

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 41**

**Том 1**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

**Головний редактор:**

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

**Члени редакційної колегії:**

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

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

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

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

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

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

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

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

**Невмержицька Олена Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**Пермінова Владислава Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

**Пушкарьова Тамара Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, член-кореспондент НАПН України

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

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

**Гражісене Віталія** – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

**Конрад Яновський** – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 11 від 29.11.2021 року)

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

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

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

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

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Бринь Л.І.**

ГРОМАДСЬКІ ВІРОСПОВІДНІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ  
ЯК СУБ'ЄКТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....7

**Зайченко Н.І.**

ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРО ВИХОВАННЯ ДУШИ  
В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ.....13

**Зеленська Л.Д., Костенко О.В.**

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК І УЯВЛЕНЬ  
ПРО ПРОФЕСІЇ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....18

**Кравцова Н.Г.**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ ДЖОНА ДЬЮЇ.....24

**Фізеші О.Й.**

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТТІ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....30

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

**Білянська І.П., Куравська Н.Ю.**

МЕТОДИКА РОБОТИ З АУДІОКНИГАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ  
НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....36

**Крапчатова Я.А., Гайдученко А.Г., Миронова І.М.**

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ  
АНГЛОМОВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В АУДІЮВАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....41

**Кухарчук І.О., Корчова О.М.**

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ ЗАСОБАМИ  
НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ.....45

**Лавриш Ю.Е., Буга С.Ю., Лакійчук О.В.**

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОВНОЇ МЕДІАЦІЇ У ЦИФРОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ  
У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....49

**Lakiychuk O.V., Medkova O.N.**

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE IN STUDENTS  
OF TECHNICAL SPECIALTY.....54

**Лефтерова О.М.**

РОЛЬ ЛАТИНИ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТОЧНИХ НАУК.....58

**Лі Хуйфан**

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....63

**Мороз О.А., Тарапата Є.В.**

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ.....68

### РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Соколова Г.Б., Колбіна Л.А.**

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....73

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Байбекова Л.О., Шастало В.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ  
У КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ..... 80

Білявська Т.М.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
(ФРАЗЕОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ)..... 84

Блажко А.С.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ З ВОДІННЯ БОЙОВИХ МАШИН..... 88

Вознюк О.М., Лехіцький Т.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КРИЗЬ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ  
ХМАРНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ..... 92

Воровка М.І., Оніпченко О.І.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЛЬОВИХ, ДИДАКТИЧНИХ ТА ДІЛОВИХ ІГОР..... 96

Gritsenko O.E.

OVERALL CHARACTERISTIC OF METHODS AND METHODS OF CHOREOGRAPHIC TRAINING..... 101

Жуковська І.О.

ІНТЕРАКТИВНА ЛЕКЦІЯ ЯК СУЧАСНА ФОРМА НАВЧАННЯ  
В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 104

Kapova L.P.

FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A COMPONENT  
OF PROFESSIONAL TRAINING OF UKRAINIAN OFFICERS..... 108

Канчуга М.К., Миколайчук В.В.

СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ  
ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ..... 113

Колеснік М.А.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: НЕОБХІДНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ  
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ..... 117

## РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Крупник З.І.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ВИХОВАНЦІВ  
ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ..... 122

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Жабенко О.В.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩОЇ ЛАНКИ УНІВЕРСИТЕТІВ  
В УКРАЇНІ: НЕУЗГОДЖЕНОСТІ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ..... 126

Спиридонова Є.О.

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ..... 131

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Паненкова Ю.В.

ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ..... 135

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ..... 140

## CONTENTS

### SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Bryn L.I.</b> FAITH-BASED NGOS OF UKRAINE AS SUBJECTS OF NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION.....	7
<b>Zaichenko N.I.</b> THEORETICAL BASIS OF CONCEPTION ABOUT EDUCATION OF SOUL IN SPANISH PEDAGOGY AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES.....	13
<b>Zelenska L.D., Kostenko O.V.</b> APPROACHES TO FORMATION OF LABOUR SKILLS AND PERCEPTIONS OF PROFESSIONS BY PRESCHOOL CHILDREN: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.....	18
<b>Kravtsova N.H.</b> SOCIAL AND PEDAGOGIC FACTORS IN SHAPING JOHN DEWEY'S DIDACTIC IDEAS.....	24
<b>Fizeshi O.Y.</b> ORGANIZATION OF PRIMARY EDUCATION IN TRANSCARPATHIA (THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY).....	30

### SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING (IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)

<b>Bilianska I.P., Kuravska N.Yu.</b> METHODS OF USING FICTION AUDIOBOOKS IN ENGLISH LESSONS AT UNIVERSITY.....	36
<b>Krapchatova Ya.A., Haiduchenko A.H., Myronova I.M.</b> USING AUDIO MATERIALS FOR SELF AND PEER ASSESSMENT OF FUTURE PHILOLOGISTS' ENGLISH LISTENING COMPETENCE .....	41
<b>Kukharchuk I.O., Korchova O.M.</b> FORMING 9TH GRADES STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF NATIONAL-PRECEDENT TEXTS.....	45
<b>Lavrysh Yu.E., Buha S.Yu., Lakiichuk O.V.</b> MEDIATION SKILLS DEVELOPMENT AT TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING ENVIRONMENT AT TECHNICAL UNIVERSITIES.....	49
<b>Lakiychuk O.V., Medkova O.N.</b> FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE IN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTY.....	54
<b>Lefterova O.M.</b> THE ROLE OF LATIN IN THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN THE TRAINING OF SPECIALIST IN FIELD OF EXACT SCIENCES.....	58
<b>Li Khuifan</b> SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF MUSICAL DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	63
<b>Moroz O.A., Tarapata Ye.V.</b> PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO THE STUDY OF UKRAINIAN PHRASEOLOGY IN THE SCHOOL.....	68

### SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

<b>Sokolova H.B., Kolbina L.A.</b> PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	73
---	----

**SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION****Baibekova L.O., Shastalo V.O.**FORMING FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE WHILE DISTANCE LEARNING... **80****Biliavska T.M.**FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
(PHRASEOLOGICAL LEVEL)..... **84****Blazhko A.S.**FORMS OF ORGANIZATION OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS  
IN DRIVING COMBAT MACHINES..... **88****Vozniuk O.M., Lekhitskyi T.V.**FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS THROUGH ASPECTS  
OF TRAINING IN CLOUD TECHNOLOGIES..... **92****Vorovka M.I., Onypchenko O.I.**FUNCTIONAL RELATIONSHIP OF ROLE-PLAYING, DIDACTIC AND BUSINESS GAMES..... **96****Gritsenko O.E.**OVERALL CHARACTERISTIC OF METHODS AND METHODS OF CHOREOGRAPHIC TRAINING..... **101****Zhukovska I.O.**INTERACTIVE LECTURE AS MODERN FORM OF EDUCATION IN PROFESSIONAL  
PREVENTIONAL EDUCATION INSTITUTIONS..... **104****Kanova L.P.**FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A COMPONENT  
OF PROFESSIONAL TRAINING OF UKRAINIAN OFFICERS..... **108****Kanchuha M.K., Mykolaichuk V.V.**STRATEGIES AND METHODS OF CONDUCTING PRACTICAL CLASSES DURING TRAINING  
OF FUTURE OFFICERS..... **113****Kolesnik M.A.**CURRENT ISSUES OF THE MODERN STUDENT YOUTH:  
NECESSITY OF INTERACTION OF THE EDUCATION PROCESS PARTICIPANTS..... **117****SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY****Krupnyk Z.I.**PROBLEM FORMATION SKILLS OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUTH IN SOCIAL  
AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION CENTERS OF CHILDREN..... **122****SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT****Zhabenko O.V.**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR MANAGEMENT STAFF  
OF UNIVERSITIES IN UKRAINE: INCOORDINATION OF LEGAL REGULATION..... **126****Spyrydonova Ye.O.**SPECIFICITY AND FEATURES OF INCREASING THE LEVEL OF LEGAL COMPETENCE  
OF BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF THE COLLEGE..... **131****SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION****Panenkova Yu.V.**TO PROBLEM OF MORAL BECOMING OF CHILD'S PERSONALITY..... **135****A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES..... 140**

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ГРОМАДСЬКІ ВІРОСПОВІДНІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ ЯК СУБ'ЄКТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### FAITH-BASED NGOS OF UKRAINE AS SUBJECTS OF NON-FORMAL PEDAGOGICAL EDUCATION

*Стаття присвячена аналізу сучасних наукових підходів до класифікації громадських організацій (ГО) та теоретичному обґрунтуванню поняття «віросповідна громадська організація».*

*З'ясовано, що базовими ознаками неурядових організацій є самостійність, неприбутковість, добровільність і альтруїзм. Охарактеризовано критерії класифікації громадських організацій, як-от: порядок здійснення легалізації; організаційна структура та характер членства; суб'єкт діяльності; мета створення і діяльності; сфера суспільного життя, у якій діє відповідна організація тощо. Встановлено, що чинник віросповідності громадських організацій є вагомим у зарубіжній науковій літературі, проте він не визнається як вагомий критерій класифікації громадських організацій в українських юридичних та політологічних дослідженнях.*

*Для забезпечення однозначності розуміння функцій і місії громадських організацій віросповідного спрямування запропоновано ввести до законодавчих документів України поняття «громадські віросповідні організації» (ГВО), визначити їх як громадські організації, громадська чи благодійна діяльність яких ґрунтується на вченні та принципах певної віросповідної традиції. Віросповідна спрямованість громадських організацій зумовлюється особистою віросповідністю людей, які визначають мету, зміст, форми і методи діяльності громадських організацій. На основі аналізу норм українського законодавства встановлено, що громадська віросповідна організація має право надавати освітні послуги шляхом організації освітнього процесу в умовах неформальної освіти. Релігійну спрямованість освітніх та соціальних програм громадських організацій різних рівнів віросповідності рекомендовано досліджувати за допомогою таксономічної моделі Р. Сайдера і Х. Унрух, які запропонували такі критерії оцінки: (а) релігійне середовище (місце проведення програми, назва, релігійні символи); (б) релігійний зміст програми; (в) основна форма інтеграції релігійного змісту у програму; (г) очікуваний зв'язок між релігійним змістом і бажаним результатом.*

*Доведено, що віросповідні громадські організації, що провадять діяльність, спрямовану на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу в системі формальної*

*та/або неформальної освіти, можна вважати суб'єктами освітньої діяльності.*

**Ключові слова:** громадські віросповідні організації, неформальна педагогічна освіта, суб'єкт неформальної педагогічної освіти, віросповідність, релігійна спрямованість освітніх програм.

*The article is devoted to the analysis of current scientific approaches to classification of NGOs and the theoretical substantiation of the concept of "faith-based NGO".*

*It has been found that the basic characteristics of non-governmental organizations are independence, non-profit, volunteering and altruism. The criteria for classification of NGOs are characterized, namely: legalizing procedure; organizational structure and nature of membership; founding entity; mission statement; public life spheres where the organization operates, etc. To ensure unanimous understanding of the functions and mission of NGOs with faith-based orientation, we propose introducing the concept of "faith-based NGOs" (FBOs) in the legislative documents of Ukraine. We identify them as NGOs whose public or charitable activities are based on the teachings and principles of a particular religious tradition. Faith-based orientation of NGOs is determined by the personal faith of people who determine the purpose, content and forms and methods of NGOs' activities.*

*Based on the analysis of the norms of Ukrainian legislation, it has been established that FBOs have the right to provide educational services by organizing educational process in the context of non-formal education. It is recommended to study religious orientation of educational and social programs of FBOs of different levels of religiosity with the help of the taxonomic model of R. Sider and H. Unruh who proposed the following evaluation criteria: (a) religious environment (building, name, religious symbols); (b) religious content of program; (c) main form of integration of religious content with other program components; (d) expected connection between religious content and desired outcome.*

*We prove that faith-based organizations that carry out activities aimed at organizing and providing educational process in the system of formal and/or non-formal education can be considered subjects of educational activities.*

**Key words:** faith-based NGOs, non-formal pedagogical education, subject of non-formal pedagogical education, being faith-based, religious orientation of educational programs.

УДК [2: 061.23]: 371.398

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.1>

**Бринь Л.І.,**

аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти  
Державного закладу вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»

#### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Закон України «Про освіту» (2017 р.) законодавчо закріпив поняття «неформальна освіта дорослих» як невід'ємну складову частину національної системи освіти, розширив тим самим звичні,

роками вживані поняття «педагогічна діяльність», «освітня діяльність», «освітній процес», увів низку нових, дотичних до досліджуваної нами тематики, як-от «здобувач освіти», «освітня послуга», «суб'єкт освітньої діяльності».

Це створило умови як для визнання неформальної освіти дорослих, так і для доступу широкого кола фізичних осіб і організацій до надання освітніх послуг у зазначеній галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Громадські організації (далі – ГО) та їхня діяльність стали предметом наукових досліджень Є. Базовкіна, В. Кременя, О. Лісничук, В. Андрущенко, О. Ярош та інших. Класифікації цих організацій здійснили у своїх працях В. Головенько, В. Кравчук, М. Менджул, Л. Усаченко, О. Хуснутдінов та інші.

Зарубіжні вчені Г. Кларке, М. Кларке, М. Дженнінгс, К. Ракодї поклали в основу класифікацій ГО чинник релігії та віросповідності, виділили в окрему групу недержавних організацій громадські віросповідні організації (далі – ГВО) (англ. faith-based organizations), виявили їхню роль у розвитку громадянського суспільства та вирішенні гуманітарних проблем у рамках досягнення цілей сталого розвитку, визначених ООН.

Особливості ГВО, що відрізняють їх від світських надавачів соціальних і освітніх послуг, розглянуті в дослідженнях Р. Джеймса, М. Торрі, Дж. Адкінса, Л. Окчіпінті, Т. Хефферан. Класифікації ГВО запропоновані в роботах С. Монсма, Т. Джевонс, Г. Кларке, Р. Сайдера та Х. Унрух.

Різні аспекти діяльності ГВО досліджені в дисертаціях Дж. Маклафліна [6] («Віросповідні організації в Новій Зеландії: дослідження впливу віросповідності на відносини ГВО з донорами» (2011 р.)), Дж. Маклея [5] («Чи має значення віра? Порівняння віросповідних та світських міжнародних неурядових організацій, які надають гуманітарну допомогу» (2011 р.)), З. Захруда [17] («Приховані агенти: віросповідні організації (ГВО) на палестинських територіях» (2012 р.)).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри вагомість та наукову глибину наявних наукових досліджень із проблем ГВО, дотепер залишається не досить обґрунтованою соціальна роль ГВО як суб'єктів неформальної освіти дорослих, не здійснено цілісного аналізу їхньої діяльності щодо надання освітніх послуг.

**Мета статті** – проаналізувати сучасні наукові підходи до класифікації ГО, здійснити теоретичне обґрунтування поняття «віросповідна громадська організація», охарактеризувати цю організацію як суб'єкт неформальної освіти дорослих.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна діяльність визначається в Законі «Про освіту» [26] як інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або *самозайнятої особи* у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей. Освітню діяльність провадить *суб'єкт освітньої*

*діяльності*, вона спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті. Тим самим Закон закріплює норму, що освітній процес як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей, може відбуватися в умовах неформальної освіти. Єдиною відмінністю від формальної освіти (згідно зі ст. 8 згаданого Закону) є те, що неформальна освіта «не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій».

Окрім того, Закон увів у правове поле поняття «суб'єкт освітньої діяльності», визначив його як «фізичну або юридичну особу (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадить освітню діяльність».

У процесі вивчення громадських віросповідних організацій як суб'єктів освітньої діяльності необхідно визначити поняття «громадська організація», розглянути підходи до класифікації громадських організацій.

Визначення громадської організації закріплене Законом України «Про громадські об'єднання» [25]. Згідно із цим Законом громадською організацією є добровільне об'єднання фізичних осіб для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, інших інтересів (ст. 1.1).

Поняття «громадська організація» є традиційним для української наукової літератури і практики, натомість в іноземній науковій літературі та нормативних актах уживають термін «неурядова організація».

Неурядові організації (далі – НУО) (від англ. Non-governmental organizations – NGO's) – об'єднання людей із метою задоволення їхніх різноманітних інтересів. НУО створюється з ініціативи самих громадян і не має на меті отримання прибутку. Їх існування виражає прагнення людей самим впливати на своє життя й на оточення. Неурядові організації створюють для людей можливість брати безпосередню участь у вирішенні тих проблем, які хвилюють їх найбільше. Наявність неурядових організацій, які реалізують різноманітні ініціативи громадян, вважається ознакою розвинутого громадянського суспільства [28, с. 229].

До НУО можна також віднести благодійні організації. Це недержавні організації, що здійснюють благодійну діяльність відповідно до Закону України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» [24].

Благодійну діяльність Закон визначає як добровільну особисту та/або майнову допомогу для досягнення визначених цим Законом цілей, що не



передбачає одержання благодійником прибутку, а також сплати будь-якої винагороди або компенсації благодійнику від імені або за дорученням бенефіціара.

Цілями благодійної діяльності є надання допомоги для сприяння законним інтересам бенефіціарів у сферах благодійної діяльності, визначених Законом, а також розвиток і підтримка цих сфер у суспільних інтересах. Одна зі сфер – це освіта. Благодійна діяльність може здійснюватися як у забезпеченні матеріально-технічними ресурсами (будівлі, обладнання тощо), навчальними матеріалами, так і в організації та проведенні освітніх заходів.

У науковій літературі висвітлено різні критерії класифікації громадських організацій, як-от: порядок здійснення легалізації; організаційна структура та характер членства; суб'єкт діяльності; статус та територія дії; мета створення і діяльності; сфера суспільного життя, у якій діє відповідна організація, спосіб обліку членів тощо [18, с. 49; 20, с. 134; 22, с. 48].

М. Менджул [23, с. 39–41] пропонує поділяти громадські організації за такими критеріями:

1) за суб'єктним складом (тобто за ознакою, що об'єднує їхніх членів, – віком, професією, статтю тощо, зокрема: дитячі, молодіжні, жіночі організації, організації інвалідів, ветеранів, підприємців та інші);

2) за сферою діяльності (правозахисні, освітні, культурні, творчі, спортивні, екологічні тощо);

3) за статусом чи територією діяльності (місцеві, регіональні, усеукраїнські та міжнародні);

4) за способом обліку членів: а) такі, що мають фіксоване індивідуальне членство; б) ті, що не мають фіксованого індивідуального членства;

5) за способом легалізації (легалізовані шляхом реєстрації (набувають статусу юридичної особи) та повідомлення про заснування (не набувають прав юридичної особи));

6) залежно від мети створення та діяльності (можна виділити суспільно корисні (створені та

діють із різними суспільно корисними цілями, зокрема: охорони прав людини, розвитку науки, мистецтва, культури, освіти, надання соціальних послуг тощо) та приватно корисні (створені та діють із метою досягнення цілей та в інтересах суто своїх членів) ГО);

7) за кількістю членів (громадські організації можуть бути масові (як-от профспілки) та звичайні) тощо.

В. Кравчук [21, с. 87–88] зазначає, що існує також класифікація недержавних громадських організацій за напрямками їхньої діяльності (за М. Менджулом, «сферами»). За цим критерієм усі недержавні громадські організації, зокрема і благодійні фонди, дослідниця групує в сім блоків за такими напрямками, як: 1) права людини; 2) професійна діяльність; 3) поліпшення соціально-економічного становища країни; 4) сім'я та діти; 5) захист здоров'я населення та навколишнього середовища; 6) освіта; 7) культура.

Вітчизняні вчені-юристи та політологи побіжно згадують релігію або релігійні цінності у класифікації ГО. Зарубіжні ж учені не лише беруть до уваги чинник релігійності/віросповідності у класифікації ГО, а й виділяють окрему групу недержавних організацій – громадські віросповідні організації. В 70-х рр. ХХ ст. цей термін набув поширення в документах ООН, державних агенцій США та європейських країн зі сприяння розвитку та надання благодійної допомоги. Наукова дискусія стосовно сутності ГВО посилилася в 90-х рр. у зв'язку з рішенням уряду США про державне фінансування соціальних і освітніх послуг, які надаються НУО (ГВО також). Очевидно, що регуляторні органи, керівники та наглядові ради організацій, співробітники, учасники програм, донори та партнери зацікавлені у формалізації того, з яким типом НУО вони мають справу.

Цей інтерес відобразився у продукуванні різних визначень ГВО, зафіксованих в основних світових та регіональних зарубіжних документах (Табл. 1).

Таблиця 1

**Визначення ГВО, зафіксовані в зарубіжних нормативно-правових документах**

Автор	Визначення ГВО
Група науковців та експертів США [16] (2003 р.)	Будь-яка структура, яка позиціонує себе як мотивована релігійними переконаннями або заснована на них.
Г. Кларке, М. Дженнінгс [2] (2008 р.)	Організація, яка черпає натхнення та керівництво своєю діяльністю із вчення та принципів певної віросповідної традиції або з певного тлумачення чи розуміння в межах цього віросповідання.
Фонд народонаселення ООН [3] (2009 р.)	Релігійна, віросповідна група та/або натхненна вірою група, яка діє як зареєстрована чи незареєстрована неприбуткова установа.
Об'єднана програма ООН із ВІЛ/СНІД або ЮНЕЙДС [10] (2009 р.)	Неурядова організація, у якій віросповідність впливає на її діяльність.
ЮНІСЕФ [9] (2012 р.)	Іноді називають віронатхненною організацією (англ. FIO – faith-inspired organization), заснованою на принципах і цінностях певної віри
М. Торрі [13] (2014 р.)	організацією, основною метою якої не є релігія, але яка певним чином пов'язана з релігійною організацією чи традицією.

І науковці, і експерти ООН визначають ГВО як організовану групу, яка заснована на принципах певної віри, мотивована певними релігійними переконаннями та керується ними у своїй діяльності. Фонд народонаселення ООН [3] зазначає, що така організація може діяти як зареєстрована чи незареєстрована неприбуткова установа. Однак основною метою діяльності ГВО не є релігія [13].

ГВО як групу недержавного сектору визначає, на думку Р. Джеймса, несвітська, базована на віросповідних цінностях членів чи засновників ГО, природа організації [15]. К. Болл і Л. Дунн [1] вважають, що ГВО мають такі ж базові ознаки, як і звичайні «світські» ГО, як-от: самостійність, неприбутковість, добровільність і альтруїзм; але водночас вони вирізняються своїм зв'язком із певною релігійною структурою, віровченням або громадою віруючих.

Проведений нами аналіз англійських наукових джерел засвідчив, що ГВО можуть існувати в різних організаційних формах. Цей термін різні автори вживають стосовно широкого кола організацій: від національних деномінаційних церковних союзів або об'єднань незалежних церков до місцевих церковних громад, розмаїття богословських освітніх установ та біблійних шкіл, місіонерських відділів у церквах, міжнародних благодійних агентств, союзів студентів-християн, парацерковних громадських організацій соціального, просвітницького чи благодійного характеру, асоціацій християнських недержавних організацій. Тобто, згідно із законодавством України, частину з них можна визначати як релігійні організації, що здійснюють свою діяльність у рамках Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» [27], а частину – як ті, що керуються Законом України «Про громадські об'єднання» [25]. Для забезпечення однозначності розуміння функцій і місії ГО віросповідного спрямування пропонуємо ввести до законодавчих документів України поняття «громадські віросповідні організації» (далі – ГВО), визначити їх як ГО, громадська чи благодійна діяльність яких ґрунтується на вченні та принципах певної віросповідної традиції. Це сприятиме уникненню непорозуміння із термінами та гармонізації українського законодавства з європейським і світовим.

Віросповідність як належність до певної релігії є характеристикою окремої людини, тобто засновники, керівники, члени громадських організацій є носіями певних «цінностей, серед яких Боже-ствений закон, заповіді, настанови релігійних авторитетів, моральні і суспільні вимоги, наявність релігійних уявлень, переконань тощо» [19, с. 133]. Віросповідна спрямованість громадських організацій зумовлюється особистою віросповідністю людей, які визначають мету, зміст, форми і методи діяльності ГО.

Віра – це глибоко особистісне явище. Кожна людина усвідомлює та практикує свою віру власним, багато в чому подібним до єдиновірців, але водночас і відмітним способом. Окремі особистості й організації своєрідно практикують та виражають віросповідність у своїй діяльності, по-різному ставляться до її проявів. Тому будь-яка уніфікація розуміння змісту діяльності ГВО в Україні зумовлює небезпеку його спрощення.

Підкресленню специфіки діяльності ГВО сприяють авторські класифікації за типами і видами та виміри для віднесення громадської організації до віросповідних.

Так, С. Монсма [7] визначив перелік релігійних атрибутів та практик, що включені закладами соціального забезпечення й освітніми організаціями, і оцінив ГВО як високі, середні чи низькі за шкалою релігійних практик. Ним обґрунтовано шкалу для розрізнення програм, що інтегрують певні віросповідні елементи, та програм, що відділяють релігійні види діяльності від соціальної роботи [8].

Т. Джевонс [4] запропонував сім вимірів для визначення громадської організації як «віросповідної», спираючись на прикладну організаційну теорію, як-от: (а) самоідентичність організації; (б) підбір учасників організації (співробітники, волонтери, спонсори та клієнти); (в) джерела ресурсів; (г) цілі, продукти та послуги (зокрема, «духовні технології»); (ґ) обробка інформації й ухвалення рішень (наприклад, покладання на молитву та релігійні заповіді для провладу); (д) розвиток та розподіл організаційних повноважень; (ж) організаційні сфери (зокрема, партнери програми). Для кожного виміру організація може бути розміщена у спектрі від найменшого до найбільш віросповідного.

С. Сміт і М. Сосін [12] за допомогою інституційного аналізу виявили, як громадські організації, що надають соціальні й освітні послуги, сполучуються з вірою (як вони пов'язані з конфесіями чи іншими релігійними групами), чи впливає віросповідне «єднання» на структуру надання послуг. Таке «єднання» можна описати трьома основними вимірами. *Ресурсна залежність* вказує на частку фінансування та персоналу з релігійних джерел. *Вплив* належить до бюрократичного або нормативного контролю, який релігійні установи здійснюють над організацією (наприклад, через офіційну приналежність). *Організаційна культура* відображає кореляцію релігійних і світських впливів на професійні цінності, світогляд працівників, регулює методологію надання послуг. Організації можуть бути розміщені за шкалою від високого до низького рівня кореляційних зв'язків у кожному із цих вимірів.

Х. Унрух [14] класифікувала релігійні елементи, які можуть бути наявні у процесі надання соціальних і освітніх послуг. Ці елементи слугують для

створення релігійного середовища, передачі релігійних цінностей, донесення релігійного послання клієнтам або залучення клієнтів до релігійної діяльності. Релігійні елементи програми поділяються на дев'ять категорій, як-от: опис/презентація організації чи програми, священні предмети, запрошення до релігійної діяльності, молитва, використання священних текстів, поклоніння, особисті свідчення, релігійні вчення та запрошення до особистої посвяти у вірі. Із цієї моделі випливають п'ять стратегій включення релігійних елементів до програми надання соціальних та/чи освітніх послуг: інтегровано-обов'язкова, інтегровано-необов'язкова, детермінована взаємодією, запрошувальна й імпліцитна.

У співпраці з Р. Сайдером Х. Унрух розроблено класифікацію «Релігійна спрямованість соціальних та освітніх послуг в організаціях та їхніх програмах» [11]. Запропонована авторами типологія складається із двох частин, як-от: релігійна спрямованість організацій та релігійна спрямованість їхніх освітніх/соціальних програм. Цей поділ зумовлений тим, що та сама організація може проводити програми з різним рівнем релігійної спрямованості. Класифікація виділяє 5 видів віросповідних організацій додатково до світської ГО. Розглянемо ці категорії:

1. **Пронизані вірою:** релігійна спрямованість очевидна на всіх рівнях: місія, кадрове забезпечення, управління та джерела фінансування. Віросповідний вимір вважається ключовим для ефективності соціальних та/або освітніх програм.

2. **Зосереджені на вірі:** засновані з релігійною метою, залишаються міцно пов'язаними з релігійною спільнотою, віросповідність чи належність до спільноти віруючих є чіткою вимогою для керівних структур та більшої частини колективу, але учасники соціальних та/або освітніх програм можуть легко відмовитися від релігійних елементів.

3. **Пов'язані з вірою:** зберігають вплив засновників, але не вимагають, щоб співробітники мали релігійні переконання або брали участь у релігійних практиках (за винятком деяких випадків, наприклад, членів правління та керівних посадових осіб). Хоча соціальні та/або освітні програми можуть мати невисокий рівень релігійного змісту або він узагалі не простежується, та можуть підтримувати віру загалом і створювати доступ учасників до духовних ресурсів.

4. **Мають віросповідне походження:** виглядають і діють, як світські НУО. Вони мають історичне коріння в певній віросповідній традиції. Релігійні переконання можуть спонукати деяких співробітників чи волонтерів до вибору працювати в даній організації, але це не враховується під час прийняття їх на роботу. У соціальних та/або освітніх програмах немає явно релігійного змісту, за винятком, можливо, місця проведення,

не очікується, що для досягнення бажаного результату потрібні релігійні переживання або духовні зміни.

5. **Світсько-віросповідні партнерства:** ситуації, коли світська установа об'єднує зусилля з ГО явної релігійної спрямованості. Зазвичай світська сторона бере на себе адміністративне управління, а програма значною мірою спирається на волонтерів від віросповідної сторони. У програмній діяльності немає явної релігійної змісту, віросповідні партнери іноді додають релігійні ресурси та практики.

Класифікація Р. Сайдера та Х. Унрух виявляє способи зовнішнього виразу віросповідності – такі, які можна емпірично дослідити у громадських організаціях та їхніх освітніх і соціальних програмах. Для наших майбутніх досліджень неформальної освіти дорослих у ГВО України особливий інтерес становить таксономічна модель, запропонована у другій частині згаданої класифікації, де автори пропонують такі критерії оцінки релігійної спрямованості освітніх та соціальних програм ГО різного рівня віросповідності:

1. Релігійне середовище (місце проведення програми, назва, релігійні символи).

2. Релігійний зміст програми.

3. Основна форма інтеграції релігійного змісту у програму.

4. Очікуваний зв'язок між релігійним змістом та бажаним результатом.

**Висновки.** Отже, за визначенням вітчизняних і закордонних дослідників, базові ознаки НУО такі: самостійність, неприбутковість, добровільність і альтруїзм. У науковій літературі трапляються різні критерії класифікації громадських організацій. Хоча чинник віросповідності ГО є вагомим у зарубіжній науковій літературі, він не визнається як вагомий критерій класифікації громадських організацій в українських юридичних та політологічних дослідженнях.

Для забезпечення однозначності розуміння функцій і місії ГО віросповідного спрямування пропонуємо ввести до законодавчих документів України поняття «громадські віросповідні організації» (ГВО), визначити їх як ГО, громадська чи благодійна діяльність яких ґрунтується на вченні та принципах певної віросповідної традиції. Віросповідна спрямованість громадських організацій зумовлюється особистою віросповідністю людей, які визначають мету, зміст, форми і методи діяльності ГО.

Згідно з українським законодавством ГВО має право надавати освітні послуги шляхом організації освітнього процесу в умовах неформальної освіти. Релігійну спрямованість освітніх та соціальних програм ГО різного рівня віросповідності можна емпірично дослідити за допомогою таксономічної моделі Р. Сайдера та Х. Унрух.

