання. *Медична інформатика та інженерія*, 2009. № 3. С. 4–12.
11. Дем'яненко В.М., Лаврентьєва Г.П., Шишкіна М.П. Методичні рекомендації щодо добору і застосування електронних засобів та ресурсів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2013. № 1, С. 44–48.
12. Гуржій А.М., Лапінський В.В., Карташова Л.А. Електронні освітні ресурси як суспільне явище. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. пр.*, 2016. Випуск 44. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/188187929.pdf> (дата звернення: 14.12.2020).
13. Олєфіренко Н. В. Дидактичні електронні ресурси у системі сучасних засобів навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 2014. Випуск 33. С. 129–133.
14. Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси – дидактичні вимоги і класифікація. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2004>. (дата звернення: 19.10.2020).
15. Лапінський В.В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2001. Вип. 4. С. 148–154.
16. Литвинова С. Особливості розробки критеріїв оцінювання електронних освітніх ресурсів. URL: http://virt-ikt.blogspot.com/2013/07/blog-post_3707.html (дата звернення: 05.12.2020).
17. Sultan Nabil. Cloud computing for education: A new dawn? *International Journal of Information Management*, 2010. № 30. P. 109–116.

REFERENCES

1. Bykov V.Yu. (2003) Informatyzatsiia zahalnoosvitnoi i profesiino-tekhnicnoi shkoly Ukrainy: kontseptualni zasady i priorityetni napriamy [Informatization of secondary and vocational schools of Ukraine: conceptual principles and priority areas]. Vocational education: pedagogy and psychology: Coll. Science. Works. Vol. IV. P. 501–517.
2. Hrytsenko V.Y., Kudriavtseva S.P., Kolos V.V. (2004) Dystantsyonnoe obuchenye: teoriya u praktyka: Kollektivnaia monohrafiya [Distance learning: theory and practice: Collective monograph]. K. : Naukova dumka, 375 p.
3. Kameneva T.N. (2013) Metodolohicheskye aspekty razvytyia ynnovatsyonnykh elektronnykh nauchno-obrazovatelnykh prostranstv dlia realizatsyy tselei nepreryvnoho obrazovaniia. Novye informatsyonnye tekhnologii v obrazovanii dlia vsekh: Npreryvnoe obrazovaniye: Kollektivnaia monohrafiya. [Methodological aspects of the development of innovative electronic scientific and educational spaces for the implementation of the goals of continuing education. New information technologies in education for all: Continuing education: Collective monograph]. K., ed. House “Academperiodika” NAS of Ukraine, P. 66–89.
4. Spirin O.M. Shyshkina M. P., Zaporozhchenko Yu. H. (2012) Problemy informatyzatsii osvity Ukrainy u konteksti rozvytku doslidzhen otsiniuvannia yakosti zasobiv IKT [Problems of informatization of education of Ukraine in the context of development of researches of estimation of quality of means of ICT] *Information technologies and learning tools*, №1 (27). P. 29–38. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (access date: 10.11.2020).
5. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy [Regulations on electronic educational resources]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-> (access date: 10.11.2020).
6. Kramarenko T.V., Reznova O.S. (2016) Vykorystannia Internetu ta elektronnykh osvitnikh resursiv u navchalnomu protsesi vyshchykh navchalnykh zakladiv. [The use of the Internet and electronic educational resources in the educational process of higher education] *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology"*. Pedagogical Sciences, № 1 (11). P.251–255.
7. Lytvynova S. (2015) Osoblyvosti rozrobky kryteriiv otsiniuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv [Features of the development of criteria for evaluating electronic educational resources] *Proceedings. Series: Problems of methods of physical and mathematical education*, Volume 3. Issue 7. P. 70–75.
8. Morze N.V., Hlazunova O.H. (2009) Kryterii yakosti elektronnykh navchalnykh kursiv, rozroblenykh na bazi platform dystantsiinoho navchannia. [Quality criteria for e-learning courses developed on the basis of distance learning platforms]. *Information technology in education: Coll. Science. works*, Issue 4. P.63–75.

9. Vorotnykova I.P. (2019) Dosvid vykorystannia e-pidruchnykyv i elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia v umovakh tsyfrovizatsii zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [Experience of using e-textbooks and electronic teaching aids in the context of digitalization of general secondary education in Ukraine] *Information technologies and learning tools*, Volume 71, №3. P. 23–39. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2552/1491>. (access date: 10.11.2020).
10. Voronenko Yu.V., Mintser O.P., Krasnov V.V. (2009) Otsinka yakosti elektronnykh zasobiv navchannia [Quality assessment of electronic learning tools] *Medical Informatics and Engineering*, № 3. P. 4–12.
11. Demianenko V.M., Lavrentieva H.P., Shyshkina M.P. (2013) Metodychni rekomendatsii shchodo doboru i zastosuvannia elektronnykh zasobiv ta resursiv navchalnoho pryznachennia [Methodical recommendations for the selection and use of electronic tools and resources for educational purposes]. *Computer in school and family*, № 1, P. 44–48.
12. Hurzhii A.M., Lapinskyi V.V., Kartashova L.A. (2016) Elektronni osvitni resursy yak suspilne yavlyshche [Electronic educational resources as a social phenomenon] *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. Coll. Science. pr., Issue 44. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/188187929.pdf> (access date: 14.12.2020).
13. Olefirenko N.V. (2014) Dydaktychni elektronni resursy u systemi suchasnykh zasobiv navchannia [Didactic electronic resources in the system of modern learning tools] *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series "Pedagogy, social work"*, Issue 33. P. 129–133.
14. Lapinskyi V.V. Elektronni osvitni resursy – dydaktychni vymohy i klasyfikatsiia [Electronic educational resources – didactic requirements and classification]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2004>. (access date: 19.10.2020).
15. Lapinskyi V.V. (2001) Problemni aspekty rozrobky i vykorystannia elektronnoho pidruchnyka [Problematic aspects of development and use of electronic textbook]. *Computer-based learning systems*, Issue. 4. P. 148–154.
16. Lytvynova S. (2013) Osoblyvosti rozrobky kryteriiv otsiniuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv [Features of the development of criteria for evaluating electronic educational resources]. URL: http://virt-ikt.blogspot.com/2013/07/blog-post_3707.html (access date: 05.12.2020).
17. Sultan Nabil. Cloud computing for education: A new dawn? *International Journal of Information Management*, 2010. № 30. P. 109–116.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ
ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Габорець О. А.

*асистент кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2
Донецький національний медичний університет
вул. Привокзальна, 27, Лиман, Донецька область, Україна
orcid.org/0000-0001-7791-6795
olga-gaborets@ukr.net*

Ключові слова: педагогічні умови; майбутні лікарі; інформаційні технології; формування самовдосконалення.

Стаття присвячена проблемі формування самовдосконалення майбутніх лікарів в умовах ефективного впровадження сучасних освітніх інформаційних технологій у навчальному процесі вищого медичного навчального закладу освіти. Шляхом вивчення й аналізу науково-педагогічної літератури автором розкрито сутність поняття «умова» та охарактеризовано зміст поняття «педагогічні умови», що трактується як комплекс взаємозалежних заходів педагогічного процесу, які забезпечують певне оновлення змісту навчання, застосування нових методик і технологій, планомірне формування у здобувачів компонентів педагогічної компетентності, тобто підвищення якості розвитку самовдосконалення до майбутньої професійної діяльності. Аналізуючи наукові розвідки щодо проблеми педагогічних умов формування самовдосконалення, автором визначені й теоретично обґрунтовані основні педагогічні умови ефективного впровадження сучасних інформаційних технологій (ІТ) в освітньому процесі вищого медичного навчального закладу освіти як засобу формування самовдосконалення студентів-медиків. А саме: формування позитивної мотивації до використання інформаційних технологій у навчанні, що може відбуватися у разі дотримання певних етапів (потреба, позитивне ставлення, інтерес у використанні ІТ тощо) та сприяє формуванню системи знань, умінь і навичок щодо здійснення самовдосконалення; поетапне використання інформаційних технологій у навчальному процесі як засобу самовдосконалення в майбутній професійній діяльності, що дасть змогу ефективно досягати поставлених цілей шляхом візуалізації процесу вирішення проблеми; організація самостійної пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій, що містить в собі розроблення та впровадження позааудиторних заходів як домінуючого елементу самореалізації і саморозвитку.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE PHYSICIANS' SELF-IMPROVEMENT BY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY

Haborets O. A.

Assistant Lecturer at the Department of Medical Physics and Information Technologies № 2

Donetsk National Medical University

Privokzalna str., 27, Lyman, Donetsk region, Ukraine

orcid.org/0000-0001-7791-6795

olga-gaborets@ukr.net

Key words: *pedagogical conditions; future physicians'; information technology; formation of self-improvement.*

The article is devoted to the problem of formation of self-improvement of future physicians' in the conditions of effective introduction of modern educational information technologies in the educational process of higher medical educational institution. By studying and analyzing the scientific and pedagogical literature, the author revealed the essence of the concept of «condition» and characterized the meaning of the concept of «pedagogical conditions», which is interpreted as a set of interdependent measures of the pedagogical process. Components of pedagogical competence is to improve the quality of self-improvement to future professional activity. Analyzing scientific research on the problem of pedagogical conditions for the formation of self-improvement, the author identified and theoretically substantiated the basic pedagogical conditions for effective implementation of modern information technology (IT) in the educational process of higher medical education as a means of forming self-improvement of medical students. That is the formation of positive motivation to use information technology in education, which can occur at certain stages (need, positive attitude, interest in the use of IT, etc.) and contributes to the formation of a system of knowledge, skills and abilities for self-improvement; gradual use of information technology in the educational process as a means of self-improvement in future professional activities, that will effectively achieve the goals by visualizing the process if problem solving; organization of independent cognitive activity of students by means of information technologies, that includes the development and implementation of extracurricular activities as a dominant element of self-realization and self-development.

Постановка проблеми. Інтенсивність зростання інформаційного потоку, темпи науково-технічного прогресу та глибина суспільних запитів на конкурентоспроможного фахівця вимагають від закладів вищої освіти (ЗВО) підготовки спеціаліста, здатного володіти широким світоглядом, інтегрувати свій потенціал у діяльність, відповідати сучасному рівню розвитку науки та вимогам суспільства, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, використовуючи інноваційні інформаційні технології упродовж всього життя.

Сучасна освітня парадигма, а саме нова стратегія її реформування, спрямовує на пошук інноваційних підходів щодо науково обґрунтованого та послідовного організаційно-педагогічного забезпечення її розвитку. Одним із шляхів розв'язання є послідовне запровадження ефективних педагогічних умов, які забезпечать формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення засобами інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми педагогічних умов формування самовдосконалення спеціалістів присвятили свої роботи низка вітчизняних Учених, таких як О.В. Діденко, Л.В. Дудікова, В.В. Ільчук, О.М. Єракторіна, В.М. Плющ, О.В. Солодовник, К.О. Соцький та інші.

Проте аналіз літературних розвідок показує недостатнє розв'язання проблеми формування самовдосконалення майбутніх лікарів засобами ІТ.

Метою статті є науково-методичне обґрунтування педагогічних умов упровадження інформаційних технологій як засобу формування самовдосконалення майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності до самовдосконалення майбутніх лікарів засобами ІТ є досить складним процесом, результативність якого залежить від дотримання певних педагогічних умов.

Для глибшого розуміння поняття «педагогічні умови» та методики їх реалізації проаналізуємо поняття «умова». З наукового погляду, «умова» має неоднозначне тлумачення і трактується як:

- «обставина, від якої щось залежить, або вимога до чогось» [1];
- «правила, що визначені в будь-якій галузі життєдіяльності» [1];
- «обстановка, в якій будь-що відбувається» [1];
- «необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [2];
- «домовленість про що-небудь» [3].

З погляду філософії поняття «умова» трактується таким чином:

- «філософська категорія, що відображає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати» [4];
- «середовище, обставини, у яких оточуючі предмет явища виникають, існують і розвиваються» [4];
- «те, від чого залежить щось інше (що зумовлюється)» [5];
- «істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого в разі необхідності відбувається здійснення цього явища» [5];
- «середовище, без якого неможливо існувати, знаходячись у ньому» [6];
- «ситуація, в якій щось відбувається» [6].

Проведений аналіз цієї дефініції показує, що дослідники по-різному її трактують. Проте більшість науковців під педагогічними умовами розглядають сукупність методів, організаційних форм та прийомів навчання, які оптимально відповідають змісту підготовки здобувачів та забезпечують виконання державних освітніх стандартів.

Поняття «педагогічні умови» стосується різних аспектів усіх складників процесу навчання, виховання і розвитку: цілей, змісту, принципів, методів, форм, засобів тощо. Воно може вживатися стосовно цілісного навчально-виховного процесу під час характеристики педагогічної системи або окремих її сторін чи елементів. Як правило, під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій.

Питання щодо педагогічних умов стали предметом уваги багатьох дослідників. Так, О.Ф. Федорова педагогічні умови визначає як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання. Науковці А.М. Алексюк, А.А. Аюрян, П.І. Підкасистий стверджують, що педагогічними умо-

вами впливають на процес досягнення мети, при цьому їх поділяють на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [7]. У свою чергу В.М. Манько педагогічні умови розрізняє як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [8]. С.І. Тихолаз [9] педагогічні умови трактує як структурну оболонку педагогічних технологій чи педагогічних моделей. Зокрема, А.Я. Найн зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань [10]. Є.А. Іванченко, досліджуючи процес формування професійної мобільності майбутніх економістів, визначає педагогічну умову як обставину, яка впливає на розвиток професійних та особистісних якостей студентів [11].