Отже, громадські організації, зокрема й віросповідні, що провадять діяльність, спрямовану на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу в системі формальної та/або неформальної освіти, можна вважати суб'єктами освітньої діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Ball C., Dunn L. Non-Governmental Organisations: Guidelines for Good Policy and Practice the Commonwealth Foundation. 1996. URL: <https://efc.issuelab.org/resource/the-commonwealth-foundation-non-governmental-organisations-guidelines-for-good-policy-and-practice.html>.
- Clarke G., Jennings M. Development, Civil Society and Faith-Based Organizations: Bridging the Sacred and the Secular. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan, 2008.
- Guidelines for engaging FBOs as agents of change : UNFPA. 2009. URL: <https://www.unfpa.org/resources/guidelines-engaging-faith-based-organisations-fbo-agents-change>.
- Jeavons T. Identifying characteristics of "religious" organizations: An exploratory proposal. *Sacred companies: Organizational aspects of religion and religious aspects of organizations* / J. Demerath III et al. (Eds.). New York : Oxford University Press, 1997. P. 79–95.
- Mcleigh J. Does Faith Matter? A Comparison of Faith-Based and Secular International Nongovernmental Organizations Engaged in Humanitarian Assistance. Clemson University. *All Dissertations*. 2011. P. 829. URL: [https://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/829](https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/829).
- McLoughlin J. Faith-Based Organisations in New Zealand: an Exploration of How Faith Affects Faith-Based Organisations' Relationships with Donors. Victoria University of Wellington, 2011. URL: <http://hdl.handle.net/10063/1942>.
- Monsma S. When sacred and secular mix: Religious nonprofit organizations and public money. Lanham, MD : Rowman & Littlefield, 1996.
- Monsma S. Working faith: How religious organizations provide welfare-to-work services. Philadelphia : University of Pennsylvania, Center for Research on Religion and Urban Civil Society, 2002.
- Partnering with Religious Communities for Children : UNICEF. 2012. URL: [https://jlfic.com/wp-content/uploads/2017/07/Partnering\\_with\\_Religious\\_Communities\\_for\\_Children\\_UNICEF.pdf](https://jlfic.com/wp-content/uploads/2017/07/Partnering_with_Religious_Communities_for_Children_UNICEF.pdf).
- Partnership with Faith-based Organizations: UNAIDS Strategic Framework : UNAIDS. 2009. URL: [https://data.unaids.org/pub/report/2010/jc1786\\_fbo\\_en.pdf](https://data.unaids.org/pub/report/2010/jc1786_fbo_en.pdf).
- Sider R., Unruh H. Typology of Religious Characteristics of Social Service and Educational Organizations and Programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 2004. № 33 (1). P. 109–134. DOI: 10.1177/0899764003257494.
- Smith S., Sosin M. The varieties of faith-related agencies. *Public Administration Review*. 2001. № 61 (6). P. 651–670.
- Torry M. Managing Religion: The Management of Christian Religious and Faith-Based Organizations. Palgrave Macmillan UK, 2014. DOI: 10.1057/9781137439284.
- Unruh H. Religious Elements of Church-Based Social Service Programs: Types, Variables and Integrative Strategies. *Review of Religious Research*. 2004. № 45 (4). P. 317–335. DOI: 10.2307/3511989.
- What is Distinctive About FBOs? How European FBOs define and operationalise their faith. *INTRAC*. 2009. URL: <https://www.intrac.org/resources/praxis-paper-22-distinctive-fbos-european-fbos-define-operationalise-faith/>.
- Working Group on Human Needs and Faith-Based and Community Initiatives. Harnessing civic and faith-based power to fight poverty. Washington, DC : Search for Common Ground, 2003.
- Zaghrou, Z. Hidden Agents: Faith-Based Organizations (FBOs) in the Palestinian Territories. University of Washington, 2012. URL: [https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/22855/Zaghrou\\_washington\\_0250E\\_11360.pdf](https://digital.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/22855/Zaghrou_washington_0250E_11360.pdf).
- Биков О. Конституційно-правовий статус національних меншин в Україні : монографія. Київ : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2001. 354 с.
- Кондор В. Кореляція функціональних ролей сучасного протестантського віруючого (український і діаспорний контекст). *Українське релігієзнавство*. 2009. № 50. С. 131–137. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43948>.
- Конституційна держава та права людини й основоположні свободи: Україна та європейський досвід : монографія / О. Ващук та ін. Ужгород : Мистецька лінія, 2008. 348 с.
- Кравчук В. Взаємини громадських організацій і держави в умовах формування громадянського суспільства в Україні (теоретико-правові аспекти) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2008. 229 с.
- Кравчук В. Деякі підходи до класифікації громадських організацій в Україні. *Вибори та демократія*. 2007. № 1 (11). С. 48–53.
- Менджул М. Цивільно-правовий статус громадських організацій : монографія. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2010. 200 с.
- Про благодійну діяльність та благодійні організації : Закон України від 05.07.2012 р. № 5073–VI. Дата оновлення: 25.07.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/5073-17#Text> (дата звернення: 09.11.2021).
- Про громадські об'єднання : Закон України від 22.03.2012 р. № 4572–VI. Дата оновлення: 22.05.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text> (дата звернення: 09.09.2021).
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. Дата оновлення: 02.10.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 07.10.2021).
- Про свободу совісті та релігійні організації : Закон України від 23.04.1991 р. № 987–XII. Дата оновлення: 31.01.2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text> (дата звернення: 10.11.2021).
- Шведа Ю. Політичні партії : енциклопедичний словник. Львів : Астролябія, 2005. 488 с.

## ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРО ВИХОВАННЯ ДУШІ В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ

### THEORETICAL BASIS OF CONCEPTION ABOUT EDUCATION OF SOUL IN SPANISH PEDAGOGY AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES

У статті окреслюються провідні психологічні напрями (ноологія, прасологія, естетіологія, метафізична психологія), які виступали теоретичним підґрунтям іспанської педагогіки на межі ХІХ–ХХ століть. З'ясовано, що тогочасна іспанська педагогіка живилася ідеями антропологічного та християнського вчень і власним предметом дослідження визначала цілеспрямоване розвинення особистості людини. Відповідно до роздумів іспанських педагогів: П. де Алькантара Гарсії, А. Лопеса Муньоса, Л. Морено Бустаманте, М. Поло Пейролона й інших, які яскраво відбилися у фундаментальних працях – педагогічних трактатах, виданих в Іспанії у 1890–1910-х роках, виховання людини має спрямовуватися на розвинення цілісної особистості. Оскільки особистість – це завжди поєднання тілесного й духовного, а тілесне і духовне – різної природи, то варто, на переконання іспанських педагогів на межі ХІХ–ХХ століть, виокремлювати фізичне виховання та духовне.

У зведенні концепції духовного виховання, або виховання індивідуальної душі, іспанські педагоги спиралися на «вчення про людську душу» – психологію. На межі ХІХ–ХХ століть іспанська психологія становила сукупність самостійних напрямів, зокрема, психологія поділялася на емпіричну (експериментальна) і метафізичну (раціональна), а перша – ще дробилася на ноологію, прасологію (телезіологія) і естетіологію (трансцендентальна естетика). Цей поділ був зумовлений складністю теоретичних питань, які охоплювала тогочасна психологія, зорієнтована на вивчення походження, сутності та проявів індивідуальної душі.

Визначення провідних цілей, змістових компонентів, цінностей духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі ХІХ і ХХ століть здійснювалося на конкретному теоретичному підґрунті – психологічному вченні про людську душу. Без цієї значущої фундаментальної підвалини іспанська педагогіка істотно була б інакшою. Але в конкретно-історичних умовах буття науковий симбіоз психології та педагогіки вможливив генерування оригінальної іспанської концепції про виховання людської душі наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття.

**Ключові слова:** іспанська педагогіка на межі ХІХ–ХХ століть, концепція про виховання душі, емпірична психологія, мета-

фізична психологія, ноологія, прасологія, естетіологія.

The article outlines the leading psychological trends (noology, prasology, aestheology, metaphysical psychology), which were the theoretical basis of Spanish pedagogy at the turn of the XIX–XX centuries. It was found the Spanish pedagogy of that time was nourished by the ideas of anthropological and Christian doctrine and determined the purposeful development of the human personality as its own subject of research. According to views of Spanish educators (P. de Alcantara Garcia, A. Lopez Muñoz, L. Moreno Bustamante, M. Polo y Peyrolon and others), which were clearly reflected in the fundamental works – pedagogical treatises published in Spain in 1890–1910's, human education should be aimed at developing a holistic personality. Since the personality is always a combination of physical and spiritual, and physical and spiritual are different in nature, it is worth, according to Spanish teachers at the turn of the XIX–XX centuries, to distinguish between physical and spiritual education.

In the construction of conception about education of soul Spanish teachers relied on "the doctrine of the human soul" – psychology. At the turn of the XIX and XX centuries, Spanish psychology was a set of independent areas, in particular, psychology was divided into empirical (experimental) and metaphysical (rational) psychology, and the first was further divided into noology, prasology (telesiology) and aestheology (transcendental aesthetics). This division was due to the complexity of theoretical issues covered by the psychology of the time, focused on the study of the origin, essence and manifestations of the individual soul.

The definition of the leading goals, content components, values of spiritual education in Spanish pedagogy at the turn of the XIX and XX centuries was carried out on a specific theoretical basis – the psychological doctrine of the human soul. Without this significant fundamental foundation, Spanish pedagogy would be significantly different. But in the specific historical conditions of existence, the scientific symbiosis of psychology and pedagogy made it possible to generate an original Spanish conception about education of the human soul in the late XIX – early XX centuries.

**Key words:** Spanish pedagogy at turn of XIX–XX centuries, conception about education of soul, empirical psychology, metaphysical psychology, noology, prasology, aestheology.

УДК 37.015.31:13] (460) «1890/1910»  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.2>

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

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На межі ХІХ–ХХ ст. в іспанській теоретичній педагогіці здійснювалося наукове обґрунтування концепції про виховання душі людини (духовне виховання). Значущий вплив на це справили два провідні чинники: по-перше, багатовікова історія діяльності католицької церкви в Іспанському Королівстві, що спричинило, зокрема, не лише

виокремлення потужного напрямку педагогіки – християнської педагогіки, але й цілеспрямоване закладання в підвалини загальної педагогіки католицької доктрини; по-друге, нерозривний зв'язок теоретичної педагогіки із психологією та філософією, точніше – невіддільність педагогічного знання від філософського, невідірваність педагогічної науки від філософії, як наслідок – слабке

орієнтування педагогічної науки наприкінці XIX – на початку XX ст. на експериментальне дослідження. В іспанських педагогічних трактатах, виданих у 1890–1910-х рр., утверджувалася думка, що педагогіка є наукою філософською, оскільки вона є «невід’ємною частиною системи філософії» [1, с. 5].

І у філософських працях того часу обстоювалася ця позиція. Так, у роботі «Елементарна філософія (психологія, логіка й етика)» (Барселона, 1896 р.) Х. Ароласа (Juan Arolas Juaní) зазначалося: «Метафізика, філософія природна або реальна, загальне дослідження природи речей, охоплює чотири напрями: онтологію (вчення про буття, або суще), теодицею, або теологію природну (про Бога), космологію (про світ) і антропологію (про людину)» [2, с. 4]. Далі пояснювалося, що антропологія розпадається на психологію (вчення про людську душу) та фізіологію (вчення про тілесне), бо людина складається із двох частин – душі й тіла. Обидва ці вчення – і психологія, і фізіологія, або ж антропологія загалом, становили теоретичне підґрунтя педагогіки, спрямованої на пізнання закономірностей особистісного розвитку й дослідження питань духовного та фізичного виховання людини.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових публікаціях іспанських істориків педагогіки Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітана Діаса (A. Capitan Diaz), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), А. Тіани Феррера (A. Tiana Ferrer), О. Негріна Фахардо (O. Negrin Fajardo), А. Віньяо Фраго (A. Viñao Frago), М. Пуельєса Бенітеса (M. de Puellas Benitez) та інших висвітлено окремі аспекти теоретичної педагогіки в Іспанії на зламі XIX і XX ст. Питання теоретичних основ, сутності, цілей, змісту, цінностей, методів духовного виховання, відтворюваних педагогічною теорією й історико-освітньою традицією на межі XIX–XX ст., залишаються маловивченими, хоча ті чи інші сторони проблеми виховання душі в тогочасній іспанській педагогіці розкриваються в наукових роботах сучасних іспанських дослідників: К. Гонсалес Родригес (C. Gonzalez Rodriguez), А. Йетано Лагуни (A. Yetano Laguna), Е. Бердоте Алонсо (E. Berdote Alonso), М. Піньєро Сампайо (M. Piñero Sampayo), Х. Фернандеса Сорії (J. Fernandez Soria), А. Естеруеласа (A. Esteruelas i Teixido), М. Монтеоліви (M. Monteoliva), К. Бенсо Кальво (C. Benso Calvo), М. Кабальєро Каррільйо (M. Caballero Carrillo) та інших.

**Мета статті** – з’ясувати, на якому теоретичному підґрунті провідними іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. зводилася концепція про виховання індивідуальної душі.

**Виклад основного матеріалу.** Не вийшовши остаточно з надр філософії, іспанська педагогіка на межі XIX–XX ст., виводила власні судження

й будувала нові концепції, засновуючись на двох світоглядних платформах – християнській і антропологічній. Потужний вплив на формування педагогічної концепції про виховання душі особистості в Іспанії на зламі XIX і XX ст. справила теоретична психологія (як складник антропології і ширше – філософії).

Психологія означувалася в іспанському філософсько-гуманітарному пізнанні як «вчення про людську душу». В «Елементарній філософії» Х. Ароласа (Juan Arolas Juaní) стверджувалося, що психологія ділиться на психологію раціональну та психологію експериментальну, або емпіричну. Перша – вивчає людську душу саму собою, «у стані абсолютного покою, але зі спроможністю діяти» [2, с. 8]; друга – спрямована на дослідження зовнішніх проявів людської душі, тобто її цікавить «душа в активному стані» [2, с. 8]. Роз’яснювалося, що експериментальна (емпірична) психологія підрозділяється на три напрями: ноологію, прасологію (телезілогія) і естетіологію (трансцендентальна естетика). «Ноологія – то є дослідження розуму у відношенні з істиною. Телезілогія – це вчення про волю у відношенні з добром. Естетика – теорія про чуттєвість у відношенні із красою», – констатувалося в «Елементарній філософії» [2, с. 8].

Виділення цих трьох емпірично-психологічних напрямів було зумовлено тим, що індивідуальна душа розумілася як феномен у трьох іпостасях – у розумі, відчуттях та волі.

Ноологія – самостійний напрям іспанської емпіричної психології на межі XIX–XX ст. В «Елементарній філософії» Х. Ароласа зазначалося, що термін «ноологія» старогрецького походження і складається із двох частин – «ноос» («розум, розумність») та «логос» («вчення, наука»), тобто «ноологія – це вчення про розумність» [2, с. 73].

Поняття «розумність» (іспанською мовою “*inteligencia*”) буквально в перекладі з латинської мови означає «читати всередині», «читати очима душі» [2, с. 73]. Людська розумність – це «здібність мислити, знати та розрізняти» [2, с. 74]. Ішлося в роботі Х. Ароласа і про те, що основна мета людської розумності, природної розумової здібності, – пізнання істини, а «вища істина – то є Бог» [2, с. 74].

У «Курсі із психології, логіки і філософії моралі» (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) підкреслювалося, що «ноологія – це частина психології, яка стосується пізнання, <...> ноологія – це наука, яка досліджує душу як розумне начало» [3, с. 44].

Проблеми, які входять до кола вивчення ноології, – розум загалом і розумові функції зокрема, істина або стан володіння нею. Також у праці зверталася увага на те, що розум (розумність) є «здібністю знати й розуміти», є «душевною

силою, яка спричиняє явища, що зветься розумовими» [3, с. 44].

У більшості іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х рр. питання ноології посідали значуще місце в контексті розкриття цілей та змісту розумового виховання особистості. Саме здобуті в межах ноології знання бралися за основу іспанськими педагогами під час визначення того, які розумові функції необхідно розвивати у школярів. В іспанській педагогіці на межі XIX–XX ст. панувало уявлення про те, що розум як духовна сила призначений для пізнання людиною загального й абстрактного; що розум функціонує не внаслідок дії мозку, а внаслідок дії духу, що всі інтелектуальні функції – природно властиві особистості, хоча для свого розкриття та проявлення потребують правильного духовного виховання.

Прасологія (телезілогія) – інший самостійний напрям іспанської емпіричної психології на межі XIX–XX ст. В «Елементарній філософії» Х. Ароласа пояснювалося, що терміни «телезілогія» і «прасологія» старогрецького походження; перший походить від слів «телезіс» («воля») та «логос» («вчення»), а другий – від еллінського «прасео» («працювати»). «Телезілогія, або прасологія, – вчення про волю», – констатовувалося у філософській праці [2, с. 35].

Поняття «воля» має вже латинське походження, воно означає «здібність бажати, або воліти чи не воліти» [2, с. 35].

У «Курсі <...>» Л. Морено Бустаманте зазначалося: «Прасологія – це частина психології, яка стосується волі, <...> це наука, яка досліджує активне начало всіх наших дій» [3, с. 86].

Проблеми, які вивчає прасологія, охоплюють питання про діяльність особистості загалом, про волю, про свободу, про звички, про добро та щастя. За твердженням Л. Морено Бустаманте, людська душа має природну здібність – активність – здатність робити дії, діяти, працювати. Душевна активність може бути спонтанною та вольовою. «Воля – це людська активність, чинена зі знанням і зі свободою; здатність зважитися діяти або спричинити дію, усвідомлюючи, що можеш вільно керувати нею. Воля – це здібність бажати», – роз'яснювалося в «Курсі <...>» [3, с. 86].

Іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. прасологія бралася за основу під час висвітлення питань морального виховання, адже формування волі особистості розумілося ними як невіддільний складник морального виховання. На їхнє переконання, воля як природна здібність дана людині для усвідомленого чинення моральних дій, тобто добра, що має сприяти досягненню нею «земного» щастя, а згодом – і «вічного».

Теоретичний аналіз питань, пов'язаних зі сферою прасології, здійснювався у книзі «Антропологія, або філософія людини» (Мадрид, 1915 р.)

І. Діаса (Isidoro Diaz). Філософ підкреслював, що «прасологія – вчення про волю», а воля – це «здібність або безпосереднє начало дій, які означають бажати, не бажати, прагнути, обирати, з якими ми спрямовуємося на добро, що раніше усвідомлюємо розумом» [4, с. 203].

Акцентувалася увага в «Антропології <...>» і на тому, що волею людина наділена, щоби прагнути до загального добра [4, с. 203]; що вольові дії діляться на необхідні й вільні, обрані й імперативні [4, с. 205]; що волі завжди властива свобода [4, с. 208].

Розкривалися основні проблеми прасології і в монографічній праці «Елементи філософії. Психологія» (Барселона, 1912 р.) Ф. Далмау Гратакоса (Federico Dalmau y Gratacos). Філософ робив наголос на тому, що в центрі вивчення прасології – воля людини – здібність, якою вона наділена від природи, передусім для того, щоб усвідомлено поширювати добро [5, с. 252].

Для іспанської теоретичної педагогіки на зламі XIX і XX ст. прасологія була своєрідним підґрунтям у висвітленні основних питань морального виховання – його цілей, змісту та цінностей. Нарівні з іншими напрямками тогочасної емпіричної психології (естезіологія, ноологія) прасологія бралася іспанськими педагогами за основу в побудові концепції духовного виховання, або виховання душі особистості. Що є воля, яким чином вона впливає на чинення людиною добра, як вона пов'язана зі свободою особистості, її щастям – питання, які досліджувалися на межі XIX–XX ст. у контексті прасології. Без відповідей на них іспанська педагогіка була би безсилою пояснити, як необхідно розвивати і спрямовувати волю індивіда – унікальну душевну людську здібність.

Естезіологія нарівні із двома іншими напрямками емпіричної психології становила своєрідне теоретичне підґрунтя іспанської педагогіки на межі XIX–XX ст. В окремих філософсько-психологічних працях естезіологія визначалася як «трансцендентальна естетика». У роботі Х. Ароласа «Елементарна філософія» стверджувалося, що термін «естезіологія» старогрецького походження і складається із двох частин – «естезія» («чуттєвість, відчуття, почуття») та «логос» («вчення, наука»), тобто «естезіологія – вчення про чуттєвість у зв'язку із красою» [2, с. 13].

На думку Х. Ароласа, естезіологія досліджує красу не саму собою, а в її впливі та в її дії на людину як споглядача краси (почуття і судження про прекрасне). «Основна мета, до якої спрямовується та прагне людська чуттєвість, – краса, а вища краса – то є Бог», – підкреслювалося в «Елементарній філософії» [2, с. 14].

У «Курсі <...>» Л. Морено Бустаманте зауважувалося, що естезіологія – «частина психології, яка спрямовується на аналітичне дослідження

чуттєвості» [3, с. 25]. Коло питань, які охоплює естетіологія, – це передусім питання про чуттєвість загалом, про відчуття та почуття, про насолоду і страждання, про красу та смак [3, с. 25].

В «Антропології <...>» І. Діаса пояснювалося, що чуттєвість людини досліджується й у фізіологічному аспекті, і у психологічному. У першому разі чуттєвість розуміється як відчуття, пов'язані з нервовою системою індивіда, а у другому – як почуття, як переживання прекрасного. Естетіологія (як частина емпіричної психології) спрямована на вивчення чуттєвості в її психологічному аспекті [4, с. 87–88].

Іспанські педагоги на межі XIX–XX ст. із позицій естетіології обґрунтовували сутність естетичного виховання, визначали його цілі. Формування естетичного почуття, або почуття прекрасного, розумілося ними як найважливіший складник духовного виховання особистості. Відповідно до їхніх роздумів, естетичні здібності дані людині від природи для того, щоби вона змогла пізнавати прекрасне і в тому віднаходити божественне. Розуміючи індивідуальну душу як субстанцію, задану у трьох проявах – відчуттях, розумі та волі, іспанські педагоги намагалися звести цілісну концепцію духовного виховання, у якій виховання душі націлювалося би насамперед на розвинення відчуттів (естетичне виховання), розуму (розумове виховання) та волі (моральне виховання). У цій педагогічній концепції поза знанням, набутим у межах естетіології, складно було б означити сутність та зміст естетичного виховання, спрямованого на розвинення особистісної чуттєвості, формування людського почуття прекрасного.

Психологія раціональна, або метафізична, – самостійний своєрідний напрям іспанської психологічної науки на межі XIX–XX ст. За висловом Х. Еспаньї Льєдо (Jose España Lledo), «раціональна психологія – це та частина психології, яка має на меті пізнання людини, <...> раціональна психологія досліджує людську душу, людську сутність» [6, с. 123].

В «Антропології <...>» І. Діаса стверджувалося: «Метафізична психологія – це частина психології, яка вивчає сутність душі, її походження і долю, її єдність із тілом та призначення людини» [4, с. 215].

Зазначав І. Діас і те, що емпірична психологія спрямована на дослідження життєвих феноменів та душевних здібностей, а метафізична психологія бере за предмет дослідження саму сутність душі. Питання, які ставить перед собою метафізична психологія, – це питання стосовно того, що є душа; які її властивості; у чому полягає духовність душі; яким є походження душі; що є людська особистість; у чому полягає людське призначення. Метафізична психологія пояснює, зокрема, що людська особистість – це єдність душі й тіла. «Людина є не тільки дух, не тільки душа, не тільки матерія,

а є поєднанням усіх цих елементів, елементів істотно єдиних, які утворюють єдине буття, єдину субстанцію та єдину індивідуальність», – наголошувалося в «Антропології <...>» [4, с. 235].

У «Компендіумі психології, логіки і філософії моралі» (Валенсія, 1890 р.) М. Поло Пейролона (Manuel Polo y Peyrolon) констатувалося: «Раціональна (метафізична) психологія стосується існування, природи, зв'язків, походження та перебігу людської душі» [7, с. 73].

За означенням педагога, «людська душа – це проста субстанція, духовна й безсмертна, створена Богом як субстанціальна форма тіла, тому єдина основа всіх операцій людини – як нервових, так і чуттєвих та розумових» [7, с. 92].

В «Елементарній філософії» Х. Ароласа роз'яснювалося відмінність між емпіричною і раціональною психологією. Якщо перша спрямована на дослідження людської душі в її зовнішніх проявах – явищах, то раціональна психологія – на дослідження душі в собі [2, с. 145].

Відповідно до тексту «Елементарної філософії», «індивідуальність [людини] конституїрована двома елементами – душею і тілом. Душа – істотний елемент, а тіло – випадковий» [2, с. 175].

На думку педагога А. Лопеса Муньоса (Antonio Lopez Muñoz), те, що називають метафізичною / раціональною психологією, є психологією загальною, а те, що називають психологією емпіричною, з її окремим напрямом ноологією, естетіологією, прасологією, – психологією спеціальною. Загальна психологія – це «наука про душу» [8, с. 6], «наука про загальні властивості душі» [8, с. 8].

Педагог розмислював таким чином. Людська особистість складається із двох елементів – душі й тіла. Тіло як буття матеріальне – підвладне законам природи, а душа як буття вільне – підкорюється принципам духовного світу. Два елементи людської особистості – душа і тіло – здійснюють особливу діяльність та виконують місію цілісної особистості, їхня єдність подібна до вираженої єдності в максимі: «у здоровому тілі – здоровий дух» [8, с. 13].

У книзі «Елементи філософії. Психологія» Ф. Далмау Гратакоса зазначалося, що в центрі вивчення психології – людська душа. Два основні питання стоять перед загальною психологією стосовно сутності та природи душі: по-перше, що є душа сама собою, як основа розумових та вольових дій особистості; по-друге, що є індивідуальне буття, як поєднання розумної душі та тіла людини [5, с. 314].

**Висновки.** Важко переоцінити вплив емпіричної і метафізичної психології на іспанську педагогіку на зламі XIX і XX ст. Завдяки міцному теоретичному підґрунтя – сукупності самостійних психологічних напрямів – іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. було зведено оригінальну



концепцію про виховання душі особистості. У конкретно-історичних умовах буття науковий симбіоз педагогіки і психології уможливив генерування самобутньої іспанської концепції про духовне виховання, що передбачала розвинення всіх душевних здібностей людини – відчуттів і почуттів, розуму та волі.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid : Saturnino Calleja, 1896. 440 p.
2. Arolas Juani J. Filosofia elemental (Psicologia, Logica y Etica). Barcelona : Imprenta Gutenberg, 1896. 555 p.
3. Moreno Bustamante L. Curso de psicologia, logica y filosofia moral. Logroño : Imp. y Lib. de D. Ricardo M. Merino, 1892. 464 p.
4. Diaz I. Antropologia o filosofia del hombre. Madrid : Imprenta de Candido Alonso y Compañia, 1915. 273 p.
5. Dalmau y Gratacos F. Elementos de Filosofia. Psicologia. Barcelona : Luis Gili Ed., 1912. 430 p.
6. España Lledo J. Filosofia. Psicologia. Madrid : Libreria de Hernando y Compañia, 1900. 225 p.
7. Polo y Peyrolon M. Compendio de Psicologia, Logica y Filosofia moral. Valencia : Imprenta de Manuel Alufre, 1890. 280 p.
8. Lopez Muñoz A. Lecciones de filosofia elemental. Madrid : Imprenta del Asilo de Huerfanos del Sagrado Corazon de Iesus, 1899. 220 p.

## ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК І УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЇ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

### APPROACHES TO FORMATION OF LABOUR SKILLS AND PERCEPTIONS OF PROFESSIONS BY PRESCHOOL CHILDREN: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Стаття присвячена висвітленню однієї з актуальних проблем формування трудових навичок та перших професійних уявлень у дітей дошкільного віку. У контексті пошуку шляхів реалізації Базового компонента дошкільної освіти на сучасному етапі схарактеризовано історичний досвід трудового виховання та навчання дошкільників у 20-ті роки ХХ століття. Зокрема, на основі вивчення нормативних документів з питань дошкільного виховання («Порадник по соціальному вихованню» Головоцвуху наркомосу Української Соціалістичної Радянської Республіки, 1925 рік; «Дошкільне виховання. Матеріали до порадики» Народного Комісаріату освіти Української Соціалістичної Радянської Республіки, 1928 рік), спираючись на методи теоретичного узагальнення та порівняльного теоретичного аналізу, автори висвітлюють генезис системи дошкільного виховання у 20-ті роки ХХ століття, характеризують систему «соцвиху» у контексті дошкільної освіти, її основні принципи (прагматизм, колективізм та суспільно корисна праця). Основна увага приділяється аналізу напрямів і способів формування в дітей дошкільного віку трудових навичок. Окремо розглядаються заходи із профорієнтаційної роботи в дошкільних групах різного віку в досліджуваній період. Водночас у статті подається типологія дошкільних установ 20-х років ХХ століття, розкривається ситуація з охопленням державними дошкільними організаціями дитячого населення, висвітлюються підходи до розподілу дошкільників на групи за віком. Автори доходять висновку, що, незважаючи на загальну заідеологізованість та підпорядкованість дошкільної освіти ідеї побудови комунізму, практичне втілення ідей трудового виховання та навчання у визначений історичний період позитивно впливало на формування трудових навичок у дошкільників. Відзначається, що тогочасна профорієнтаційна робота характеризувалася раннім початком, рухом від простого до складного, систематичністю, зв'язком із реальним життям та формуванням у дітей позитивного ставлення до майбутньої професії. Переосмислюється історичний досвід минулого, його потенціал для конструктивного використання у практиці роботи дошкільних установ України сьогодення.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, трудові навички, профорієнтація, заклад дошкільної освіти, трудове виховання, 1920-ті роки, ХХ століття.

The article is devoted to the coverage of one of the urgent problems of formation of labor skills and the first professional ideas by preschool children. In order to solve modern problems, the historical experience of labor education and training in the 1920's of the twentieth century is analyzed. In particular, based on the analysis of normative documents on preschool education ("Guide to social education" of the People's Commissariat of Education of the USSR, 1925, and "Preschool education. Materials to the guide" of the People's Commissariat of Education of the USSR, 1928), based on methods of theoretical generalization and comparative theoretical analysis, the authors describe the historical context, the vision of the family at that time, and study the system of "socialist education" in the network of preschool institutions. The basic principles of the system of preschool education at that times, such as pragmatism, collectivism and socially useful work, are highlighted. The main attention is paid to the analysis of the formation of competencies, in particular labor competency, through work. Measures for career guidance work in preschool groups of that time are considered separately. In addition, the article presents the typology of preschool institutions in the 1920's, reveals the situation with the coverage of children's population by the state preschool organizations of that time and provides the reader with the information on the distribution of preschoolers into groups according to their age. The authors conclude that, in spite of an ideological bias and subordination to the idea of "communism building", the practical implementation of the ideas of labor education and training in this historical period had a positive effect on the formation of labor skills in preschoolers. It is noted that the career guidance work of that time is characterized by early onset, motion from simple to complex, systematic, connection with real life and the formation of children's positive attitude to the future profession. The historical experience and potential of the 1920's for modern pedagogical practice in preschool institutions of Ukraine are being reconsidered.

**Key words:** preschool children, labor skills, vocational guidance in preschool institution, labor education, 1920's of XX century.

УДК 373.2.015.31:331.102  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.3>

**Зеленська Л.Д.,**  
докт. пед. наук,  
професор кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Костенко О.В.,**  
аспірант кафедри освітології  
та інноваційної педагогіки  
Харківського національного  
педагогічного університету  
імені Г.С. Сковороди

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Базовим компонентом дошкільної освіти [1] визначено перелік освітніх напрямів (особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина у природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва), які спрямовані на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей,

індивідуальних психічних, фізіологічних особливостей та культурних потреб, а також формування мінімально достатнього та необхідного рівня освітньої компетенції дитини 6 (7) років життя. Усім названим лініям притаманне формування досвіду дитини в різних видах діяльності (рухова, ігрова, мистецька, пізнавально-дослідницька, господарсько-побутова), що вимагає відповідного рівня сформованості в дошкільників базових

умінь і навичок у різних видах праці, ціннісного ставлення до результатів праці людей, інтересу і поваги до різних професій, елементарної обізнаності із працею дорослих, бажання долучатися до посиленої предметно-практичної діяльності, прагнення виявляти творче ставлення до неї. Надалі такі навички та звички допоможуть дитині в опануванні необхідних компетентностей у школі [7].

Реалізація чинних положень ґрунтується не лише на послідовному дотриманні приписів стандарту, але й на використанні національних надбань для пошуку дієвих способів, прийомів, засобів формування в дітей дошкільного віку трудових навичок і уявлень про професії.

У цьому сенсі на особливу увагу заслуговує період 20-х рр. ХХ ст., який позначився розробленням законодавчої бази з питань дошкільного виховання, укладанням програм розвитку в дошкільників життєво необхідних і соціально корисних навичок, залученості до трудової діяльності.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вивчення стану наукового розроблення проблеми дозволяє констатувати, що нині досить значна когорта науковців присвячує свої наукові доробки дослідженню питань організації трудового виховання дошкільників як у сучасних умовах, так і в історичній ретроспекції. Так, Л.М. Пісоцька [12], І.М. Коновальчук, А.О. Прохоренко [13; 14] вивчають різні аспекти підготовки педагогічних працівників до організації трудового виховання дошкільників. Л.М. Пісоцька доходить висновку, що успіх трудового виховання дітей дошкільного віку залежить від рівня готовності вихователя до такого виду діяльності, яка формується під час здобуття фахової освіти шляхом поєднання теоретичної та практичної підготовки [12]. О.Г. Вільхова та Н.М. Манжелій [4] аналізують особливості сприйняття дітьми-дошкільниками праці та пропонують різні способи залучення дошкільників до праці як у дошкільних установах, так і вдома. Наголос робиться на вихованні в дошкільників позитивного ставлення до праці дорослих та бажання брати участь у практичних видах діяльності з урахуванням віку [4].

І.М. Грузинська [6] вивчає вплив ігрової діяльності на формування образу професій у дошкільників старшої групи. Через гру з елементами певних професій, згідно з висновками І.М. Грузинської, у дітей формується позитивний імідж професійної діяльності, що в майбутньому впливає на успішну професійну самореалізацію особистості [6]. Як І.М. Грузинська, В.І. Тернопільська й А.В. Новиченко [15] фокусуються на формуванні в дошкільників старшої вікової групи розуміння професійної діяльності дорослих. На переконання дослідників, важливими чинниками створення постійних позитивних конотацій із професіями в дошкільників є насичення позитивними емоціями, безпосередній

зв'язок із життям дитини, а також систематичність, доступність та різноманітність подачі матеріалу про професії [15]. Г.В. Беленька [2] досліджує розвиток дитини-дошкільника у трудовій діяльності. Р.В. Павелків і О.П. Цишкало [11] аналізують засвоєння дошкільниками когнітивних патернів щодо окремих професій. Дослідники констатують, що такий підхід викликає у дітей позитивні поведінкові зміни у ставленні до праці, професій, до свого соціального оточення [11]. С.С. Василюшин і Н.М. Горобаха [3] досліджують метод чергувань для утворення й укріплення моральних та вольових якостей у перші роки життя дитини.

Окремий кластер становлять історико-педагогічні праці, у яких досліджуються питання трудового виховання та шляхи його організації в історичній ретроспекції. Так, Л.А. Штефан [16] презентує аналіз ідей трудового навчання від Стародавньої Греції до початку ХХ ст. О.Д. Літченко та Т.Ю. Шинкар [9] висвітлюють розвиток процесів трудового виховання в дошкільників у ХХ–ХХІ ст., акцентують увагу на ролі педагогічної преси в підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів. Г.І. Іванюк і Є.Б. Антипін [8] аналізують трудове виховання дошкільників і дітей молодшого шкільного віку в період 1919–1928 рр. і доходять висновку, що окремі ідеї трудового виховання радянської системи в період її становлення були запозичені в українських педагогів попередніх історичних періодів. Дослідники констатують часту зміну освітніх завдань і цілей, а також акцентують увагу на ідеологічній та класовій спрямованості трудового виховання в окреслений історичний період [8].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукової літератури показав, що, незважаючи на високий ступінь вивченості питання організації трудового виховання як у сучасних умовах, так і в історичному контексті, проблема формування в дітей дошкільного віку трудових навичок та професійного самоусвідомлення, а також вплив трудового виховання на формування особистості дошкільників у 20-ті рр. ХХ ст. вивчені мало. У статті ми прагнемо заповнити цю лаку.

**Мета статті** – на основі аналізу нормативних документів із питань дошкільного виховання узагальнити підходи офіційної влади Української Соціалістичної Радянської Республіки (далі – УСРР) 1920-х рр. щодо змісту, способів, засобів формування в дошкільників трудових навичок і уявлень про професії.

**Виклад основного матеріалу.** Зміна політичного устрою, що відбулася внаслідок більшовицького перевороту 1917 р., призвела до кардинальних змін в українському суспільстві, розбудови нової суспільної формації. Не став винятком і освітній процес, який відтоді став іменуватися «соціальним

вихованням» [5, с. 3]. Його головною метою було визначено підготовку «нових кадрів борців за диктатуру пролетаріату», а в майбутньому «за комунізм» [5, с. 2]. Переосмислення цілей освітнього процесу призвело до практично цілковитої його зміни, зокрема в частині форм, змісту, програмного забезпечення. Передусім реформами було охоплено так звану «трудоу школу» [10, с. 3]. Проте «нова наукова (комуністична) педагогіка» [5, с. 3] не обмежилася лише нею, а, на відміну від імперських часів, міцно охопила прошарок дітей від 4 до 7 років, тобто дошкільників [10, с. 6].

Якщо до 1917 р. виховання дітей молодшого віку визнавалося прерогативою суто родини, зазвичай матері, то нині дітей стали розглядати як окрему соціальну верству населення, яка має власні соціальні права та потребує їх охорони [5, с. 4]. Виховання перетворювалося на справу державну. Родина проголошувалася історичним пережитком та носієм індивідуалізму, «соціально-побутового консерватизму», авторитаризму та «релігійних забобонів», з яким варто боротися і який у недалекому майбутньому мав зникнути [5, с. 2]. В основу «соцвиху» було покладено «педагогіку колективу», що проголошувалася єдино правильною для «нормального дитинства», на відміну від «педагогіки особистості», яка приписувалася дитинству «дефективному» [5, с. 2].

Незважаючи на досить чіткі ідеологічні настанови та різку риторику, радянська влада на початку свого існування далеко не відразу змогла втілити на інституційному рівні тоталітарний принцип «соцвиху» з усебічним його проникненням у життя родини та молодого покоління. До досить складного соціально-економічного спадку та політичних потрясінь додалися негативні природні чинники, що спричинили хвороби та матеріальну незабезпеченість населення, аж до гострої нестачі продовольства. Якщо в 1921 р. на території України діяло 879 закладів дошкільного виховання, то в 1924 р. їхня кількість скоротилася до рекордно низьких 136 закладів. З осені 1924 р. стала простежуватися тенденція до зростання кількості дошкільних установ, що утримувалися бюджетним коштом.

Відповідно до «Статуту дитячих установ соціального виховання для дітей дошкільного віку в Українській Соціалістичній Радянській Республіці» [10, с. 16–23] мережа установ дитячих дошкільних закладів, які їх відкриття або закриття, регулювалася місцевими органами Народного комісаріату освіти (далі – Наркомос). Планувалося створити мережу дошкільних закладів та розробити однаковий для всіх план проведення навчання. Мережу закладів дошкільної освіти утворювали: дитячий будинок для дошкільників, дитячий садок, літній майдан для дошкільників, дошкільна група при школі, дошкільна кімната при

клубі або при сільбуді [10, с. 16]. Розподіл дітей на групи (молодша, середня і старша) відбувався за віком, по 20–25 осіб у групі. До дошкільних установ насамперед приймали дітей військових, дітей одиноких матерів та матерів, що навчалися, дітей робітників та бідних селян, уже потім зараховували дітей службовців та іншого трудового населення. Вік дітей, яких приймали до дитячої установи, становив від 4 до 7 років включно [10, с. 17].

Станом на кінець 20-х рр. ХХ ст. (1928 р.) в Україні налічувалося 204 дошкільних заклади, які охоплювали вихованням 9 780 дітей [10, с. 6–7]. Лише 18% дошкільних установ функціонували завдяки громадським і професійним організаціям; приблизно 82% діяли за бюджетні кошти з батьківською допомогою [10, с. 8]. Наскільки незначною була кількість дошкільних установ стає зрозумілим, коли порівняти це число із загальною кількістю дошкільників, яка на той час становила приблизно 2 500 000 [10, с. 3].

Проте саме у 20-ті рр. ХХ ст. було закладено основи нової дошкільної педагогіки, яка базувалася на трьох головних, взаємопов'язаних принципах, як от: прагматизм, колективізм та суспільно корисна праця. Усі ці принципи логічно впливали з мети соціального виховання та відображали тогочасні політичні й соціально-економічні умови. Дитячий дошкільний заклад розглядався як невід'ємна частина загальної пролетарсько-селянської освітньої системи, як підготовка до опанування необхідних трудових навичок в обов'язковій семирічній школі. Незважаючи на очевидну заідеологізованість, окреслені ідеї в умовах сьогодення мають деяку освітньо-виховну цінність у розрізі пошуку шляхів формування в дітей дошкільного віку низки компетентностей, а також їх підготовки до самостійного дорослого життя.

Передусім, на думку розробників тогочасних програм [5, с. 16], дитячий дошкільний заклад, на відміну від «вільних» американської та західноєвропейської моделей, за якими «виховання здійснювалося з відривом від історичної доби та реальних потреб суспільства» [5, с. 103], мав бути орієнтований на навколишню реальність, а не на внутрішній світ дитини. «Дитячий садок, створений за системою вільного виховання, відірваний від реального життя, тримає дітей у казкових мріях, далекий від сучасності, не допомагає дитині пристосуватись до оточення, опанувати його, навпаки, він шкодить дитині, калічить її, ніяк не виховує активного й корисного члена пролетарського суспільства – творця, організатора, будівника нових форм життя», – зазначалося в матеріалах до poradника «Дошкільне виховання» [10, с. 9]. Таке прагматичне ставлення до виховання пояснювалося як матеріалістичною філософією марксизму-ленінізму, так і важкими соціально-економічними умовами багатонаціонального постреволюційного

суспільства у стані культурної, економічної та політичної трансформації.

Наступний головний принцип соціального виховання полягав у формуванні колективістських звичок у дітей дошкільного віку: «Дитячий садок повинен об'єднати дітей у маленькій комуні, де вони спільно працюють, граються, знайомляться з явищами життя й невпинно виявляють себе в різних рухах і діяльності» [5, с. 104]. Формування колективних поведінкових звичок мало відбуватися постійно, у будь-якій дитячій діяльності: «У дитячих установах утворюються всі форми організації дітей, як тимчасові, так і постійні, що об'єднують дітей у корисній роботі, розвивають їхню громадську ініціативу й товариську солідарність і допомагають їхній освіті й вихованню в соціалістичному дусі» [5, с. 43]. Уважалося, що діти якнайкраще набувають навичок колективного самоврядування у грі [5, с. 106], а різниця між колективним та індивідуальним інколи просто стиралася: «<...> принципової різниці між прищепленням навичок обслуговування себе й обслуговування колективу немає» [10, с. 30]. Показово, що з дитячого колективу мали виключатися всі види змагань та ігор з елементами змагань. Так, футбол пропонували заборонити. Виступи перед публікою допускалися тільки як елемент агітаційної кампанії, а не як самоціль [5, с. 89].

Водночас наскрізною лінією, що мала охопити всі складники соціального виховання дошкільників, визнавалася праця. «ґрунтом стане праця, головним чином самої дитини, а далі дорослих, оскільки ця праця зв'язана з потребами дітей, далі природа, над якою й серед якої дітям доводиться працювати, і суспільство – дитяче, що виникає з вимог спільної праці та спільної гри, та різні форми суспільства дорослих, що оточують дітей», – наголошувалося в «Пораднику по соціальному вихованню» Головоцвуху Наркомосу УСРР [5, с. 112].

Особливістю тогочасного концепту «праці» був її всеохоплюючий характер: «Усяке активне виявлення дитини фактично вже є праця, яку необхідно пильнувати» [5, с. 108–109]. Під «дитячою працею» розуміли «усю витрату енергії, що провадиться з участю певного впливу у спеціально організованому оточенні. Це є: заняття учбові, гурткові, різні засідання, праця по самообслуговуванню, екскурсії, клубні заняття, ігри, фізичні вправи <...> Навіть не дуже рухливі ігри в дитячому клубі <...> є для дітей працею» [5, с. 84].

Отже, усі види діяльності дитини розглядали крізь призму їхньої суспільної корисності. Праця мала активно поєднуватися із грою [5, с. 109], а мистецтво розглядалося як один із дієвих інструментів для прищеплення дошкільникам відповідних трудових навичок та звичок [5, с. 95]. У цьому сенсі простежується переформування із принципом

уже згаданого прагматизму: «Грані між естетичним та неестетичним, між чудовим та корисним, між тим, що зветься красою, та повсякденним життям, не повинно бути ні у свідомості педагога, ні у свідомості дітей. Цієї грані між красою та повсякденністю не повинно бути, як нема її між дитячою грою й роботою, бо дитячі ігри мають в собі по суті риси праці; а праця, достойність якої відповідає своєму високому призначенню, входить більшістю своєю у гру» [5, с. 95].

Формування всіх звичок мало ґрунтуватися на праці через переймання [5, с. 103], почутті власної значущості через колективну приналежність, наслідуванні старших школярів, що мало виявлятися в явищі шефства [5, с. 115, 106]. Діти через працю-гру, працю-пісню (наприклад, «Праця єдина з неволі нас вирве» [5, с. 107]), працю-мистецтво набували навичок самообслуговування [5, с. 86], загартовування [5, с. 91], особистої та соціальної гігієни [5, с. 91]. Метою педагога / «керownika» було досягнення автоматичності у вироблених звичках за допомогою постійного відтворення та власного позитивного прикладу [5, с. 92].

Особливе місце у праці дітей відводили природі, яка давала матеріал (пісок, дерево) для різноманітних трудових завдань для ручної праці та праці-творчості [5, с. 109–110]. Пропонувалося створювати куточки природи в дитячому закладі [5, с. 113] та використовувати ритміку, квіти, різні кольори для покращення процесу засвоєння трудових звичок [5, с. 111]. Праця мала стати звичкою-потребою [5, с. 110], а двері їй мали відчинити казка та зв'язок із реальним життям дитини [5, с. 113].

Зазначимо, що праця в дитячих установах не мала бути виснажливою. Праця сільських та міських дітей мала різнитися, адже різними були природа, що їх оточувала, і умови життя [5, с. 86–87]. Окрема увага приділялася фізичному вихованню працею, яке розглядалося як метод коригування несприятливих умов життя [5, с. 87–88]. Обов'язково планувався час на відпочинок та сон [5, с. 84].

Нові трудові навички мали формуватися на вже наявних і ускладнюватися відповідно до розвитку дитини [10, с. 31–32]. Цей принцип відображався в поділі дітей на групи залежно від віку. Перша група охоплювала дітей віком 4–5 років. У цій групі ставилося за мету поступово прививати дітям навички базового характеру: правильно вибудовувати режим дня, уміти самостійно керувати життям необхідними процесами прийняття їжі, сну та випорожнення. Водночас відпрацьовувалися гігієнічні навички (уміння користуватися носовою хустинкою, підтримання охайного зовнішнього вигляду, прийняття базових водних процедур), закладалися основи мовлення та навички орієнтування в межах дитячого садочка [10, с. 36, 38–48].

Робота середньої групи (діти віком 5–6 років) базувалася на досвіді першої та доповнювала його трудовими (колективне обслуговування, догляд за приміщенням, праця у природному середовищі, робота із природними матеріалами) та «колективістичними» (уміння працювати разом, дотримуватися режиму, допомагати одне одному, дякувати, вітатися та чергувати) навичками, готувала дітей до старшої групи. У цей час діти мали поступово орієнтуватися за межами дитячого садка, використовувати елементи графічної мови [10, с. 36, 49–56].

До старшої групи зараховували переважно дітей 7-річного віку. На цьому етапі базові навички вважалися вже сформованими, а виховна діяльність спрямовувалася на господарчу працю, самостійне дотримання правил дитячої установи, ланкову роботу, уміння поводитися на зборах та мати уявлення про соціально-політичне життя країни. У семирічному віці діти мали вільно володіти мовою, декламувати вірші, уміти рахувати до ста тощо. Основний час витрачався на організацію роботи з різними видами матеріалу [10, с. 36–37, 57–65].

Водночас освітній процес у дошкільному закладі мав включати елементи профорієнтаційної роботи й ознайомлення із суспільним життям дорослих. Так само, як і з навичками, працею та знаннями, знайомство з майбутніми професіями відбувалося поступово, залежно від віку та рівня розвитку дитини. Так, під час перебування в молодшій групі дошкільники мали засвоїти різні моделі праці – як вибудовуються та виконуються трудові обов'язки у власній сім'ї («хто й що робить. Готування їжі, прання, шитво»), у дитячому садку («Праця в дитсадку: лікар, технічні робітники, педагога, чергові»), на полі («Польові роботи селянина. Оранка, сівба, косовиця»), городі («садіння та збирання городини»), фабриці [10, с. 47]. Через елементарні екскурсії, прогулянки, спостереження, спільну роботу на задоволення власних потреб та потреб колективу діти молодшої групи отримували перші знання про працю людей [10, с. 47].

У середній групі, спираючись на вже отримані знання, діти досліджували суспільну працю за порами року. Як і в молодшій групі, за допомогою екскурсій та виконання спільних робочих завдань, на прикладі роботи на городі та в садку, а також спостерегаючи за функціонуванням власної дитячої установи, дошкільники формували розуміння того, як люди задовольняють свої життєві потреби та захищають себе від негативних природних явищ упродовж року: «Як оберігає себе людина від холоду – одяг, житло. Хто та як їх робить <...> Будівля житла, опалення його – пічки, центральне опалення. Готування дров <...> Вугілля» [10, с. 55]. Водночас дошкільники вивчали способи пересування людей («Потяг, пароплав, аероплан – їх

зовнішній вигляд») та працю старших дітей – піонерів, школярів, сільських дітей [10, с. 55].

У старшій віковій групі дітям так само наочно демонстрували працю дорослих («біля праці машини»), ознайомлювали зі знаряддями праці, порівнювали їх із тими, які вони вже знали та використовували самі. Також старшим дошкільникам надавали відомості вже про повний цикл виробничого процесу, пояснювали організаційний бік праці дорослих, щоб сформувати в дітей поняття дисципліни на робочому місці. Як і в молодшій та середній групах, нові знання накладалися на вже засвоєні та доводилися до дитячого розуміння у відповідній віку дитини, «приступній» формі. Головним методом навчання залишалася екскурсія, яка мала завчасно плануватися, щоб уникнути перевантаження дітей та якомога корисніше використати час [10, с. 63].

**Висновки.** Отже, праця в системі соціального виховання у 20-ті рр. ХХ ст. слугувала дієвим методом виховання нових громадян, починаючи з дошкільного віку. У тісній взаємодії з матеріальним світом, через працю, дошкільник пізнавав навколишній світ і мав віднайти своє місце в ньому. Дитина пропускала крізь себе реальність і поступово формувала низку трудових навичок та звичок, необхідних для подальшого навчання у трудовій семирічці та продуктивного життя в дорослому колективі, як от: базові гігієнічні звички, праця в господарстві як у родині, так і в дошкільній установі, підготовка організованих занять, праця із природними матеріалами, догляд за тваринами тощо. Навчання базувалося на принципі системності, послідовності, відповідності віку та розвитку дитини. Виходячи з тих самих принципів, дошкільники через застосування екскурсій та спільної праці знайомилися із професійною діяльністю людей. Формувалися перші професійні уявлення про суспільну й індивідуальну працю.

Ретроспективний аналіз досвіду формування життєво необхідних навичок і звичок у дітей дошкільного віку через трудове виховання та навчання являє собою цікавий пласт ідей та матеріалів для роботи з дошкільниками в умовах сучасності. Нині, коли потреби соціального середовища змінюються досить швидко, важливо, щоб діти опанували базові комунікативні, соціальні, операційні навички ще в дитячій установі, а потім розширювали, поглиблювали та розвивали їх упродовж свого життя. З досвіду 20-х рр. ХХ ст. можна запозичити принципи наступності, послідовності в організації трудового виховання, а найголовніше – розмаїття напрямів і прийомів формування трудових компетенцій.

Темою майбутніх досліджень можуть послугувати шляхи творчого використання технік трудового виховання дітей дошкільного віку, окреслених у статті, у педагогічній практиці сучасних дошкільних установ.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. 2021. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2895-bkdo-2020-prokt-novogo-standartu-d-osvti>.
2. Беленька Г.В. Зростання дошкільника у праці. Київ : Шк. Світ, 2010. 112 с.
3. Василюшин С.С., Горопаха Н.М. Застосування чергувань для формування морально-вольових якостей дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та корекційної освіти*. 2018. Вип. 1. С. 22–24.
4. Вільхова О.Г., Манжелій Н.М. Виховання в дітей дошкільного віку позитивного ставлення до трудової діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2020. С. 88–91.
5. Головсоцвих Наркомосу УСРР. Порадник по соціальному вихованню. 4-е вид., переробл. Державне видавництво України, 1925. 271 с.
6. Грузинська І.М. Формування уявлень про професії в дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності. 2011. URL: [http://visnuk.ird.pnu.edu.ua/files/ira\\_2.pdf](http://visnuk.ird.pnu.edu.ua/files/ira_2.pdf).
7. Зеленська Л.Д. Нова українська школа – стан і перспективи. *Імідж сучасного*. 2019. № 1. С. 5–8.
8. Іванюк Г.І., Антипін Є.Б. Адаптація ідей наступності трудового виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у педагогічній думці та практиці радянської доби (1919–1928). *Молодий вчений*. 2016. №. 11 (38). С. 436–440.
9. Літіченко О.Д., Шинкар Т.Ю. Методичний супровід здійснення трудового виховання дітей дошкільного віку: історичний аспект. *International periodic scientific journal*. 2020. Т. 5. № 13.
10. Дошкільне виховання. Матеріали до порадики. Допоміжна книга для робітників соціального виховання, студентів пед. вузів та батьків / Народний комісаріят освіти УСРР. Державне видавництво України, 1928. Вип. 1. 122 с.
11. Павелків Р.В., Цишкало О.П. Особливості уявлень дошкільників про працю дорослих. *Дитяча психологія* : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
12. Пісоцька Л.М. Підготовка майбутніх вихователів до організації трудового виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах. *Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 червня 2021 р., Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. 2021. С. 158.
13. Прохоренко А.О. Роль педагога у трудовому вихованні дітей молодшого шкільного віку. *Майстерність комунікації в мистецькій і професійній освіті* : збірник наукових праць. 2020. С. 191–194.
14. Прохоренко А.О., Коновальчук І.М. Роль педагога у трудовому вихованні дітей молодшого шкільного віку. *Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті*. 2020. С. 191–194.
15. Тернопільська В.І., Новиченко А.В. Особливості формування уявлень про професії у дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Ніженського державного університету імені М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2019. С. 83–88.
16. Штефан Л.А. Особливості трудового виховання дітей дошкільного віку (ретроспективний аналіз). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. С. 239–248.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ  
ДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ ДЖОНА ДЬЮЇSOCIAL AND PEDAGOGIC FACTORS IN SHAPING  
JOHN DEWEY'S DIDACTIC IDEAS

Стаття досліджує соціально-педагогічне тло, на якому відбувалося становлення педагогічної концепції Джона Дьюї, переорієнтація його наукових інтересів у площину практичної реформаторської діяльності. З'ясовано, що прискорене формування індустріального суспільства в США в останню третину XIX – на початку XX століття викликало суттєві трансформації соціального клімату в країні: високий ступінь соціальної поляризації, значну географічну та соціальну мобільність населення, загальну дезінтеграцію американського суспільства. Новий характер соціального замовлення системі освіти США потребував підготовки ініціативного, технічно освіченого, активного робітника, який здатен до тривалої самостійної діяльності з елементами творчого пошуку. Неспроможність традиційної американської школи того періоду відповісти новим викликам спричинила широкий реформаторський рух і виникнення нетрадиційних освітніх закладів. Їхня діяльність зосередилася на зміцненні зв'язку школи із суспільними реаліями, застосуванні педагогічно обґрунтованого інстинкту гри як фактора інтеграції педагогічного процесу, забезпеченні саморозвитку і самореалізації особистості, перетворенні шкіл на демократичні громади.

Встановлено, що з-поміж альтернативних навчальних закладів США того періоду найбільш суттєвий вплив на теорію і практику освіти мала експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, створена як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії серед інших нетрадиційних закладів освіти США того періоду зумовлювалася, по-перше, глибоким теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції діяльності школи на засадах філософії прагматизму, а по-друге, тим, що це був перший експеримент із наближення шкільної практики до суспільних реалій США доби прискореної індустріалізації.

**Ключові слова:** трансформації американського суспільства, реформи освіти, нетрадиційні навчальні заклади, селтмент, інстинкт гри, педагогіка прагматизму.

The article researches the social and pedagogical background to shaping John Dewey's concept of education as well as refocusing his scientific interests towards the realm of practical reform activity. It has been established that rapid formation of the industrial society in the USA in the late 1870s – the beginning of the XX-th century has led to fundamental changes in the social climate of the country: the high level of social polarization, increased geographical and social mobility, and general disintegration of the American society. The new character of the social demands for the quality of the US system of education necessitated the training of a proactive, technically educated worker, capable of a lengthy, self-reliant activity which involves elements of creativity. The traditional American school of that period displayed complete inability to meet the new challenges which caused mass reform movement and establishing the non-traditional educational institutions. Their activities focused on strengthening the link between the school and social realities, on pedagogically substantiated engagement of the play instinct as a factor of the educational process integration, on securing the personality self-development and self-realization, and on transforming schools into democratic communities.

It has been established that among a number of alternative educational institutions of that period John Dewey's Chicago Laboratory School made major impact on the educational theory and practice. This school was set up as a structural unit of the combined Chair of Pedagogy, Philosophy and Psychology headed by John Dewey at the University of Chicago. The leading role of the Chicago Laboratory School among other non-traditional educational institutions of that time was attributed, firstly, to the profound theoretical substantiation of the pedagogical concept of the school activities (grounded in the philosophy of pragmatism), and, secondly, to the fact that it was the first ever experiment of linking the secondary school practices to the social realities of the US dynamic industrial society.

**Key words:** transformations of American society, educational reforms, non-traditional educational institutions, settlement, the play instinct, pedagogy of pragmatism.

УДК 371.4.018.58 (73)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.4>

**Кравцова Н.Г.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри теоретико-правових  
дисциплін  
Полтавського юридичного інституту  
Національного юридичного  
університету імені Ярослава Мудрого

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Розбудова вітчизняного освітнього простору суголосно глобальним тенденціям і викликам інформаційної доби підвищує вимоги до теоретичного забезпечення педагогічної науки. Ефективна система освіти розглядається як важливий інструмент формування суспільної свідомості, запорука стабільності соціуму. Актуалізуються компаративістські дослідження з позицій педагогічної ретроспективи, які виявляють аналітичний і прогностичний потенціал. Тому звернення до витоків становлення педагогічної системи Дж. Дьюї як

частини світового історико-педагогічного дискурсу видається перспективним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідження в царині педагогічної компаративістики зосереджуються загалом на теоретичних засадах прагматичної педагогіки Дж. Дьюї. Так, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання. Розвідки В. Пішванової висвітлюють адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Історико-педагогічні праці О. Барило, Т. Петрової репрезентують західну «реформаторську» педагогіку загалом.



Дослідження В. Коваленка характеризують шляхи практичного упровадження новаторських педагогічних ідей американського педагога. Отже, можливо дійти висновку, що комплексного аналізу соціально-педагогічних чинників формування дидактичних ідей Дж. Дьюї ще не було здійснено.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуалізується потреба у проведенні дослідження, зосередженого на виокремленні й аналізі соціально-педагогічних передумов загострення інтересу Дж. Дьюї до проблем реформування шкільної освіти тієї доби та формування його педагогічної концепції.

**Мета статті** полягає у виокремленні й аналізі соціально-педагогічних реалій американського суспільства доби прискореної індустріалізації (остання третина XIX – початок XX ст.), що були науково осмислені Дж. Дьюї, викликали його зацікавленість реформуванням тогочасної середньої освіти і сприяли переорієнтації ученого на педагогічне експериментування.

**Виклад основного матеріалу.** Сімдесяті роки XIX століття – початок XX століття – період стрімкого суспільного розвитку США. Після завершення Громадянської війни 1861–1865 рр. та періоду Реконструкції Півдня, який тривав до 1870-х років, країна переживала значні економічні, соціальні та демографічні зміни пов'язані із стрімкою індустріалізацією. Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в політиці, економіці та суспільному житті США, актуалізували проблему докорінного реформування системи освіти, приведення її у відповідність до потреб американського суспільства індустріальної доби. Стало очевидним, що традиційна «школа слухання», де панували формалізм, вербалізм й авторитарні педагогічні відносини, була неспроможна надати учням підготовку, адекватну вимогам і характеру тогочасного виробництва, виховати ініціативних, самостійно мислячих громадян демократичного суспільства.

До головних передумов, що спричинили реформування освітньої галузі США того періоду, зараховуємо:

1) уведення в США обов'язкової початкової освіти. Уперше відповідний закон був прийнятий у 1852 р. у штаті Массачусетс, а в 1918 р. всі штати законодавчо закріпили цю норму;

2) постійне збільшення кількості учнів як наслідок так званої «старої» та «нової» імміграції до США. На початку XX століття кількість учнів середніх шкіл збільшувалася вдвічі-втричі майже кожні десять років [6, с. 99];

3) структурні зміни в системі освіти, створення нових типів шкіл. На початку XX століття основними структурними ланками американської шкільної освіти були: початкова, або елементарна, школа (Common School) для дітей 6–14 років з восьмирічним терміном навчання та середня,

4-річна школа (High School) для учнів 14–18 років. Але, як стало очевидним, традиційна система навчання за схемою 8 років + 4 роки виявилася недостатньо гнучкою і не адекватною психофізіологічним основним періодам і особливостям розвитку учнів перехідного віку. З урахуванням цієї специфіки, узгодженням діяльності початкової та середньої шкіл, забезпеченням послідовності у навчанні з 1909 року у США почали створюватися так звані молодші середні, старші середні та проміжні школи (Junior High Schools, Senior High Schools) з терміном навчання три роки, унаслідок чого традиційна схема 8 + 4 змінилася на 6 + 3 + 3. Організація проміжних шкіл сприяла конкретизації функцій освіти на кожному етапі навчання;

4) збільшення терміну навчання. У результаті децентралізації управління та фінансування освіти у США шкільне законодавство й органи управління кожного штату самостійно визначали тривалість навчального року. Але на початку XX століття у більшості штатів вона зросла до 180–190 днів;

5) невідповідність змісту освіти вимогам американського суспільства доби прискореної індустріалізації. Критики традиційної школи США того періоду відзначали, що відбір матеріалу для навчання був психологічно необґрунтованим, невідповідним інтересам та потребам учнів і не узгоджувався із соціальними аспектами виховання внаслідок відірваності школи від реалій суспільного життя. Так, основу навчання як у початковій, так і у середній школі складали «3 R» (reading, (w) riting, (a) arithmetics) – читання, письмо, лічба.

І хоча у тогочасній системі освіти і відбувалися значні зміни, такі як введення до навчальних планів предметів природничого та трудового циклів; запровадження активних методів навчання; широке застосування принципів наочності та самодіяльності, все ж частка «3 R» у навчальних планах була невиправдано переважаючою. Цілком природно, що за умов домінування «3 R» у навчальному процесі підготувати для промисловості технічно освічених, активних працівників було неможливо.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX – на початку XX століття основним інструментом реформування освіти в США, приведення її у відповідність до потреб американського суспільства того періоду були зміни у змісті освіти – його розширення і практичне спрямування за рахунок введення до навчальних планів природничих дисциплін і передусім широкого запровадження уроків ручної праці та предметів трудового циклу. Динамічна інтеграція предметів трудового циклу в навчальні плани середніх шкіл США пояснювалася не лише соціально-економічними трансформаціями, які зумовили реформування американської освіти у цей період. Розширення змісту освіти на користь

трудового навчання мало вагоме аксіологічне обґрунтування. Незважаючи на відносну молодість країни та мультикультурний склад її населення, у США вже сформувалася певна єдність цінностей. З одного боку, це пояснювалося загальним іноземним походженням перших переселенців, а з іншого – спільним досвідом «американізації» – поступового освоєння нового континенту. У США значно вище, ніж у Європі, поцінювалися такі чесноти, як особиста ініціатива, відповідальність, енергійність, рішучість тощо. Ці якості вважалися ключовими для досягнення «американської мрії», цього специфічного втілення американської ментальності. Отже, у США, на відміну від Європи, фізична праця як діяльність, що веде до практичних наслідків, не розглядалася як справа принизлива, меншовартисна і не викликала зневажливого ставлення. Навпаки, американські педагоги високо оцінювали освітній і виховний потенціал доцільно організованої ручної праці як важливого фактору гармонізації пізнавальної діяльності та всебічного розвитку дитини, засобу виховання спостережливості, наполегливості, відповідальності, дисципліни, активності (зазначимо, тих якостей, які вважалися складниками американського національного характеру).

Масштабні трансформаційні процеси, що відбувалися в економіці та політиці США в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття, супроводжувалися негативними соціальними явищами: корупцією, насиллям, крайніми виявами індивідуалізму, відчуженістю між людьми. Процеси становлення «вільного ринку» спричинили деформацію традиційних соціальних інститутів, які сформувалися в аграрний період розвитку США і ґрунтувалися на засадах протестантської етики. Отже, у досліджуваний нами період американське суспільство відчувало гостру потребу в філософському осмисленні радикальних змін, що відбувалися в країні, у визначенні нових аксіологічних орієнтирів, адекватних індустріальному етапу історичного розвитку США.

Теоретиком, який здійснив, за його власними словами, «реконструкцію у філософії» [4, с. 19], став Джон Дьюї (1859-1952) – видатний американський філософ, педагог і мислитель. Головним покликанням інструменталізму – реконструйованої ним філософії – Дж. Дьюї вважав, по-перше, виявлення й інтерпретацію конфліктних життєвих ситуацій, а по-друге, перетворення її, по можливості, в орган вирішення або попередження цих конфліктів; засіб відновлення, продовження та забезпечення безперервності соціального життя; метод морального і політичного діагнозу та прогнозу.

Безперервний, упродовж усього життя, процес набуття знань через активну діяльність, життєвий досвід філософ називає освітою. Учений із

сумом констатував, що у новій національній економіки не виникло відповідних їй суспільних інститутів, унаслідок чого демократична громадськість залишалася розпорошеною, нерозвинутою та неорганізованою. Традиційна «школа слухання» (її визначальні риси: вербально-схоластичні методи навчання; психологічна необґрунтованість, абстрактність змісту освіти; ізоляція школи від реалій суспільного життя) не спроможна забезпечити виконання нових масштабних завдань, які постали перед американською освітою того часу. Складні трансформаційні процеси, зростаючі кризові явища в економічному та соціальному житті США актуалізували необхідність докорінного реформування традиційної шкільної практики і дали поштовх широкій педагогічній творчості, створенню нових типів шкіл, де розроблялися і проходили апробацію інноваційні педагогічні технології. Вище згадувана відсутність жорсткої централізованої політики у сфері освіти США була додатковим чинником оптимізації педагогічного експериментування.