Педагогічні умови, на думку Д.А. Костюка, – це сукупність вимог, за додержання яких забезпечується досягнення поставленої мети, тобто підвищення ефективності процесу фахової підготовки людей із вищою освітою [12]. Б.С. Гершунський трактує педагогічні умови як певну суму наукових знань, які педагог повинен засвоїти до моменту ухвалення педагогічних рішень [13].

Отже, аналізуючи різні погляди дослідників стосовно трактування феномену «педагогічні умови», можна визначити педагогічні умови як комплекс взаємозумовлених і взаємозалежних заходів педагогічного процесу, що забезпечують оновлення змісту навчання, застосування новітніх методик і технологій, цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців компонентів педагогічної компетентності та, як результат, – підвищення якості розвитку самовдосконалення до майбутньої професійної діяльності.

Спираючись на практичну доцільність на основі теоретичного узагальнення наведених аспектів, визначаємо, що формування у студентів-медиків самовдосконалення засобами ІТ залежить від реалізації комплексу таких педагогічних умов:

- формування позитивної мотивації до використання інформаційних технологій у навчанні;
- поетапне використання ІТ у навчальному процесі як засобу самовдосконалення в майбутній професійній діяльності;

– організація самостійної пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій.

Виділені нами педагогічні умови перебувають у тісному взаємозв'язку між собою та разом спрямовані на досягнення поставленої мети. Розглянемо детальніше кожен з педагогічних умов, націлених на використання інформаційних технологій майбутніми лікарями як засобу самовдосконалення.

Перша педагогічна умова – це *формування позитивної мотивації до використання інформаційних технологій у навчанні*.

Процес цілісного формування мотивації майбутніх лікарів до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності повинен мати систематичний характер. До цієї системи входять теоретичні і практичні завдання із використанням ІТ.

Усвідомлення особистісного сенсу та значущості інформаційних технологій у професійній діяльності майбутніх лікарів забезпечується за допомогою реалізації стратегії покрокового ускладнення завдань – від алгоритмічних до завдань творчого характеру, що потребують знань про особливості використання ІТ, уміння творчо підходити до розв'язання проблеми, здатність до рефлексії, власного досвіду володіння навичками опрацювання медичної інформації. Формування мотивації лікарів до застосування інформаційних технологій у майбутній професії відбувається за такими етапами, як: формування потреби у використанні ІТ; формування позитивного ставлення до використання ІТ; формування інтересу до використання ІТ; успішна професійна діяльність із застосуванням ІТ.

Формування у майбутніх лікарів потреби до використання ІТ у процесі навчання відбувається на початковому етапі мотивації. Мотивацією професійного самовдосконалення фахівця є сукупність усіх спонукань та умов, що детермінують, спрямовують і регулюють процес професійного самовдосконалення. Професійне самовдосконалення базується на досить складній системі мотивів і зумовлене різними джерелами активності. Рушійною силою та провідним джерелом розвитку фахівця є потреба в самозміні й самовдосконаленні, що зумовлена суперечностями між мотивами власної професійної діяльності та метою її досягнення в оновлених умовах. Забезпечити спрямування мотиву на мету – значить викликати дійсну потребу в самовдосконаленні.

Продуктивність професійного самовдосконалення багато в чому залежить від сили й структури професійної мотивації. Якщо в цій структурі внутрішні мотиви знаходяться на домінуючих позиціях або один із них є головним мотивом, то

це забезпечує вмотивованість студента постійно самовдосконалюватися. Якщо ж провідним мотивом є лише один із зовнішніх мотивів і в структурі мотивації на позиціях домінуючих відсутні внутрішні мотиви, можна стверджувати про відсутність мотивації професійно самовдосконалюватися. Формування мотивів і удосконалення структури мотивації професійної діяльності – це процес відносно складний та довготривалий, тому сформувати вмотивованість самовдосконалення неможливо швидко, якщо її немає у відповідній структурі мотивів. Наявність мотивації є однією з важливих професійних якостей медичного працівника, яка сприяє самостійній побудові кар'єри й досягненню успіху в процесі відповідних змін.

Здатність до самовдосконалення, на відміну від мотивації, можна сформувати й розвинути значно швидше. Основа здатності до самовдосконалення включає уміння: бачити власні недоліки й обмеження; аналізувати причини їх виникнення у власній діяльності; критично оцінювати процес та результати своєї роботи, причому як невдачі, так і успіхи. Зауважимо, що саме наявність мотивації та здатності до самовдосконалення свідчить про те, що студент сам може прикласти максимальних зусиль для того, щоб повністю реалізувати свої потенційні можливості професійного вдосконалення і розвитку та досягти відповідних успіхів.

Друга педагогічна умова – *поетапне використання ІТ у навчальному процесі як засобу самовдосконалення в майбутній професійній діяльності*.

Питання застосування засобів ІТ у навчальному процесі є досить дослідженим у сучасній педагогіці. Майже всі дослідники вважають, що систематичне застосування засобів ІТ під час вивчення окремих дисциплін допоможе студентам закріпити та розширити передбачені навчальною програмою знання, уміння та навички, розвинути навички спілкування та комунікативні здібності, що здатні забезпечити ситуацію успіху при виконанні виробничих дій та реалізації типових завдань професійної діяльності. Також наголошується на тому, що в студентів виникає необхідність міркувати, висловлювати своє ставлення до подій, явищ, активно діяти, розвивати уміння керувати своїм емоційним станом та спілкуватися. Усе це створює ситуацію успіху, яка, на нашу думку, в майбутньому сформує успішного лікаря з креативним мисленням.

Використання ІТ дозволяє ефективно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу вирішення проблеми, оперативного пошуку інформації на основі вільного доступу до інформаційних джерел, швидкої обробки великих обсягів інформації. Контроль, оцінювання та корекція у використанні ІТ дає можливість одночасного здійснення контролю та оцінки перебігу

вирішення поставлених навчальних завдань з боку викладача та самоконтролю і самооцінки правильності виконання навчальних операцій самими студентами. Основними перевагами використання ІТ у викладанні навчальних дисциплін можна визначити практичну можливість індивідуалізації навчання, підвищення мотивації та активності студентів, інтенсифікацію самостійної роботи, зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань, розширення інформаційних потоків, оперативний контроль і корекцію. Використання комп'ютеру можливе на всіх етапах організації педагогічного процесу та зберігає у студентів стан психологічного комфорту.

Основними перевагами використання ІТ у викладанні навчальних дисциплін можна визначити практичну можливість індивідуалізації навчання, підвищення мотивації та активності студентів, інтенсифікацію самостійної роботи, зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань, розширення інформаційних потоків, оперативний контроль і корекцію. Використання комп'ютера можливе на всіх етапах організації педагогічного процесу та зберігає у студентів стан психологічного комфорту.

Отже, використання засобів ІТ у певних межах є сучасним підходом до організації аудиторної, самостійної, дистанційної та дослідницької роботи студентів, що сприяє вдосконаленню наукового й методичного рівня надання освітніх послуг, дає змогу здійснювати індивідуальний підхід у навчанні, розвивати мотиваційну сферу, прагнення до систематичного самовдосконалення. Вважаємо, що використання ІТ оптимізуватиме процес розвитку та формування самовдосконаленні майбутніх лікарів, сприяючи усвідомленому засвоєнню знань у процесі виконання дослідницьких задач, даючи можливість опанувати прийоми самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу та синтезу нової інформації, розвинути вміння та навички інформаційного саморозвитку з навчальної і науково-дослідної діяльності. Водночас актуальною проблемою самовдосконалення засобами ІТ майбутніх лікарів є створення цілісності освітнього процесу та розвиток системності їх мислення.

Третя педагогічна умова – це *організація самостійної пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій*.

Формуванню готовності майбутніх лікарів до самовдосконалення засобами ІТ сприяє розроблення та впровадження у медичному вищій спеціально розробленої програми позааудиторних заходів. Зокрема, в Донецькому національному медичному університеті було впроваджено науковий гурток, на базі якого систематично організуються круглі столи за темами: «Використання сучасних технологій у діагностиці та лікуванні

соціально значущих захворювань» і «Медична реабілітація різних захворювань із застосуванням ІТ».

Також у навчальний процес нами було впроваджено факультатив «Європейський стандарт цифрової грамотності», який викладається з метою підвищення рівня базових знань студентів у галузі інформаційних технологій, удосконалення навичок особистого користування комп'ютером та найпоширенішого комп'ютерного програмного забезпечення для розвитку інформаційної компетентності у майбутніх лікарів.

Предметом вивчення дисципліни є інформаційні процеси, що забезпечують використання персонального комп'ютера.

Метою курсу «Європейський стандарт цифрової грамотності» є: формування та розвиток основних компетенцій інформаційних технологій для забезпечення раціонального використання сучасного програмного забезпечення загального призначення в обробці даних.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- формування та розвиток знань, умінь та баз знань, необхідних для ефективного використання сучасних додатків загального призначення в навчально-пізнавальній діяльності та повсякденному житті;
- ознайомлення студентів з роллю нових інформаційних технологій у професійній діяльності, з перспективами розвитку комп'ютерного обладнання;
- вироблення вміння самостійно опанувати різні програмні засоби та оновлювати та інтегрувати набуті знання.

Відповідно до вимог стандартної дисципліни «Європейський стандарт цифрової грамотності» надає студентам компетенції:

- здатність вирішувати типові та складні спеціалізовані та практичні завдання, пов'язані із питаннями професійної медичної допомоги, використовуючи персональний комп'ютер та працюючи із загальним призначенням додатків, та включає дослідження та / або інновації та характеризується складністю та невизначеністю вимог;
- вміння застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- вміння вибирати комунікаційну стратегію;
- вміння працювати в колективі; навички міжособистісного спілкування;
- використовувати навички інформаційних та комунікаційних технологій;
- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність до вивчення та сучасного навчання;
- вміння застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- вміння оцінювати та забезпечувати якість виконаної роботи;

- рішучість та наполегливість щодо поставлених завдань та завдань;
- здатність обробляти державну, соціальну, економічну та медичну інформацію;
- визначити джерело та / або місце знаходження потрібної інформації залежно від її типу;
- отримувати необхідну інформацію з конкретного джерела;
- розробити та проаналізувати отриману інформацію;
- демонструвати базові персональні навички роботи з комп'ютером та знайти біомедичні дані за допомогою інформаційних технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Успішна підготовка майбутніх лікарів у наш час не може обмежуватись лише засвоєнням ними фахових знань, умінь та навичок. Сучасне інформатизоване суспільство ставить перед лікарями нові умови, які включають уміння орієнту-

ватись в інформаційному просторі і застосовувати ІТ у професійній діяльності.

Таким чином, сутність представленої проблеми полягає в радикальному оновленні духовної атмосфери, основ педагогічного процесу у ЗВО, урахуванні освітніх запитів студентів, потреб суспільства, тенденцій його розвитку. Дотримання виділених педагогічних умов, на нашу думку, сприяє усвідомленню викладачем своєї професійної сутності, ефективному самовдосконаленню, самореалізації та самоактуалізації, коли педагог вищої школи перетворюється на творця своїх життєвих і професійних обставин, самовизначається в професійній діяльності.

Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні моделі формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
2. Бульгин Ю.Е. Организация социального управления (основные понятия и категории) : словарь-справочник. М. : Контур, 1999. 256 с.
3. Бусел В. Т. “Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)” / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / [глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов]. М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В. А. Лутченко. М. : ИНФРА-М, 2007. 575 с.
7. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 34–37.
8. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного ун-ту ім. М. Драгоманова*. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
9. Тихолаз С.І. “Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінницький державний педагогічний ун-т. Вінниця, 2011. 20 с.
10. Найн А.Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. Челябинск : Изд-во Челябинского инта развития профессионал. образования, 1998. 264 с.
11. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2005. 235 с.
12. Костюк Д.А. Педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199(2). С. 344–349.
13. Гершунский Б.С. Методические проблемы использования компьютерной техники в системе образования и педагогической науке. *Программированное обучение*. Вип. 23. М., 1996.

REFERENCES

1. Honcharenko S.U. (2011). *Ukrayinskij pedagogichnij enciklopedichnij slovník* [Ukrainian pedagogical encyclopedic vocabulary], Rivne: Volynski oberehy (in Ukrainian).

2. Bulyhyn, Yu.E. (1999). *Organizacziya soczialnogo upravleniya (osnovnye ponyatiya i kategorii)* [Organization of social management (basic concepts and categories)], Moscow: Kontur. (in Russian)
3. Busel V. T. (2005). *Velikij tlumachnij slovník suchasnoyi ukrajinskoyi movi* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language], Irpin: VTF «Perun». (in Ukrainian)
4. Hrytsanov A.A. (2001). *Vsemirnaya encyklopediya: Filosofiya* [World Encyclopedia: Philosophy], Moscow: AST. (in Russian)
5. Ylychev L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.H. (1983). *Filosofskij encyklopedicheskij slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary], Moscow: Sovetskaia entsyklopediya. (in Russian)
6. Hubskeyi E.F., Korableva H.V., Lutchenko V.A. (2007). *Filosofskij encyklopedicheskij slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary], Moscow: YNFRA-M. (in Russian)
7. Antypova V.M. (2006). *Kompetentnostnyj podkhod k organizaczii dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v universitete* [Competence approach to the organization of additional pedagogical education at the university], Pedahohyka, vol. 8., pp. 34–37.
8. Manko V.M. (2000). *Didactichni umovi formuvannya u studentiv profesijno-piznavalnogo interesu do specialnikh disciplin* [Didactic conditions for the formation of students professional and cognitive interest in special disciplines], Sotsializatsiia osobystosti : zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho un-tu im. M. Drahomanova. Kyiv: Lohos, vol. 2., pp. 153–161.
9. Tykholaz S.I. (2011). *Pedagogichni umovi rozvitku profesijnoyi spryamovanosti studentiv vishhikh medichnikh navchalnikh zakladiv* [Pedagogical conditions for the development of professional orientation of students of higher medical educational institutions] (PhD Thesis), Vinnytsia: Vinnytsia State Pedagogical University.
10. Nain A. Ya., Kliuev F. N. (1998). *Problemy razvitiya professionalnogo obrazovaniya: regionalnyj aspekt* [Problems of Vocational Education Development: Regional Aspect], Cheliabynsk: Yzd-vo Cheliabynskoho ynta razvytyia professyonal. obrazovaniya. (in Russian)
11. Ivanchenko Ye.A. (2005). *Formuvannya profesijnoyi mobilnosti majbutnikh ekonomistiv u procezji navchannya u vishhikh navchalnikh zakladakh* [Formation of professional mobility of future economists in the process of studying in higher educational institutions] (PhD Thesis), Odesa.
12. Kostyuk D.A. (2014). *Pedagogichni umovi formuvannya fakhovoyi kompetentnosti u majbutnikh tekhniv-elektriv silskogo gospodarstva* [Pedagogical conditions for the formation of professional competence in future agricultural electricians], Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy. Serii : Pedahohika, psykhohohiia, filosofiiia, vol. 199(2), pp. 344–349.
13. Hershunskyi B.S. (1996). *Metodicheskie problemy ispolzovaniya kompyuternoj tekhniki v sisteme obrazovaniya i pedagogicheskoi nauke* [Methodological problems of using computer technology in the education system and pedagogical science], *Prohrammyrovannoe obuchenye*, vol. 23.