Осередком інноваційних освітніх пошуків у досліджуваний нами період став Чикаго – стрімко зростаючий мегаполіс у штаті Іллінойс, друге за економічним значенням та кількістю населення місто країни (після Нью-Йорку), один із найбільших культурних та наукових центрів США. Завдяки масштабній спонсорській допомозі промисловця Дж. Д. Рокфеллера у 1890 р. був заснований Чиказький університет. Енергійний та амбітний президент університету Уільям Рейні Харпер, якого сучасники називали «справжнім Наполеоном освіти», активно гуртував навколо себе кращі наукові кадри країни. У 1894 р. У.Р. Харпер запропонував Дж. Дьюї очолити кафедру філософії цього навчального закладу. Учений погодився на цю пропозицію, але за умови, що на основі очолюваної ним кафедри буде сформований новий університетський підрозділ, який об'єднає в одну структурно-адміністративну одиницю викладачів філософії, педагогіки та психології. Таке структурне перетворення, на думку Дж. Дьюї, сприяло б оптимізації філософсько-педагогічних досліджень. Принагідно зауважимо, що між університетом і містом склалися безпрецедентні (з огляду на досвід європейських університетів) стосунки. Відкинувши принцип автономії європейського університету, який передбачав свідому ізоляцію або дистанціювання академічного закладу від соціальних проблем міста, Чиказький університет взяв на себе роль «соціального ферменту», розглядаючи місто своєю дослідницькою лабораторією [1, с. 190]. Отже, налаштована переважно ліберально професура університету прагнула теоретично обґрунтувати необхідність і головні напрями впровадження соціальних реформ, головним чином через реформування

системи шкільної освіти, створення нових типів освітніх закладів.

У 1889 році у Чикаго був відкритий альтернативний навчальний заклад – сетльмент Хал Хаус (Hull House) (від англ. „settlement house” або „social settlement” – «центр соціальної допомоги»); такі заклади створювалися у США переважно у районах проживання малозабезпеченого населення. Його засновницею була видатна громадська діячка, активістка жіночого руху Джейн Аддамс, Нобелівська лауреатка премії Миру (1860–1935 рр.), яка упродовж 1883–1885 рр. вивчала європейський досвід організації добровільної роботи у міських нетрях. Велику увагу Дж. Аддамс приділяла вивченню діяльності першого в Європі сетльменту для бідноти Тойнбі-Хаус, створеного у 1883 році в Лондоні. Досвід роботи цього закладу Дж. Аддамс вирішила перенести на американські терени з урахуванням специфіки та динаміки процесів, що відбувалися в економічному та соціальному житті США у той час. Діяльність Хал Хаусу зосередилася на соціальній адаптації, освіті найменш захищених громадян США – іммігрантів. Дж. Аддамс була переконана, що поневіряння сотень тисяч новоприбулих (безробіття, злиденність, відчуженість через незнання мови та культури Америки, невпевненість у майбутньому тощо, і як наслідок цього – стрімке розшарування суспільства та політична апатія мільйонів збіднілих громадян) ставили під сумнів можливість реалізації демократичних ідей в американському суспільстві [2, с. 99].

Отже, метою діяльності Дж. Аддамс та її колег стала «гуманізація індустріального суспільства» [3, с. 64]. Створення нових освітніх закладів на зразок Хал Хаусу було важливим, але не єдиним чинником досягнення цієї мети. Дж. Аддамс обстоювала необхідність реформування норм праці на виробництві, поліпшення житлових умов робітників, надання їм можливостей для повноцінного відпочинку. На думку Дж. Аддамс, такі масштабні соціальні реформи гармонізували б суспільне життя та сприяли б його інтеграції. Зауважимо, що у роботі сетльменту активну участь брав Джон Дьюї: виступав з лекціями, бесідами, відвідував заняття, а у 1897 році, на прохання Дж. Аддамс, увійшов до складу правління цього закладу, і, за її словами, «на відміну від багатьох, він дійсно виконував свої обов'язки» [6, с. 104]. Знайомство з Дж. Аддамс, співпраця у її проекті сприяли загостренню інтересу Дж. Дьюї до соціальних проблем, суттєво вплинули на переорієнтацію професійних інтересів філософа наприкінці 1880-х років і прискорили формування Дж. Дьюї як педагога-реформатора.

З метою відродження колективних форм суспільного життя (хоча б у межах невеликої міської громади) та для більш активного використання

можливостей сім'ї у процесі виховання Дж. Аддамс зробила Хал Хаус закладом відкритого типу – тут навчатися діти, дорослі й літні люди. Значну частину учнівського контингенту складали робітники – іммігранти та члени їхніх сімей. У сетльменті вони знайомилися з економічними та соціальними аспектами життя, отримували підготовку, адекватну тогочасним суспільним реаліям. Педагоги Хал Хаусу допомагали кожному учневі виявити і розвинути природні нахили, щоб стати самостійною й активною особистістю.

Теоретичним підґрунтям організації навчально-виховного процесу в сетльменті стали провідні ідеї соціальної педагогіки Й.Г. Песталоцці та педагогічного активізму Фр. Фребеля про всебічний, гармонійний розвиток «розуму, серця та руки» – природних потенцій людини, які вдосконалюються тільки у процесі її діяльності.

Практичним утіленням цих ідей став відбір змісту, форм і методів навчання з максимальним урахуванням нахилів і потреб учнів, а також соціальних проблем общини і міста загалом. Сетльмент, як зазначала Дж. Аддамс, «повинен вчити самого життя і самим життям» [6, с. 96]. Педагоги Хал Хаусу разом зі своїми учнями виступали на зборах із питань політики, брали участь у маніфестаціях, агітували за підтримку на виборах кандидатів – прихильників соціальних реформ. Отже, провідною формою соціалізації учнів чиказького сетльменту Хал Хаус була їхня безпосередня участь у соціально значущій діяльності, тобто педагоги сетльменту розглядали соціалізацію і як процес, і як результат входження людини в суспільне життя.

Активно використовувався американськими педагогами-новаторами і такий важливий чинник соціалізації дитини, як ігрова діяльність. Вочевидь, це пояснювалося значним педагогічним потенціалом, закладеним в ігровій діяльності. По-перше, ігри соціальні за своїм походженням, природою і, відповідно, за своїм змістом, бо в них діти відтворюють світ, що оточує їх, дії і вчинки дорослих та їхні стосунки між собою. Тобто в іграх формується і виявляється потреба дитини не тільки освоювати світ дорослих, але й впливати на нього. По-друге, будь-яка ігрова ситуація завжди має кінцеву мету, досягти якої можливо лише в дії, русі, співробітництві. Таким чином, ігри розвивають інтелектуально, морально, сприяють формуванню гармонійної особистості. По-третє, ігрова діяльність зазвичай супроводжується піднесенням настрою, емоційним пожвавленням дітей, що сприяє невимушеному, природному самовираженню особистості.

У 1913 році у Нью-Йорку була заснована Ігрова школа, якою керувала Керолайн Пратт. Сама назва цього нетрадиційного освітнього закладу пояснювала мету його створення: дослідження

можливостей використання гри у навчально-виховному процесі. Школа працювала для дітей віком від чотирьох до дев'яти років. Педагоги Ігрової школи стверджували, що навіть у дошкільному віці дитина вже накопичила певний життєвий досвід, багато чого знає і щодня примножує ці знання. Виходячи з цього, школа покликана створити такі умови, за яких дитина мала б змогу виявляти свій досвід, застосовувати, поглибити свої знання у найбільш природний та невимушений спосіб: в іграх із ляльками, предметами побуту, природними матеріалами тощо [5, с. 117].

Діти, вважала Керолайн Пратт, створюють ігрову ситуацію і водночас освоюють світ дорослих, враховуючи особливості реальних предметів, що включаються у гру, а також реальні обставини, за яких ці предмети вживаються. Іграшки, предмети побуту, матеріали, що застосовуються у грі, стають символами, які замінюють предмети зі світу дорослих. Саме цей двоаспектний характер ігрової ситуації, на думку Керолайн Пратт, створює умови для засвоєння дітьми знань про ті аспекти діяльності, у яких вони ще не можуть брати рівноправну участь. Вищезгадану двоїстість, а саме розходження й поєднання у грі плану зображуваного (світ дорослих) та плану реальних ігрових дій, К. Пратт вважала важливою умовою розвитку мислення, уяви, творчих здібностей дитини [5, с. 119].

Кімнати для занять в Ігровій школі були облаштовані таким чином, щоб кожен учень мав окреме робоче місце, килим і навіть ширму на той випадок, якщо він бажав працювати самостійно. У кожній кімнаті була також і невелика «майстерня», де діти виготовляли або ремонтували речі, потрібні для гри, користуючись при цьому справжніми інструментами. Вибір матеріалів для ігор був надзвичайно широким: дерев'яні ляльки; іграшки, що зображали свійських тварин, яких діти могли спостерігати вдома або на фермі; дерев'яні кубики-блоки різних розмірів; глина для ліплення; шматки тканин; голки, нитки; набори роздаткового матеріалу М. Монтессорі тощо. На робочому місці кожний школяр мав ножиці, папір, фарби, олівці. Усім учням надавалася повна свобода вибору виду ігрової діяльності й використання будь-якого матеріалу. Як бачимо, ігрова діяльність учнів школи К. Пратт логічно і невимушено витікала з їхніх щоденних спостережень, спонукала до роздумів про природу речей, а кожний успіх створював мотивацію до виховання нових, більш складних завдань та більш пильних спостережень. Таким чином, у процесі гри учні не тільки вдосконалювали навички моторної діяльності, а й отримували стимул до розвитку фантазії, ініціативи, впевненості у власних силах. З поступовим ускладненням завдань, що виконувалися, у дітей виникала потреба вміти рахувати, знати літери і цифри, писати їх. За свідченням Дж. Дьюї, в Ігровій школі

«початки арифметики викладалися у зв'язку із дитячим конструюванням, а якщо дитина висловлювала бажання писати літери або цифри, їй допомагали і показували, як це робити» [5, с. 117]. Безумовно, модель навчально-виховного процесу, запропонована новаторським закладом К. Пратт, була адресована насамперед початковій школі.

Як бачимо, у школі К. Пратт функції засобу пізнання, важливого чинника набуття соціального досвіду і стимулу до розвитку творчого потенціалу дитини були відведені грі, цьому, за словами Дж. Дьюї, «спонтанному і неминучому засобу самовираження дитини» [5, с. 103].

Але, як зазначав Дж. Дьюї, в ігровій діяльності є важлива складова частина – драматичний інстинкт, який може ефективно застосовуватись як на середньому, так і на старшому етапах навчання у школі, адже учні, залучені до діяльності, яка передбачає свободу рухів та експресії, навчаються значно ефективніше, ніж учні традиційної школи «слухання», які пасивно сприймають інформацію від учителя. Цілком природно, що драматичний інстинкт найширше використовується на уроках гуманітарного циклу: історії, літератури, мов. Педагогічний потенціал драматизації реалізується не лише у поліпшенні техніки читання учнів, їхньому вмінні говорити голосно і чітко, але й у прищепленні їм звички сприймати письмовий текст цілісно, а не як поєднання ізольованих слів і речень.

Цікавий досвід використання драматичного інстинкту на уроках історії та літератури був накопичений школою імені Френсіса Паркера, заснованою у 1901 році у Чикаго Флорою Кук. Цей навчальний заклад був названий на честь видатного американського педагога-новатора Френсіса Уейланда Паркера, послідовника педагогічних ідей Фр. Фребеля та Й.Г. Песталоцці, непримиренного критика традиційної школи за її відірваність від життя, схоластичні методи викладання, авторитарні педагогічні стосунки. Плідна педагогічна діяльність і харизматична особистість Фр. У. Паркера зробили його постаттю національного масштабу.

Педагоги школи імені Фр. Паркера вважали драматизацію важливим методом соціального виховання, який сприяє розвитку у школярів умінь спілкуватися, працювати у групі, спільно шукати рішення проблем і згодом обстоювати їх. Так, під час вивчення історії давньої Греції учні четвертого класу приходили до школи у власноруч зроблених грецьких костюмах. На уроках вони виготовляли макети еллінських будинків, або писали вірші за мотивами грецьких міфів. [5, с. 125].

Таким чином, педагоги школи імені Фр. Паркера стверджували, що для школярів історія набуває конкретного значення й емоційного забарвлення, стає частиною їхнього життєвого досвіду і, як і будь-який особистий досвід, добре та надовго

запам'ятовується. До того ж учням розкривається соціальна значущість навчання, його кореляція з суспільною метою. На відміну від вищезгаданої практики традиційних американських шкіл досліджуваного періоду, досвід роботи школи імені Фр. Паркера показав, що використання драматичного інстинкту у навчально-виховному процесі сприяє формуванню вмінь співпраці у групі, прищеплює навички критичного мислення, розкриває внутрішній потенціал та здібності учнів, розвиває вміння висловлюватися перед аудиторією та справляє значний соціалізуючий вплив на учнів.

Як бачимо, пошуки шляхів реформування шкільної освіти у США в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття зосередилися на оновленні змісту, форм, методів навчання і виховання, розвитку свідомого і творчого ставлення учнів до набуття знань.

Встановлено, що з-поміж низки експериментальних навчальних закладів, які функціонували в США наприкінці XIX – початку XX століття, найбільш суттєвий вплив на теорію і практику освіти мала експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, створена у 1896 р. як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії серед інших нетрадиційних закладів освіти США того періоду зумовлювалася, по-перше, глибоким теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції діяльності школи, здійсненням Дж. Дьюї на засадах філософії прагматизму, а по-друге, тим, що це був перший експеримент з наближення шкільної практики до суспільних реалій США кінця XIX – початку XX століття. Теоретико-методологічною основою діяльності цього закладу стали новаторські ідеї філософії освіти Дж. Дьюї: обґрунтування самоцінності дитини на всіх етапах її розвитку; опора на працю як джерело суспільного прогресу; визнання школи базовим інститутом соціалізації, акцент на активних пошукових методах і формах навчання; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогами та їхніми вихованцями.

Визначальною ідеєю роботи школи-лабораторії стала теза Дж. Дьюї про те, що «суспільство може бути реформованим через школу» [6, с. 97], адже її покликанням американський педагог вважав організацію середовища, яке би сприяло духовному зростанню людини. Тобто шляхом послідовного і безперервного оновлення та вдосконалення шкільної освіти можна досягти гармонізації суспільного ладу. Але для цього школа повинна сама радикально змінитися і стати громадою, у якій усі учні залучалися б до спільної

продуктивної діяльності, а навчання відбувалося б у процесі цієї діяльності.

**Висновки.** Інтенсивні соціально-економічні і культурні перетворення, що відбувалися в США наприкінці XIX – початку XX століття, актуалізували необхідність докорінного реформування традиційної педагогічної практики, визначними рисами якої були авторитарні педагогічні відносини, ізоляція освіти від суспільних реалій, словесно-схоластичні методи навчання, абстрактний характер змісту освіти, відсутність міжпредметних зв'язків. Криза традиційної американської школи досліджуваного періоду водночас дала імпульс масштабній педагогічній творчості, створенню нових типів шкіл, де генерувалися й проходили апробацію новаторські принципи оновлення освіти і виховання, а саме: розуміння школи як лабораторії для педагогічних пошуків і відкриттів, забезпечення тісного зв'язку школи з життям, створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, формування свідомих і активних громадян демократичного суспільства, розширене витлумачення соціальних функцій учителя та інші. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії у порівнянні з іншими нетрадиційними закладами освіти США досліджуваного періоду зумовлювалася, по-перше, ґрунтовним теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції функціонування й розвитку школи, а по-друге, тим, що це був перший експеримент із наближення шкільної практики до вимог американського суспільства доби прискореної індустріалізації, що став феноменом інтернаціонального масштабу. Видається, що подальше дослідження проблеми може зосередитися на виокремленні педагогічних ідей Дж. Дьюї, які репрезентовані у діяльності сучасних вітчизняних авангардних закладах середньої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків: ХДПУ. 2000. 206 с.
2. Addams J. Democracy and social ethics. NY.: The Macmillan Company, 1902. 134 p.
3. Addams J. The spirit of youth and the city streets. NY.: The Macmillan Company, 1909. 119 p.
4. Dewey J. Reconstruction in philosophy. NY.: H. Holt, 1920. 194 p.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY.: Dutton, 1915. 346 p.
6. Dykhuizen L. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973. 404 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТТІ  
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)ORGANIZATION OF PRIMARY EDUCATION IN TRANSCARPATHTIA  
(THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY –  
THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)

Стаття розглядає особливості організації початкової освіти у Закарпатті другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Хронологічні межі дослідження охоплюють період державно-територіальної приналежності закарпатських земель Угорщині у складі Австрійської імперії (1804–1867 рр.), Австро-Угорської монархії (1867–1919 рр.). Реформа освіти, започаткована Законом ХХХVІІІ «Про народну освіту» (1868 р.), передбачала запровадження обов'язкової початкової освіти, відповідальність батьків за відвідування учнями початкової школи. Закон гарантував право на рідномовне навчання, що дозволило дітям русинів, угорців, німців, сербів, румунів, євреїв, що проживали на території краю, навчатися в національних школах. Початкова освіта мала дворівневий характер: І рівень – початкова школа, ІІ рівень – вища початкова школа. Засновниками шкіл виступали: держава, приватні особи, місцеві (міські, сільські) або релігійні (римо-католицькі, греко-католицькі, реформатські, єврейські) громади. Також у зв'язку з малою кількістю дітей шкільного віку або неспроможністю громади утримувати початкову школу створювалися школи, де співзасновниками виступали держава і громада, релігійні громади. Розроблено єдині технічні та санітарні вимоги щодо будівництва шкіл: розташування в безпечному для здоров'я дітей місці; просторі, сухі, світлі класні кімнати; наявність допоміжного приміщення для зберігання шкільного інвентаря; житло для вчителя. Кожна школа до початку навчального року забезпечувалася необхідним навчальним приладдям, підручниками та наочними посібниками. Тривалість навчального року в початкових школах залежала від місця знаходження школи та віку учнів (міські школи – 9 місяців, сільські – 8 місяців, а для учнів, старших 10 років, – 6 місяців). Тижднев навантаження встановлювалося в межах 20–25 годин. Навчальні плани складалися школами відповідно до передбаченого Законом ХХХVІІІ орієнтовного переліку навчальних предметів і затверджувалися окружним шкільним інспектором. Розклад навчальних занять укладався вчителем і затверджувався директором школи.

**Ключові слова:** початкова освіта, початкова школа, Закарпаття, Австро-Угорщина.

The article considers the peculiarities of the organization of primary education in Transcarpathia in the second half of the XIX – the beginning of the XX century. The chronological boundaries of the study cover the period of state-territorial affiliation of the Transcarpathian lands to Hungary as part of the Austrian Empire (1804–1867), the Austro-Hungarian Monarchy (1867–1919). The reform of education was initiated by the Law XXXVIII "On Public Education" (1868), which introduced compulsory primary education, the responsibility of parents for attending primary school by pupils. This Law guaranteed the right to education in the native language, which allowed children of Rusyns, Hungarians, Germans, Serbs, Romanians, and Jews living in the region to attend national schools. Primary education had two levels: the 1-st level – primary school, the 2-nd level – higher primary school. The founders of the schools were: state, private individuals, local (urban, rural) or religious (Roman Catholic, Greek Catholic, Reformed, Jewish) communities. Also, due to the small number of school-age children or the inability of the community to maintain primary school, schools were established where the co-founders were the state and the community, religious communities. Uniform technical and sanitary requirements for school construction have been developed: location in a place safe for children's health; spacious, dry, bright classrooms; availability of auxiliary premises for storage of school equipment; housing for teachers. Before the beginning of the school year, each school was provided with the necessary teaching aids, textbooks and visual aids. The length of the school year in primary schools depended on the location of the school and the age of the pupils (urban schools – 9 months, rural – 8 months, and for pupils older than 10 years – 6 months). The weekly load was set within 20–25 hours. Curricula were drawn up by schools in accordance with the tentative list of subjects provided by Law XXXVIII and approved by the district school inspector. The schedule of classes was drawn up by the teacher and approved by the school principal.

**Key words:** primary education, primary school, Transcarpathia, Austria-Hungary.

УДК 37.026 (078)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.5>

**Фізеші О.Й.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
дошкольної, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
Мукачівського державного університету

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізація та стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовлюють необхідність переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена потребою забезпечення умов для початкової освіти в контексті національної культури, рідномовного середовища з оперттям на загальнолюдські цінності, а також особливостями розвитку початкової школи полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої

політики. Зважаючи на це, вагомим значення набуває дослідження ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування початкової школи в Закарпатті як полікультурному регіоні, яка через історичні обставини, крім напрацьованих власних здобутків, засвоїла і реалізувала європейські освітні моделі. Тому об'єктивний історико-педагогічний аналіз цього досвіду розширить можливість визначення перспектив реформування української початкової школи в контексті єдиного освітнього простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Становлення та розвиток вітчизняних освітніх систем є предметом вивчення історико-педагогічних розвідок Л. Березівської, Л. Бондар, Л. Вовк, Т. Завгородньої, І. Зайченка, О. Любара, О. Сухомлинської, Б. Ступарика та ін. Історико-регіональний аспект вивчення діяльності закладів початкової освіти відображений у наукових розвідках Т. Багрій (Переяславщина), Н. Белозьорової, О. Драч, Г. Черненко (Центральна та Східна Україна), С. Бричок (Волинь), Т. Кравченко (Харківщина), М. Поліщук (Правобережна Україна) та ін. Історія розвитку початкової освіти в Закарпатті частково, за локальною проблематикою, відображена в дисертаційних працях Г. Лемко (зміст початкової освіти в 1919–1939 рр.), Г. Розлуцької (зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів (1919–1939 рр.) та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Вивчення історії становлення та розвитку початкової школи окремого регіону в конкретно-історичний період є важливим джерелом для узагальнення інформації про освітні процеси на більш глобальному рівні – на рівні держави, епохи, людської цивілізації. Так, історія школи та освіти є важливою складовою частиною історіографії історії педагогіки, що «включає історію становлення і функціонування різних типів навчальних та виховних закладів та установ, систем освіти та виховання загалом, розвиток практики виховання і освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, сукупність соціальних інституцій, норм і правил, що її регулюють» [2, с. 5–6]. Проте наукових розвідок, спрямованих на вивчення особливостей організації початкової освіти в Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття, вкрай не досить задля інтерпретації освітніх процесів у краї, або ж вони представлені в діаметрально протилежних контекстах, наприклад: від «політика угорської влади була спрямована, шляхом створення шкіл, на інтенсивну «мадьяризацію» неугорського населення держави, ... вчителем міг бути тільки той, хто володів угорською мовою, ... руські школи були отримані нашим шкільним управлінням у такому вбогому стані...» [7, с. 101–102] до «навіть відстала Австро-Угорщина створила для свого слов'янського населення умови життя набагато культурніші, ніж кріпосна Росія: в Австрії 39% неграмотних, в Угорщині – 50%» [8, с. 16] і т.п.

**Мета статті** – з'ясувати особливості організації початкової освіти у Закарпатті другої половини XIX – початку XX століття.

**Виклад основного матеріалу.** Хронологічні рамки нашої публікації охоплюють період входження закарпатських земель до складу Угорщини, яка до 1804 р. належала Габсбурзькій монархії, у 1804–1867 рр. – Австрійській імперії, а впродовж 1867–1919 рр. – Австро-Угорській монархії.

Зауважимо, що середина XIX століття ознаменована хвилями буржуазних революцій майже в усіх європейських країнах, а в Угорщині революція мала також національно-визвольний характер, що в 1867 р. призвело до одержання Угорщиною рівних прав з Австрією та створення дуальної монархії. Власне, революційні події сприяли створенню в Угорщині нової урядової влади, так, у березні 1848 р. Законом III «Про утворення незалежних угорських міністерств» [9] було створено Міністерство релігії та народної освіти Угорщини. Основне завдання новоствореного урядового органу полягало в розробці освітнього закону, основу якого становили педагогічні ідеї прогресивних педагогів того часу, які виступали за звільнення школи з-під впливу релігії та навчання дітей рідною (материнською) мовою. Закарпатські землі з русинами, що становили найбільшу етнічну групу, були не єдиними серед представників інших національностей (румунів, словаків, хорватів та ін.), які проживали в Угорщині, хто підтримав позитивні зміни. Передова громадськість Закарпатського краю взяла активну участь в обговоренні нового закону та делегувала до імператора Франца Йосифа А. Добрянського з пропозиціями модернізації освітнього процесу в краї: визнати русинську національність в Угорщині та впровадити рідномовне навчання в школах; створити в русинських округах гімназії, а в Ужгороді – академію; відкрити доступ для русинської молоді до навчання у Львівському університеті; надати русинським учителям прав і матеріальну підтримку на рівні з іншими округами імперії. Та «з цих вимог, – зазначили А. Бондар та А. Чума в історичному нарисі, присвяченому розвитку шкільництва в Закарпатті, – задоволені були лише деякі: рідна мова стала обов'язковим предметом у школах, народні школи з більшістю місцевих учнів були віддані під керівництво руських консисторій, ... вивчення рідної мови в учительській семінарії» [1, с. 55–56]. Зауважимо, що право на рідномовне навчання отримали школярі з русинськомовних, угорськомовних, німецькомовних та ін. сімей, про що засвідчують наведені в табл. 1 статистичні дані щодо етнічного складу школярів в Ужанському шкільному окрузі.

Таблиця 1

**Етнічний склад учнів початкових шкіл Ужанської жупи (1895–1896 н.р.)**

Національність учнів	Кількість учнів	
Русини	7686	33,8%
Угорці	8197	36,1%
Двомовні	6442	28,33%
Німці	342	1,5%
Серби	61	0,26%
Румуни	3	0,01%
Всього	22731	

Джерело: [3]

Початкові школи Ужанської жупи  
(1895–1896 н.р.)

Форма власності	Кількість шкіл
муниципальні	246
державні	43
об'єднані	24
громадські	17
приватні	3
церковні:	
греко-католицькі	114
римо-католицькі	34
протестантські	32
єврейські	5
Всього	518

Джерело: [3]

Освітній закон був опублікований у 1868 р. уже після того, як у 1867 р. між Австрією та Угорщиною був укладений договір про врегулювання державно-правових відносин, а саме утворення у складі імперії окремого королівства Угорщина із власною конституцією. Головним автором Закону XXXVIII «Про народну освіту» (1868 р.) став тогочасний міністр культури й освіти Угорщини Йозеф Етвеш. Закон був прогресивним й утверджував задекларовані революцією 1848 р. демократичні принципи. Зокрема, йдеться про впровадження обов'язкової початкової освіти: «Всі батьки або опікуни, включаючи й тих, у чиїх будинках проживають діти, які виконують обов'язки учнів майстра або ж є служками, зобов'язані власних або ж усиновлених дітей (якщо їх не навчали вдома або ж у приватних навчальних закладах) віддавати до загальних шкіл з 6-річного до 12-річного або 15-річного віку» [10, § 6]. Батьки або опікуни мали право самостійно вибирати: чи забезпечити навчання дитини школоповинного віку «вдома чи у будь-якій релігійній, приватній або державній школі» [10, § 6].

Початкова освіта, згідно із Законом Йозефа Етвеша, мала дворівневий характер: перший рівень – початкова школа і другий рівень – вища початкова школа. Засновниками шкіл могли виступати: держава, приватні особи, місцеві (міські, сільські) або релігійні (римо-католицькі, греко-католицькі, реформатські, єврейські) громади. Також згідно із §§ 45–46 закону дозволялося створення так званих «об'єднаних» шкіл, які створювалися спільно місцевою та релігійною або різними релігійними громадами, в яких кількість школоповинних дітей не перевищувала 30 осіб. У таких школах загальноосвітні навчальні предмети вивчалися всіма учнями, а викладання уроків релігії або етики кожна релігійна громада забезпечувала власними силами. «Об'єднані» школи створювалися також і за умови, коли відстань між населеними пунктами не була великою, а громада не могла собі дозволити утримувати початкову школу. Тоді кількома громадами створювалися спільні школи або ж вони спільно наймали вчителя для початкової школи. Кожна сільська громада, в якій налічувалося 30 і більше школоповинних дітей, за відсутності парафіяльної школи, зобов'язана була створити муниципальну початкову школу, в якій початкову освіту здобували діти різних віросповідань. У разі якщо громада не мала можливостей утримувати початкову школу, то в установленому порядку вона зверталася до держави за фінансовою підтримкою. У табл. 2 представлено статистичні дані щодо початкових шкіл за формою власності на прикладі Ужанського шкільного округу краю.

Початкові школи, незалежно від форми власності, підпорядковувалися міській/сільській громаді, в якій створювалася громадська шкільна

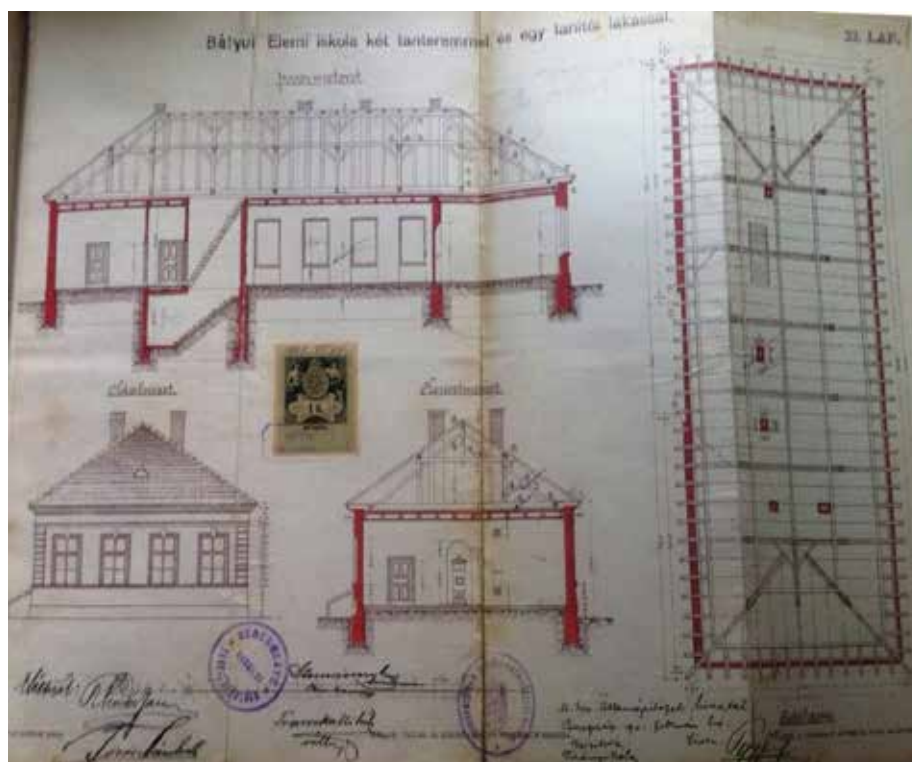
рада, до складу якої входили представники влади, суддя, виборні представники громади, вчитель (якщо у школі налічувалося кілька вчителів, то – виборний представник педагогічного колективу). Громадська шкільна рада вибиралася на три роки. Окрім того, згідно із законом, у кожному шкільному окрузі має бути створена педагогічна рада (засідає не менш, як один раз на рік), яка своєю чергою поділяється на районні педагогічні ради (засідають не менш, як два рази на рік).

До всіх шкіл, незалежно від форми власності, висувалися єдині технічні та санітарні вимоги щодо їх організації. Серед них: розташування школи в безпечному для здоров'я дітей місці; будівлі – просторі (в одній кімнаті не більше 60 учнів, де на кожну дитину повинно припадати 8–12 квадратних футів), сухі, світлі та легко провітрюються (§ 27); створення умов для роздільного навчання дівчаток та хлопчиків у вищій початковій школі (бажано в окремих приміщеннях) (§ 29). Будівля школи повинна мати, окрім класної чи класних кімнат, допоміжне приміщення для зберігання шкільного інвентарю. Житло для вчителя також було обов'язковою частиною школи. На рис. 1 подано фотокопію технічного креслення будівлі сільської початкової школи у селі Батієво Березької жупи, що збереглася в архівних джерелах [6, арк. 1].

Відповідно до організаційних вимог, передбачених Законом XXXVIII «Про народну освіту», кожна школа до початку навчального року мала бути забезпечена необхідним навчальним приладдям, підручниками та наочними посібниками (глобус, карти, таблиці, малюнки із зображенням живої природи тощо). Щодо підручників, то вони були платними, але діти з незаможних сімей забезпечувалися підручниками за рахунок релігійної або міської/сільської громади.

Тривалість навчального року в початкових школах залежала від кількох чинників: місця знаходження школи (місто, село), віку учнів тощо. Так, у міських школах навчальний рік тривав дев'ять





**Рис. 1. План-схема Батівської початкової школи з двома класними кімнатами та квартирою для вчителя**

місяців, у сільських – вісім. Окрім того, школярам сільських шкіл, яким виповнилося 10 років, у період найінтенсивніших польових робіт дозволялося до звичайних канікул додати ще два місяці. Таким чином, у сільських школах для дітей, старших за 10 років, тривалість навчального року становила 6 місяців, переважно після завершення і до початку сільськогосподарських робіт [10, § 53–54]. Зміни в графіку навчального процесу регламентувалися розпорядженнями окружних шкільних інспекторатів, в яких вказувалися допустимі терміни початку та кінця навчального року, а також наголошувалося на обов'язковості відвідування школи всіма школоповинними дітьми, відповідальність за що покладалася на батьків або опікунів.

Тижневе навантаження учнів початкових шкіл залежало від віку школярів і встановлювалося в межах 20–25 годин (включно з годинами на вивчення релігії та етики). До тижневого навантаження не враховувалися години, відведені на фізичне виховання, сільськогосподарські або садово-городні роботи. Вони визначалися окремо [10, § 52].