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Галацин К. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
пр. Перемоги, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-3297-8284
galatsyn_kateryna@ukr.net*

Фешук А. М.

*викладач кафедри англійської мови технічного спрямування
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
пр. Перемоги, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0003-3683-099X
fam2012@ukr.net*

Ключові слова:

*компетентність, мотивація,
інформаційні технології,
професійна англійська
компетентність, комп'ютер,
мультимедійна програма,
професійно-орієнтовані
сайти, пошукові системи,
E-mail-проекти.*

У статті розкривається роль і значення використання інформаційних технологій на заняттях з англійської мови в закладах технічної вищої освіти. Мета статті полягає в характеристиці можливостей використання інформаційних технологій як засобу мотивації майбутніх інженерів у формуванні англійською професійною компетентністю. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) визначити сутність англійської професійної компетентності та інформаційних технологій навчання; 2) змодельовати варіанти використання інформаційних технологій для мотивації здобувачів вищої освіти у сформованості англійської професійної компетентності як особистісної цінності; 3) обґрунтувати умови, за яких використання інформаційних технологій сприятиме вмотивованості студентів у формуванні англійської професійної компетентності.

Наведено приклади використання інформаційних технологій як засобу мотивації студентів у ході вивчення дисципліни «Практикум з англійської професійної спілкування» в закладах вищої технічної освіти. Підкреслено ефективність використання мультимедійних програм і презентацій, Наведено приклади використання інформаційних технологій як засобу мотивації студентів у ході вивчення дисципліни «Практикум з англійської професійної спілкування» в закладах вищої технічної освіти. Підкреслено ефективність використання мультимедійних програм і презентацій, англійських on-line -словників, -підручників, ігор, кросвордів, чайнвордів з професійними термінами, on-line тестів різної складності, on-line автентичних матеріалів, on-line версій газет, журналів та фахових статей, використання мережі Інтернет для участі в англійських форумах, вебінарах та онлайн-конференціях за фахом, робота з матеріалами на професійно-орієнтованих сайтах (Academia.edu, SciPeople та ін.) та пошукових системах (Metasearch Search Engine, Yahoo та RefSeek), участь в E-mail-проектах тощо).

Визначено вимоги до використання інформаційних технологій на заняттях англійської мови: відповідність інформаційних технологій темі, меті й змісту освітнього матеріалу; чітке визначення етапу заняття й кількості часу для використання інформаційних технологій навчання; зрозуміле формулювання завдань, конкретних вказівок щодо виконання ІТ; добору матеріалу відповідно до потреб англійської комунікації та компетенції студентів.

INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MOTIVATING STUDENTS TO FORM ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE

Halatsyn K. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Peremohy ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3297-8284
galatsyn_kateryna@ukr.net*

Feshchuk A. M.

*Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Peremohy ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0003-3683-099X
fam2012@ukr.net*

Key words: *competence, motivation, information technologies, professional English-language competence, computer, multimedia program, professional-oriented sites, Search engines, E-mail projects.*

The article describes the role and importance of using information technologies in English language classes in higher technical educational institution. The purpose of the article is to describe the possibilities of using information technologies as a means of motivating future engineers in the formation of English-language professional competence. The realization of the goal requires solving the following problems: 1) to determine the essence of English professional competence and information technologies of training; 2) to simulate options for using information technologies to motivate applicants for higher education in the formation of English-language professional competence as personal value; 3) to substantiate the conditions under which the use of information technologies contribute to the correctness of students in the formation of English-language professional competence.

The English professional competence of the future engineer is defined as his ability and willingness to use professional English terminology in various professional situations, skilfully operate with English texts and documents in future professional activities. Information technologies are described as a set of methods of means, techniques for searching, storing, processing, presenting and transmitting graphic, textual, digital, audio and video information based on electronic means of computer technology and communication.

The requirements for the use of information technologies in English language classes are defined as compliance of information technologies with the topic; the purpose and content of educational material; a clear definition of the occupation stage and the amount of time for using educational information technologies; selection of material according to the needs of English-language communication and the competence.

Постановка наукової проблеми. Виклики сьогодення ставлять перед закладами вищої освіти вимоги підготовки конкурентоздатних фахівців, які вільно володіють іноземною мовою, уміють самостійно збирати та обробляти необхідну інформацію, використовувати її в процесі розв'язання життєвих та професійних задач. Для вирішення окреслених завдань необхідним є оновлення методів та технології навчання, спря-

мування професійної підготовки на задоволення пізнавальних, особистісних та суспільних потреб особистості майбутнього фахівця.

Ефективність освітнього процесу в закладах вищої освіти безпосередньо пов'язана з рівнем мотивації здобувачів знань до оволодіння майбутньою професією. Серед новітніх технологій оптимізації професійної підготовки, спрямованих на підвищення мотивації фахівців інженерних

спеціальностей до формування професійної англомовної компетентності, є інформаційні технології (ІТ), які надають практично необмежені можливості розміщення, зберігання, обробки і доставки інформації будь-якого обсягу і змісту на будь-які відстані.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначено, що впровадження нових інформаційних технологій в освітній процес сприяє вдосконаленню професійної підготовки студентів й формуванню в них здатностей до вирішення фахових завдань у нових умовах інформаційного простору [8].

Варто зазначити, що в основу викладання англійської мови в технічному закладі вищої освіти покладені уявлення про дію машин і механізмів, що належать до складних технічних об'єктів. Як наголошує О. Алексеев та ін., необхідність, часто на високому рівні абстракції, розуміння конструкції та принципу дії таких складних об'єктів, як технологічні машини машинобудівних виробництв, машини та апарати допоміжних виробництв, вироби машинобудування підвищеної складності та ін. становить для студентів інженерних спеціальностей значні труднощі. Це призводить до втрати пізнавального інтересу, відсутність творчої активності студентів і зниження мотивації до навчання. Поряд із цим, на думку науковців, недостатня мотивація студентів виявляється і в процесі професійної діяльності випускників, про що свідчать результати опитування роботодавців про активність і творчий рівень молодих спеціалістів під час виконання інженерних завдань [1, с. 77]. Тому важливим засобом мотивації майбутніх інженерів до сформованості англомовної професійної компетентності є використання інформаційних технологій, оскільки мережа Інтернет є унікальним засобом для спілкування за допомогою електронної пошти або в режимі реального часу (on-line).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Особливості використання інформаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої технічної освіти вивчають такі науковці, як О. Алексеев, В. Биков, М. Гончаренко, М. Жалдак, М. Коротун, С. Семеріков, Л. Панченко, Д. Требухов, Ю. Триус та ін. Роль і значення застосування інформаційних технологій на заняттях з англійської мови розкривають А. Гарник, О. Дакалюк, Н. Краснова, Л. Ломакіна, Г. Сорокіна, Т. Довгодько, Н. Тимошук та ін. Використання інформаційних технологій як засобу мотиваційної навчальної діяльності студентів аналізують Е. Азадова, О. Гавриленко, Д. Мехед, О. Мехед, А. Швидкий та ін.

Мета статті полягає в характеристиці можливостей використання інформаційних технологій як засобу мотивації майбутніх інженерів у фор-

муванні англомовної професійної компетентності. Реалізація мети потребує виконання таких завдань: 1) визначити сутність англомовної професійної компетентності майбутнього інженера; 2) змодельовати варіанти використання інформаційних технологій з метою мотивації здобувачів вищої освіти до сформованості англомовної професійної компетентності як особистісної цінності; 3) обґрунтувати умови, за яких використання інформаційних технологій сприятиме вмотивованості студентів у формуванні англомовної професійної компетентності.

У процесі наукового пошуку використано **методи** аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, умовисновки, спостереження, аналіз досвіду діяльності.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. На сьогодні в педагогічній науці відсутнє одностайне трактування вченими поняття англомовна професійна компетентність. У своєму дослідженні за основу ми взяли погляди Т. Пахомової, яка англомовну комунікативну компетентність розглядає як здатність і готовність студентів здійснювати ефективну комунікацію англійською мовою [7, с. 60]. Учена констатує, що у формуванні англомовної комунікативної компетентності необхідно враховувати: 1) мовну (лінгвістичну) компетенцію, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати англомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування; 2) соціокультурну компетенцію, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки, прийняті в цій культурній спільноті); 3) професійну компетенцію, яка передбачає знання фахової термінологічної лексики, а також навички роботи з матеріалом [7, с. 60].

У контексті нашого дослідження важливим є розуміння англомовної професійної компетентності, яка, на наш погляд, інтегрує знання англомовної фахової термінологічної лексики, навички роботи з англомовними професійними текстами й документами, а також фонові знання про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається. З огляду на це англомовну професійну компетентність майбутнього інженера ми розглядаємо як його здатність та готовність використовувати професійну англомовну термінологічну лексику в різних професійних ситуаціях, вміло оперувати англомовними текстами й документами в майбутній професійній діяльності.

Ефективному формуванню англомовної професійної компетентності сприяє вмотивованість студентів до процесу професійної підготовки. Про вмотивованість до оволодіння англомовною

професійною компетенцією свідчить активність сприйняття студентом змісту навчального матеріалу, зосередженість уваги на розв'язанні цільових завдань, прагнення самостійно і творчо опанувати знання та застосовувати їх на практиці, готовність до самостійної діяльності тощо.

Зростання комп'ютеризації закладів вищої освіти дає можливість викладачеві використовувати на заняттях сучасні інформаційні технології. Проведений аналіз поглядів науковців засвідчив, що інформаційні технології – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми. У вузькому значенні «інформаційні технології» розглядають як сукупність методів засобів, прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передачі графічної, текстової, цифрової, аудіо і відеоінформації на основі електронних засобів комп'ютерної техніки і зв'язку [2]. Саме використання інформаційних технологій відкриває нові перспективи і можливості для вивчення англійської мови, оскільки спрямоване на реалізацію різних дидактичних цілей: оволодіння англійськими компетенціями читання, використовуючи безпосередньо матеріали Інтернет-мережі різного рівня складності; удосконалення компетенцій аудіювання на основі аутентичних звукових текстів, відео-текстів, наукових статей тощо; удосконалення компетенцій англійського писемного мовлення; систематизація англійських граматичних компетенцій через виконання тестів у режимі online; формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності студентів; формування компетенцій глобального мислення тощо.

У процесі вивчення студентами технічних спеціальностей англійської мови нами використано технологічний підхід як чітку постановку викладачем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до визначених цілей; оцінювання результатів,

корекцію навчання, підсумкову оцінку результатів [2]. Оскільки в нашому дослідженні важливим у вивченні англійської мови є ефективне використання інформаційних технологій, то, взявши за основу ідеї Р. Гришкової та власно розроблену схему технологічного конструювання процесу вивчення англійської мови, пропонуємо структуру технологічного конструювання освітнього процесу вивчення англійської мови з використанням інформаційних технологій [5; 2] (рис. 1).

Зупинимося на аналізі використання інформаційних технологій у процесі формування професійної англійської компетентності в студентів спеціальностей 131 Прикладна механіка, 133 Галузеве машинобудування.

Метою вивчення курсу «Практикум з англійського професійного спілкування» є формування в магістрів професійно орієнтованих іноземних мовленнєвих компетенцій в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації; професійно орієнтованої лінгвосоціокультурної компетентності; професійно орієнтованих мовних компетентностей; професійно орієнтованої навчально-стратегічної та прагматичної компетентностей, які в єдності й складають професійну англійську компетентність [3].

Так, у ході вивчення курсу поширеним є використання автоматизованих навчальних мультимедійних продуктів, як документів, що несуть інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення. Мультимедіа – це сукупність комп'ютерних технологій, в яких одночасно використовується кілька інформаційних середовищ: графіка, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід [4, с. 49]. Мультимедійні презентації використовують при вивченні та закріпленні лексичного, граматичного, країнознавчого матеріалу, у якості опор при навчанні монологічного та діалогічного мовлення. Завдяки використанню анімації з'являються можливості виділення найбільш значущих



Рис. 1. Технологічне конструювання процесу вивчення англійської мови з використанням інформаційних технологій

елементів за допомогою кольору, шрифту, додавання фотографій, схем, таблиць. У ході вивчення теми «Evaluation. Projects» [3, с. 128] майбутні інженери можуть використовувати мультимедійні програми, які дозволяють їм працювати в своєму режимі та відповідно до своїх потреб через одночасність візуального та слухового сприйняття, синтезу та синхронізації вербалізованих та невербалізованих знань, синхронізації та інтеграції часово-просторових та візуально-просторових джерел навчальної інформації. Використання англомовних мультимедійних презентацій, підготовлених самостійно майбутніми інженерами, сприяє удосконаленню монологічного мовлення. За таких обставин у процесі свого виступу студент має можливість використовувати іншомовні професійні терміни, ілюстрації, схеми, які він розробив самостійно. Це дозволяє зробити англомовне повідомлення послідовним, логічним, емоційно виразним. А для викладача надає можливість оцінити рівень оволодіння іншомовними мовленнєвими компетенціями в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації; тощо.