Важливою умовою організації діяльності початкових шкіл була наявність навчальних планів, які укладалися школами відповідно до передбаченого Законом XXXVIII орієнтовного переліку навчальних предметів. Так, учитель початкової школи відповідно до переліку навчальних предметів та сумарного тижневого навантаження розробляв робочі навчальні плани, які затверджувалися

окружним шкільним інспектором. На рис. 2 наведено зразки навчальних планів, за якими працювали початкові школи Закарпаття наприкінці XIX – на початку XX століття [5, арк. 10–11].

Розклад навчальних занять укладався вчителем і затверджувався директором школи. На рис. 3 представлено фотокопії зразків розкладу уроків початкової школи.

Міністерством релігії та народної освіти Угорщини було розроблено рекомендації з укладання розкладу уроків: врахування завдань навчання та виховання; рівномірний розподіл навантаження вчителя за днями, щоб він не втомлювався й не знижувався рівень його мотивації; рівномірний розподіл навчальних предметів за днями з метою забезпечення однакової зайнятості школярів; у першій половині навчального дня ставити такі навчальні предмети, які вимагають більшої концентрації зусиль, уваги школярів, у другій половині – співи, малювання, ручні роботи; проведення спарених уроків зі співів, малювання, ручних робіт, тоді як вивчення угорської мови не дозволялося ставити два уроки поспіль; включення до розкладу уроків релігії, але проводяться вони за межами школи; заняття фізкультурою – тільки на останньому уроці...» [4, арк. 18]. Зауважимо, що більшість зазначених рекомендацій зберегли свою актуальність і донині.

**Висновки.** Узагальнення даних архівних джерел та законодавчих документів, що регламентували освітню галузь другої половини XIX – початку

Ulatanus orator  
a kezzevalmasi allama elvira megjelolese a 1. osztaly  
eseteben az 1924. taneszt.

No.	Tantargyak	Heti óra		Egyesített óra
		5	8	
1.	Hit és erkölcs	2	1	3
2.	Magyar nyelv és irodalom	3	2	5
3.	Matematika	2	3	5
4.	Természet és földrajz	2	3	5
5.	Történelem	1	1	2
6.	Ének és zenégyógyászat	1	1	2
7.	Testnevelés	1	1	2
8.	Értekezések	1	1	2
9.	Összesen	15	13	28

Bonyhád, 1924. február hó 17-én  
1265 szám  
Jantargyak? 2008 ITR 26  
Harmasok  
a. osztály

Ulatanus orator  
a kezzevalmasi allama elvira megjelolese a 1. osztaly  
eseteben az 1924. taneszt.

No.	Tantargyak	Heti óra			Egyesített óra
		5	8	7	
1.	Hit és erkölcs	3	2	1	6
2.	Magyar nyelv és irodalom	3	2	1	6
3.	Matematika	2	3	1	6
4.	Természet és földrajz	2	3	1	6
5.	Történelem	1	1	1	3
6.	Ének és zenégyógyászat	1	1	1	3
7.	Testnevelés	1	1	1	3
8.	Összesen	15	13	13	41

Bonyhád, 1924. február hó 17-én  
1265 szám  
Jantargyak? 2008 ITR 26  
Harmasok  
a. osztály

Рис. 2. Навчальні плани для I-II та III-IV класів державної початкової школи

Ulatanus orator  
a kezzevalmasi allama elvira megjelolese a 1. osztaly  
eseteben az 1924. taneszt.

No.	Óra	Tantargyak	Heti óra	Egyesített óra
1.	1	Hit és erkölcs	2	1
2.	2	Magyar nyelv és irodalom	3	2
3.	3	Matematika	2	3
4.	4	Természet és földrajz	2	3
5.	5	Történelem	1	1
6.	6	Ének és zenégyógyászat	1	1
7.	7	Testnevelés	1	1
8.	8	Összesen	15	13

Bonyhád, 1924. február hó 17-én  
1265 szám  
Jantargyak? 2008 ITR 26  
Harmasok  
a. osztály

Ulatanus orator  
a kezzevalmasi allama elvira megjelolese a 1. osztaly  
eseteben az 1924. taneszt.

No.	Óra	Tantargyak	Heti óra	Egyesített óra
1.	1	Hit és erkölcs	3	2
2.	2	Magyar nyelv és irodalom	3	2
3.	3	Matematika	2	3
4.	4	Természet és földrajz	2	3
5.	5	Történelem	1	1
6.	6	Ének és zenégyógyászat	1	1
7.	7	Testnevelés	1	1
8.	8	Összesen	15	13

Bonyhád, 1924. február hó 17-én  
1265 szám  
Jantargyak? 2008 ITR 26  
Harmasok  
a. osztály

Рис. 3. Розклади уроків для I-II та III-IV-V класів державної початкової школи

XX століття у період перебування закарпатських земель у складі Угорщини (Австрійської імперії, Австро-Угорської монархії), дозволяє нам виокремити такі особливості організації початкової освіти в Закарпатті, як: формування законодавчої

бази діяльності початкових шкіл; розробка єдиних технічних та санітарних вимог до будівництва шкіл; впровадження обов'язкової початкової освіти; забезпечення права на рідномовну освіту; створення органів державного управління та

громадського самоврядування в початкових школах; унормування вимог щодо складання навчальних планів, розкладів уроків тощо. Перспективними напрямами досліджень є вивчення особливостей упровадження рідномовного навчання в початкових школах, вивчення особливостей змісту початкової освіти тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар А., Чума А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині (Історичний нарис). Частина 1. Пряшів : Видання ЦК Культурного Союзу Українських трудящих в ЧССР, 1967. 167 с.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
3. Державний Архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф. 113. Оп. 2. Спр. 67. Арк. 1–19. (Статистические ведомости о состоянии школ, количестве учителей и учащихся Ужанской жупы за 1896–1897 гг. (за документами 1895–1896 гг.)).
4. ДАЗО, Ф. 113. Оп. 4. Спр. 147. Арк. 16–18. (Переписка с Министерством культов и просвещения Венгрии, административной комиссией Ужанской жупы и попечительствами школ об утверждении учебных планов, расписании уроков, о посещаемости учениками школ и др. 1914–1919 гг.).
5. ДАЗО, Ф. 7. Оп. 2, Спр. 1342. Арк. 10–20. (Переписка з Берегівським окружним шкільним інспектором по організаційно-методичним питанням 1909–1909 рр.).
6. ДАЗО, Ф. 130. Оп. 1. Спр. 11. Арк. 1. (Плани Батевськовської початкової школи, 1901 р.).
7. Клима В. Школьное дело и просвещение на Подкарпатской Руси. Подкарпатская Русь за годы 1919–1936. Ужгородь : Типографія «Школьная помощь», 1936. 196 с.
8. Полищук Н.С. Начальное и среднее образование на Правобережной Украине в 60–90-х гг. XIX века : автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. ист. наук : спец. 07.00.02 «История СССР». Киев, 1974. 27 с.
9. 1848. évi III. törvénycikk független magyar felelős ministerium alakításáról. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5271> (дата звернення: 08.11.2021).
10. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360> (дата звернення: 08.11.2021).

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

МЕТОДИКА РОБОТИ З АУДІОКНИГАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ  
НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИMETHODS OF USING FICTION AUDIOBOOKS  
IN ENGLISH LESSONS AT UNIVERSITY

У статті представлено методику роботи з аудіокнигами художніх творів, визначено етапи та підетапи навчання аудіювання, описано їх мету і зміст. Визначено, що формування англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів повинно здійснюватися на трьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу: 1) підготовчому, що передбачає підготовчо-розвивальний підетап для позааудиторної роботи й орієнтаційно-мотиваційний підетап для аудиторної роботи; 2) основному, який охоплює два підетапи: аудиторного аудіювання та самостійного аудіювання; 3) завершальному, що реалізується у процесі аудиторної роботи, інтерактивному та навчальному підетапах, а також позааудиторної роботи на тренувальному та рефлексивному підетапах. Доведено, що за умов поетапної організації навчання аудіювання аудіокниг художніх творів можна досягнути високого рівня англомовної аудитивної компетентності в закладах вищої освіти. Визначено, що методика роботи з аудіокнигами художніх творів повинна відповідати принципам збалансованого підходу до аудіювання, який поєднує: інтенсивне й екстенсивне аудіювання; розвиток умінь аудіювання «згори вниз» та «знизу вгору»; опосередковане та безпосереднє аудіювання; практику в аудіюванні та навчання аудіювати ефективніше; увагу до результату, «продукту» аудіювання (listening to learn), до самого процесу (learning to listen). Встановлено, що аудитивна діяльність із використанням аудіокниг включає підготовку до аудіювання художніх творів, сам процес аудіювання, засвоєння важливої інформації, а також рефлексію свого практичного аудитивного досвіду. Запропонована методика дозволяє вирішувати такі актуальні проблеми сучасної освіти, як удосконалення компетентності в аудіюванні за відсутності автентичного мовного оточення, розвиток навчальної автономії та рефлексивних умінь студентів, формування аудитивних умінь в умовах дистанційного навчання.

**Ключові слова:** аудіокниги художніх творів, аудіювання, аудитивна компетентність, майбутні учителі, методика навчання аудіювання, етапи навчання аудіювання.

The article presents the procedure of using fiction audiobooks in EFL classes at university. It identifies the stages and sub-stages of learning to listen, describes their purposes and content. It is determined that listening competence development through fiction audiobooks should be carried out in three main stages which combine in-class and out-of-class work of students: 1) pre-listening stage includes out-of-class and in-class preparation for listening; 2) while-listening stage includes two sub-stages: classroom listening and independent listening; 3) post-listening stage includes four sub-stages (an interactive sub-stage, an instructional sub-stage (in-class work), a training sub-stage, a reflexive sub-stage (out-of-class work)). It is proved that under the conditions of step-by-step organization of training in listening to fiction audiobooks, it is possible to achieve a high level of English-speaking competence in non-authentic environment at university. It is determined that the methodological procedure of using fiction audiobooks should comply with the principles of a balanced approach to listening, which combines: intensive and extensive listening; development of top-down and bottom-up listening skills; one-way and two-way listening; practice in listening and learning to listen more effectively; attention to the result, the "product" of listening (listening to learn) and the process itself (learning to listen). It is established that the procedure includes preparation for listening, listening to an audiobook, learning some important information, reflection on the listening experience. The proposed methodological procedure allows solving such problems of modern education as improving students' listening competence in a non-authentic language environment, learner autonomy development, reflection practice, listening skills development during online classes.

**Key words:** fiction audiobooks, listening, listening competence, future teachers, methods of teaching listening, stages of learning to listen.

УДК 378:37.091.12.011.3-051: [811.111:37.091.33  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.6>

**Білянська І.П.,**  
канд. пед. наук,  
асистент кафедри англійської філології  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

**Куравська Н.Ю.,**  
канд. філол. наук,  
асистент кафедри англійської філології  
Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Велике значення у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови має формування належного рівня їхньої аудитивної компетентності (С 1.2, «автономний досвідчений користувач», IV курс [5, с. 92]), тому впровадження ефективних методик навчання аудіювання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) відповідає потребам сучасності. Доступність аудіокниг (далі – АК) у вигляді цифрових файлів, їхній значний лінгводидактичний

потенціал, наявність інформаційно-комунікаційних технологій є тими чинниками, що посприяли розробленню та практичній реалізації методики формування англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів (далі – АК ХТ). Запропонована методика дозволяє вирішувати такі актуальні проблеми сучасної освіти, як удосконалення компетентності в аудіюванні за відсутності автентичного мовного оточення, розвиток навчальної автономії та рефлексивних умінь

студентів, формування аудитивних умінь в умовах дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У зарубіжній освіті накопичено значний досвід застосування аудіокниг у навчальному процесі. Дидактичні можливості АК досліджували: Б. Баскін (B. Baskin), К. Бірз (K. Beers), Дж. Браун (J. Brown), М. Буркей (M. Burkey), П. Варлей (P. Varley), Г. Волфсон (G. Wolfson), Т. Гіппл (T. Hipple), С. Гровер (S. Grover), Дж. Йокота (J. Yokota), Р. Касберг (R. Casbergue), Р. Кларк (R. Clark), К. Медіаторе (K. Mediatore), Ф. Серафіні (F. Serafini), Л. Ханеган (L. Hannegan), К. Харріс (K. Harris) та інші. Українськими вченими розроблено методику взаємопов'язаного навчання аудіювання та читання учнів середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням іноземної мови з використанням АК ХТ (В.В. Черниш) та методику навчання аудіювання автентичних англомовних драматичних творів студентів старших курсів лінгвістичних спеціальностей (О.О. Сіваченко).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на підвищений інтерес науковців до АК упродовж останніх років, їхній лінгводидактичний потенціал ще не є цілком реалізованим у практиці навчання іноземних мов. Зокрема, не було досліджено особливості роботи з автентичними АК сучасних оповідань, романів та казок, не визначено етапи та підетапи навчання аудіювання з їх використанням у закладах вищої та загальної середньої освіти, не досліджено особливості використання АК під час дистанційного навчання.

**Мета статті** – представити експериментально перевірену методику роботи із сучасними англомовними оповіданнями у звукозаписі для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Основною сучасною тенденцією у практиці навчання аудіювання є збалансований підхід, який поєднує: інтенсивне й екстенсивне аудіювання [10, с. 303; 11, с. 3; 12, с. 98]; розвиток умінь аудіювання «згори вниз» та «знизу вгору» [9, с. 4; 11, с. 3; 12, с. 132]; опосередковане та безпосереднє аудіювання [12, с. 189]; практику в аудіюванні та навчання аудіювати ефективніше [7, с. 110; 12, с. 270]; увагу до результату, «продукту» аудіювання (listening to learn) та до самого процесу (learning to listen) [7, с. 117; 12, с. 3]. Тому методика формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням сучасних оповідань розроблена відповідно до принципів збалансованого підходу.

Беручи за основу традиційну в методиці організації роботи з аудіозаписами, що включає три основні етапи (дотекстовий, текстовий, післятекстовий) [5, с. 182], ми виокремили 8 підетапів, які

поєднують аудиторну та позааудиторну роботу. Аналіз особливостей АК ХТ дозволив нам визначити специфіку роботи з ними на кожному підетапі. Отже, формування англомовної аудитивної компетентності з використанням АК ХТ повинно здійснюватись на трьох основних етапах: 1) підготовчому, що передбачає підготовчо-розвивальний підетап для позааудиторної роботи й орієнтаційно-мотиваційний підетап для аудиторної роботи; 2) основному, який включає два підетапи: аудиторне аудіювання та самостійне аудіювання; 3) завершальному, що реалізується у процесі аудиторної роботи на інтерактивному та навчальному підетапах, а також позааудиторної роботи на тренувальному та рефлексивному підетапах (див. табл. 1).

Основна мета підготовчого етапу – підготувати студентів до слухання художнього твору (далі – ХТ), сформуванню «горизонт слухацьких очікувань», передбачити зміст, частково зняти труднощі аудіювання. Зважаючи на складність сприйняття ХТ на слух та їхню значну тривалість (15–30 хвилин), підготовчий етап має охоплювати як аудиторну, так і позааудиторну роботу, тобто підготовчо-розвивальний і орієнтаційно-мотиваційний підетапи.

Метою підготовчо-розвивального підетапу є самостійна підготовка студентів до аудіювання ХТ, яка полягає у виконанні пізнавально-пошукових вправ на активізацію фонових знань, ознайомлення з необхідним предметним змістом ХТ, лексикою тощо, під час розроблення яких потрібно враховувати стадію навчання аудіювання ХТ, специфіку ХТ, особливості групи студентів. Аналіз об'єктивної складності ХТ та передбачення викладачем потенційних проблем, які можуть виникнути у процесі аудіювання ХТ, допоможуть продумати вправи, які готуватимуть до успішного сприйняття ХТ. Така позааудиторна робота студентів необхідна для того, щоб зекономити час для практики в аудіюванні ХТ на аудиторних заняттях.

На орієнтаційно-мотиваційному підетапі створюються умови для того, щоб зацікавити студентів темою твору, сформуванню «горизонт слухацьких очікувань» перед самим прослуховуванням ХТ, семантизувати ключову для розуміння ХТ лексику. Завдання викладача – мотивувати студентів, сприяти аналізу наявних орієнтирів вибраної АК, налаштувати студентів на правильні очікування, що значною мірою полегшить декодування інформації на слух. Опорою для вправ на цьому підетапі можуть слугувати такі орієнтири, як обкладинка АК, назва твору, жанр, ім'я автора та наратора, рейтинг (оцінка), резюме, рецензії, цитати із твору, нагороди тощо.

На основному етапі здійснюється інтенсивне аудіювання ХТ. Тому на цьому етапі варто пропонувати вправи, які б не відволікали від прослуховування ХТ, а навпаки, слугували б

візуально-вербальною опорою. Завдання викладача на основному етапі – допомогти студентам досягти високого рівня розуміння ХТ шляхом обговорення правильних / неправильних відповідей після кожного прослуховування ХТ. Як зазначає І.П. Задорожна, для підготовки майбутніх учителів англійської мови важливі глобальний, детальний і критичний рівні розуміння, а об'єктами перевірки рівня сформованості аудитивної компетентності на IV курсі має бути розуміння деталей та імпліцитної інформації (детальний та критичний рівні розуміння текстів) [3, с. 298]. Як відомо, визначені в методиці види аудіювання (вибіркове, глобальне, детальне, критичне) корелюють із рівнями повноти та правильності розуміння (фрагментарний, глобальний, детальний, критичний) [3, с. 298]. Зрозуміло, що рівня критичного розуміння можна досягти тільки за умови повного та точного розуміння ХТ, тому основний етап повинен включати два підетапи: аудиторне та самостійне прослуховування ХТ, що пов'язано зі значною тривалістю більшості оповідань і обмеженістю часу для їх опрацювання.

Аудиторне прослуховування має забезпечити розвиток і вдосконалення вмінь глобального та детального аудіювання. Втручання викладача під час звучання ХТ є, по суті, неможливим. Студенти самі вирішують, які стратегії використовувати. Перше прослуховування ХТ спрямоване на глобальне розуміння ХТ: розуміння загального фабульного / ситуаційного контексту, теми ХТ. Комунікативна настанова – це відповіді на запитання щодо основного змісту. На основі дослідження О.Г. Богданової схилиємось до думки, що двох – трьох питань може бути досить для перевірки адекватності глобального розуміння ХТ [2, с. 139]. Обговорення цих питань у парах, а потім усією групою є прийомами комунікативно орієнтованого навчання.

Самостійне визначення рівня адекватності розуміння основного змісту ХТ варто проводити на рефлексивному підетапі (завершальний етап) за допомогою щоденника аудіювання для необхідних записів. Якщо глобальне розуміння тексту визначається за допомогою трьох спеціальних запитань, то розуміння вважається повним (100%), якщо вони всі розкриті правильно, досить повним (67%), якщо розкрито два питання, неповним або задовільним (33%), якщо студент може дати відповідь лише на одне запитання. Неправильні відповіді на всі три питання означають, що рівня глобального розуміння не досягнуто.

Друге прослуховування ХТ – це детальне аудіювання ХТ, що передбачає досягнення повного розуміння ХТ, перевірка якого здійснюється за допомогою відповідей на запитання тесту множинного вибору. Використання такого типу тесту зумовлено тим, що він не тільки не відволікає від

прослуховування, але і створює візуально-вербальну опору, допомагає сконцентрувати увагу під час тривалого звучання ХТ, зменшує навантаження на пам'ять. І.П. Задорожна зазначає, що недоліками таких тестів є ймовірність угадування правильної відповіді (25%), а також те, що вони суперечать принципу комунікативності [3, с. 299]. Однак ці недоліки можна деякою мірою компенсувати за допомогою формули підрахунку відповідей, яка враховує поправку на вгадування (формула Роберта Фрарі:  $FS = R - W / (C - 1)$ , де  $FS$  – результат,  $R$  – правильні відповіді,  $W$  – неправильні відповіді,  $C$  – кількість альтернатив [8, с. 33]), а також завдяки інтерактивним формам роботи (наприклад, обговорення відповідей у парах чи групах) після прослуховування ХТ.

Самостійне аудіювання передбачає таку кількість прослуховувань ХТ (зокрема, окремих складних чи незрозумілих студентам фрагментів), яка відповідає індивідуальним потребам кожного слухача та дозволяє досягнути критичного розуміння ХТ. Критичне аудіювання сприятиме розвитку «самостійного критичного рефлексивного нелінійного мислення», яке є необхідним для роботи та життя в сучасних умовах [6, с. 57]. Цей підетап повинен включати вправи, які б спонукали студентів визначати комунікативний намір автора чи персонажів, відрізнити факти від суджень, оцінювати персонажів, їхній соціальний статус, робити умовиводи, інтерпретувати ХТ, виявляти основну проблему ХТ, порівнювати з особистим досвідом тощо, тобто вправи на розвиток умінь аудіювання із критичною оцінкою та на особистісне сприйняття.

Завершальний етап, як і попередні два, передбачає як аудиторну, так і позааудиторну роботу. Аудиторна робота включає інтерактивний та навчальний підетапи, а позааудиторна робота – тренувальний та рефлексивний підетапи.

Інтерактивний підетап передбачає комунікаційну взаємодію студентів на основі прослуханого ХТ. Мета цього підетапу – поділитися своєю проєкцією твору, розвивати вміння спілкуватися, співпрацювати та взаємодіяти з іншими людьми, адже ці вміння входять у групу ключових компетентностей XXI ст. [6, с. 57].

Метою навчального підетапу є аналіз аудитивної діяльності, обговорення й опрацювання різноманітних аспектів тексту ХТ, що передбачає вибіркове прослуховування фрагментів ХТ та читання додаткових матеріалів. Правильне розуміння прослуханої інформації – це важлива мета навчання аудіювання. Однак, як наголошують учені, спрямування уваги тільки на «продукт» аудіювання (його результат) призводить до того, що виконання вправ під час прослуховування стає тестуванням аудитивних умінь студентів. Тому важливо не тільки перевіряти правильність / неправильність

розуміння, а також дати можливість зрозуміти суть самого процесу аудіювання, своєї ролі в ньому, тобто необхідно навчати студентів слухати ефективніше [12, с. 270]. На цьому етапі важливо включити вправи для розширення метакогнітивних знань та стратегій студентів, що сприятиме їх застосуванню під час наступного аудіювання ХТ. В. Вандергріфт і К. Гох розробили опитувальник для самооцінки рівня метакогнітивної обізнаності із процесом аудіювання (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) [13], який варто пройти зі студентами, обговорити його результати.

Тренувальний етап в аудитивній діяльності передбачений для формування та вдосконалення слухо-вимовних, інтонаційних та лексичних навичок студентів. Зарубіжні вчені звертають увагу на те, що труднощі, з якими стикаються студенти під час аудіювання, значною мірою пов'язані з фонетичними процесами мовлення (наголос, редуковані форми слів, асиміляція, елізія тощо), розпізнаванням слів, сегментацією мовленнєвого потоку тощо, а тому наголошують на необхідності практики, яка б забезпечувала розвиток фонетичних навичок студентів [12, с. 144]. Учені пропонують розвивати мовленнєвий слух та збагачувати знання різноманітних фонологічних модифікацій зв'язного мовлення в контексті усних текстів на завершальному (післятекстовий) етапі роботи з аудіотекстами [12, с. 132] після практики в аудіюванні «згори вниз» [12, с. 272].

Тренувальний підетап передбачений для того, щоб надати студентам можливість систематично тренувати свій фонематичний та інтонаційний слух, вимовні навички, а також засвоювати нову лексику. Така практика сприятиме адаптації до різних типів вимови й акцентів, запобігатиме деавтоматизації вимовних навичок, зменшить фонетичну інтерференцію, сприятиме формуванню лексичних навичок. На цьому підетапі варто пропонувати вправи на транскрибування уривків ХТ (для розвитку фонематичного слуху різних типів вимови), читання вголос та читання за диктором (shadow reading) (для розвитку вимовних навичок та інтонаційного слуху), а також виконувати лексичні вправи для розширення словникового запасу завдяки лексиці прослуханого оповідання.

На рефлексивному підетапі студенти заповнюють щоденник аудіювання, пишуть резюме ХТ і рецензію до прослуханої АК. Метою цього підетапу є розвиток здатності аналізувати адекватність свого розуміння ХТ і ефективність процесу слухання, оцінювати процес та результат власної аудитивної діяльності, а також розвиток умінь компресії ХТ (написання резюме ХТ) та критичної оцінки АК ХТ у письмовій формі (написання рецензії). Підсумовано наочно запропоновані нами етапи аудитивної діяльності на базі АК ХТ (табл. 1).

Загальна ефективність методики формування англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів була перевірена

Таблиця 1

**Етапи роботи з аудіокнигами художніх творів**

<i>Позааудиторна робота</i>	<i>Аудиторна робота</i>
<b>ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП</b>	
<b>1. Підготовчо-розвивальний підетап</b> (пізнавально-пошукова робота).	<b>2. Орієнтаційно-мотиваційний підетап</b> (обговорення орієнтирів, передбачень, формування інтересу, очікувань).
<b>ОСНОВНИЙ ЕТАП</b> (інтенсивне аудіювання)	
	<b>3. Аудиторне прослуховування ХТ</b> <i>Перше прослуховування:</i> <b>глобальне аудіювання ХТ:</b> контроль / рефлексія.
	<i>Друге прослуховування:</i> <b>детальне аудіювання ХТ:</b> контроль / рефлексія.
<b>4. Самостійне прослуховування ХТ</b> Критичне аудіювання ХТ. Рефлексія.	
<b>ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП</b>	
	<b>5. Інтерактивний підетап</b> Інтерактивне аудіювання.
	<b>6. Навчальний підетап</b> (аналіз аудитивної діяльності, опрацювання, обговорення різноманітних аспектів тексту ХТ, вибіркове прослуховування фрагментів ХТ).
<b>7. Тренувальний підетап</b> (транскрибування уривків ХТ, читання за диктором, читання вголос, лексичні вправи).	
<b>8. Рефлексивний підетап</b> (заповнення щоденника аудіювання, написання рецензії до АК ХТ).	

експериментально засобами методичного експерименту в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за участю 60 студентів IV курсу у 2017–2018 навчальному році [1, с. 172].

**Висновки.** Досягнути високого рівня англомовної аудитивної компетентності з використанням аудіокниг художніх творів можна за умов поетапної організації навчання у ЗВО. Навчання аудіювання АК ХТ здійснюється на трьох основних етапах, які поєднують аудиторну та позааудиторну роботу: 1) підготовчому, що передбачає підготовчо-розвивальний підетап для позааудиторної роботи й орієнтаційно-мотиваційний підетап для аудиторної роботи; 2) основному, який включає два підетапи: аудиторного аудіювання та самостійного аудіювання; 3) завершальному, що реалізується у процесі аудиторної роботи на інтерактивному та навчальному підетапах, а також позааудиторної роботи на тренувальному та рефлексивному підетапах. Така аудитивна діяльність включає підготовку до аудіювання ХТ, сам процес аудіювання, засвоєння важливої інформації, а також рефлексивний аналіз самого процесу слухання. Методика роботи з аудіокнигами художніх творів відповідає принципам збалансованого підходу до аудіювання і поєднує: інтенсивне й екстенсивне аудіювання; розвиток умінь аудіювання «згори вниз» та «знизу вгору»; опосередковане та безпосереднє аудіювання; практику в аудіюванні та навчання аудіювати ефективніше; увагу до результату, «продукту» аудіювання (listening to learn) та до самого процесу (learning to listen).

Перспективи досліджень убачаємо в теоретичному та практичному вивченні потенціалу АК ХТ, методики їх використання на уроках англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білянська І.П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2018. 317 с.
2. Богданова Е.Г. Обучение аудированию на начальном этапе интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1984. 270 с.
3. Задорожна І.П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 770 с.
4. Захарова О.Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Сыктывкар, 2009. 192 с.
5. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій / О.Б. Бігич та ін. ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
6. Обдалова О.А. Иноязычное образование в XXI в. в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
7. Field J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*. 1998. № 52/2. P. 110–118.
8. Fray R.B. Formula Scoring of Multiple-Choice Tests (Correction for Guessing). *Educational Measurement: Issues and Practice*. 1988. № 7. P. 33–38.
9. A special issue on second and foreign language listening pedagogy and assessment / C.C. Goh et al. *International Journal of Innovation in English Language teaching and Research*. 2014. № 3 (2). P. 113–119.
10. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2007. 448 p.
11. Schmidt A. Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*. 2016. Vol. 54. № 2. P. 3–11. URL: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_54\\_2\\_pg02-11.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_54_2_pg02-11.pdf) (дата звернення: 14.11.2021).
12. Vandegrift L., Goh Ch.C.M. *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action*. New York ; London : Routledge, 2012. 315 p.
13. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation / L. Vandegrift et al. *Language Learning*. 2006. № 56. P. 431–462.



## ВИКОРИСТАННЯ АУДІОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В АУДІЮВАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

### USING AUDIO MATERIALS FOR SELF AND PEER ASSESSMENT OF FUTURE PHILOLOGISTS' ENGLISH LISTENING COMPETENCE

У статті розкриваються особливості відбору, упорядкування та використання аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів. Детально аналізуються якісні та кількісні критерії відбору аудіоматеріалів. Серед якісних характеристик вирізняються автентичність, доступність та посильність, відповідність віку, інтересам та потребам студентів, тематичність, представленість різноманітних типів текстів і стилів мовлення, новизна та актуальність інформації. Кількісні критерії включають обсяг аудіотексту, темп мовлення та кількість прослуховувань. Автентичність виражається в реальних англомовних розмовах із властивими їм характеристиками: перебиваннями, повторами, виправленнями, надмірною емоційністю, образністю. Доступність означає, що аудіоматеріали повинні бути доступними для студентів у будь-який час. Наші аудіотексти представлені в автономному режимі з усіма тестами, які перевіряють розуміння майбутніх філологів прослуханої інформації. Критерій посильності розкриває ідею, що аудіотексти повинні відповідати рівню англійської мови студентів. Відповідно до програми це рівень B2. Критерій відповідності віку, інтересам та потребам студентів підкреслює, що аудіотексти мають бути цікавими для молоді, щоб активізувати їхню мотиваційну фазу слухання. За критерієм тематичності аудіоповідомлення вибудовуються навколо тематичних блоків «Людина», «Україна» та «Великобританія», згідно з чинною програмою. Відповідно до критеріїв типів мовлення та стилів тексту виокремлюємо три стилі: інформаційний, розмовний та науковий. За критерієм новизни та актуальності інформації тексти повинні мати пізнавальну цінність та бути актуальними. Згідно з кількісними критеріями темп та звук мають бути середніми, що відповідає вимогам рівня B2. Майбутні філологи мають слухати текст двічі. Перед другим прослуховуванням необхідно ставити нове комунікативне завдання. Тривалість звучання аудіотексту має бути до трьох хвилин, згідно з вимогами програми та рівнем B2. З часом у міру набуття навичок і вмінь в аудіюванні тривалість звучання тексту можна збільшувати.

**Ключові слова:** аудіотекст, якісні критерії, кількісні критерії, майбутні філологи, само- і взаємоконтроль.

In the article, we reveal peculiarities of selecting, organizing and using audio texts for future philologists' self and peer assessment of English listening competence. We deeply analyze qualitative and quantitative criteria of selecting audio materials. Among qualitative characteristics, we identify authenticity, accessibility and applicability, compliance with the age, interests and needs of students, thematic quality, representation of various types of texts and speech styles, novelty and relevance of information. Quantitative criteria include the length of an audio text, the pace of speech, and the number of listenings. Authenticity is expressed in real English speaking conversations with its inherent characteristics: interruptions, repetitions, corrections, excessive emotionality, and imagery. Accessibility means that audio materials must be accessible by students any time they would like to improve their listening skills. Our audio texts are represented offline with all the tests that check the students' understanding. Applicability proves the idea that audio texts must be applicable to students' level of English. According to the Curriculum, it equals B2 level. The criterion of compliance with the age, interests and needs of students states that audio texts should be interesting for young people to activate their motivational phase of listening. According to the thematic criterion audio texts touch upon the thematic blocks "People", "Ukraine" and "Great Britain", relevant to the Curriculum. According to the criteria of speech types and text styles, we distinguish three styles: informational, conversational and scientific. According to the criterion of novelty and relevance of information, texts must have cognitive value and be relevant. According to the quantitative criteria, the tempo and sound must be average, which meets the requirements of level B2. Future philologists should listen to the text twice. Before the second listening it is necessary to set a new communicative task. The duration of the audio text is up to three minutes, responding to the requirements of the Curriculum and B2 level. With time and the acquisition of skills and abilities in listening, the duration of listening can be increased.

**Key words:** audio text, qualitative criteria, quantitative criteria, future philologists, self and peer assessment.

УДК 371.385:811.111  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.7>

**Крпачтова Я.А.,**  
канд. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри романо-германських мов  
Національної академії  
Служби безпеки України

**Гайдученко А.Г.,**  
ст. викладач кафедри  
романо-германських мов  
Національної академії  
Служби безпеки України

**Миринова І.М.,**  
ст. викладач кафедри  
романо-германських мов  
Національної академії  
Служби безпеки України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Аудіювання – це природний вид мовленневої діяльності, що полягає в складному вмінні сприймати і розуміти мовлення на слух при одно-разовому пред'явленні. Аудіювання – одночасне сприйняття мовної форми та розуміння змісту висловлювання [3, с. 177].

Англомовна компетентність в аудіюванні (АКА) складається з рецептивних навичок (фонетичних,

лексичних та граматичних), тобто навичок сприймати і розуміти звучання слова, його значення та граматичну форму; відповідних знань (фонетичних, лексичних, граматичних та лінгвосоціокультурних), а також мовленнєвих умінь, наприклад, розбивати текст на логіко-сміслові ідеї, виокремлювати головне, визначати тему аудіоповідомлення; встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту тощо [2, с. 32].

Для формування АКА майбутнім філологам доречно користуватися як аудіоматеріалами, так і відеоматеріалами, які допомагають отримати інформацію слуховим, а також зоровим каналами (перегляд відео), що значно полегшує процес аудіювання. Складність формування аудитивних навичок і вмінь полягає в тому, що майбутні філологи не мають можливості змінити будь-що у тексті, який вони чують, та повинні встигати за швидкістю мовлення, яке звучить у запису, не зважаючи на фонові шуми.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Для ефективного навчання розуміння іншомовної інформації на слух необхідно використовувати аудіювання на кожному занятті з іноземної мови. Зокрема, потрібно правильно підбирати аудіотексти, які будуть цікаві та корисні здобувачам вищої освіти. Критерії відбору аудіотекстів досліджувались різними науковцями, такими як: О.Ю. Бочкарьова (професійно спрямовані повідомлення), О.А. Мацнєва (аудіотексти з національними та регіональними типами вимови), І.М. Літвін (тексти-інтерв'ю), О.О. Сіваченко (драматичні твори) та інші. Вважаємо також за необхідне звернути увагу на критерії відбору відеофонограми та текстів для читання, які обґрунтували такі дослідники, як Н.П. Андронік, О.В. Бирюк, С.І. Кіржнер, О.С. Конотоп, І.В. Корейба та інші, тому що можлива екстраполяція цих критеріїв на відбір аудіотекстів, виходячи з їхньої дидактичної природи.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** З огляду джерел, що стосуються вищезазначеної проблеми, впливає, що аудіо- та відеоматеріали використовувалися з різною метою, але для само- та взаємоконтролю (СВК) рівня сформованості АКА у майбутніх філологів відбір аудіо та відео ще не здійснювався. Основними факторами, якими ми оперуємо, для визначення критеріїв відбору аудіотекстів для СВК рівня сформованості АКА є: якісні та кількісні показники аудіювання як-от: характер мовного матеріалу аудіотексту, ступінь розуміння, ступінь адаптованості тексту, вид мовлення, що сприймається, тривалість звучання, темп мовлення, кількість прослуховувань; вимоги Програми до рівня сформованості мовленнєвої компетенції в аудіюванні; обґрунтовані і проведені дослідження з цієї проблеми.

Отже, **мета статті** – визначити та проаналізувати критерії використання аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англійської мовної компетентності в аудіюванні майбутніх філологів.

**Виклад основного матеріалу.** Під поняттям «критерії відбору» розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно і кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою доцільності або

недоцільності його використання як навчального матеріалу [2, с. 46].

Враховуючи основні фактори, вирізняємо такі критерії відбору аудіотекстів для само- і взаємоконтролю АКА здобувачів вищої освіти. **Якісні:** автентичності, посильності та доступності, відповідності віковим інтересам і потребам студентів, тематичності, представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення, новизни й актуальності інформації. **Кількісні:** обсягу тексту, темпу мовлення, кількості прослуховувань.

Загальноновизнаним для відбору аудіотекстів є **критерій автентичності**. Автентичні тексти є еталонами реальної комунікації зі властивими їй характеристиками: перебиваннями, повторами, виправленнями, недомовленістю, зайвою емоційністю, образністю, менш чіткою організацією у сфері синтаксису та іншими. Менш складними є напівавтентичні тексти, тобто автентичні за своєю природою тексти, але оброблені та скорочені. Джерелом таких напівавтентичних текстів є: автентичні навчальні посібники та аудіокурси таких видавництв, як: The Linguaphone Institute Limited, Express Publishing, Oxford University Press, Cambridge University Press та інші. У нашому дослідженні в процесі СВК рівня сформованості АКА у студентів I-II курсів мовних спеціальностей будемо використовувати як власне автентичні аудіотексти, так і напівавтентичні, оскільки вважаємо, що обидва види текстів сприятимуть розумінню мовлення з усіма специфічними притаманними реальній комунікації властивостями та допоможуть значно швидше і з найменшими затратами зусиль досягнути бажаного результату – в контексті нашого дослідження рівня B2.

За **критерієм посильності та доступності** аудіотекст розглядається нами з урахуванням мовного та лінгвосоціокультурного потенціалу. Мовний та лінгвосоціокультурний потенціал тексту виражається у фонетичному, лексичному, граматичному та фоновому оформленні, який за чинною Програмою наприкінці I курсу відповідає рівню B2.1 та наприкінці II курсу – рівню B2.2 [5, с. 37]. Для слухання аудіотекстів студенти I-II курсів мають володіти певними знаннями (фонетичними, лексичними, граматичними, фоновими), які і відбиватимуться в мовному та лінгвосоціокультурному аспектах аудіотексту. Наприклад, лінгвосоціокультурне оформлення аудіотексту передбачає знання студентами: реалій (безеквівалентних ЛО, аббревіатур, назв подій, імен історичних осіб, географічних назв); фонові лексики; прислів'їв та приказок. Лінгвосоціокультурна інформація аудіотексту виражається як експліцитно, так і імпліцитно [2, с. 45]. Експліцитно виражений лінгвосоціокультурний потенціал – це вищезгадані реалії (безеквівалентні ЛО, аббревіатури, назви подій, імена історичних осіб тощо); фонові лексика;

крилаті вирази, афоризми, прислів'я і приказки, ідіоматичні вирази, що створюють окрему групу фонових знань. Імплицитне віддзеркалення лінгвосоціокультурного потенціалу проявляється в уяві, асоціаціях і поняттях, що виникають у слухача в процесі слухання та ознайомлення з фоновою інформацією аудіотексту. Екстралінгвістична інформація аудіотексту передається через музику і шуми; невербальна – засобом сприйняття пауз, зітхань, інтонації, гучності голосу, темпу мовлення, акцентування тощо.

Стосовно фонетичного оформлення відібрані аудіотексти мають бути зразками нормативної вимови "standart accent", що вказано в чинній Програмі щодо рівня B2 [5, с. 66]. Загалом Програма передбачає, що мовний матеріал аудіотекстів для I-II курсів має бути зразком літературної англійської мови [5, с. 48, 66, 178].

Отже, для організації СВК рівня сформованості АКА відбираються тексти, що містять автентичний мовно-мовленнєвий і лінгвосоціокультурний матеріал, який є доступним для студентів I-II курсів. Від цього залежить успішність перебігу аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки лише за такої умови увага слухача може бути зосереджена на змісті тексту. Доступність мови тексту забезпечує можливість для автоматизації механізмів аудіювання – швидкого розпізнавання мовного матеріалу, збільшення поля розпізнавання, що впливає на повноту та глибину розуміння. Таким чином, за умов урахування словникового запасу студентів I-II курсів, ігнорування ними незнайомих граматичних форм та лексичних одиниць, здогадка про їхнє значення, розпізнавання лінгвосоціокультурної, невербальної та екстралінгвістичної інформації сприятиме розумінню аудіо текстів.

**Критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів.** Добираючи аудіотексти, слід зважати на особистий життєвий досвід та набуті знання студентів. Крім мовної форми, передбаченої Програмою для студентів I-II курсів, необхідно враховувати і можливі знання та життєвий досвід, притаманний 18-19-тирічним молодим людям. Важливо, щоб аудіоматеріали могли зацікавити, привабити осіб цього віку, інакше розуміння може не настати, тому що не буде активізована мотиваційно-спонукальна фаза слухання.

**Критерій тематичності** стосується змісту і передбачає відбір аудіотекстів, які відповідають темам спілкування, що вивчаються на I та II курсах майбутніми філологами. Ми вже зазначали, що зміст тексту цікавий для слухача, якщо він відповідає його інтересам та досвіду, тому за чинною Програмою тематика I курсу вибудовується навколо тематичного блоку "Людина", відбиваючи зміни у соціальному досвіді студентів: особиста ідентифікація, зовнішність та характер, сім'я; домівка, місце проживання; студентське життя,

навчання, інтереси та турботи молоді; продукти харчування, приготування страв, національні кухні; магазин, покупки; погода, пори року; рідне місто, село [5, с. 42-48].

На II курсі передбачається опрацювання тем, які згруповані навколо таких тематичних блоків, як «Життя людини» та «Україна і Великобританія», а саме: засоби масової інформації; театр, розвиток театру в Великобританії; піклування про здоров'я, здоровий спосіб життя, спорт; мандри, засоби пересування, подорож різними видами транспорту; Лондон, Київ, визначні місця; Великобританія, Україна [10, с. 60-65].

**Критерій представленості різних типів тексту та стилів мовлення.** Спираючись на вимоги програми для студентів мовних спеціальностей, зазначимо, що студенти I та II курсу мають розуміти, сприймаючи на слух, загальну та детальну інформацію, представлену в таких типах текстів, як: інтерв'ю, короткі академічні розмови, новини, програми про поточні події, оголошення, бесіди (в тому числі на наукову та професійну тематику), розповіді та описи. Ми відносимо ці типи текстів до таких стилів мовлення: інформаційний (оголошення, новини, програми про поточні події); науковий (бесіда, розповідь, дискусія, короткі академічні розмови); розмовний (розповідь, опис, бесіда, дискусія, короткі розмови). Вважаємо, що можлива кореляція між типами текстів та видами аудіювання. Сприйняття і розуміння новин, програм про поточні події, оголошень (тобто текстів переважно інформаційного стилю) було б доцільно перевіряти глобально, тобто перевіряється розуміння основної інформації таких типів текстів. Тоді як детально можна перевіряти бесіди (наукового та розмовного стилів), короткі академічні розмови, тобто переважно діалогічне або полілогічне мовлення, де виражаються різні погляди тощо. Перевірці розуміння специфічної інформації сприятимуть такі типи текстів, як розповіді, дискусії, бесіди розмовного чи наукового стилю.

**Критерій новизни та актуальності інформації.** Безумовно, аудіотексти, що відбираються, повинні містити нову та актуальну для студентського віку інформацію, що має пізнавальну цінність. Новизна інформації забезпечує умови, за яких слухання тексту функціонує як пізнавальна діяльність, виступає як засіб здобуття нових знань. Новизна інформації забезпечується шляхом відбору текстів, що відповідають сучасному стану розвитку суспільства й існуючим у ньому соціальним відмінностям. Цей критерій стосується перш за все текстів інформаційного стилю мовлення, а потім розмовного та наукового. Новизна й актуальність інформації характерна для новин, оголошень, репортажів, програм про поточні події, бесід на наукову чи професійну тематику тощо, які оперативні та різнобічно висвітлюють події, погляди.

Поряд із новою інформацією тексти мають містити й інформацію, вже відому реципієнту. Надлишкова інформація покращує сприйняття аудіотексту, тому що створює умови для антиципації, підвищує її достовірність та полегшує цим самим розуміння змісту [2, с. 56].

**Критерії кількості прослуховувань, темпу мовлення та обсягу тексту.** За Програмою для мовних спеціальностей студенти I-II курсів, для того щоб наприкінці навчального року досягнути рівня розуміння B2 (I курс – B2.1., II курс – B2.2.), мають сприймати на слух мовлення середнього темпу та звуку [5, с. 48-49, 66]. Якщо в реальному житті ми не зрозуміли носія мови з першого разу або зрозуміли, але не точно, ми просимо мовця повторити репліку ще раз і по можливості чіткіше та повільніше. Під час сприйняття автентичних та напіваавтентичних текстів, цебто новин, бесід, дискусій, розмов, оголошень, розмов про поточні події, їх уповільнення просто неможливе. Тому почути текст вдруге необхідно для студента для того, щоб упевнитися, чи правильно він зрозумів хоча б суть повідомлення, якщо навички та вміння сприйняття ще не напрацьовані. Якщо він зрозумів основне, то почути або уточнити деталі або ж специфічну інформацію, яку студент не зрозумів чи зрозумів неясно. Цілком логічно, що паузи в аудіоповідомленні сприятимуть його розумінню, оскільки студент може подумки повернутися до попередньої фрази і опрацювати її ще раз (перекласти, якщо необхідно, або ж залишити в пам'яті в образі певного концепту). Потрібно надавати інше комунікативне завдання студентам під час повторного сприйняття аудіоповідомлення, що допоможе їм зорієнтуватися в тексті, якщо обидва завдання під час першого та повторного прослуховування методично грамотно сплановані.

Що стосується **обсягу** повідомлення, тобто тривалості звучання аудіотексту, то вважаємо, що на мовних факультетах починати слід з аудіювання текстів 2-3 хвилин, а потім поступово збільшувати обсяг аудіотекстів до 15-20 хвилин [2, с. 57]. Слухаючи короткі, але змістовні тексти, студент поступово напрацьовує навички і вміння сприймати і розуміти повідомлення, які надалі сприятимуть розумінню (глобальному, детальному, специфічному) більш складних у лінгвістичному плані та довших аудіотекстів. У разі аудіювання більш довгого тексту, корисніше буде слухати його частинами, даючи при цьому різні комунікативні завдання для кожної окремої частини, щоб не переобтяжувати реципієнтів і не викликати інформаційного перевантаження, яке може призвести до швидкої втомлюваності, погіршення уваги, відмови від сприйняття інформації взагалі.

**Висновки.** Через ресурси мережі Інтернет за розглянутими критеріями відбиралися

автентичні аудіотексти, створені носіями мови задля отримання інформації, а також напіваавтентичні англомовні тексти, створені носіями мови для навчання іноземців. Джерелом відбору таких аудіотекстів стали радіопрограми: Six Minute English [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/index.shtml](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/index.shtml), Private Lives, Family Focus, Focus on Health, <http://www.bbc.co.uk/podcasts>, Learning English <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> та інші. Таким чином, ми обґрунтували критерії, за якими відбирали аудіотексти для СВК рівня сформованості АКА. До них належать **якісні критерії**: автентичності, посильності та доступності, відповідності віковим інтересам і потребам студентів, тематичності, представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення, новизни й актуальності інформації – та **кількісні критерії**: обсягу тексту (тривалості звучання), темпу мовлення, кількості прослуховувань. Вважаємо, що ці критерії повною мірою відповідають змісту навчання і контролю, оскільки СВК виконує як навчальну, так і контрольну функції. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі може бути визначення критеріїв відбору текстів для читання, які будуть використовуватись для СВК рівня сформованості мовленнєвої компетенції в читанні у майбутніх філологів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 2003. 273 с.
2. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 266 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : навчально-методичний посібник / Бігич О. Б. та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проєкт / Ю. В. Головач та ін. Київ : Ленвіт, 2001. 245с.
6. Bologna Process : веб-сайт. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (дата звернення: 04.09.2021).
7. British Council : веб-сайт. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/beginner-a1> (дата звернення: 23.09.2021).
8. Manual Relating Language Examinations to the CEFR Council of Europe : веб-сайт. URL: <http://relex.ecml.at/Resources/tabid/1231/language/en-GB/Default.aspx> (дата звернення: 25.09.2021).

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 9-Х КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ

### FORMING 9TH GRADES STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE BY MEANS OF NATIONAL-PRECEDENT TEXTS

У статті досліджено особливості формування культурологічної компетентності в учнів 9-х класів засобами національно-прецедентних текстів. Розкрито сутність культурологічної компетентності як усвідомлення особистістю мови як національно-культурного феномена; володіння нормами українського мовленнєвого етикету, культурою міжнародного спілкування. Акцентовано на важливій ролі шкільного курсу української мови як предмета вивчення і як явища національної культури у формуванні культурологічної компетентності учнів. На основі аналізу праць із теми дослідження визначено основні складники культурологічної компетентності: мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови та історії народу); когнітивний компонент (лінгвокультурні поняття концепту, прецеденту, дискурсу, стереотипів і формул мовленнєвого етикету), діяльнісний компонент (уміння аналізувати національно марковані мовні одиниці, дискурси; доцільно й ефективно спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами). Доведено доцільність використання національно-прецедентних текстів як одного із засобів формування культурологічної компетентності. З'ясовано, що прецедентні тексти викликають інтерес до вивчення мови, є важливим джерелом інформації про життя й культуру носіїв мови, сприяють підвищенню мовленнєвої культури. Описано основні вправи та завдання, що сприятимуть формуванню культурологічної компетентності в процесі вивчення синтаксису складного речення в 9-му класі. Запропоновано пошуково-ігрові та проблемно-комунікативні завдання, культурологічно-орієнтовані дискусії, проекти; роботу з епіграфами, прислів'ями, приказками, з національно маркованою лексикою тощо.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, культура, культуроло-

гічна компетентність, національно-прецедентний текст, українська мова, синтаксис.

The article examines the features of the forming 9th grades students' cultural competence by means of national-precedent texts. Cultural competence essence as a person's language awareness as a national-cultural phenomenon is revealed; mastery of the Ukrainian speech etiquette norms, the inter-ethnic communication culture. Emphasis is placed on the important role of the Ukrainian language school course as a subject of study and as national culture phenomenon in forming students' cultural competence. Based on the analysis of works on the research topic, the main components of cultural competence are identified: motivational and value component (language awareness as expression of national culture form, the relationship of language and people's history); cognitive component (linguistic and cultural notions of concept, precedent, discourse, stereotypes and speech etiquette formulas), activity component (ability to analyze nationally marked language units, discourses; appropriate and effective communication in the modern world, operating with cultural concepts and images). The expediency of national precedent texts using as one of the means of forming cultural competence is proved. It was found that precedent texts arouse language learning interest, are an important information source about the life and culture of native speakers, contribute to the speech culture improvement. The main exercises and tasks that will contribute to the forming cultural competence in the process of studying the complex sentence syntax in 9th grade are described. Search-game and problem-communicative tasks, culturally-oriented discussions, projects are offered; work with epigraphs, proverbs, sayings, nationally marked vocabulary, etc.

**Key words:** competence, competence approach, culture, cultural competence, national-precedent text, Ukrainian language, syntax.

УДК 378.016.811  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.8>

**Кухарчук І.О.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри української мови,  
літератури та методики навчання  
Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

**Корчова О.М.,**  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри української мови,  
літератури та методики навчання  
Глухівського національного  
педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Нормативні документи в галузі освіти України (Закон України «Про освіту», Державний стандарт базової середньої освіти України, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція нової української школи) спрямовані на переосмислення мети й результатів навчання, технології організації освітнього процесу, а також зорієнтовані на компетентнісний підхід як панівний напрям підвищення якості освіти, що формує в особистості здатність до практичного й творчого застосування знань і набутого досвіду в різних життєвих ситуаціях, до активної життєвої позиції як суб'єкта міжкультурної взаємодії.

В умовах гуманізації середньої освіти, активного впровадження компетентнісного підходу до процесу навчання перед методикою навчання української мови поряд зі знанням постає й інше завдання – вивчення мови як комунікативного засобу пізнання світу, як феномена культури та способу її зберігання.

Особлива роль у формуванні культурологічної компетентності учнів належить українській мові як предмету вивчення і як явищу національної культури. У процесі вивчення шкільної дисципліни в учнів формується уявлення про мову як національно-культурний феномен, що відображає духовно-моральний досвід народу й закріплює основні моральні цінності; про зв'язки мови

з культурними традиціями народу; про красу, виразність і естетичні можливості рідної мови. Залучення до культурної спадщини нації через вивчення мови пов'язане з тим, що культура і мова народу мають глибокий генетичний зв'язок. Уроки української мови в сучасній школі повинні стати засобом пізнання рідної культури, а навчання української мови має бути пов'язане із засвоєнням культури українського народу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у розроблення теоретичних основ культурологічного підходу в освіті зробили Є. Бондаревська, М. Булигін, Ю. Різдяний, О. Савченко, А. Флієр, Ю. Юрченко та ін. Особливості впровадження культурологічного підходу на уроках української мови та літератури досліджено в наукових розвідках Г. Бійчук, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентиліук, Т. Рогальської, В. Пустохіної, Т. Яценко та ін. У лінгводидактиці описано культурологічний підхід як один із засобів реалізації соціокультурної змістової лінії навчальної програми (Т. Рогальська), запроваджено риторичний підхід до формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури (В. Пустохіна), запропоновано українознавче спрямування змісту шкільного курсу української мови (О. Кучерук).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на численні науково-методичні пошуки, проблема формування культурологічної компетентності учнів потребує подальшого опрацювання. Окрім того, недостатньо вивчені в методиці навчання української мови дидактичні можливості національно-прецедентних текстів у формуванні культурологічної компетентності учнів, що й зумовлює актуальність дослідження.

**Мета статті** – визначити зміст поняття «культурологічна компетентність», її структуру; окреслити шляхи формування культурологічної компетентності засобами національно-прецедентних текстів у процесі вивчення синтаксису складного речення.

**Виклад основного матеріалу.** У лінгводидактиці термін «культурологічна компетентність» ще не сформувався й не став загальноприйнятим. До сьогодні в чинних документах і методичній літературі простежуються різні його позначення: культурологічна, культурознавча, лінгвокультурологічна, етнокультурна, етнофілологічна, соціокультурна тощо.

У лінгводидактиці культурологічну компетентність визначають як одну із ключових компетентностей й характеризують як «сформоване сукупне новоутворення особистості, що дає змогу вільно почуватися в різних соціокультурних ситуаціях: 1) відчувати себе не лише об'єктом, а й суб'єктом культурно-історичного процесу; 2) бути різнобічно освіченим, мати широкий кругозір; 3) розуміти

закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей; 4) орієнтуватися в традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не тільки свого народу, але й інших націй; 5) уміти доцільно й ефективно виступати, спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами різних народів» [2, с. 198].

Більшість учених-методистів культурологічну компетентність трактують як здатність і готовність особистості до діалогу культур, що базується на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь, навичок з мови, знанні соціокультурної системи країни, а також історичних умов, що вплинули на її становлення; країнознавчих знань та умінь проводити порівняльний аналіз рідної та іншомовної культури (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук та ін.).

Культурологічну компетентність учнів у процесі вивчення української мови характеризуємо як усвідомлення особистістю мови як форми вираження національної культури, взаємозв'язку мови та історії народу, національно-культурної специфіки української мови, володіння нормами українського мовленнєвого етикету, культурою міжнародного спілкування.

Взаємодія культури і мовної структури репрезентована в структурі культурологічної компетентності, яка охоплює такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (мотиваційно-ціннісне ставлення до культури і традицій українського народу, його самобутності, до української мови як явища національної культури, скарбниці культурно-історичної інформації, до пізнання національно-культурного компонента мовних засобів); *когнітивний* (усвідомлення лінгвокультурних понять «концепт», «прецедент», «дискурс», «стереотипи і формули мовленнєвого етикету»), *діяльнісний* (уміння аналізувати національно марковані мовні одиниці, дискурси; доцільно й ефективно спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними концептами й образами).

Одним із засобів формування культурологічної компетентності є національно-прецедентні тексти. Прецедентний текст – це завершений і самодостатній продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності; предикативна одиниця, складний знак; він є добре відомим члену національно-культурної спільноти; звернення до нього може багаторазово повторюватися в процесі комунікації через пов'язані з цим текстом прецедентні висловлювання та прецедентні імена. До прецедентних текстів належать твори художньої літератури, фольклорні тексти, політичні тексти тощо [1, с. 216]. Такі тексти описують (інтерпретують або коментують) об'єкти культури, артефакти, мовні феномени, традиції народу, релігійні ритуали, побутові обряди, свята, біографії діячів культури, історико-значущі події

або явища природи, які здійснюють емоційно-моральний вплив на читача (слухача). У національно-прецедентних текстах широко представлені фразеологічні одиниці, афоризми, крилаті вирази, прислів'я і приказки як узагальнення багатовікового життєвого досвіду народу.

На етапі формування *мотиваційно-ціннісного компонента* культурологічної компетентності дуже важливо сформуванню в учнів емоційне ставлення до об'єкта пізнання – мови як своєрідного дзеркала культури, у якому відображається життєдіяльність носія мови, соціальна самосвідомість нації, менталітет, національний характер, система духовних, моральних цінностей, традиції, звичаї, світовідчуття, бачення світу.

На уроках української мови в процесі вивчення синтаксису можна запропонувати учням вправи, що передбачають завдання на вивчення мовного матеріалу й формування системи ціннісних орієнтацій, наприклад:

- Прочитайте вислови про мову. Випишіть ті, які за будовою є складнопідрядними реченнями. Чи вважаєте ви мову скарбницею культури українського народу? Чому?

- Відновіть афоризми, об'єднавши частини складних речень. Визначте різновиди складнопідрядних конструкцій. Скористайтеся довідкою. Якою спільною темою об'єднані вислови?

- Прочитайте фрагмент тексту. Визначте його головну думку. Які слова найбільш точно характеризують українську культуру? Які асоціації виникають, коли ви чуєте вислів «українська культура»?

На етапі формування *когнітивного компонента* культурологічної компетентності вправи і завдання повинні спрямовуватися на розуміння учнями мовних одиниць із національно культурним компонентом, концептів української мовної картини світу, правил мовленнєвого етикету тощо.

- Прочитайте текст про українського композитора XVIII ст. М. Березовського. Знайдіть речення, ускладнені вставними та вставленими конструкціями. Поясніть їхню роль в організації тексту. Випишіть прецедентні імена. Що вам відомо про них? Підготуйте невеличке повідомлення про одну з відомих постатей, що згадується в тексті.

- Прочитайте текст. Визначте його тип і стиль. Здійсніть аналіз синтаксичної організації тексту. Поясніть значення слів «націоналізм», «ідентичність», «авторитарна держава».

На етапі формування *діяльнісного компонента* культурологічної компетентності пропонуємо вправи і завдання для вдосконалення вмінь і навичок оброблення й використання культурологічної інформації в ситуативно-комунікативній діяльності. Учням можна запропонувати пошуково-ігрові та комунікативно-проблемні завдання, спрямовані на розвиток культурологічної спостережливості; виявлення подібностей і відмінностей

соціальних і культурних особливостей іншомовної та рідної культури:

- Назвіть українські національні страви. З додаткової літератури дізнайтеся про одну із улюблених страв представників іншої країни. Підготуйте рецепт її приготування. Які речення переважають у вашому тексті? Розіграйте діалог, у якому ви розповідаєте другові/подрузі про приготування цієї страви.

- Проаналізуйте різні джерела (фольклорні твори, літературно-критичні статті, фрагменти документальних чи художніх фільмів), у яких описується традиційне українське зимове свято – Різдво. Здійсніть порівняльний аналіз святкування в Україні та іншій країні.

- Підготуйте інформацію про особливості привітання в різних країнах світу. Розіграйте ситуацію, у якій би ви використали одну із форм привітання представника іншої країни. Як ви вважаєте, чи треба знати особливості мовленнєвого етикету інших країн?

- Прочитайте текст. Спробуйте його поширити, використовуючи національно-прецедентні феномени (прислів'я та приказки, фразеологізми, прецедентні імена тощо). Доберіть до нього заголовки та епіграф.

Формуванню культурологічної компетентності учнів сприяють культурологічно-орієнтовані дискусії, проекти, спрямовані на пошук інформації про рідну та іншомовну культуру, формування навичок колективно-групової роботи; розвиток культурної творчості; зіставлення української та іншомовної культур:

- Ознайомтеся з щоденником як різновидом епістолярного стилю. Охарактеризуйте його синтаксичні особливості. Чи відомі вам українські письменники, які писали в цьому жанрі? Спробуйте описати декілька днів зі свого життя, використовуючи прецедентні тексти (прислів'я чи приказки, фразеологізми, прецедентні імена тощо).

- Підготуйте проєкт «Українська хата – відображення життя українського народу». Об'єднайтеся в групи та підготуйте матеріал про 1) особливості будови української хати; 2) регіональні особливості побудови хат; 3) значення порогу, печі тощо для українців; 4) змалювання української хати у фольклорі та мистецтві.

На завершальному етапі формування культурологічної компетентності пропонуємо учням написання зв'язних висловлювань, використовуючи прецедентний текст, наприклад:

- Напишіть твір-мініатюру на одну із запропонованих тем: «Ліпше вмерти біжучи, ніж жити гниючи» (Іван Багряний), «Орлині крила маєм за плечима, самі ж кайданами прикуті до землі» (Леся Українка). Спробуйте посилити основну думку творів за допомогою прецедентних текстів (афоризмів, прислів'їв, приказок, фразеологізмів).

- Напишіть твір-роздум на тему «Глобальні проблеми людства», уведіть до зв'язного висловлювання відомі рядки з поезії Ліни Костенко «Так і живем/од стресу і до стресу/Абетку смерті маємо – АЕС».

- Напишіть твір на тему «Славне минуле України», використовуючи прецедентні імена, фразеологізми, крилаті вислови, а також історичні та літературні факти.

У процесі вивчення синтаксису української мови пропонуємо використовувати такі види національно-прецедентних текстів, як епіграфи, висловлювання лінгвістів, педагогів, письменників та ін. видатних постатей, наприклад:

- Поясніть, як ви розумієте зміст слів відомих лінгвістів: «Мова мстива: будь-яка наруга над нею призводить до душевної ущербності» (П. Мовчан); «Велика мовна культура конче веде й до великої сили політичної» (І. Огієнко).

- Прочитайте думки педагога Г. Ващенко. Чи погоджуєтеся ви з ним? Сформулюйте принципи, яких ви б хотіли дотримуватися в житті, використовуючи безособові (інфінітивні) речення.

- Прочитайте висловлювання відомих письменників про мову. Які ще вислови вам відомі про мову? Знайдіть речення, частини якого поєднані різними типами зв'язку – сурядності та підрядності, зробіть їх синтаксичний розбір.

**Висновки.** Отже, культурологічна компетентність – це здатність особистості оперувати лінгвістичними знаннями (системою мови, мовними засобами) та вміння застосовувати в процесі життєдіяльності культурологічні одиниці (звичаї, традиції, зразки поведінки тощо) для ефективної культурної взаємодії з представниками своєї та іншої культур у сучасному просторі. Використання прецедентних текстів на уроках української мови є дидактично виправданим, дозволяє вивчати мовний матеріал з оперттям на специфіку національної культури, формує лінгвокультурологічну компетентність. Саме українська мова як навчальний предмет покликана не лише формувати систему мовних знань та вмінь, а й виховувати особистість як представника національної культури, як громадянина та патріота країни.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі принципів та інших методів формування культурологічної компетентності учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 264 с.
2. Пустохіна В. І. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика* : монографія / Кучерук О. А., Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. С. 196–207.



## ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОВНОЇ МЕДІАЦІЇ У ЦИФРОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

## MEDIATION SKILLS DEVELOPMENT AT TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING ENVIRONMENT AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Медіація – це новий напрям у методиці викладання іноземної мови, який довгий час залишався поза увагою на заняттях з англійської мови в технічних університетах. Безперечно, навчання англійської мови професійного спрямування має вирішальне значення для розвитку та вдосконалення іншомовної професійної комунікативної компетентності, але при цьому воно не повинно обмежуватися лише навичками читання, письма, аудіювання та говоріння, позаяк спілкування в реальному житті включає більш складні мовні навички, такі як медіація. Лінгвістична медіація – це явище подвійної природи, що включає когнітивну та лінгвістичну сфери. Запропоноване дослідження містить практичні рекомендації щодо впровадження навчання медіації в курс викладання англійської мови професійного спрямування з інтеграцією технологій для дистанційної освіти. Наше дослідження проводилося серед викладачів англійської мови професійного спрямування в технічному університеті. Метою дослідження було вивчення досвіду викладачів англійської мови професійного спрямування щодо формування вміння мовної медіації та демонстрація шляхів навчання мовної медіації студентів інженерних спеціальностей в умовах цифрового начального середовища. Ключові завдання дослідження полягали в тому, щоб описати контекст, досвід, проблеми та перспективи вдосконалення медіації з метою цілісного розгляду цього освітнього питання. Важливими факторами ефективного навчання мовної медіації було визначено комунікативну спрямованість завдань, використання автентичного навчального матеріалу, інтеграцію цифрових освітніх технологій та рівень обізнаності викладачів у проблемі методики навчання мовної медіації. Висновки дослідження підтверджують, що навчання медіації має бути включено до навчальних програм англійської мови професійного спрямування, що сприятиме формуванню конкурентоспроможного фахівця.

**Ключові слова:** медіація, освітні технології,

англійська мова професійного спрямування, мовна компетентність, професійне спілкування.

Mediation is a new direction in the methodology of teaching a foreign language, which has long been neglected in English classes at technical universities. However, it is obvious that professional English language training is crucial for the development and improvement of foreign language professional communication skills, but it should not be limited to reading, writing, listening and speaking skills, as real-life communication involves more complex language skills such as mediation. Linguistic mediation is a phenomenon of dual nature, which includes the cognitive and linguistic spheres. The proposed study contains practical recommendations for the implementation of mediation training in the course of teaching English for special purposes with the integration of technologies for distance education. Our study was conducted among English teachers at a technical university. The aim of the study was to study the experience of English language teachers in the professional field of language mediation skills and to demonstrate ways to teach language mediation to engineering students in a digital learning environment. The key objectives of the study were to describe the context, experience, problems and prospects for improving mediation, in order to comprehensively address this educational issue. Important factors in the effective teaching of language mediation were the communicative orientation of tasks, the use of authentic educational material, the integration of digital educational technologies and the level of awareness of teachers in the problem of methods of teaching language mediation. The findings of the study confirm that mediation training should be included in professional English Language curricula, which will contribute to the development of a competitive specialist.