Поряд із цим ефективним є й використання мультимедійних прикладних програм, які використовують сучасну методику інтенсивного вивчення мови, оскільки вони виконують як інформаційно-пізнавальну, так і контролюючу функції.

У процесі вивчення теми «Accidents. Communication» активно використовуємо англомовні Інтернет-словники для визначення сутності чи уточнення професійних термінів: аварія, види аварій, пошкодження, вихід із ладу, руйнування, аварійна ситуація. Наприклад, пропонуємо магістрам для тлумачення вказаних термінів скористатися Longman Dictionary of Contemporary English [3, с. 128].

Цікавим і таким, що сприяє підвищенню мотивації студентів до оволодіння професійними англомовними компетенціями, є метод гейміфікації, тобто представлення за допомогою інформаційних технологій різних видів ігор (наприклад, ігри з професійними термінами), кросворди, чайнворди, що активізують пізнавальну діяльність студентів й мотивують їх до ефективного оволодіння англомовними компетенціями.

Досвід роботи в закладі вищої освіти засвідчує, що практично за будь-якою темою курсу «Практикум з англомовного професійного спілкування» можна підібрати цікаві ігрові елементи з використанням інформаційних технологій та ввести їх в освітній процес вивчення англійської мови в технічних закладах освіти [3].

Для визначення рівнів англомовної професійної компетентності використовуємо on-line тести різної складності, які пропонують значний спектр завдань професійної діяльності фахівців з машинобудування та прикладної механіки.

Ефективним у формуванні англомовної професійної компетентності майбутніх інженерів є використання комплексу тематично організованих on-line автентичних матеріалів. Саме автентичні матеріали – тексти та аудіо/відео матеріали, на думку А. Мунтян, характеризуються своєрідністю лексичних одиниць, а саме емотивних лексичних одиниць, вигуків, часток, сленгу, жаргонізмів та специфічних словосполучень, сталих висловів, ідіоматичних виразів професійної діяльності майбутніх інженерів [6].

Вважаємо за необхідне наголосити, що саме тексти за спеціальністю сприймаються не лише як основне джерело для накопичення фахового термінологічного словника студентів, але й як засіб становлення та розвитку їхньої професійної майстерності, сприяють підвищенню культури термінологічного спілкування. У процесі професійної підготовки тематика комплексу автентичних матеріалів може охоплювати різні сфери професійного спілкування майбутніх інженерів. Поряд із цим на заняттях з англійської мови часто використовуємо автентичні відеоматеріали, які демонструємо за допомогою програмно-технічних засобів (мультимедійних комп'ютерів, глобальних інформаційних мереж, Інтернету). У процесі навчання англійської мови використовуємо відеоматеріали різних жанрів: художні, документальні, науково-популярні, навчальні.

У ході вивчення теми «Planning. Projects» пропонуємо студентам читання on-line версій газет, журналів та фахових статей з метою засвоєння професійної лексики. Одним із завдань у ході підготовки до цієї теми є переклад наукової статті за фахом (3,5 тис символів) і підготуватися до доповіді за обраною темою [3, с. 128]. Поряд із цим рекомендуємо студентам заповнити зразки професійних документів іноземною мовою, підготувати орієнтовні договори, контракти з представниками зарубіжних фірм, компаній чи створити власний Інтернет-проект тощо.

На заняттях з англійської мови використовуємо мережу Інтернет, оскільки завдяки її грандіозним інформаційним можливостям можна реалізувати різні спеціальні цілі: а саме залучення студентів до участі в англомовних форумах, вебінарах та онлайн-конференціях за фахом. Така наукова робота студентів підвищує інтерес молоді до оволодіння англомовними професійними компетенціями (говоріння, слухання, аудіювання та ін), стимулює їхню пізнавальну активність й мотивує до професійної самоосвіти й самовдосконалення.

Працюючи з Інтернет-мережею, пропонуємо студентам попрактикуватися у веденні спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно або письмово через доступні програмами Skype, Viber, Telegram Messenger, Whats App тощо.

У мережі Інтернет завжди можна знайти актуальну інформацію з першоджерел, що дозволяє майбутнім інженерам отримати актуальні, корисні знання, поповнити професійний вокабуляр. Серед професійно-орієнтованих сайтів, що містять статті та новини зі сфери інженерії, на уроках англійської мови часто використовуємо:

– Academia.edu (соціальна мережа для співпраці вчених; мережа дозволяє стежити за новинами досліджень і розробок за іменами й ключовими словами; позиціонується як універсальна мережа для представників усіх сфер науки);

– SciPeople (наукова соціальна мережа, зорієнтована на представників усіх сфер науки, яка дозволяє проаналізувати статті з інженерії в наукових журналах).

Працюючи із цими сайтами, студенти аналізують, обговорюють найбільш актуальні професійно-орієнтовані матеріали.

У ході підготовки до занять англійської мови пропонуємо студентам користуватися й професійно-орієнтованими пошуковими системами Metasearch Search Engine, Yahoo та RefSeek. Варто наголосити на тому, що саме RefSeek є тією пошуковою системою, яка дозволяє студентам віднайти цікаві матеріали з професійної діяльності серед веб-сторінок, книг, енциклопедій, журналів і газет.

З використанням інформаційних технологій студенти виконують індивідуальні науково-дослідні завдання, створюючи проекти, презентації з різноманітної тематики професійної діяльності. У цьому контексті саме проектна діяльність, як одна з форм дослідницької та пізнавальної роботи, сприяє майбутнім фахівцям на практиці застосовувати свої знання, навички

та уміння, формує в них кооперативне співробітництво та є засобом підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

У ході вивчення курсу «Практикум з англійського професійного спілкування» пропонуємо студентам орієнтовні теми проектів, наприклад: «Intellectual property rights for engineers. Types of copyright» (Права інтелектуальної власності інженерів. Види авторського права.), «Machine tool design on flexible machining centers» (Конструювання верстатів на гнучких обробних центрах) та ін. [3].

Інший вид діяльності з проектами, як зазначає Н. Годованець, – це проведення Інтернет-проектів, що базуються на реальних професійних ситуаціях, сприяють розвитку комунікативних умінь та навичок студентів. Існує два види проектів: WWW-проекти і E-mail-проекти. WWW-проекти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті і представити на занятті результати свого пошуку. Викладач повинен підготувати проведення проекту: сформувати групи, визначити тему та часові межі проекту, знайти необхідні адреси тощо. Перевагою E-mail-проектів є те, що комунікація іноземною мовою відбувається з реальними партнерами. Студентам важливо, що ділові електронні листи створюються не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для реальних партнерів з метою передачі інформації чи обговорення актуальної проблеми [4, с. 48].

Резюмуючи, можемо визначити ті інформаційні технології, які вмотивовують студентів до сформованості професійною англійською мовою компетентністю (табл. 1).

Таблиця 1

Інформаційні технології мотивації студентів до сформованості професійної англійської компетентності

Види комп'ютерних технологій	Їх роль	Теми занять з використанням інформаційних технологій
Тести	Дозволяють визначити рівень сформованості теоретичних знань та практичних навичок аудіювання	Тема: Accidents. Report
Мультимедійні презентації, програми, слайд-шоу	Дозволяють розширити ілюстративний матеріал, наблизити його до реального життя.	Тема: Incidents. Security
Відеофрагменти	Надають можливість використання паузи, копіювання кадру, збільшення окремого фрагменту, супроводжування його текстом, примітками.	Тема: Incidents. Emergency.
3D-моделі та малюнки	Сприяють створенню просторового рисунка з можливістю зміни ракурсу розгляду, наближення об'єкта дозволяє викладачу вибирати для коментаря той чи інший фрагмент.	Тема: Desingn. Specifications
Анімації спрощені та сюжетні	Демонструють короткочасну динаміку процесу, ілюструють механізми технічних процесів.	Тема: Desingn. Properties
Інтерактивні моделі, малюнки	використовуються для імітації технічних процесів (інтерактивні таблиці).	Тема: Innovations. Lasers
Навчальні та розвивальні ігри й програми	Різні види Інтернет-лінгвістичних ігор, інтерактивні програми з ігровим сценарієм	Тема: Accidents. Communication

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання сучасних інформаційних технологій дозволяє змінити й збагатити зміст вивчення студентами технічних спеціальностей англійської мови, активізувати навчально-пізнавальну діяльність майбутніх інженерів, мотивувати їх до ефективного оволодіння компетенціями читання, мовлення аудіювання. Саме інформаційні технології навчання роблять заняття з англійської мови яскравими і змістовними, розвивають пізнавальні здібності студентів і їхні творчі сили.

Використання інформаційних технологій забезпечує поєднання візуального зображення, тексту і звукового супроводу, що, у свою чергу, створює можливість для комплексного розвитку навичок мовної діяльності майбутнього інженера в процесі вивчення іноземної мови. Підвищується ефективність у формуванні професійної англомовної компетентності, оскільки, наприклад, мультимедійні засоби об'єднують відео-, аудіо-матеріали, ілюстрації, таблиці тощо на одному носії. Інформаційні технології створюють сприятливі можливості для організації самостійної роботи студентів на заняттях з англійської мови.

Вони можуть застосовувати комп'ютерні технології як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань.

Проте використання інформаційних технологій на заняттях англійської мови, як засвідчує досвід роботи, вимагає дотримання таких вимог: відповідність інформаційних технологій темі, меті й змісту освітнього матеріалу; чітке визначення етапу заняття й кількості часу для використання інформаційних технологій навчання; зрозуміле формулювання завдань, конкретних вказівок щодо виконання ІТ; добір матеріалу відповідно до потреб англомовної комунікації та компетенції студентів

Правильно організована робота з використанням ІТ сприяє підвищенню пізнавальних та комунікативних інтересів, мотивації студентів, що, у свою чергу, активізує та розширює можливості аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів з оволодіння англійською мовою.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання діагностики впливу інформаційних технологій на мотивацію майбутніх інженерів у сформованості англомовної компетентності на заняттях з англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев О.М., Коротун М.М., Требухов Д.В. Використання анімації як засобу підвищення мотивації навчання студентів інженерних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 76–90.
2. Галацин К.О., Ярошенко О.Л. Технології опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення студентами технічних. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. № 1. С. 53–62 DOI 10.31499/2307-4906.1.2020.208156.
3. Галацин К.О., Хом'як А.П. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців на заняттях з англійської мови: навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 128 с.
4. Годованець Н.І. Використання сучасних інформаційних технологій при вивченні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 35. С. 48–50.
5. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 2015. 220 с.
6. Мунтян А.О. Використання автентичних письмових та аудіо/відео матеріалів при навчанні іноземної мови. *Англістика та американістика* : зб. наук. пр. Дніпро. 2015. Вип. 12. С. 88–94.
7. Пахомова Т.О., Сенченко Я.С. Формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів в умовах лінгвосоціокультурного підходу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 1(5). С. 59–64.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. *Офіційний вісник України* від 12.07.2013. 2013. № 50. Стаття 1783. С. 18. Режим доступу: URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.

REFERENCES

1. Alekseyev, O. M., Korotun, M. M., Trebukhov, D. V. (2018). Vykorystannya animatsiyi yak zasobu pidvyshchennya motyvatsiyi navchannya studentiv inzhenernykh spetsialnostey [The Use of Animation as a means to Increase Motivation among Students of Engineering Disciplines]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya – Information technologies and teaching Tools, Vol. 65, 3, 76–90* [in Ukrainian].
2. Halatsyn, K. O., Yaroshenko, O. L. (2020). Tekhnolohiyi opratsyuvannya dyskusiynych pytan u protsesi vuvchennya studentamy tekhnichnykh [Technologies for Processing Discussion Questions in the Process

- of Studying English Language by Students of Technical Specialities]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu–Scientific works of Uman State Pedagogical University, 1*, 53–62. DOI 10.31499/2307-4906.1.2020.208156 [in Ukrainian].
3. Halatsyn, K. O., Khomyak, A. P. (2019). Interaktyvni tekhnolohiyi formuvannya komunikatyvnoyi kultury maybutnikh fakhivtsiv na zanyattiyakh z anhliyskoyi movy. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
 4. Hodovanets, N. I. (2015). Vykorystannya suchasnykh informatsiynykh tekhnolohiy pry vyvchenni inozemnoyi movy [The use of modern information technology in the study of a foreign language.]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social work. Issue 35*, 48–50 [in Ukrainian].
 5. Hryshkova, R. O. (2015). Metodyka navchannya anhliyskoyi movy za profesiynym spryamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsialnostey. Mykolayiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].
 6. Muntyan, A. O. (2015). Vykorystannya avtentychnykh pysmovykh ta audio/video materialiv pry navchanni inozemnoyi movy [Using of Authentic Written and Audio/Video Materials when Teaching the Foreign Language]. *Anhlistyka ta amerykanistyka – Anglistics and Americanistics, issue 12*, 88–94 [in Ukrainian].
 7. Pakhomova, T. O., Senchenko, Ya. S. (2013). Formuvannya anhlomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv-filolohiv v umovakh linhvossotsiokulturnoho pidkhodu [The Formation of Communicative Competence in English under the Conditions of Linguasociocultural Approach]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya «Pedahohika i psykholohiya» – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology, Vol. 1 (5)*, 59–64 [in Ukrainian].
 8. Pro Natsionalnu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrayiny vid 25.06.2013 r. № 344. (2013). *Ofitsiynyy visnyk Ukrayiny – Official Gazette of Ukraine, 50, art. 1783*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian].

МЕДІА- ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ У ДІЯЛЬНОСТІ ЮНЕСКО

Приходькіна Н. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

вул. Січових стрільців, 52-А, Київ, Україна

orcid.org/0000-0002-6211-5546

prykhodkina2019@gmail.com

Ключові слова: *медіа, медіа- та інформаційна грамотність, ЮНЕСКО, ООН, декларація, резолюція.*

Авторкою проаналізовано ключові документи конференцій ЮНЕСКО, що сприяли розвитку медіа- та інформаційної грамотності у світі. ЮНЕСКО у своїй діяльності підкреслює роль медіаграмотності як найважливішої компетенції цифрової епохи. У середині 70-х років ЮНЕСКО заявило не тільки про свою повну підтримку медіаосвіти, а й про медіаосвіту як про пріоритетний напрям на найближчі десятиліття. Вважається, що термін «медіаосвіта» офіційно на світовому рівні вперше було використано у 1973 р. у процесі спільного засідання Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. У деклараціях та резолюціях міжнародних конференцій ЮНЕСКО підкреслює важливість цього напрямку і визначає медіаосвіту як один з пріоритетних напрямів своєї діяльності. Дослідницею проаналізовано зміст декларацій, резолюцій та рекомендацій, прийнятих за підсумками міжнародних конференцій у Грюнвальді, Тулузі, Відні, Севільї, Москві, Празі, Сеулі, які формулюють цілі і завдання для подальшого поширення медіа- та інформаційної грамотності і розвитку глобального інформаційного суспільства загалом. Зокрема, авторка звернула увагу на зміст та основні положення Празької декларації про створення суспільств інформаційної грамотності, Олександрійської декларації про інформаційну грамотність і неперервну освіту, Паризької декларації з розвитку медіаінформаційної грамотності для країн ООН, Феської декларації щодо медіаінформаційної грамотності, Плану дій Глобального альянсу для партнерства з медіаінформаційної грамотності, Паризької декларації з медіаінформаційної грамотності в епоху цифрових технологій, Сеульської декларації про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і у разі загальної участі: захист від дезінфекції тощо. У текстах містяться заклики до урядів і неурядових організацій активно підтримувати і розвивати медіа- та інформаційну грамотність у всіх сферах життя і на всіх рівнях, акцентовано увагу на потребі постійного розвитку медіаосвіти та медіаграмотності як важливих елементів формування світогляду людини. ЮНЕСКО відіграє провідну роль в ініціативі щодо підтримки розробників інформаційних ресурсів з медіа- та інформаційної грамотності.

MEDIA AND INFORMATION LITERACY AS A STRATEGIC DIRECTION IN UNESCO'S ACTIVITY

Prykhodkina N. O.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Pedagogy, Administration and Special Education
University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Sichovykh Striltsiv str., 52 A, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-6211-5546
prykhodkina2019@gmail.com*

Key words: *media, media and information literacy, UNESCO, UN, declaration, resolution.*

The author analyzed the key documents of the UNESCO conferences, contributed to the development of media and information literacy in the world. UNESCO emphasizes the role of media literacy as an essential competence of the digital age. In the mid-70s, UNESCO declared not only its full support for media education, but also media education as a priority area for the coming decades. It is believed that the term "media education" was first used officially at the world level in 1973. During a joint meeting of the UNESCO Information Sector and the International Film and Television Council. In declarations and resolutions of international conferences, UNESCO emphasizes the importance of this area and defines media education as one of the priority areas of its activities. The researcher analyzed the content of declarations, resolutions and recommendations adopted as a result of international conferences in Grunwald, Toulouse, Vienna, Seville, Moscow, Prague, Seoul, which formulate goals and objectives for the further dissemination of media and information literacy and the development of the global information society as a whole. In particular, the author drew attention to the content and the main provisions of the Prague Declaration on the Creation of Information Literacy Societies, the Alexandria Declaration on Information Literacy and Lifelong Learning, the Paris Declaration on the Development of Media Information Literacy for UN Countries, the Feska Declaration on Media Information Literacy Action Plan of the Global Alliance for Partnership media literacy, Paris Declaration on Media Literacy in the Digital Age, Seoul Declaration on Media and Information Literacy for All and Participation: Protecting Against Disphodemia and the like. The texts contain calls for governments and non-governmental organizations to actively support and develop media and information literacy in all spheres of life and at all levels, emphasizing the need for continuous development of media education and media literacy as important elements in shaping a person's worldview. UNESCO is taking the lead in an initiative to support information resource developers with media and information literacy.

Постановка проблеми. Проблема підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві перебуває у центрі уваги міжнародної спільноти і насамперед ЮНЕСКО, що у своїй діяльності підкреслює роль медіаграмотності як найважливішої компетенції цифрової епохи. Ця організація сприяє розвитку медіа- та інформаційної грамотності, що розглядається як «передумова для побудови інклюзивних, відкритих, партисипативних і плюралістичних суспільств знання» [17]. У численних резолюціях і на проведених міжнародних конференціях ЮНЕСКО підкреслює важливість

цього напрямку і в XXI ст. визначає медіаосвіту як один з її пріоритетних напрямів.

У міжнародних конференціях і форумах різних рівнів, присвячених медіа- та інформаційній грамотності, зазвичай беруть участь не тільки представники різних комітетів ООН і ЮНЕСКО, а і федеральних і місцевих органів влади, інших державних структур, а також учені, експерти, фахівці з бібліотечної справи, що пропонують свої оцінки і рекомендації. За підсумками таких конференцій приймаються програмні документи, які формулюють цілі і завдання для подальшого поширення

медіа- та інформаційної грамотності і розвитку глобального інформаційного суспільства загалом.

Мета статті – проаналізувати ключові документи за результатами міжнародних конференцій ЮНЕСКО, що сприяли розвитку медіа- та інформаційної грамотності у світі.

Виклад основного матеріалу. У середині 70-х років ЮНЕСКО заявило не тільки про свою повну підтримку медіаосвіти, а й про медіаосвіту як про пріоритетний напрям на найближчі десятиліття. Вважається, що термін «медіаосвіта» офіційно на світовому рівні вперше було використано у 1973 р. у процесі спільного засідання Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення [1].

На початку 1980-х рр. ця організація оприлюднила текст офіційної доповіді з проблем глобальної комунікації (Many Voices, One World), відомої як звіт МакБрайда (MacBride Report, 1980). Початок розвитку медіаосвіти у світі було покладено з моменту прийняття представниками 19 націй на Міжнародному Симпозіумі ЮНЕСКО Грюнвальдської декларації з медіаосвіти ЮНЕСКО [4] в 1982 р. У декларації зазначено, що «замість того щоб засуджувати або схвалювати вплив медіа, нам потрібно визнати їх значний вплив і поширення по всьому світу, а також оцінити їх важливість як елемента культури у сучасному світі. Роль комунікації і медіа у процесі розвитку не слід недооцінювати, як і функції медіа як інструментів активної участі громадян у житті суспільства. Політичні та освітні системи повинні взяти на себе зобов'язання розвивати у своїх громадян критичне розуміння процесів комунікації» [10, с. 47]. Ці принципи знайшли практичне вираження у використанні моделі «культурного аналізу» медіатекстів (cultural analysis model) [11] на заняттях у закладах середньої та вищої освіти. Медіаосвіта була визначена найбільш ефективною, коли батьки, педагоги, журналісти та особи, відповідальні за прийняття рішень, усвідомлюють свою роль у розвитку критичного мислення у учнів, студентів, слухачів, глядачів і читачів.

У 1987 р. Рада Європи прийняла «Резолюцію з медіаосвіти і нових технологій», в якій була зазначена основна мета цього напрямку в педагогіці: «медіаосвіта має починатися якомога раніше і тривати всі шкільні роки як обов'язковий для вивчення предмет». Медіаосвіта має готувати людей до життя в демократичному громадянському суспільстві, їм потрібно дати розуміння структури, механізмів і змісту медіа, розвивати в них здібності незалежного критичного оцінювання змісту медіа. «Визнаючи вирішальну роль медіа як телевізійного, радіо, кінематографічного, культурного досвіду дітей, медіаосвіта має починатися якомога раніше і тривати всі шкільні роки

як обов'язковий для вивчення предмет» [8, с. 36].

У квітні 1997 р. у Парижі, в штаб-квартирі ЮНЕСКО, відбувся міжнародний науковий форум, що зібрав 350 учасників із 60 країн світу (крім усіх західноєвропейських і більшості латиноамериканських держав, були представлені США, Канада, Австралія, Японія, Індія, Росія та ін.). Генеральний директор ЮНЕСКО Ф. Майора (Federico Mayor) у своїй доповіді підкреслив актуальність і важливість медіа (телебачення, преси, кінематографу, комп'ютерних мереж) у сучасному світі, необхідність розвитку медіаосвіти дітей і молоді, наукових досліджень в аудіовізуальній сфері.

Учасниками конференції були відомі вчені-медіапедагоги з різних країн світу, зокрема, англомовних: Д. Букінгем (David Buckingham) та С. Лівінгстон (Sonia Livingstone) з Великобританії, А. Карон (Andre Caron), П'єр Беланже (Pierre Belanger), Д. Канкел (Dale Kunkel) та Ж. П'єт (Jacques Piette) зі Сполучених Штатів Америки, Д. Річардс (Debra Richards) з Австралії та ін.

У квітні 1999 р. у Відні відбулася міжнародна конференція з медіаосвіти «Освіта для медіа та цифрова ера» (“Educating for the Media and the Digital Age”) [19], організована ЮНЕСКО та Міністерством освіти і культури Австрії. З доповідями про сучасний стан та перспективи медіаосвіти виступили 35 педагогів і вчених-дослідників з Австрії, Німеччини, Франції, США, Канади, Іспанії, Аргентини, Угорщини, Швеції, Південної Африки, Голландії, Індії, Югославії, Австралії, Бельгії, Данії, Великобританії, Росії та інших країн.

У Резолюції до конференції наголошувалося на необхідності включення курсів з медіаосвіти до програм закладів середньої та вищої освіти, медіаосвіта є ключем до розвитку критичного і творчого мислення та невід'ємною частиною демократичного суспільства, пов'язаного з педагогікою, культурою, політикою і правами людини. Міністерством освіти і культури Австрії спільно з ЮНЕСКО було видано збірник матеріалів конференції «Медіаосвіта в інформаційний вік» [19].

ЮНЕСКО високо оцінює значимість продукції інформаційних технологій і важливість доступу до них. Відображенням цієї позиції стало створення у 2000 р. Міжурядової програми «Інформація для всіх» [14], націленої на об'єднання зусиль урядів різних країн світу для створення більш справедливого суспільства шляхом поліпшення доступу до інформації. «Програма «Інформація для всіх» – єдина міжурядова програма, цілком спрямована на просування загального доступу до інформації та знань в інтересах розвитку світової спільноти. Унікальність мандата програми та її міжурядовий характер наділяють Міжурядову раду – керівний орган програми – повноваженнями на міжнародному

рівні озвучувати її стратегічні пріоритети, а також створювати й поширювати знання про використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку» [6].

Діяльність у рамках Програми багато в чому сприяла тому, щоб 2003–2012 роки були оголошені Світовим десятиріччям грамотності Організації Об'єднаних Націй.

З точки зору ЮНЕСКО інформація і знання стали рушійною силою соціальних перетворень. За умови систематичного і рівноправного використання і поширення необхідних інформації, знань і досвіду багато труднощів, з якими стикається людство, можуть бути істотно полегшені. Керуючись цим же принципом, учасники наради експертів, що пройшла під егідою ЮНЕСКО в Празі в 2003 р., прийняли декларацію «До інформаційно грамотного суспільства» (“Towards an Information Literate Society”) [17]. Цей документ закликав уряди країн світу розробляти міждисциплінарні програми просування інформаційної грамотності, що є необхідним кроком на шляху до формування грамотного населення, ефективного громадянського суспільства та конкурентоспроможної робочої сили. Хоча формально заклик адресований урядам, у вирішенні цього завдання повинні брати участь усі сектори суспільства.

Позиція ЮНЕСКО послідовно акцентує увагу на необхідності просування «від інформаційного суспільства до суспільства знання». Так, зокрема, називається перший розділ «Всесвітньої доповіді ЮНЕСКО. До суспільства знання», опублікований з урахуванням підсумків першої (Женевської) фази Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства [17].

У світовій доповіді UNESCO «Назустріч суспільству знань» (Towards knowledge societies: UNESCO world report) підкреслюється, що глобальне інформаційне суспільство знайде свій сенс тільки в тому разі, якщо стане інструментом для досягнення більш піднесеної і бажаної мети – створення в глобальному масштабі суспільства знання, здатного відкрити шлях до гуманізації процесу глобалізації.

Через 25 р. після прийняття Грюнвальдської декларації (1982), що ознаменувала становлення медіаосвіти на міжнародному рівні, експерти, функціонери, які визначають освітню політику, педагоги, дослідники, представники неурядових організацій з усіх регіонів світу зустрілися на Міжнародному симпозиумі ЮНЕСКО з медіаосвіти «Медіаосвіта – досягнення, перешкоди та нові тенденції з часів Грюнвальду: до масштабних змін?» (Media Education – Advances, Obstacles, and New Trends Since Grunwald: Towards a Scale Change?), що відбувся 21–22 червня 2007 р. у Парижі.