**Key words:** mediation, educational technologies, English language for specific purposes, language competence, professional communication.

УДК 378.091.31- 059.1:004.77(045)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.9>

**Лавриш Ю.Е.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Буга С.Ю.,**

викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Лакійчук О.В.,**

викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 2  
Національного технічного університету  
України «Київський політехнічний  
інститут імені Ігоря Сікорського»

**Постановка проблеми.** Процеси міжнародної інтеграції та глобалізації основних галузей суспільства зумовлюють потребу в спеціалістах, які виступають медіаторами між власною та професійною культурами, здійснюючи необхідну посередницьку діяльність як у письмовій, так і в усній формі. Медіація, або передача інформації через посередника, стає основним напрямом сучасної методики викладання іноземних мов. Сучасний рівень міжнародної взаємодії представників різних професійних спільнот свідчить про те, що складники іншомовної компетентності мають бути розширені для ефективного іншомовного професійного спілкування. Зростає потреба в професіоналах,

які можуть виступати медіаторами між своєю та іншою професійною культурою, здійснювати відповідну медіаційну діяльність у письмовій та усній формі, оскільки в контексті міжнародної інтеграції постіндустріального суспільства збільшується обсяг професійно орієнтованої інформації, запропонованої різними мовами.

Традиційні стратегії навчання англійської мови професійного спрямування раніше були побудовані навколо чотирьох основних мовних навичок: читання, говоріння, письма та аудіювання. Сьогодні освітні цілі встановлюються відповідно до студентських потреб, які впливають на контекст усього навчального процесу. Навчальна

програма має відображати мовну реальність на робочому місці, яка виходить за рамки цих чотирьох навичок. Базових навичок все ще достатньо, щоб опрацювати текст чи інформацію, але недостатньо, щоб донести її до представників інших культур, професій чи людей, які не є експертами. Тому в оновленій редакції Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [7] запропоновано нові чотири основні компоненти іншомовної компетентності: сприйняття, продукування, взаємодія та медіація. Останній зосереджений на адаптації інформації, співпраці, поясненні, синтезі текстів та ідей, управлінні успішною взаємодією. Навичка медіації не є абсолютно новою, але вона була розвинена у більш розширений та інтерактивний спосіб набуття мовної, культурної та соціальної компетентності. Отже, медіація швидше доповнює, ніж замінює цілі курсу. Медіація – це важливе вміння, яке поєднує мовну та соціальну компетентності, необхідні для змістовного інформаційного спілкування.

Для ефективної взаємодії в суспільстві необхідно запровадити навчання медіації на всіх рівнях освіти. У галузі теорії та вивчення іноземних мов під медіацією розуміють взаємодію між соціальними агентами, які з певних причин не можуть безпосередньо спілкуватися та спільно формувати значення висловлювань під час взаємодії [6]. Вміння медіації включають інтерпретацію понять, перефразування, резюме, доповідь, переказ інформації, узагальнення інформації, запис інформації для передачі її іншому учаснику взаємодії, анотування, реферування. Усі наведені приклади медіації можуть застосовуватись у контексті професійної чи особистої комунікації. Медіацію також можна розглядати як когнітивне вміння, позаяк воно має справу з уміннями перефразування; зміни стилю та рівня складності мови залежно від потреб співрозмовника чи аудиторії; пояснення на прикладах або узагальненнях. Для фахівців у галузі навчання іноземної мови це означає, що завданням є розвиток спеціального компонента дискурсивної (мовленнєвої) компетентності, а саме мовних та позамовних умінь та способів роботи в мовній медіації, які формують медіативну компетентність студента.

**Мета статті.** Мета дослідження – продемонструвати шляхи навчання мовної медіації в збагаченому технологіями освітньому середовищі студентів інженерних спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У лінгвістичних дослідженнях медіація розглядається як особливий вид дискурсу, для якого характерні специфічні когнітивні, комунікативні та прагматичні стратегії, які є рушійною силою основного комунікативного завдання медіаційного дискурсу – досягнення альтернативного рішення, яке б задовільнило потреби аудиторії. У сучасній методичній літературі під медіацією розуміють

переклад, адаптований до суспільних потреб з метою встановлення взаєморозуміння між представниками різних культур у процесі спілкування в різних галузях. Концепція медіації була викладена в роботах таких вчених, як Браун [3], Азаді, Бірія, Насрі [1], Чованкова [6], які розглядають медіацію як складову частину освіти для дорослих, що передбачає вивчення мови як частини формальної та неформальної освіти. Слід зазначити, що медіація відбувається не тільки у вербальних формах спілкування (усні, письмові чи інтерактивні), але й у візуальній чи паратекстуальній (наприклад, малюнки, графіки, діаграми тощо). Крім того, медіація може бути мультимедійною або змішаною [17] і дозволяє використовувати різні джерела інформації: від словесного тексту (усного чи письмового) до доповненого відео- та аудіотекстом. Віджіо [17] розуміє медіацію як створення відповідної ідентичності між тим, що хотів передати автор, і тим, що зрозумів реципієнт. Завдяки евристичній компетентності медіатора він створює оптимально релевантний ряд мовленнєвих актів, враховуючи, що за наявності суб'єктивних та об'єктивних обмежень, характерних для будь-якої міжкультурної медіації, можна отримати вищезгадану релевантну ідентичність.

За Байрамом [4], навчання медіації повинно розпочинатися на етапі, коли студенти вже набули певного рівня мовної компетентності (але не нижче B1) та соціокультурних знань і навичок. Таке навчання орієнтоване на формування та розвиток спеціальних мовленнєвих умінь, необхідних для міжкультурного спілкування. Сучасне пояснення медіації розходиться з попередніми концепціями засвоєння мови, які розділяли поняття самої мови та її використання. Сьогодні вивчення мови, зокрема англійської мови професійного спрямування, розглядається через призму соціального чи професійного змісту. Таке сприйняття медіації сприяє процесу конструювання мовної ідентичності [14]. Хауелл [10] зауважує, що ефективна медіація вимагає «міжособистісних навичок, таких як відповідне невербальне спілкування та активне слухання з використанням підтверджень та роз'яснень» [10, с. 149]. Норт і Піккардо [13] виділяють два типи мовної медіації: міжстилістичну (перетворення одного типу тексту в інший) та внутрішньомовну, яка може виконуватися цільовою мовою (доповідь, узагальнення, пояснення, уточнення). Однак Льюїс, Джонс, Бейкер [12] відокремлюють медіацію, яка здійснюється в багатомовному середовищі. Вони пояснюють, що такий вид спільної інтеграції більше знайомий студентам, які вивчають іноземну мову. Таким чином, навички медіації краще розвинені у тих студентів, які знають декілька іноземних мов.

У процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської, медіація, на думку деяких дослідників,

демонструється за допомогою таких форм: неінтерактивних – передача інформації від комунікатора до реципієнта: а) переклад; б) реферування; в) анотація; г) рецензування; ґ) переказування; д) підведення підсумків; інтерактивних – комунікатор посилає інформацію реципієнту з метою отримання від нього відповіді, медіатор підтримує інтерактивний процес, передаючи повідомлення від комунікатора до реципієнта і потім навпаки: а) послідовний переклад; б) текстуалізація намірів; в) медіація в переговорах; змішана медіація з елементами взаємодії медіатора та одного з комунікантів (виклад зібраної інформації з подальшим обговоренням).

Експерти, які розробили Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [7], підкреслюють, що медіацією можна керувати через три виміри: медіація тексту, медіація концепції та медіація комунікації. Медіація тексту означає передачу текстового змісту особі, яка не має до нього доступу. Медіація концепції пов'язана з процесом забезпечення доступу до знань і концепцій іншим як з реляційної, так і з когнітивної точки зору. Медіація комунікації окреслює процес полегшення розуміння та спілкування, виступаючи як лінгвістичний та культурний зв'язок між людьми. З метою успішного навчання медіації Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують нам різні ситуації медіації, які можна комбінувати. У цих заходах студенти:

- після прочитання тексту повинні створити повідомлення з пов'язаним змістом іншій особі, яка не має доступу до першого тексту;

- виконують роль медіатора в очній взаємодії двох співрозмовників, які з різних причин не розуміють один одного;

- пояснюють культурне явище представникам іншої культури;

- беруть участь у розмові чи дискусії, що передбачає перемикання коду або зміну рівня складності інформації.

Сучасні тенденції в освіті передбачають інтеграцію технологій у процес викладання всіх предметів, вивчення мови та медіація також не є винятком. Освітня технологія як інструмент навчання медіації пропонується в дослідженні Шапіри [16], де він вказує, що технології можуть служити медіаторами знань, коли студенти отримують інформацію з Вікіпедії, виконують онлайн-тести. Комп'ютерні стратегії пропонують більше можливостей для використання вмінь медіації під час спілкування в умовах інтернаціоналізації та глобалізації всіх сфер людської взаємодії та співпраці.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні використано алгоритм якісного дослідження [8] для отримання інформації щодо особливостей викладання лінгвістичної медіації в умовах мобільного навчання з особистої практики викладання. Ключові завдання дослідження полягали в тому,

щоб описати контекст, досвід, проблеми та перспективи вдосконалення медіації з метою цілісного вивчення цього освітнього явища. Процедура дослідження включала декілька етапів: початкове опитування викладачів про їхнє сприйняття медіації як освітнього феномена, три вебінари від експертів про природу медіації та шляхи її інтеграції в навчальний процес, спостереження за заняттями для підтримки викладацької практики та перевірки результатів навчання, підсумковий звіт та відкрите обговорення результатів експерименту.

Для збору даних ми використали відкриту анкету, надану через Google форми, 2 відеозаписи уроків та 4 спостереження, а також звіти про само-рефлексію для оцінювання рівня розвитку вмінь. Анкета містила такі запитання:

1. До яких мовних навичок належить медіація: читання, письма, аудіювання чи говоріння?

2. У чому полягає ідея мовної медіації?

3. Які види роботи з медіації ви використовуєте?

4. Які критерії оцінювання сформованості вміння медіації?

5. Як часто ви пропонуєте студентам види роботи з медіації?

6. Чи впроваджуєте ви мобільні технології та діяльність з медіації? Якщо так, перерахуйте технології.

7. Які переваги медіації ви помітили?

8. З якими труднощами ви зіткнулися?

Учасниками дослідження були викладачі англійської мови технічного спрямування (n=50) факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Учасники були з різними термінами педагогічного стажу: 22 викладачі-початківці (стаж менше 3 років), викладачі зі стажем від 3 до 10 років (n=23), викладачі зі стажем понад 20 років (n=5).

Якісні дані, зібрані з анкет, звітів та спостережень, показали, як медіація сприймалася викладачами на початковій стадії впровадження та динаміку трансформацій інтеграції медіації. Результати анкетування довели, що викладачі (86%) мали недостатньо знань про медіацію та шляхи її інтеграції в навчальний процес. Учасники (78%) здебільшого описували процес медіації між викладачем та студентами під час передачі знань, де викладач виконував роль медіатора. Деякі учасники (44%) помилково вважали медіацію суто перекладом чи переказом текстів і не пов'язували її з дискурсом англійської мови технічного спрямування. Більшість викладачів (77%) не використовували освітні технології для медіації, однак 23% вчителів зазначили деякі технології, які вони використовували під час занять. Ситуація різко змінилася після короткого курсу з медіації та особистого досвіду викладання медіації. Серед найчастіше використовуваних вправ з медіації ми

визначили уточнення або пояснення, структурування складної інформації та візуальне представлення інформації. Ключовим завданням було змінити професійний дискурс і зменшити складність технічної мови.

Експерти також зауважили, що активність студентів зросла, а тип спілкування трансформувалася з переважної взаємодії викладач-студенти (T-S) у студент-студент (S-S). Наше дослідження англійської мови технічного спрямування з точки зору медіаційного підходу дозволяє використовувати дві моделі навчання з медіації, як це було запропоновано Брауном [3] та адаптовано відповідно до наших потреб. Перша модель була застосована для студентів 1-2 курсів, а ініціатором та оцінювачем медіації був викладач, який підтримував інтерактивну діяльність без контексту технічного спрямування, заохочуючи студентів до взаємодії зі знайомих тем. Друга модель для студентів 3-4 курсів ґрунтувалася на тому, що студенти, оволодівши необхідним набором професійних вмінь медіації, могли стати медіаторами для інших студентів та керувати спільною медіацією під час конференцій, зустрічей чи семінарів. Заняття були переважно інтерактивними, включаючи круглі столи, веб-квести, мозковий штурм, кейси, веб-конференції, проектні завдання.

Відповідно до принципів системності та наступності ми розглядаємо процес навчання медіації як систему тісно взаємопов'язаних частин. Досягнення результатів навчання залежало від співвідношення всіх елементів і факторів, задіяних у процесі. Тому, дотримуючись зазначених принципів, ми розробили структуру вправ для формування навичок медіації у студентів технічних університетів. Зважаючи на те, що медіаційна діяльність поділяється на три типи (медіація тексту, концепції та комунікації), ми розподіли вправи з урахуванням цієї класифікації.

Майбутні інженери мають справу з великою кількістю текстів, які містять інформацію про специфікації, правила безпеки, інструкції, опис процесу тощо. Інженери повинні обробляти інформацію з текстів і передавати її колегам, клієнтам, стажерам, громаді. Таким чином, ключовим фактором успішної медіації є знання аудиторії, з якою студенти спілкуватимуться. Це допомагає вибрати відповідні комунікаційні стратегії медіації, щоб аудиторія могла повністю зрозуміти інформацію. Після того, як студенти визначають тип аудиторії, наступним кроком є визначення основної ідеї тексту для медіації. Ми запропонували студентам знайти ключові слова, тематичні речення, висновки, які могли б виражати основну думку. Ми давали студентам короткі тексти (500 слів) для швидкого перегляду, і завдання полягало в тому, щоб передати основну думку одним реченням і підтвердити її п'ятьма ключовими словами.

Наступним етапом є навчання студентів лінгвістичних стратегій медіації: перефразування, уточнення, доповнення, підведення підсумків. Ми проводили такі види роботи, як: заміна слів і словосполучень синонімами, перебудова речень та трансформації, розташування інформації в іншому порядку, уникнення опису зайвих деталей тощо. Оскільки медіація – це концепт з подвійною природою у лінгвістичній та когнітивній сферах, навчання нелінгвістичним стратегіям також дуже важливо, оскільки вони допомагають спростити ідею або концепції, передбачити можливі моменти або непорозуміння, полегшити взаємодію. Однак ми маємо пам'ятати, що, коли ми оцінюємо вміння медіації, ми повинні оцінювати як мовні, так і когнітивні навички.

Щодо інтеграції освітніх технологій у навчання медіації ми пропонуємо такі комбінації:

- Створення субтитрів Youtube для налаштування мови або викладення конкретної інформації;
- інструменти Google для уточнення та структурування інформації;
- Flipgrid для усного узагальнення текстів, візуального опису чи пояснення понять;
- Padlet для письмових перекладів, перефразувань або роз'яснень;
- softo.org або onlineparaphrase.net для практики перефразування;
- онлайн-словники синонімів для спрощення та уточнення;
- MindMeister або MindMap для ідентифікації ключових слів;
- Classkick для взаємного оцінювання та спільної роботи над опосередкованими технічними текстами;

Важко переоцінити внесок технологій, оскільки серед їхніх освітніх переваг маємо: підвищення мотивації та залучення студентів через діяльність, орієнтовану на студента, візуалізацію інформації, інтерактивність. Відомо, що більша частина навчання має інструктивний характер, але технології роблять заняття більш емоційними та творчими, що сприяє розвитку найсучасніших навичок. Крім того, аудіо- та відеоінформація привносить автентичність у заняття, які разом із медіацією усувають розрив між університетом і реальним життям.

**Висновки.** Відповідно до результатів дослідження можемо стверджувати, що медіація все ще є викликом для викладачів, проте це не нова освітня концепція, і деякі види діяльності передбачають навчання медіації. Завдяки оновленим дескрипторам та рекомендаціям у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти ми маємо дескриптори та приклади діяльності. Дослідження сприяло розширенню нашого розуміння викладання лінгвістичної медіації, оскільки ці нові вміння є автентичними та вдосконалюють мовну компетентність студентів.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Azadi, G., Biriá, R., Nasri, M. Operationalising the Concept of Mediation in L2 Teacher Education. *Journal of Language Teaching and Research*. 2018. № 9. P. 132–140.
2. Baek, E., Guo, G. Instructional Design Principles for Mobile Learning. *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Dean Cristol : Springer, 2019. P. 1–22.
3. Brown, D. Mediated learning and foreign language acquisition. *ASp*. 2002. № 35. P. 167–182.
4. Byram, M. Translation and Mediation – Objectives for Language Teaching. *Cultures in translation*. 2008. № 4. P. 22–26.
5. Cheng, X. Knowledge of mediation and its implementation among secondary school EFL teachers in China. *Theory and Practice in Language Studies*. 2011. № 1. P. 1111–1121.
6. Chovancova, B. Mediation in legal English teaching. *Studies in logic, grammar and rhetoric*. 2016. № 45. P. 21–35.
7. Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume with new descriptors. Cambridge University Press, 2018. P. 67.
8. Creswell, J. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. NJ : Merrill Prentice Hall. 2005. P. 325.
9. Hoven, D., Palalas, A.(Re)Conceptualizing Design Approaches for Mobile Language Learning. *CALICO Journal*. 2011. № 28. P. 699–720.
10. Howell, P. Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*. 2017. № 20. P. 147–155.
11. Hutanu, M., Jieanu, I., Mediation activities for teaching Romanian as a foreign language. Structure, use, and meaning. Language policies and practices in institutional settings. Elena Buja and Stanca Măda: Editura Universității „Transilvania”, Braşov. 2019. P. 173–188.
12. Lewis, G., Jones, B., Baker, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 2012. № 18. P. 641–654.
13. North, B. Piccardo, E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Language teaching*. 2016. № 49. P. 455–459.
14. Pavlenko, A., Lantolf, J. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Sociocultural theory and second language learning: Oxford University Press, 2000. P. 155–178.
15. Peacock, M. The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *In: Language Teaching Research*. 2009. № 13. P. 259–278.
16. Shapira, O. A Theory of Mediators' Ethics: Foundation, Rationale, and Application. Cambridge : CUP, 2006.
17. Viaggio, S. The Overall Importance of the Hermeneutic Package in Teaching Mediated Interlingual Communication. *The Interpreters' Newsletter*. 2016. № 10. P. 129–145.

## FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE IN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTY

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

*This article is devoted to the problems of development of speaking skills and formation of speech competence in English in students of technical specialties, in particular engineering faculties. The authors define the concept of speech competence and the expediency of focusing attention on this aspect in the process of learning English by students of technical specialties.*

*The article highlights the structure, content, criteria and factors of formation of speech competence. Also, the authors provided an overview and analysis of the necessary elements in the development of speech skills.*

*The purpose of this article is to identify approaches and methods in which the development of speech competence can be performed most successfully and productively. In addition, the authors outline the conditions under which speech competence can contribute to the development of students of technical specialties understanding of complex communicative situations in professional life. In this article, we focus on the development of speaking skills as a pedagogical method, which in turn is part of a communicative approach to learning English. The key element and booster is the use of real situations and their acting in the learning environment. Since communication in a foreign language, and especially on professional topics, is one of the most difficult activities for students of non-language specialties, it is important to understand the features and components of this method for its successful application.*

*Purposeful study of English in higher education is effective through the use of a variety of teaching methods, including active learning. The development of speaking skills is an active type of learning that attracts and attracts the student's attention, makes the lesson more exciting, creating a real simulated scenario and creating interaction between students. Such scenarios serve to enable the student in the learning process to understand what dialogues, questions and answers he may encounter during his professional career, as well as to be able to choose the right speech register and be able to use English as an effective tool of speech.*

**Key words:** *speech competence, technical specialty students, communicative approach, mastering the skills, future engineers.*

*Ця стаття присвячено проблемам розвитку навички говоріння і формування мовленнєвої компетентності з англійської мови*

*у студентів технічних спеціальностей, зокрема інженерних факультетів. Автор визначає поняття «мовленнєва компетентність» і доцільність акцентуації уваги на цьому аспекті під час вивчення англійської мови студентами технічних спеціальностей.*

*У статті висвітлено структуру, зміст, критерії і чинники формування мовленнєвої компетентності. Окрім того, автор подав огляд та аналіз потрібних елементів під час розвитку мовленнєвої навички.*

*Мета цієї роботи – визначення підходів і методів, за яких розвиток мовленнєвої компетентності може виконуватися найбільш успішно і продуктивно. Окрім того, автори окреслюють умови, за яких мовленнєва компетентність може сприяти розвитку студентів технічних спеціальностей, розуміння складних комунікативних ситуацій у професійному житті. У статті ми зосереджуємося на розвитку навички говоріння як педагогічному методі, який, у свою чергу, є частиною комунікативного підходу до вивчення англійської мови. Ключовим елементом і бустером є використання реальних ситуацій та розігрування їх у навчальному середовищі. Оскільки комунікація іноземною мовою, тим більше на професійні теми, є одним із найскладніших видів діяльності для студентів немовних спеціальностей, важливо зрозуміти особливості і складники цього методу для його успішного застосування.*

*Цілеспрямоване вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі є ефективним завдяки використанню різноманітних викладацьких методів навчання, зокрема активного навчання. Розвиток навички говоріння є активним видом навчання, що залучає і привертає увагу студента, робить урок більш захоплюючим, створюючи реальний змодельований сценарій і взаємодію між студентами. Такі сценарії служать задля того, щоб студент під час навчання зміг зрозуміти, з якими діалогами, питаннями і відповідями він може стикнутися під час його професійної кар'єри, а також зміг правильно підібрати реєстр мовлення і використовувати англійську мову як ефективний інструмент мовлення.*

**Ключові слова:** *мовленнєва компетентність, студенти технічних спеціальностей, комунікативний підхід, розвиток навичок, майбутні інженери.*

UDC 1:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.10>

**Lakiychuk O.V.,**

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Medkova O.N.,**

Senior Lecturer at the Department of English for Engineering № 2  
National Technical University of Ukraine  
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

**Formulation of the problem.** Due to the latest educational reforms Ukraine needs to improve the training of future teachers, which should be appropriate due to public demand, formulated in professional and educational standards, taking into account global trends and recommendations of the influential international organizations. Improving the system of pedagogical education is aimed for the training of new teachers' generation.

The urgency of the problem "Formation of speech competence of English language in students of technical specialty" is that observance of language and speech norms by the teacher provides effective joint formation for all students of the higher school through skills, namely: reading comprehension, the ability to express one's opinion orally and in writing, critical and systematic thinking, ability to logically substantiate the position, creativity, initiative, ability to constructively

manage emotions, assess risks, make decisions, solve problems, the ability to cooperate with others people, etc. In our study, we come out from the fact that speech competence is important and an indispensable component of professional and pedagogical competence of the future teacher.

**The purpose of the article.** The purpose of the article is to consider the importance of the formation of professional speech competence for the effective operation of future engineers, as well as the characteristics of effective methods of formation this type of competence of future specialists.

The purpose of the study is to theoretically substantiate the content of speech competence and determine indicators of speech competence and speech activity, as well as to analyze and interpret empirical data on the relationship of these components of the speech organization of the subject.

**Analysis of recent research and publications.** In modern domestic and foreign scientific and pedagogical literature is much represented research on the problems of the theory of competence approach and practice of formation of competencies of students, in particular: I. Bekh, I. Zymnya, V. Kraevsky, A. Khutorsky, O. Ovcharuk, N. Bibik, O. Lokshina, O. Pometun, and others. studied various aspects of the competency approach in the modern education.

In their works G. Beregova, L. Baranovska, O. Gogol, L. Golovata, N. Kostrytsia, L. Luchkina, V. Momot, T. Okunevych, E. Polatai, L. Romanova, T. Rukas, N. Totska. O. Shtepa, S. Shumovetska and others. offer pedagogical technologies of formation of culture of business, professional speech of students higher education institutions.

Despite a number of scientific works, the problem of formation of professional speech competence of future engineers, for whom the ability to possess in short, is a mandatory component of future professional activity, needs further research.

**Presentation of the main material.** Speech is a form of communication by means language, which plays a major role in interpersonal interaction, in establishing contacts and mutual understanding. Teacher's speech is also an indicator his professional competence, culture, means self-expression and self-affirmation in pedagogical activity.

Analysis of special literature allows define communication as a process of exchanging information, opinions, assessments, feelings. At the same time it is necessary to distinguish between informal and formal communication [3, p. 12]. Informal communication is not clearly regulated principles, its purpose and structure are mostly determined by personal human relations and are subjective.

The formation of professional speech of the future doctor is pedagogical process, the ultimate goal of which is to master the system of principles, methods and techniques aimed at effective communication

with colleagues. It is believed that the level of professional proficiency metalanguage (terminological systems, phraseology, compositional and genre forms of text creation) and the level of linguistic image of social roles is the highest level of formation of linguistic personality [5, p. 78].

Speech competence differs from language just as language differs from speech: language as a system of signs for the transmission of content, the use of which by a separate subject for the formation and formulation of thought creates speech. Thus, speech competence, which is broader than language and which includes language competence, we define as an individual-unique organization of language knowledge of the subject to generalize external language phenomena and transform them into internal speech formations. This is the knowledge that ensures the correctness, adequacy and accuracy of thought in language [1, p. 124].

Language is a historically established system of sounds, vocabulary, rules word formation and word change, construction of sentences and text, which use its media to express thoughts, convey feelings. Language lives in speech, without which it cannot exercise its communicative function. However, speech, and therefore speech communicative activity, impossible without language, her vocabulary, phonetic laws, grammar rules. This is a specific expression of the language system of the individual, language in actions. The term "speech" is actively used not only scientists but also teachers [8, p. 162].

O. M. Leontiev noted that speech activity has its own distinct characteristics, in particular:

- 1) the objectivity of the activity (focus on one or another subject);
- 2) purposefulness of activity, which means that any act of activity is characterized the ultimate goal, the achievement of which in advance planned by the executor;
- 3) motivation of speech activity, which is determined by the fact that in fact the act any activity is pushed simultaneously several motives, which later become one whole;
- 4) hierarchical (vertical) organization of activity, which includes the hierarchical organization of its units – speech actions and speech operations;
- 5) phase organization of speech activity [4, p. 23–24].

Competence is a dynamic combination knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines a person's ability to perform successfully professional and further educational activities and is the result of higher education education [3, p. 5].

For the successful formation of professional speech skills is worth it carefully approach their gradual formation. You need to determine the volume

utterances, the necessary information, the sequence of its presentation. After this is the selection of language tools that allow you to convey the selected amount of information.

An important component of the professional competence of the future teacher is speech competence, which is manifested in the conscious communication between participants in the educational process, which is formed and actualized in the conditions of their direct interaction.

Study and analysis of scientific psychological and pedagogical literature on the problems of competence approach and formation of speech competence of the future teacher gives us grounds to note that scientists have different approaches to definition and understanding of the terms "competence" and "competence", their structure and characteristics. Contradictions are also revealed in the disclosure of the essence and content of speech competence, its hierarchy and subordination.

Role playing is an effective means of communicative training of future engineers. Due to its features, the business game makes it possible to form in students a technical view of the future profession, develop subject-professional and social experience in them, including business knowledge, etiquette, communicative, perceptual and interactive communication skills [4, p. 148].

With carefully selected and organized material it is possible to teach engineering students successful dialogic and monologue professional speech. In particular, you can learn to use it properly: scientific vocabulary, the correct choice of appropriate language tools in different situations of professional communication, to bring the established skills to automatism under conditions of monologue or dialogic speech.

O. Korniak understands the ability of the individual (the system of his knowledge and skills) to obtain adequate information, understanding its meaning, programming and expressing one's thoughts; ability to freely (intelligibly, clearly) to operate orally and in writing; considers it as a structural component of communicative competence [6, p. 213].

For the formation of speech competence applicants for higher education in pedagogy classes must master specially structured theoretical and applied knowledge, skills, special abilities, in particular: socio-perceptual (understanding of the inner state of the partner through the perception of his external behavior, appearance), the ability to identify (the ability to put yourself in place of another person and predict his possible reaction), self-regulation, volitional influence, suggestion, management of their mental state, which characterizes the professional competencies of the teacher, including the same number, speech [4, p. 25].

The training session should contain techniques of activation and stimulation of speech activity, for example, students are offered to analyze the statement (quote) at the beginning of the lesson ("If pedagogy wants to educate a person in all respects, then first of all it must study it also in all respects"). At another stage of training student presentation is organized: messages on the proposed problem (topic). Discussion and analysis are a must during the couple, commenting, which promotes development of speech abilities, individual speech of the speaker, speech behavior, ability to reflect, etc.

In the course of classes aimed at the formation of speech activity and behavior, students are involved in the exchange of views, debates, teaches them to think independently, promotes development of analytical skills, the ability to defend their own idea, to argue and respect opinions of others. The communication organized during the classes ensures the formation of higher education based lexical competence education on vocabulary work; grammatical, which covers formation of grammatical correctness of their speech in the process of practical use of language; dialogic, monologue speech, etc.

**Conclusions.** Formation of speech competence of the future teacher largely depends on organization of the educational process in general and in progress study of pedagogical disciplines, in particular. It is a process in which: speech is a means of communication, creative, independent and critical thinking, a carrier of consciousness, memory, imagination, information, leadership, self-management of activities and behavior; higher education students study accuracy of use of language units, master knowledge of expressive speech means and skills of their use, get acquainted with language rules, etc.

Turning to the results of processing information sources and to their own pedagogical experience, we found that the leading way to form the speech competence of the future teachers in the process of teaching pedagogical disciplines is the organization of the educational process, in which provides a variety of intellectual and speech activities, which is aimed at formation of professional and key competencies of the future teacher capable of creativity, self-actualization, self-development, self-realization in dynamically changing conditions. Besides, speech is stimulated and activated activity of future specialists through the use of innovative methods (methods, forms) of teaching, their gradual complication in content, structure in order to integrate the cognitive and communicative components of educational and cognitive activities.

In addition, professional guidance is provided: speech activity of students, as a consequence why the management of their cognitive activity takes place with the help of didactically transformed educational information, etc.



### REFERENCES

1. Дороніна М.С. Культура спілкування ділових людей: Посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. Київ: KM Academia, 1997. С. 192.
2. Загальноєвропейські рекомендації із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: [https://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop\\_rekom.doc](https://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc) (дата звернення: 10.07.2019).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1974. С. 22–28.
5. Федоренко Ю.П. До питання компетентності та комунікативної компетенції. *Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-6 березня 2002 р. Полтава). Полтава, 2002. С. 128.
6. Корніяка О.М. Психологія розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. 2012. Вип. 39. С. 211–223.
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. С. 63-74.
8. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. USA: Pearson Education, 2007. P. 374.

## РОЛЬ ЛАТИНИ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ТОЧНИХ НАУК

### THE ROLE OF LATIN IN THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN THE TRAINING OF SPECIALIST IN FIELD OF EXACT SCIENCES

У статті зроблена спроба переосмислити сенс сучасної освіти в контексті поєднання двох протилежних тенденцій, визначити статус латини з огляду на сучасний формат розвитку освіти, який передбачає застосування міждисциплінарного підходу, що охоплює різні галузі знань. Вирішення цього питання вбачається у створенні високопрофесійної філософії освіти, яка орієнтується на поєднання гуманітарних дисциплін, природничих дисциплін та точних наук. Особлива роль у цьому процесі належить латинській мові, що має стати однією з базових дисциплін в курсі загальної мовної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі сучасних новітніх технологій. Престиж латинської мови як предмета полягає в тому, що латина протягом багатьох століть відіграє в системі освіти, і спеціальної зокрема, значну роль, оскільки саме ця мова забезпечена лексикою для пояснення певних абстракцій. Актуальність даної роботи визначається необхідністю переосмислення сенсу сучасної освіти в контексті поєднання двох протилежних тенденцій: виховання особистісного, індивідуального Розуму й Інтелекту та вироблення витончених прийомів і навичок коректного використання інтелектуального доробку, напрацьованого іншими. Мета даної розвідки – довести ефективність вивчення давньої мови в структурі міждисциплінарного підходу професійної підготовки фахівців у галузі точних наук. У статті зроблені висновки про необхідність мотивувати майбутніх спеціалістів вивчати латину, яка не тільки формує основи фундаменту термінологічної бази, але й є засобом підвищення рівня наукової культури майбутніх математиків, фізиків, спеціалістів ІТ-сфери. Вивчення латинської мови на факультетах точних дисциплін допомагатиме студентам глибше розуміти термінологію як у рідній мові, так і в англійській, яка сьогодні активно використовується в науковому форматі. Знання латини також стане гарним підґрунтям у формуванні професійної мовної компетенції, що є необхідним складником дослідницької діяльності.