Головна мета конференції – виявити, як розвивається медіаосвіта в світі, які виникають труднощі на шляху реалізації такого роду освітньої політики та практичного досвіду, а також розробити практичні рекомендації щодо розвитку медіаосвіти.

Учасники конференції наголосили на важливості Грюнвальдської декларації і відзначили, що заяви, зроблені у 1982 р., у контексті інтенсивного розвитку інформаційного суспільства та глобалізації набувають особливої значущості. Значно зросли роль і місце медіа у сучасному суспільстві. Щоб краще адаптуватися до соціальних змін, суспільство має володіти навичками критичного аналізу інформації будь-яких символічних систем (образних, звукових, текстових), створення власних медіатекстів. До процесу медіаосвіти повинні бути залучені якомога більше її прихильників. Особлива актуальність Грюнвальдської декларації полягає як у ретельності проведеного аналізу, так і в підкресленні все ще недостатнього суспільного визнання необхідності медіаосвіти.

Результатом дводенної конференції стала розробка дванадцяти практичних рекомендацій [16], що сприяють виконанню чотирьох основних положень Грюнвальдської декларації: 1) розробка програм з медіаосвіти на всіх освітніх рівнях; 2) підготовка педагогів у галузі медіаосвіти і зростання інформованості про медіаграмотність усіх зацікавлених осіб та організацій у соціальній сфері; 3) проведення досліджень у галузі медіаосвіти і поширення їх результатів за допомогою мережевого мовлення; 4) міжнародне співробітництво в галузі медіаосвіти.

Ці рекомендації можуть використовуватися для всіх зацікавлених осіб на всіх рівнях упровадження, а також координації на місцевих національних, регіональних і міжнародних рівнях.

У рекомендаціях Севільського семінару «Медіаосвіта і молодь» 2002 р. говорилося про розвиток критичної медіаосвіти, підкреслювалося особливе значення розвитку критичної компетентності, здатності реагувати на будь-якого роду отриману інформацію і вміння користувачів захищати свої права. «Медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження та отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендується, щоб вона була введена всюди, де можливо в межах національних навчальних планів, так само у рамках додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини» [19, с. 152].

У тексті документа акцентовано увагу на потребі постійного розвитку медіаосвіти та медіаграмотності як важливих елементів формування світогляду людини.

Про важливість вивчення питань медіаосвіти, її ролі у процесі розвитку інформаційних технологій, становленні інформаційного суспільства, формування грамотної та обережної поведінки з інформацією як категорією йшлося також у Олександрійській декларації ЮНЕСКО «Про інформаційну грамотність та освіту протягом життя» (2005) [3]. Декларація була підписана неподалік від місця, де в давнину розташовувався Фароський маяк. Тому декларація метафорично позначила інформаційну грамотність як один з «маяків інформаційного суспільства» і як «основне право людини в цифровому світі», що дозволяє залучати до нього суспільства всіх націй. Крім того, така грамотність була представлена у вигляді «життєво важливого елементу» для окремих людей, малих і середніх підприємств, регіонів і націй загалом. Другим «маяком» стало вже згадане «Lifelong Learning»; разом же, на думку авторів декларації, вони «висвітлюють шляхи до розвитку, процвітання та свободи» [9].

У червні 2011 р. відбувся Перший міжнародний форум з медіа- та інформаційної грамотності (MIL). Форум був організований Університетом Сіді Мохамеда Бен Абделла за співпраці ЮНЕСКО як провідного партнера Ісламської Організації освіти, науки та культури (ISESCO), Арабського бюро освіти для країн Перської затоки (ABEGS) та Альянсу цивілізацій ООН (UNAOC) як ключових партнерів. Учасниками Форуму було прийнято Феську декларацію з медіа- та інформаційної грамотності [13], в якій звертається увага на необхідність розуміння взаємозв'язку між двома видами грамотності.

Основними рекомендаціями Феської декларації з медіа- та інформаційної грамотності були:

- запровадити Всесвітній тиждень медіа- та інформаційної грамотності (МІГ) задля сприяння впровадженню МІГ у всьому світі. Було запропоновано відмічати цей тиждень 15–21 червня щороку. У 2012 р. ЮНЕСКО заснувала Глобальний тиждень медіа- та інформаційної грамотності, що об'єднує медіапедагогів, медіадослідників та всіх зацікавлених у поширенні медіа- та інформаційної грамотності як способу сприяння соціальної інтеграції та міжкультурного діалогу;

- забезпечити інтеграцію медіа- та інформаційної грамотності в освітні програми як у формальній, так і в неформальній освіті, щоб: а) забезпечити право кожного громадянина на громадянську освіту; б) розвинути навички критичного мислення та критичного аналізу; в) сформувати та розвинути медіакомпетентність учителів;

- включити виробництво та розповсюдження користувачького контенту (UGC), особливо молодіжних ЗМІ, як частину загальної структури MIL;

- дослідити стан розвитку інформаційної та медіаграмотності у різних країнах світу;

- розробити навчальну програму для вчителів щодо розвитку їхньої медіакомпетентності;

- заохочувати створення у всіх регіонах світу національних, регіональних та міжнародних інститутів або центрів для підтримки ініціатив щодо медіа- та інформаційної грамотності;

- схвалити створення регіонального Інституту або Центру з інформаційної та медіаграмотності в Університеті Сіді Мохамеда Бен Абделли (Фес, Марокко);

- організувати міжнародний форум з медіа- та інформаційної грамотності кожні 2 роки. Наступний форум запланувати на березень/квітень 2013 р.;

- для розвитку міжкультурного діалогу, інформаційної та медіаграмотності створити мережу UNESCO-UNITWIN-MILID Network, залучивши університети-представники всіх регіонів світу.

24–28 червня 2012 р. була проведена Міжнародна конференція «Медіа і інформаційна грамотність у суспільствах знання» (село Судакова, Московська обл.). Основна мета конференції полягала в просуванні ідеї усвідомлення значущості, масштабу і необхідності формування медіа- та інформаційної грамотності на політичному рівні, в галузі освіти, ЗМІ, інформації та комунікації, а також серед широкої громадськості.

Учасники конференції висловили згоду з тим, що «медіа- та інформаційна грамотність лежить в основі всіх компетенцій і навичок, необхідних для ефективної роботи з досягнення Цілей розвитку тисячоліття ООН, Декларації ООН з прав людини і цілей, проголошених Світовим самітом з інформаційного суспільства». Вони підкреслили, що «медіа- та інформаційна грамотність є необхідною умовою для сталого розвитку відкритих, плюралістичних, інклюзивних товариств знання, а також інститутів громадянського суспільства, організацій, спільнот і окремих осіб» [5, с. 2–3].

Основоположним питанням обговорення учасниками конференції стало питання розробки понятійного апарату і розуміння термінології медіа- та інформаційної грамотності. Очевидність міждисциплінарного дискурсу цієї проблематики, а також його неоднорідності, зумовленої професійними і культурними відмінностями фахівців, які брали участь в обговоренні, сприяла виявленню багатогранності поняття і різноманітності моделей системного формування інформаційної грамотності. Концепціям медіа- та інформаційної грамотності у суспільствах знання були присвячені доповіді першого дня конференції.

На підставі виступів пленарного засідання, а також за підсумками дискусії в рамках робочої групи під керівництвом голови Секції з інформа-

ційної грамотності ІФЛА Марії Карме Торраса Кальво учасники підготували підсумковий документ конференції – «Декларацію про медіа- та інформаційну грамотність», в якій відобразили основні стратегічні напрями розвитку медіа- та інформаційної грамотності в усьому світі і дали їй консолідоване визначення.

Учасники Міжнародної конференції «Медіа та інформаційна грамотність у суспільствах знання» звернулися до урядів держав, організацій ООН (зокрема, ЮНЕСКО), міжурядових і громадських організацій, професійних асоціацій і установ освіти, науки, культури, соціальних інститутів, ЗМІ, мережових об'єднань, представників комерційного сектору і індустрії із закликом: визнати, що медіа- та інформаційна грамотність має основоположне значення для благополуччя і розвитку особистості, спільнот, економіки і громадянського суспільства; включити розвиток медіа- та інформаційної грамотності в число пріоритетних напрямів національної політики в галузі освіти, культури, інформації, ЗМІ та ін.; включити медіа- та інформаційну грамотність і систему оцінки її рівня в навчальні програми на всіх рівнях освіти, в тому числі освіти протягом усього життя, навчання на робочому місці, підготовки і перепідготовки викладачів [5] тощо.

У 2013 р. були прийняті Рекомендації ЮНЕСКО-ІФЛА, в яких було запропоновано урядам і міжурядовим організаціям, а також приватним установам і організаціям слідувати стратегіям і програмам, котрі лобюють і просувають медіа- та інформаційну грамотність, а також навчання протягом усього життя. Тим самим буде забезпечуватися необхідна база для реалізації цілей Декларації тисячоліття ООН [21] (United Nations Millennium Declaration).

У травні 2014 р. у штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі проходив перший Європейський форум з питань медійної та інформаційної грамотності (МІГ). Учасники Форуму прийняли Паризьку декларацію з медіа- та інформаційної грамотності в епоху цифрових технологій [17] (2014 р.). У декларації зазначено про важливість медіа- та інформаційної грамотності, зроблено акцент на її поширення в умовах сучасного цифрового середовища, «розумного використання інформаційно-комунікаційних технологій, важливості просування ідей грамотного поведіння з інформацією у зв'язку із розбудовою громадянського суспільства» [2].

З 7 по 10 червня 2016 р. у Ханті-Мансійську в рамках Восьмого міжнародного ІТ-Форуму і Міжурядової програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» відбулася Міжнародна конференція «Медіаінформаційна грамотність і формування культури відкритого уряду». Конференція при-

вернула увагу не тільки великих міжнародних експертів, а й уряди багатьох країн світу. Більше половини зі 110 учасників конференції були номіновані урядами своїх країн. Майже 50 країн були представлені на конференції провідними вченими, університетськими професорами, політиками, дипломатами, представниками органів державної влади, інститутів громадянського суспільства та приватного сектору.

Актуальність конференції була зумовлена необхідністю вирішення двох важливих завдань сучасності.

Перше завдання полягало в тому, щоб усіляко розвивати і на належному рівні підтримувати медіа- та інформаційні компетенції населення, які необхідні людям для того, щоб жити, розвиватися та ефективно функціонувати в умовах інформаційного середовища і бурхливого розвитку технологій.

На всіх рівнях – міжнародному, національному, регіональному, муніципальному – визнається необхідність залучення населення до управління, створення механізмів ефективного зворотного зв'язку, що можна зробити за допомогою формування систем відкритих урядів у кіберпросторі. Це друге важливе завдання.

Конференція ознаменувала новий важливий напрям розвитку медіаінформаційної грамотності в бік вирішення завдань формування відкритих урядів, створення механізмів зворотного зв'язку між урядами і суспільством.

3 листопада 2020 р. ЮНЕСКО опублікувала «Сеульську декларацію про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінфомедії», у якій було визначено пріоритети у цій галузі для державних структур, громадських організацій, закладів освіти і культури, бізнес-спільноти, усіх зацікавлених у розвитку і вдосконаленні медіа- та інформаційної грамотності в контексті боротьби з дезінфомедією [20] (введений ЮНЕСКО термін, утворений від слів «дезінформація» і «пандемія», тим самим підкреслює вплив неправдивої інформації на пандемію коронавірусу та її наслідки) [12].

У Сеульській декларації зазначено, що «медіа- та інформаційна грамотність не є панацеєю від усіх проблем, включаючи пандемію, але наполягаємо на тому, щоб медіа- та інформаційна грамотність отримала подальше визнання і оцінку в усіх освітніх, соціальних та економічних системах і застосовувалася як більш активний підхід до побудови стійкого і інклюзивного суспільства» [20]. Підвищення медіа- та інформаційної грамотності забезпечує розвиток критичного мислення людей і їх здатності розуміти та аналізувати, як відбувається їхня взаємодія з інформаційними та комунікаційними технологіями, зокрема, під час

кризи. У декларації визначені загальні рекомендації для поширення медіа- та інформаційної грамотності в світі:

- поширювати медіа- та інформаційну грамотність з метою подолання перешкод до доступу до інформації та якісної освіти у зв'язку з пандемією COVID-19;

- залучати до участі в політиці медіа- та інформаційної грамотності компанії, що забезпечують інтернет-комунікації, міжнародні та регіональні організації, регулюючі органи влади, засоби масової інформації, представників громадянського суспільства, молоді та інших спільнот;

- пропагувати ініціативи медіа- та інформаційної грамотності щодо боротьби з дезінформацією, зміною клімату тощо, свободи висловлення думок і доступу до інформації, що є не тільки правами людини, але і частиною вирішення проблеми поширення дезінформації;

- включати питання медіа- та інформаційної грамотності в етичні стандарти компаній і організацій з метою забезпечення відкритого, інклюзивного та безпечного розвитку таких технологій, як штучний інтелект;

- підтримувати ініціативи медіа- та інформаційної грамотності в питаннях, що стосуються технологічного детермінізму [20].

Також у Сеульській декларації зазначені окремі рекомендації для: а) органів управління від державного до муніципального рівнів; б) громадянського суспільства, ЗМІ, молоді, академічних установ; в) приватного бізнесу, в тому числі телекомунікаційних компаній; г) ЮНЕСКО, інших установ ООН і дослідників.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, ЮНЕСКО відіграє провідну роль перш

за все у формуванні міжнародних мереж, обміні досвідом в галузі медіаосвіти. Політика ЮНЕСКО з питань медіаграмотності була зафіксована в документах, прийнятих за підсумками конференцій в Грюнвальді, Тулузі, Відні, Севільї, Москві, Празі, Сеулі та ін. Надалі ЮНЕСКО було прийнято низку декларацій, зокрема, Празьку декларацію про створення суспільств інформаційної грамотності, Олександрійську декларацію про інформаційну грамотність і неперервну освіту, Паризьку повістку дня – 12 рекомендацій з розвитку медіаінформаційної грамотності для країн ООН, Феську декларацію щодо медіаінформаційної грамотності, Рамки і план дій Глобального альянсу для партнерства з медіаінформаційної грамотності, Паризьку декларацію з медіаінформаційної грамотності в епоху цифрових технологій, Сеульську декларацію про медіа- та інформаційну грамотність для всіх і за загальної участі: захист від дезінформації та ін. У текстах містяться заклики до урядів і неурядових організацій активно підтримувати і розвивати медіаінформаційну грамотність у всіх сферах життя і на всіх рівнях. ЮНЕСКО високо оцінює значимість продукції інформаційних технологій і важливість доступу до них. Відображенням цієї позиції стало створення у 2000 р. Міжурядової програми «Інформація для всіх». У контексті нового бачення процесу освіти ЮНЕСКО відіграє провідну роль в ініціативі щодо підтримки розробників інформаційних ресурсів з медіаінформаційної грамотності. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у вивченні діяльності недержавних організацій та центрів англомовних країн щодо розвитку медіаграмотності громадськості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванов В., Шкоба О. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*, 2012. № 16. С. 41–52.
2. Осюхіна М.О. Медіа- та інформаційна грамотність як складник сучасних інформаційно-комунікаційних обмінів (національна концепція у контексті світового досвіду) : дис. на здоб. ступеня канд. наук із соц. комунік. зі спец. : 27.00.01 «Теорія та історія соціальних комунікацій». Дніпро : Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара. 2018. 319 с.
3. ЮНЕСКО. Александрійская декларация об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни. 2005. URL: https://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_ec60754734ee46f439db048705afd47c.
4. ЮНЕСКО. Грюнвальдская декларация по медиаобразованию. 1982. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.
5. ЮНЕСКО. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности: итоговый документ Междунар. конф. «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания». Москва, 28 июня 2012 г. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf.
6. Юрченко О.А. Реалізація програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» в Україні. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 2014. № 3, с. 66–71.
7. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO. Educating for the Media and the Digital Age. 1999. URL: https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf.

8. Directorate General of Human Rights and the Rule of Law. Recommendations and Resolutions adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of media and information society. Strasbourg, 2015. URL: <https://rm.coe.int/16806461f9>.
9. IFLA. Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. 2005. URL: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>.
10. International Commission for the Study of Communication Problems. Many Voices, One World: the MacBride Report. 1980. URL: <https://waccglobal.org/wp-content/uploads/2020/07/MacBride-Report-English.pdf>.
11. Mindful Media. Media, Semiotics, and Sociology: Three Models for Analysis. 2010. URL: <http://mindfulmediablog.blogspot.com/2010/05/media-semiotics-and-sociology-three.html>.
12. UNESCO Disinfodemic. 2020. URL: https://en.unesco.org/covid19/disinfodemic?fbclid=IwAR1I81f76_uQLwJ3jGvlsfNOiz3inrMeLN6PWDWDgUR8vo4VZLv1WtEZj9c.
13. UNESCO. Fez Declaration on Media and Information Literacy. 2011. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
14. UNESCO. Information for All Programme (IFAP). 2001. URL: <https://en.unesco.org/programme/ifap>.
15. UNESCO. Media and Information Literacy. 2017. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/>.
16. UNESCO. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. 2007. URL: <https://ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>
17. UNESCO. Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. 2014. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/newsand-in-focus-articles/infocus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>.
18. UNESCO. The Prague Declaration “Towards an Information Literate Society”. 2003. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>.
19. UNESCO. Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education, Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”. 1999. URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>.
20. UNESCO. Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics. 2020. URL: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>.
21. United Nations Human Rights: office of the high commissioner. United Nations Millennium Declaration. 2000. URL: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>.
22. World summit on the information society. Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. 2003. URL: <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html>.

REFERENCES

1. Ivanov V., Shkoba, O. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist: vyznachennia terminiv [Media education and media literacy: definition of terms]. *Informatsiine suspilstvo*, No. 16. P. 41–52.
2. Osiukhina, M.O. (2018). Media- ta informatsiina hramotnist yak skladova suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh obminiv (natsionalna kontseptsiiia u konteksti svitovoho dosvidu) [Media and information literacy as a component of modern information and communication exchanges (national concept in the context of world experience)] (PhD Thesis), Dnipro : Dniprovskiy natsionalnyi universytet im. Olesia Honchara.
3. UNESCO (2005). Aleksandrijskaya deklaraciya ob informacziionnoj gramotnosti i obrazovanii na protyazhenii vsej zhizni [Alexandria Declaration on Information Literacy and Lifelong Learning]. URL: https://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_ec60754734ee46f439db048705afd47c.
4. UNESCO (1982). Gryunval'dskaya deklaraciya UNESCO po mediaobrazovaniiyu [UNESCO Grunwald Declaration on Media Education]. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF.
5. UNESCO (2012). Moskovskaya deklaraciya o media i informacziionnoj gramotnosti: itogoviy document Mezhdunarodnoy conf. “Media i informacziionnaya gramotnost”. Moskva, June 28, 2012. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf.
6. Iurchenko, O.A. (2014). Realizatsiia prohramy YuNESKO “Informatsiia dlia vsikh” v Ukraini [Implementation of the UNESCO program “Information for All” in Ukraine]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia*, No. 3. Pp. 66–71.

7. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO (1999). Educating for the Media and the Digital Age. URL: https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf.
8. Directorate General of Human Rights and the Rule of Law (2015). Recommendations and Resolutions adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe in the field of media and information society. Strasbourg, 2015. URL: <https://rm.coe.int/16806461f9>.
9. IFLA (2005). Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. URL: <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>.
10. International Commission for the Study of Communication Problems (1980). Many Voices, One World: the MacBride Report. URL: <https://waccglobal.org/wp-content/uploads/2020/07/MacBride-Report-English.pdf>.
11. Mindful Media (2010). Media, Semiotics, and Sociology: Three Models for Analysis. URL: <http://mindfulmediablog.blogspot.com/2010/05/media-semiotics-and-sociology-three.html>.
12. UNESCO (2020). Disinfodemic. URL: https://en.unesco.org/covid19/disinfodemic?fbclid=IwAR1I81f76_uQLwJ3jGvlsfNOiz3inrMeLN6PWDWDgUR8vo4VZLvIWtEZj9c.
13. UNESCO (2011). Fez Declaration on Media and Information Literacy. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>.
14. UNESCO (2001). Information for All Programme (IFAP). URL: <https://en.unesco.org/programme/ifap>.
15. UNESCO (2017). Media and Information Literacy. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/capacity-building-tools/media-and-information-literacy/>.
16. UNESCO (2007). Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. URL: <https://ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>.
17. UNESCO (2014). Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/newsand-in-focus-articles/infocus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>.
18. UNESCO (2003). The Prague Declaration “Towards an Information Literate Society”. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>.
19. UNESCO (1999). Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education, Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”. URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>.
20. UNESCO (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics. URL: <https://en.unesco.org/news/seoul-declaration-media-and-information-literacy-everyone-and-everyone-0>.
21. United Nations Human Rights: office of the high commissioner (2000). United Nations Millennium Declaration. URL: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>.
22. World summit on the information society (2003). Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. URL: <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html>.

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE VIRTUAL EDUCATIONAL SPACE OF A MODERN UNIVERSITY

Saienko N. S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of Linguistics Faculty*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Peremohy ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8898-5198
saenko106@gmail.com*

Havrylenko K. M.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of Linguistics Faculty*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Peremohy ave., 37, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9474-1990
asdi15@i.ua*

Key words: *distance education, distance learning technologies, e-Campus, learning technologies, professional education, professional training, types of the distance education, university, virtual educational space*

The modern educational environment is increasingly acquiring innovative features of a virtual space. The education system properties, communication style, attitude to motivation, the teacher's and students' roles are changing. Computer-assisted technologies modify the form and format we receive information, communicate with other people or devices, documentation management. Learning, communication and assessment are the foundations of any educational system. Nowadays, modern computer-assisted technologies support the development of a global pedagogical system as a virtual educational environment.

In this paper, we tried to review the main issues of the distance learning system implementation in the virtual educational space of universities for improving the quality of professional training. The successful integration of distance learning in the system of university education demands some special requirements, which help to adjust the distance education compatible with the existing forms of education. The distance learning is regarded as an interaction between students and teachers and the main preconditions for facilitating computer-assisted distance technologies at the higher professional institutions are listed.

The paper draws attention to the main education tools used by the university in pandemic times as the crucial resources for online teaching, analyses their effectiveness and further suitability for conducting professional distance training, including online and offline tasks, independent students' activities, students' evaluation and self-evaluation, intermediate and final testing as well as official results documentation in the special system Electronic Campus (e-Campus) created by the university.

The main technical, organizational and psychological problems preventing distance education development have been analyzed and some solutions based on a sociological study conducted among different categories of students have been suggested.

It has been stressed that the effectiveness of distance education at universities cannot be assessed unequivocally. It is undergoing rapid development and has many benefits over traditional methods of teaching. The modern demands for lifelong professional education require the training of specialists ready for constant development and the universities should be able to contribute to this process by creating a compatible virtual education environment.

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНОМУ ПРОСТОРИ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Саєнко Н. С.

*кандидат педагогічних наук, професор,
декан факультету лінгвістики
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
пр. Перемоги, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-8898-5198
saenko106@gmail.com*

Гавриленко К. М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач факультету лінгвістики
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
пр. Перемоги, 37, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-9474-1990
asdi15@i.ua*

Ключові слова: *дистанційна освіта, технології дистанційного навчання, e-Campus, технології навчання, професійна освіта, професійна підготовка, види дистанційної освіти, університет, віртуальний освітній простір.*

Сучасне освітнє середовище дедалі більше набуває інноваційних рис віртуального простору. Видозмінюються властивості системи освіти, стиль спілкування, ставлення до мотивації, ролі викладача та студентів. Комп'ютерні технології змінюють форму та формат отримання інформації, комунікації з людьми чи розумними пристроями, управління звітною документацією. Навчання, комунікація та оцінювання є основними складовими частинами будь-якої освітньої системи, які в наш час підтримуються в межах розвитку глобального навчального середовища як віртуального освітнього простору за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

У статті розглядаються основні питання впровадження системи дистанційного навчання у віртуальному освітньому просторі університетів для підвищення якості професійної підготовки. Успішна інтеграція дистанційного навчання у систему університетської освіти вимагає дотримання певних критеріїв, покликаних допомогти адаптувати дистанційну освіту з наявними традиційними формами навчання. Дистанційне навчання розглядається в роботі як взаємодія між викладачем та студентами і перелічуються основні передумови, покликані сприяти успішному впровадженню дистанційних технологій у вищих навчальних професійних закладах.

Стаття аналізує застосування основних освітніх ресурсів, які використовуються університетами у час пандемії для онлайн-навчання, розглядаються їх ефективність та придатність для проведення професійного дистанційного навчання, зокрема організації онлайн-та офлайн-занять, самостійного навчання студентів, оцінювання та самооцінювання отриманих результатів, проміжного та підсумкового тестування, оформлення офіційної підсумкової документації у спеціальній системі Electronic Campus (e-Campus), створеної університетом.

Проаналізовано основні технічні, організаційні та психологічні проблеми, що перешкоджають розвитку дистанційної освіти на сучасному етапі, та запропоновано низку рішень на основі соціологічного дослідження, проведеного серед різних категорій студентів.

Підкреслено неоднозначність ставлення щодо ефективності дистанційної освіти в університетах, яка впроваджується швидкими темпами і має багато переваг перед традиційними методами навчання. Сучасні вимоги до професійної освіти протягом усього життя вимагають підготовки фахівців, готових до постійного розвитку, і університети повинні внести свій вклад у цей процес, створивши сучасне віртуальне освітнє середовище.

Introduction. Computer technologies have inevitably become a part of our life. Modern education is closely connected with the Internet and distance learning has been implemented all over the world for active learning and interaction between students and teachers. Recently, in pandemic conditions, the development of distance education technologies has accelerated due to the necessity of carrying out studies in the traditional way in conventional premises. Therefore, it influences the rapid development of long existed but undervalued forms of distance learning as alternatives, which came to rescue.

The development of computer technologies is one of the main reasons for the changes in the modern educational concept, which combines pedagogical and computer-assisted technologies as one whole. Distance learning takes a significant place in this concept, as a means of holistic, professional and personal development. Under the pressure of the current pandemic situation, traditional universities are forced to expand the implementation of computer-assisted learning and take steps towards increasing the share of lifelong education.

Problem statement. Sociological studies conducted at the beginning of our century showed that over 80% of teachers were not familiar with distance learning technologies [1]. Certainly, the situation has changed rapidly during the last decades but there is still a great contradiction between the creation of a distance education system and the computer skills level of the pedagogical staff. One more problem is the quality of existing distance courses that in most cases are textbooks in electronic format. Distance learning is often regarded only as students' independent work with computer control.

A range of scientists and methodologists (J. Beese, M. Moore, B. Holmberg, T. Anderson, J. Xiao and others) admit that modern pedagogy often lags behind existing realities and cannot formulate the basic concepts and adequate educational policy towards the fundamental changes in education and present situation with distance learning technologies abrupt implementation in particular [2–6].

Distance learning is regarded in this paper as a student(s)-teacher interaction at a distance, which includes all main components of the traditional educational process (aims, content, methods, types of organization, teaching aids etc.) implemented through interactive Internet technologies. This type of interaction between the subjects of the educational

process aims at the student's independence, and successful knowledge acquisition [2; 3].

The place and role of distance education at modern universities raise a question of further development of professional training and changes necessary to be taken in the traditional education system.

Purpose of the article. The purpose of the paper is to consider the implementation of the distance learning system in virtual educational space of modern universities for the benefits of professional training improvement and modernization.

Presentation of the main material. The Regulation of the distance education, adopted by the Ministry of science and education of Ukraine on September 8, 2020, defines the distance education as an organization of the educational process as an indirect interaction in the educational environment based on modern educational, informational and communication (digital) technologies providing a complex of educational services to any individual in the country and abroad employing specialized information and the educational environment from an educational institution [7].

For the successful development of distance learning at universities, computer technologies should be integrated into the university educational process. Furthermore, a special students' and teachers' virtual information space is needed to be created, where the learners can obtain information about the course, the teacher, the assessment criteria, the library resources, and other facilities; as well as the teacher's information space supports working in computer-assisted environments, getting access to different course materials and methodological instructions, sharing experience, and protecting intellectual property.

In the process of implementation of the distance education system at the higher professional institutions, a number of primary tasks should be solved. First of all, a thorough study of the regulatory framework of distance education is vital. The technical conditions analysis is also needed taking into account the existing equipment per students. Special training facilities for the distance higher education organization should be created. The organization of educational process and reliable evaluation are important. Timely technical support for students and teachers must be provided.

The university should also provide a sufficient database for distance learning, including a range of basic educational, professional and methodical

literature, periodicals, reference and bibliographic, collection of scientific literature and publications suitable for each educational program. It is also important to develop various digital educational resources such as specialized textbooks, digital educational materials, teaching aids, training programs, computer laboratory workshops, sets of testing materials, educational films, audio recordings and other.

The university staff should be prepared for teaching in a new educational environment and carry out direct interaction with students, regardless of their location and distribution in time. They also should know how to employ distance educational technologies in teaching future professionals in different areas. Their work is only effective when results in the direct successful management of the students' work, distance lessons provision for various educational groups, high-quality control and intermediate certification. The teachers should be able to give technical advice to students and participate in the development of course materials.

The current practical experience has prioritized the organization of distance learning. Only a combination of traditional educational methods and the recent achievements in the distance learning technologies is the basis for the successful implementation of high-quality professional training in the modern university.

The recent introduction of total distance learning forced the university teachers to determine experimentally the most suitable tools for its implementation. For video conferencing the teachers mostly used Zoom, Skype, Google Meet platforms; for providing learning materials and tests – Moodle, Google Classroom, Classtime platforms and messengers Telegram, Viber, Discord etc., and for official monitoring and assessment – specially developed university system Electronic Campus (e-Campus).

The Moodle and Google Classroom platforms are widely used in higher educational institutions as they are free with simple and intuitive interfaces, reliable, adapted for various devices with different operating systems, translated into more than a hundred languages, and used by many universities in the world. These electronic educational platforms make it possible to design and structure the educational courses at the discretion of the educational institution [8].

These platforms are suitable for planning and organizing learning material in special electronic rooms easily accessed by students and could be adjusted accordingly the educational requirements of different subjects. All types of tasks could be automatically or manually evaluated from 5-point to 100-point scales, the learning material including texts of different types and formats, audio and video

files is set in advance before the start of the lesson. The lessons structure, as a rule, comprises the topic name and date, warming up or welcoming sentences, lesson summary, instructions and explanations, students' assignment to complete as a follow-up, and the teacher's feedback. Any files with texts and presentation could be attached. The students in their turn have to do tasks according to the received instructions and attach the completed work to the appropriate lesson before the deadline set by the teacher.

For the assessment, the teachers can easily make an appropriate test and check the results in automatic or manual mode depending on the settings. The teachers can also indicate in what form the students should send their answers. Grades are given instantly or within 24 hours after the students have provided the answer and contain a comment when the teacher finds it necessary. Some platforms permit the teacher to monitor how the students are completing the test in real-time and make comment if necessary. Then teachers can transfer the grades to the official university e-Campus, which takes a lot of time and efforts and has to be done manually as this system is not compatible with other education platforms yet.

The current stage of the distance education technologies development at universities is characterized by the abilities to conduct traditional lessons of various types in online interactive mode supplemented by multimedia means in the forms of Internet videoconferences with simultaneous transmission of video, sound, slide, graphic information from teacher to student and vice versa. This creates an effect of face-to-face training and permits to achieve results in distance learning similar to face-to-face interaction. Distance learning technologies give such interesting opportunities for educational material delivering as downloading educational resources from a virtual classroom, structuring and linking course sections, communication with teachers and students via e-mail, different platforms and messengers, updating the training course materials in real-time, etc.

However, for successful interaction in a computer-supported environment, a student and a teacher must possess a range of skills, which change traditional ideas about the organization of educational activities. It should be noted, that the successful implementation of distance learning technologies might prevent technical incompetence, organizational difficulties with planning, implementation and supporting of distance learning technologies in different areas of training, a lack of a unified coordinated strategy in the information technologies introduction and employment, insufficient funding of the real costs of working time in distance learning projects developed by the educational institutions, a lack or absence of

copyright protection policy for created electronic educational resources.

As part of the authors' sociological study of a level of teacher-student interaction in the distance learning process (March–May 2020), conducted to identify the respondents' attitude to the various types of distance learning, and to establish the most beneficial methods of online education for different categories of students some interesting data was received for further analysis and consideration. The interviews were carried out in the 21 groups of students ranging from the first year bachelors to the fifth year masters. The analysis of their responses demonstrated the following difficulties they face the distance educational process in the university:

- the lacks of a unified strategy from the university in the distance learning process organization, lessons provision and electronic materials issuing, which was often poorly correlated with curricula and training programs;

- the intensity, complexity and laboriousness of the educational process have significantly increased with the distance learning implementation due to the need for daily viewing of information on different online resources, asking numerous questions and online consultations with teachers and other students.

As a result, the reorganization of traditional forms of teaching was irritating for many students. All the mentioned difficulties resulted in the students' lack of decent motivation and incentives. The increasing intensity and complexity of the different subjects training in the distance mode required from them some time for adjustment, as well as a development of self-organization techniques and the close interaction with teacher and administrators. The greatest difficulties the students had with the exact disciplines in the forms of interactive consultations without regular and timely support from their teachers. The inability to demonstrate answers in the form of mathematical

formulas and functions, matrices, pictures, diagrams significantly reduced the effectiveness of studying.

The sudden transfer to of distance learning mode at universities also demonstrated the necessity of improving the computer skills of the teaching staff and the implementation of relevant training programs, consultation and round-the-clock support, which should become one of the main directions of the virtual educational space of modern universities development.

Conclusions. Thus, the sudden transition to universal distance learning, in the current situation, demonstrated a range of problems at university professional training organization. Communication systems and computer technologies are not fully integrated into the university educational process and the range of created distance courses and their materials proved to be insufficient. Teachers have to be urgently trained on to use new platforms often without proper technical support. Most students felt a huge studying overload and a lack of full-time active communication with the teachers and groupmates, which caused problems with psychological adaptation and anxiety increase.

Modern universities require a significant transformation of the traditional system of education and develop a wide range of virtual educational environment for implementing the positive potential of distance learning, which permits to modernize the professional training and increase the educational level, provide new opportunities for certification, ensure the accumulation and transfer of knowledge and experience between the educational institutions, and contribute to the development of the computer-assisted lifelong learning.

It is necessary to continue studying the pedagogical and psychological aspects of the total implementation of distance learning at universities and the influence on professional training.

BIBLIOGRAPHY

1. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л., КРАВЕЦ В., КУХАРЕНКО В. Развитие дистанционного образования в университете. *Образовательные технологии и общество*. 2003. № 6(1). С. 181–186.
2. Beese J. Expanding learning opportunities for high school students with distance learning. *American Journal of Distance Education*. 2014. No. 28(4). P. 292–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.959343> (Last accessed: 13.01.2021).
3. Moore M.G. *Handbook of Distance Education*. Second Edition. Routledge, 2013. 752 p. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203803738> (Last accessed: 13.01.2020).
4. Holmberg B. Guided didactic conversation in distance education / in D. Sewart & B. Holmberg (eds.), *Distance Education: International Perspectives*. London : Croom Helm. 1983.
5. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2011. No. 12(3). P. 80–97. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890> (Last accessed: 13.01.2021).
6. Xiao J. On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*. 2018. P. 259–274. URL: <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1429213> (Last accessed: 13.01.2021).
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки в Україні від 25.04.2013 р. № 466 : станом на 16 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (Last accessed: 13.01.2021).

8. Saienko N., Chugai O. Creating ESP classroom culture based on student-generated ideas. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. P. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.202013> (Last accessed: 13.01.2021).

REFERENCES

1. Tovazhnyanskyj, L., Kravec, V., Kuharenko, V. (2003). Razvytye dystancyonnoho obrazovannya v unyversytete [Development of distance education at the university]. *Educational Technology & Society*, 181–186 [in Russian].
2. Beese, J. (2014). Expanding learning opportunities for high school students with distance learning. *American Journal of Distance Education*, 28(4), 292–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.959343>.
3. Moore, M.G. (Ed.). (2013). *Handbook of Distance Education: Second Edition*. Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780203803738>.
4. Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. / In D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114–122). London : Croom Helm.
5. Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>.
6. Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 259–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1429213>.
7. Pro zatverdzhennya Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2020) [On approval of Distance learning regulations]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> [in Ukrainian].
8. Saienko, N. & Chugai, O. (2020). Creating ESP classroom culture based on student-generated ideas. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.202013>.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ. ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Вимоги до оформлення статей:

До друку приймаються статті, що мають наукову і практичну цінність. Автор має право представити тільки одну наукову статтю в один номер, яка раніше не публікувалася. Автор несе відповідальність за оригінальність тексту статті, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних назв, географічних назв та інших відомостей, а також за те, що в матеріалах не містяться дані, що не підлягають відкритій публікації. Редакція не несе відповідальності за викладену в статті інформацію. Остаточне рішення про публікацію ухвалюється редакцією, яка також залишає за собою право на додаткове рецензування, редагування і відхилення статей.

Технічні вимоги:

- до друку приймаються статті українською, російською та англійською мовами;
- електронний варіант статті у форматі ***.doc**, ***.docx** або ***.rtf**, підготовлений у текстовому редакторі Microsoft Word;
- формат А4 через 1,5 інтервал;
- шрифт Times New Roman, розмір 14;
- поля: ліве – 3 см, праве – 1,5 см, верхнє, нижнє – 2 см.

Структура статті:

- рядок 1** – УДК (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 2** – назва тематичного розділу (вирівнювання по лівому краю);
- рядок 3** – назва статті (вирівнювання по центру, напівжирний шрифт, великі літери);
- рядок 4** – прізвище та ініціали автора статті; науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри (вирівнювання по центру);
- рядок 5** – місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора (вирівнювання по центру).

Якщо автор не має orcid-коду, його можна отримати за посиланням <https://orcid.org/>

абзац 1 – розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані мовою, як і уся стаття;

абзац 2 – назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, **розширена** анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані **англійською мовою**. Переклад англійською мовою повинен бути достовірним (не машинним).

У випадку, якщо стаття не українською мовою, обов'язково подаються назва статті (напівжирний шрифт, усі літери великі), прізвище, ініціали автора, науковий ступінь, вчене звання, посада із зазначенням кафедри, місце роботи (навчання), адреса роботи (навчання), orcid-код, електронна адреса автора, розширена анотація (1800 знаків без пробілів) та ключові слова (мінімум 5 слів), написані українською мовою.

Структурні елементи основного тексту статті:

Постановка проблеми (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

Аналіз останніх досліджень і публікацій (вказати започаткування розв'язання даної проблеми та на які опирається автор, а також обов'язково виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття).

Мета статті (висловлюється головна ідея даної публікації, яка суттєво відрізняється від сучасних уявлень про проблему, доповнює або поглиблює вже відомі підходи; звертається увага на введення до наукового обігу нових фактів, висновків, рекомендацій, закономірностей або уточнення відомих раніше, але недостатньо вивчених).

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.

Література розміщується після статті у порядку згадування; друкується через 1,5 інтервал, 14 розміром, шрифтом Times New Roman і оформляється у відповідності вимог міждержавного стандарту ДСТУ 8302:2015.

Посилання на літературу в тексті слід давати в квадратних дужках, наприклад, [2, с. 25; 5, с. 33], в яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (без сторінок) відокремлюється від іншого крапкою з комою [3; 4; 6; 8; 12; 15].

Наприкінці статті розміщується транслітерована і перекладена англійською версія літератури (**References**), оформлена згідно з вимогами APA (American Psychological Association).

Порядок подання матеріалів:

Для публікації статті у **фаховому** науковому виданні необхідно надіслати на електронну адресу редакції editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua наступні матеріали:

- **добре вичитану наукову статтю**, обов'язково оформлену відповідно до вказаних вимог;
- інформаційну довідку про автора;
- відскановане **підтвердження сплати коштів** (реквізити для сплати надаються автору **після вдалого проходження рецензування**).

Зразок оформлення назви електронних файлів: Іванов_І.І._стаття, Іванов_І.І._оплата.

Адреса та контактні дані:

Редакція журналу «Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки»,
вул. Жуковського, 66, корп. 4, ауд. 323, Запоріжжя, Україна, 69095

Телефон: +38 066 53 57 687

Електронна пошта: editor@pedagogics.journalsofznu.zp.ua

Офіційний сайт: www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics

НОТАТКИ

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету

Педагогічні науки

№ 3 (36), 2020

Частина I

Комп'ютерна верстка – Ю.С. Семенченко
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 25.12.2020.
Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 26,74.
Замов. № 0421/123. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
69063, Україна, 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.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.