**Ключові слова:** латинська мова, мовна підготовка, точні дисципліни, термінологічна база, математичні науки.

The article attempts to rethink the meaning of modern education in the context of combining two opposing trends, to determine the status of Latin in the context of trends regarding modern education, which covers different fields of knowledge and combines interdisciplinary approaches. The solution to this issue is seen in the creation of a highly professional philosophy of education, where one of the leading places will be occupied by a combination of humanities, natural sciences and exact sciences. A special role in this process is taken by to Latin as a fundamental discipline in the process of language training of future specialists in the field of modern technologies. The prestige of Latin as a subject is that Latin for many centuries has played a significant role in the education system, in particular in specialized one, because this language is provided with vocabulary to explain certain abstractions. The topicality of this paper is determined by the need to rethink the meaning of modern education in the context of combining two opposing trends: training of personal, individual Mind and Intellect, and development of sophisticated techniques and skills to extract other people's information and use other people's Intellect / mind. The purpose of this research is to identify the place of Latin in the context of developing trends in STEM education and to prove the effectiveness of the study of the ancient language in the structure of a multidisciplinary approach to training in the exact sciences. The article concludes that it is necessary to motivate future specialists to study Latin, which not only forms the fundamentals of the terminological base, but is a means of raising the level of scientific culture of future mathematicians, physicists, and IT specialists. Studying Latin at the departments of exact disciplines will help students not only to have a deeper understanding of terminology in their native language, but also to master the language competence required in research work.

**Key words:** The Latin language, language training, exact disciplines, terminological base, mathematical sciences.

УДК 378.147: 811. 124  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.11>

**Лефтерова О.М.,**  
канд. філол. наук,  
доцент кафедри загального  
мовознавства, класичної філології  
та неоелліністики  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оволодіння сучасними професіями потребує всебічної підготовки й здобуття знань із різних освітніх сфер – природничих наук, інженерії, програмування тощо. Розвиток інноваційних технологій та нових напрямів науки потребує творчого підходу не тільки у вирішенні питань науково-дослідницької діяльності, але й у реалізації практичних завдань. Тому в процесі підготовки висококваліфікованих кадрів разом із формуванням суто професійних навичок необхідно розвивати творчий потенціал особистості. Без вивчення гуманітарних наук, яке має відбуватися паралельно

з вивченням професійних дисциплін, виховання спеціалістів сучасного рівня дуже ускладнюється. Актуальність даної роботи визначається необхідністю переосмислення сенсу сучасної освіти в контексті поєднання двох протилежних тенденцій: виховання особистісного, індивідуального Розуму й Інтелекту та вироблення витончених прийомів і навичок вилучення чужої інформації, коректне використання інтелектуального доробку, напрацьованого іншими.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичні аспекти проблеми міждисциплінарного підходу розглядаються у працях багатьох

сучасних дослідників. Зокрема, в роботах Wolins, Inez S. "Interdisciplinary Teaching: Branches, Ties, and New Connections [15], Elizabeth A. Ber- man, Jodee L. Kuden «Interdisciplinary Approach» [11], Holland Lorna «How to teach children wood- working through S.T.E.A.M fields» [12], Радул С. «Професійна самореалізація фахівця в контексті реформаторських тенденцій сучасної STEM- освіти: зарубіжний досвід» [7], Романько І. «Технологія «Наука-Практика-Культура» в STEAM-освіті»[8], Заскалета С. «Застосування принципів міжпредметних зв'язків у вищій школі: зарубіжний досвід» [2]. Координатор навчальних планів TCSS, один із директорів UPES – пер- шої сертифікованої школи STEAM у США Дерон Кемерон звертає увагу на те, що сучасний формат освіти являє собою зміну традиційної філософії освіти, заснованої на стандартизованих тестах, на нову, яка фокусується на ціннісних аспектах самого процесу навчання та його результатах [12]. Отже, впровадження нової освітньої пара- дигми пов'язане з переплетінням різних із погляду традиційної парадигми освітніх дисциплін. Техно- логія і технічна творчість у сучасному суспільстві активно використовуються в гуманітарних дис- циплінах, а досягнення гуманітарних дисциплін впроваджуються в інноваційних технологіях та галузях науки, які пов'язані з точними та природ- ничими дисциплінами. Наприклад, людей твор- чих професій (музикантів, письменників, дизай- нерів, тощо) навчають не тільки арт-мистецтва, але й написання комп'ютерних програм. У свою чергу, системи штучного інтелекту розвиваються на основі творення символічних систем, які іміту- ють високорівневі психічні процеси: міркування, мислення, емоції, мову, творчість, що є склад- никами дисциплін гуманітарного спрямування. Таким чином, можна стверджувати, що процес глобалізації нині не тільки охопив економічно-рин- кову й соціальну сферу, але й торкнувся освіти. Глобалізація не просто змінює систему предме- тів, що вивчаються, вона потребує вдосконалення викладання фундаментальних наук з орієнтацією на особливості сучасності. У процесі опанування фізика, математика чи кібернетика повинні сприй- матися не просто як дисципліни про наукові факти та формули, а як механізм цілеспрямованого формування наукового погляду на світ [3, с. 80]. За таких умов у структурі формування спеціа- лістів високого рівня, особливо у форматі вищої школи, виникає необхідність переосмислення як суті гуманітарного підходу в освіті, який базується на основах європейської цивілізації як унікальної світової цивілізації, так і тих освітніх процесів, які лягли в основу створення новітнього техногенного суспільства. Тому укладання сучасного інстру- ментарію й вироблення навичок його застосу- вання нерозривно пов'язане з використанням та

інтерпретацією основних засад, що базуються на культурологічних картинах світу.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Як свідчить аналіз наукової літератури, створення високопрофесійної філосо- фії освіти є на часі. Проте шляхи вирішення даної проблеми, а саме виховання висококваліфіко- ваних спеціалістів, які здатні творчо вирішувати поставлені перед ними завдання, недостатньо вивчені й потребують подальшого дослідження. Поєднання гуманітарних, фундаментальних та природничих дисциплін може стати основою в новій реформаційній парадигмі сучасної освіти. Важливу роль у процесі творення нової філософії освіти належить латинській мові як базовій дис- ципліні в процесі мовної/мовленнєвої підготовки майбутніх спеціалістів у галузі сучасних новітніх технологій. Вивчення латинської мови не тільки допоможе сформувати основи фундаменту термі- нологічної бази, але й стане засобом підвищення рівня наукової культури майбутніх математиків і фізиків, спеціалістів ІТ-сфери.

**Мета** даної розвідки – виявити місце латини в контексті розвитку тенденцій STEM-освіти й довести ефективність вивчення давньої мови в структурі мультидисциплінарного підходу про- фесійної підготовки фахівців у галузі точних наук.

**Виклад основного матеріалу.** Латина завжди була значимою для точних дисциплін. Латиною писали свої наукові праці М. Коперник, Ф. Кеплер, П. Ферма, І. Ньютон., Б. Паскаль (та інші). Фрідріх Ніцше зазначав, що латинську мову не можна сприймати пасивно, розуміти її неухважно – це мова з чудовою лаконічністю, «цей мінімум суми і числа знаків і це максимум, який досягається завдяки енергії знаків» [9]. Тому цілком закономірно, що латинська мова протягом століть залишається головним джерелом наукового терміновтворення. «Наука за своєю природою інтернаціональна, і для неї наявність поряд з національними мовами єдиної мови, яка служить цілям міжнародного спілкування, є позитивним фактором. Латинська мова зберегла своє значення навіть тоді, коли національні мови Європи, запозичуючи латинську і латинізовану грецьку лексику, стали ефективним знаряддям наукової творчості» [1, с. 70-76].

Кожна мова поліфункціональна, вона класи- фікує, систематизує, концептуалізує навколиш- ній світ властивим саме їй шляхом, відповідно до накопиченого практичного досвіду, погодженого з традиціями і принципами, які створені століт- тями її існування. Латинська мова належить до таких мов, які й досі активно функціонують у пись- мово-книжковій сфері. Латина вивчається в бага- тьох навчальних закладах і при цьому далеко не завжди філологічного напрямку. А причина полягає в тому, що латина після виходу з живого спілку- вання зберігає за собою здатність до розвитку.

Її висока культурна значимість суттєво впливає на постійний розвиток живих мов, у складі яких вона функціонує. Разом із тим можна згадати численні штучні мови, які створювалися з метою полегшення спілкування носіїв різних мов, часом далеких одна від одної, щоб стати базою для формування міжнародної наукової номенклатури. Найбільш вдалою спробою виявилось створення есперанто, проте не настільки вдалою, щоб витіснити латинську мову. Не варто забувати також і про те, що есперанто, як і більшість штучних мов, усе ж базується на латині. Престиж латинської мови як предмета полягає в тому, що латина протягом багатьох століть відіграє в системі освіти, спеціальної зокрема, значну роль, оскільки саме ця мова забезпечена лексикою для пояснення певних абстракцій.

Відомий математик сучасності Лоран Шварц, який зробив помітний вклад у розвиток функціонального аналізу, лауреат Філдсівської премії відзначав, що вивчення математики та вивчення латини має чимало спільних рис [13]. Як при вивченні латини, так і при вивченні математики, як зазначає вчений, дуже важлива послідовність та наслідування. Поєднує математику та латину конкретність випадків у застосуванні складних правил: чи то граматичних правил, які використовуються при перекладі, чи то в застосуванні теорем в математичних вправах. Лоран Шварц зауважує, що латина і математика мають одне і те саме прагнення – нічого не залишати позаду, яке є не тільки практичне, воно приносить надзвичайне задоволення від домінування над предметом [13]. Добре знаючи латину й давньогрецьку, він не міг потерпіти невдачу в математиці, як зазначають його сучасники.

Великий геометр Лагранж радив Огюстену-Луї Коші, відомому французькому математику, перш ніж серйозно займатися математикою, опанувати класичні мови. Латинська та грецька мови не тільки не принизили блискучу математичну кар'єру Коші, але й, безсумнівно, служили їй. Анрі Пуанкаре, інший великий математик, відзначав, що вчені, які мали можливість вивчати латину, завжди відзначали її високу вартість, завдяки стрункості і логіці мовної структури [9]. Тому сьогодні питання про необхідність вивчення класичних мов поряд з опануванням точних дисциплін є предметом активних дискусій в європейських ЗМІ.

Як показує дослідження, проведені Р.В. Міленковою, українською дослідницею, викладання латинської мови в навчальних закладах США базується на методичних стандартах, які розроблені з урахуванням сучасних вимог до якості освіти у вищій школі й дозволяють на основі базових знань латини зосередитися на термінології професійної спрямованості [6]. На жаль, наші студенти, які оволодівають технічними спеціальностями, не

мають базових знань з латини, що певною мірою, як видається, може ускладнювати концептуальне розуміння основ спеціальної термінології. Знання етимології професійних термінів важливе для більш глибокого розуміння процесів, які ними описуються. Наведемо уривок тексту із фахової літератури: «Релятивістична квантова механіка переходить у квантову теорію поля. Оригінальний математичний апарат релятивістичної квантової механіки, побудований у 1930-х рр. англ. фізиком П.-А. Діраком, дав змогу передбачити нові фундаментальні особливості елементарних частинок, зокрема уможливив відкриття античастинок та запровадити поняття фізичного вакууму. Серед фундаментальних результатів квантової механіки – доказ властивостей симетрії хвильових функцій систем ідентичних частинок, які мають однакову масу, заряд, спин і поводяться однаково за однакових зовнішніх умов. Хвильові функції систем тотожних частинок, що мають напівцілий спин (ферміони), – антисиметричні стосовно перестановки частинок (електрони, позитрони, нуклони,  $\mu$ -мезони, гіперони)» [4]. Аналіз вищезазначеного фрагмента тексту виявляє значну кількість термінів латинського походження, зокрема: релятивістичний (лат. *relativus* – відносний); теорія (лат. *theoria* – теорія); оригінальний (лат. *originalis* – первісний, первинний, з *origo* «походження, початок»); апарат (лат. *Apparatus* – приготування; обладнання, з дієсл. *apparare* «готувати»); механіка (лат. *Mechanicus* – знаряддя, пристосування); фізик (лат. *physicus* а, um – природний від грец. τὰ φυσικά або φυσική); фундаментальні (лат. *Fundamentalis* – той, що лежить в основі); елементарна (лат. *elementum* – зачатковість (основний); анти (лат. *anti*); вакууму (лат. *vacuum* – порожнеча); результат (лат. *resultare* – відбиватися, відображати); функція (лат. *functio* – завершення, виконання); ідентичний (лат. *identitas identitās, ātis* [idem] – тотожність, ідентичний – *idem idem, eadem, idem* [is + -dem] той самий); маса (від лат. *massa* з грец. μᾶζα тісто); електрон (від лат. *ēlectrum* і (; *sucinum*) 1) бурштин або жовта амбра; 2) електро, бурштинового кольору сплав золота (4 частини) і срібла (1 частина); позитрон (від лат. *positivus*) – позитивний і (електрон).

У 2000-х роках у Львівському університеті латина викладалась на всіх спеціальностях, як гуманітарних, так і технічних. У передмові до одного з підручників для студентів неспеціальних факультетів автори зауважили, що «опанування латинської мови для математика чи фізика має бути шляхом до глибшого і ширшого розуміння його власного фаху, до розуміння культури загалом» [5, с. 305].

Вивчення латинської мови на факультетах точних дисциплін допомагатиме студентам не тільки глибше розуміти термінологію в рідній мові, але й оволодіти мовленнєвою компетенцією,

необхідною в дослідницькій роботі. Знання латини сприятиме успішному опануванню іноземних мов, оскільки низка латинських скорочень не потребує перекладу з жодних європейських мов. Можна відзначити також слова латинського походження, співзвучні словам української мови, тому і їхні англійські еквіваленти запам'ятовуються швидше. Наприклад, *canon, substance, hypothesis, bonus, theory, manipulation, formula, excursion, veto, campus, energy*. Асоціативне сприйняття таких термінів полегшує засвоєння подібних слів студентами, отже, формує не тільки логічне мислення, але й мовну/мовленнєву здогадку. З іншого боку, завдяки вивченню латинської мови розвивається механізм прогнозування, що є невід'ємним складником мовно-мисленнєвої активності студента. Англійські терміни латинського походження, наприклад: *discreteness* (від лат. *discretio, ōnis f* дискретність); *exponential* (від лат. *expono, ēre*) *extremum* (від лат. *extrēmus, a, um*) тощо – допомагають вибудувати асоціації, що призводять до розпізнавання їх у рідній мові.

Важливим розділом у вивченні латинської термінології є аналіз запозичених латинських коренів, що допоможе полегшити огляд наукової літератури в найбільш широкому масштабі. Такий аналіз є значимим і конструктивним для розуміння і перцепції лексики іноземних мов, до якої він тягнє. Один латинський корінь може утворювати до двадцяти і більше похідних в сучасних європейських мовах, як у романських, так і германських (зокрема, в англійській). Наприклад, латинський корінь *dict* послужив основою для таких похідних форм: *contradict, dictate, dictation, dictator, dictatorship, dictatorater, dictatori-ally, dictatorial, edict, predict, dictionary, dictaphone, dictabelt*. Корінь *fōrm-* / *fōrma-* (form в англійській) є словоутворюючим майже для сорока дериватив: *conformance, conformant, conformity, counterreformation, deform, deformable, deformation, reformable, reformat, reformation, reformatory, transform* та ін.

Словотворчими елементами можуть стати не тільки латинські корені, але й латинські префікси, наприклад *sub-* (*submarine, subconscious* та ін.); *inter-* (*international, intertwine*, та ін.); *de-* (*deactivate, debone* та ін.); *pre-* (*preconceive, preexist* та ін.).

Аналіз латинських основ, які утворюють лексико-дериваційні ряди в сучасних іноземних мовах, дає можливість студентам «розшифрувати» значення багатьох слів і розкривати глибинні сенси міркувань в іншомовних наукових текстах не тільки тої галузі, яка вивчається, але й суміжних. Таке декодування може бути як цікавою грою, так і можливістю глибшого розуміння професійного текстового матеріалу.

Наведемо уривок тексту з англійської фахової літератури, який виявляє широкий діапазон функціонально-семантичного потенціалу латини.

Newton was the first person (від лат. *persona* особа) to figure (від лат. *figūro, āvī, ātum, āre [figura]* формувати), out the tangent-line (від лат. *tango tetigī, tāctum, ere* -торкатися; *linea, ae-*лінія) definition (від лат. *dēfīnītio, ōnis* -визначення, точна вказівка дефініція) of velocity (від лат. *velocitas vēlōcitās, ātis* – швидкість, рухливість) for cases (від лат. *casus cāsus, ūs* -випадок, привід, можливість) where the  $x-t$  graph (від лат. *graphium ī* металева паличка для креслення, грифель) is nonlinear (від лат. *linea, ae-*лінія). Before Newton, nobody had conceptualized (від лат. *conceptio ōnis* – сума, сукупність, система), the description (від лат. *descriptio dēscriptio, ōnis* – опис, перелік, зображення), of motion (від лат. *motio mōtio, ōnis* – рух), in terms (від лат. *terminus ī* – прикордонний камінь, межовий знак) of  $x-t$  and  $v-t$  graphs (від лат. *graphium ī* – металева паличка для креслення, грифель), in addition (від лат. *additio ōnis* – додаток, долучений), to the graphical (від лат. *graphicus a, um* – немов у книзі описаний, зразковий, закінчений, справжній, достеменний) techniques (від лат. *technicus ī* – майстер, фахівець) discussed (від лат. *discutio, cussī, cussum, ere* – досліджувати, обговорювати), in this chapter (від лат. *caput pitis* – глава, відділ, розділ, пункт), newton also invented (від лат. *invenio invenio, vēnī, ventum, īre* – знаходити; розкривати, відкривати), set of symbolic (від лат. *symbolum ī* – символ), techniques (від лат. *technicus ī* – майстер, фахівець), called (від лат. *calo āvī, ātum, āre* – скликати), calculus (лат. *calculus ī* – камінчик; рахунковий камінчик); if you have an equation (від лат. *aequatio ōnis [aequo]* – зрівняння), for  $x$  in terms (від лат. *terminus ī* – прикордонний камінь, межовий знак) of  $t$ , calculus (лат. *calculus ī* – камінчик; рахунковий камінчик), allows you, for instance (від лат. *īstantia, ae [īnsto]* – зараз; безпосередня близькість), to find an equation (від лат. *aequatio ōnis*) – рівномірність, симетрія), for  $v$  in terms (від лат. *terminus ī* – прикордонний камінь, межовий знак), of  $t$ . In calculus (лат. *calculus ī* – камінчик; рахунковий камінчик), terms (від лат. *terminus ī* – прикордонний камінь, межовий знак), we say that the function (від лат. *fūctio, ōnis* – службовий обов'язок, функція),  $v(t)$  is the derivative (від лат. *dēfīvātio, ōnis* – запозичення, деривація, заміна одного слова іншим, близьким за значенням), of the function (від лат. *fūctio, ōnis* – службовий обов'язок, функція),  $x(t)$ . In other words, the derivative (від лат. *dēfīvātio, ōnis* – запозичення, деривація, заміна одного слова іншим, близьким за значенням), of a function (від лат. *fūctio, ōnis* – службовий обов'язок, функція), is a new (від лат. *novus a, um* – новий), function (від лат. *fūctio, ōnis* – службовий обов'язок, функція), that tells how rapidly (від лат. *rapidus a, – стрімкий, швидкий*), the original (від лат. *originālis, e* – початковий,

первинний), function (від лат. *functio, ōnis* – службовий обов'язок, функція), was changing (від лат. *ambio* -, -, *āre* – міняти, обмінювати) [10, с. 69]. Як показує аналіз лексики, у наведеному фрагменті 67 % – це слова латинського походження.

**Висновки.** Визначення місця латинської мови в процесі реалізації принципу інтегративності під час підготовки висококваліфікованих спеціалістів, формування у них наукової грамотності та професійно-термінологічної компетентності є важливим і актуальним. Латинська мова як мова, що здатна активно розвивати образну систему мислення й логіку, має посісти гідне місце в структурі інтердисциплінарної освіти, яка активно впроваджується в багатьох країнах світу. Розуміння семантики термінології латинського походження дозволить формувати базис наукового світогляду майбутніх фахівців у галузі точних дисциплін, глибше розуміти сучасні технології, які активно використовують новітні інформаційно-комунікаційні сервіси, системи й середовища, семантичні мережі. Коректність і ефективність роботи з такими сервісами й системами залежить від багатьох факторів, зокрема від мовленнєвої компетентності спеціаліста, який працює з великими масивами даних.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боровский Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса). Проблемы международного вспомогательного языка. Москва, Наука, 1991. С. 70-76.
2. Заскалета С., Щербакова О. Застосування принципів міжпредметних зв'язків у вищій школі: зарубіжний досвід. *Освітологічний дискурс*. N. 2 (29) 2020. С. 120-127.
3. Кузьменко О., Дембіцька С. STEM-освіта як основний орієнтир в оновленні інноваційних технологій у процесі навчання фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2017. Випуск 11 (III). С. 80-83.
4. Квантова механіка. Енциклопедія сучасних досліджень. URL : [https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=11528](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=11528) ( дата звернення: 04.11.2021).
5. Назаренко О. Латинська мова для математиків та фізиків: рецензія на підручник. *Іноземна філологія*. 2012. Вип. 124. С. 305–307.
6. Парадигмы культурной памяти и константы национальной идентичности: коллективная монография. Нижний Новгород : ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. 710 с.
7. Радул С. Професійна самореалізація фахівця в контексті реформаторських тенденцій сучасної STEM-освіти: зарубіжний досвід. *STEM-освіта – проблеми і перспективи* : збірник матеріалів III Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 24-25 жовтня 2018 р. / за заг. ред. О.С. Кузьменко та В.В. Фоменка. Кропивницький : ЛА НАУ, 2018. С. 51-54.
8. Романько І. Технологія «Наука-Практика-Культура» в STEAM-освіті. *STEM-освіта – проблеми і перспективи* : збірник матеріалів III Міжнародного науково-практичного семінару, м. Кропивницький, 24-25 жовтня 2018 р. / за заг. ред. О.С. Кузьменко та В.В. Фоменка. – Кропивницький : ЛА НАУ. 2018. С. 54-56.
9. Astrid De Larminat. Arrêtons d'opposer les scientifiques aux littéraires ! *Le Figaro*, 10,12. 2016.
10. Crowell Benjamin. *Newtonian Physics*. Publisher: Fulleton, California, 2003. 229 p.
11. Elizabeth A. Berman, Jodee L. Kuden. Interdisciplinary Approach. URL : <https://www.sciencedirect.com/topics/earth-and-planetary-sciences/interdisciplinary-approach> (дата звернення: 03.11.2021).
12. Holland Lorna. *How to teach children woodworking through S.T.E.A.M fields*. Publisher :Cambridge Public School, 2017. 96 p.
13. Laurent Schwartz. *Un mathématicien aux prises avec le siècle*, Paris, Odile Jacob, 1997. 358 p.
14. What does the symbol mean. Quora. URL : <https://www.quora.com/What-does-the-symbol-mean-7> (дата звернення: 13.10.2021).
15. Wolins, Inez S. "Interdisciplinary Teaching: Branches, Ties, and New Connections," *Docent Educator* 2.2 (Winter 1992): 6-7 p.

## НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF MUSICAL DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

У статті розглянуто проблему розвитку музикальності учнів закладів позашкільної спеціалізованої мистецької освіти в процесі музичного навчання. Розкрито сутність феномена музикальності як якості особистості, що акумулює комплекс спеціальних музичних здібностей у розвиненій здатності емоційного переживання інтонованих смислів музики як мистецтва. Вказується на проєкцію музикальності на різні види музичної діяльності учнів музичних шкіл – сприймання, виконавства, інтерпретації, що притаманна двом першим видам діяльності. Науково-педагогічні підходи проаналізовані як детермінанти для розроблення і впровадження методики індивідуального розвитку музикальності учнів. Виокремлено і розкрито зміст особистісно орієнтованого, аксіологічного, комплексного, художньо-інтегрального, культурологічного, середовищного і суб'єктно-діяльнісного підходів. Розвиток музикальності розглянуто через означені підходи в контексті духовного становлення особистості, її світоглядних орієнтирів, цінностей етичних і мистецьких, здатності художньої комунікації, пріоритетності суб'єктності учня в музичному навчанні. Показано взаємозв'язок означених підходів та їх поліцентричну ієрархію в дотриманні задля оптимізації педагогічних впливів на розвиток музикальності учнів. Центрами ієрархії визнано середовищний та суб'єктно-діяльнісний підходи. Аналіз науково-педагогічних підходів позиціоновано як детермінанту для характеристики і вибору змісту, форм, методів, творчих завдань індивідуально для розвитку музикальності кожного учня як унікальної особистості, що зумовлює подальше обґрунтування педагогічних принципів та педагогічних умов, які мають забезпечити дієвість методики.

**Ключові слова:** види музичної діяльності, музикальність, музичне навчання, науково-

педагогічні підходи, спеціалізована мистецька освіта, особистісні цінності.

The problem of development of musicality of pupils of establishments of out-of-school specialized art education in the course of musical training is considered in the article. The essence of the phenomenon of musicality as a quality of personality is revealed, which accumulates a complex of special musical abilities in the developed ability of emotional experience of intoned meanings of music as art. The projection of musicality into different types of musical activity of students of music schools is indicated – perception, performance, interpretation, which is inherent in the first two types of activity. Scientific and pedagogical approaches are analyzed as determinants for the development and implementation of methods for individual development of students' musicality. The content of personality-oriented, axiological, complex, art-integral, culturological, environmental and subject-activity approaches is singled out and revealed. The development of musicality is considered through these approaches in the context of the spiritual formation of the individual, his worldview, ethical and artistic values, the ability of artistic communication, the priority of the subject of the student in music education. The interrelation of the mentioned approaches and their polycentric hierarchy in observance for optimization of pedagogical influences on development of musicality of pupils is shown. The centers of the hierarchy substantiate the environmental and subject-activity approaches. Analysis of scientific and pedagogical approaches is positioned as a determinant for characterization and selection of content, forms, methods, creative tasks individually for the development of musicality of each student as a unique personality, which leads to further substantiation of pedagogical principles and pedagogical conditions to ensure effectiveness.

**Key words:** types of musical activity, musicality, musical training, scientific and pedagogical approaches, specialized art education, personal values.

УДК 373.3.091.3:78  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.12>

**Лі Хуйфан,**  
аспірантка кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток музикальності особистості постійно перебуває в полі зору практиків музичного навчання дітей, передусім учнів закладів спеціалізованої позашкільної мистецької освіти. Поряд зі з'ясуванням сутності самого феномена музикальності тривають пошуки і дискусії стосовно способів здійснення ефективного педагогічного впливу на її розвиток. Такі пошуки спрямовані як на обґрунтування методики музичного навчання, в центрі якої постає саме музикальність як особистісна якість учня, так і на з'ясування передумов для результативного впровадження форм, методів, різноманітних педагогічних прийомів і засобів педагогічного впливу на особистість. До таких передумов і належать науково-педагогічні підходи до розроблення

відповідної методики та її ефективне впровадження в індивідуальне навчання учня як унікально обдарованої в музиці особистості.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вихідними для заявленої в назві статті наукової розвідки є фундаментальні психологічні та педагогічні дослідження різних аспектів феномена музичних здібностей у зіставленні з власне музикальністю (Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Теплов та інші), теоретичні обґрунтування способів ідентифікації музикальності, здібностей, обдарованості (Л. Бочкар'єв, А. Готсдінер, О. Комаровська, С. Науменко, К. Тарасова та ін.), праці, що висвітлюють загальнопедагогічні проблеми розвитку особистості, становлення її духовного світу, цінностей, зокрема, в мистецькій сфері (І. Бех,

Т. Грізоглазова, І. Зязюн, Г. Філіпчук, Н. Чепелева та ін.). Суттєвим підґрунтям для об'єктивності наукового пошуку стали праці з естетики, мистецтвознавства, психології і педагогіки творчості (А. Козир, Л. Левчук, Лю Ян, Т. Рейзекінд, В. Роменець, Цзя Ян, Г. Шевченко та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Дослідники проблеми музикальності і різних аспектів музичного навчання пріоритетну увагу звертають на аналіз сутності явища і методичні аспекти роботи з учнями. Однак майже не акцентується позиція детермінант для розроблення відповідних методичних складників. Але ж такі детермінанти якраз і пояснюють та встановлюють вектори методичних пошуків, оптимізуючи педагогічний вплив на особистість. До таких детермінант і належать, зокрема, науково-педагогічні підходи до розвитку музикальності дитини певного віку.

**Мета статті** – проаналізувати науково-методичні підходи до розвитку музикальності дитини в музичному навчанні в їхньому взаємозв'язку з опертям на феномен музикальності.

**Виклад основного матеріалу.** В обґрунтуванні і конкретизації науково-педагогічних підходів у контексті музичного навчання, в основу якого покладено розвиток музикальності, відштовхуємось від попередньо здійсненого авторкою статті теоретичного дослідження, в якому було уточнено сутність феномена музикальності на перетині психолого-педагогічного та естетико-мистецтвознавчого векторів стосовно учнів музичних шкіл і в контексті видів їхньої мистецької діяльності [13]. Так, музикальність тлумачимо як синкретичний особистісний феномен, що є інтегральним стосовно музичних здібностей, який виникає як результат глибинного емоційного переживання засобів музичного висловлювання та інтонування смислів музичного твору; безумовно, цей особистісний феномен забезпечується учнями музичної школи насамперед через діяльність виконавства, невід'ємного від сприймання та інтерпретації, охоплює емоційні пізнавальні процеси, психомоторику, мотивацію, креативні прояви, артистизм, сферу особистісних цінностей, загалом музичне мислення і здатність художньої комунікації Науково-педагогічні підходи до розвитку музикальності і мають скласти методичне підґрунтя для впливу на кожен з аспектів феномена музикальності, що і розглянемо далі.

Так, виходячи з аналізу феномена музикальності, вбачаємо логічною опору на такі науково-педагогічні підходи, як *особистісно орієнтований, аксіологічний, комплексний, художньо-інтегральний, культурологічний, середовищний, суб'єктно-діяльнісний*. А саме:

– **особистісно-орієнтований підхід** враховує самоцінність і унікальність особистості та

самобутність її творчості невід'ємно від поступового становлення самої особистості. Адже «смысл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою і іншими людьми, зі світом» [10, с. 14]. Така людина здатна до «самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, розуміння та інтерпретації життєвого досвіду, а також переосмислення, трансформації власного життєвого досвіду» [15, с. 6]. Як підкреслює І. Бех, розкриваючи сутність особистісно орієнтованого підходу через процес духовного становлення особистості в її русі до вищих цінностей (що суголосно навчанню мистецтва), у дитини в такому сходженні «поволі формується тенденція до внутрішньої діяльності, предметом якої виступають різні духовні ситуації <...> Вона таким чином переміщується у вищий духовний план світосприйняття і відповідного діяння» [3, с. 33-34].

Важливою метою педагогічних впливів на особистість є її здатність творити власне життя, усвідомлюючи себе суб'єктом творення. Навчання мистецтва якнайкраще спонукає до розкриття «Я», виявлення оригінальності художнього мислення, сміливості в інтерпретаціях і є оптимальним для формування успішної позитивно налаштованої особистості. Тобто навчання мистецтва має націлюватись не лише на опанування певних умінь (зокрема, виконавських), а й на «здатність людини виступати автором власного життя, <...> за власними «сценаріями» [15, с. 4].

Отже, розвиток музикальності в музичному навчанні невіддільний від загальноособистісного розвитку учнів, їхнього прагнення досконалості – як моральної, загально естетичної, так і власне в музичних уміннях. Отже, відзначаємо щільний зв'язок особистісно орієнтованого підходу з аксіологічним, що невіддільний від педагогічного впливу на систему цінностей, причому як художніх (музичних), так і етичних. А оскільки цей вплив відбувається у діяльності, передусім виконавській діяльності учнів та в діяльності комунікації, то, вочевидь, особистісно орієнтований підхід також взаємопов'язаний і з діяльнісним (далі конкретизований як суб'єктно-діяльнісний), і з художньою комунікацією у процесі діяльності;

– **аксіологічний підхід** означає визнання особистості як цінності та визнання продуктів творчості особистості як цінності. Про роль цінності вже йшлося вище, у контексті розгляду сутності особистісно орієнтованого підходу. Тут додамо: саме поняття цінності, зокрема особистісної цінності, пошук механізмів трансформації об'єктивних цінностей в особистісні, є стрижневими для мистецької освіти [12]. Базуючись на детальному теоретичному аналізі психологічних і культурологічних джерел, Р. Винничук слушно зауважує, що «система цінностей і ціннісних орієнтацій, які



емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають ставлення особистості до себе, інших людей і навколишнього світу, є одними з складників духовної культури особистості» [5, с. 94], для якої, у свою чергу, підґрунтям слугує художньо-естетична культура.

Саме тому надзвичайно важливим для формування музикальності як здатності переживання смислів музики є спрямування педагогічних впливів на ставлення дитини до музики як цінності і до власної музично-виконавської творчості як цінності.

Тобто ще раз підтверджуємо, що аксіологічний підхід невіддільний від особистісно орієнтованого: відповідно до особистісно орієнтованого підходу пошуки методичних засад мають відбуватись індивідуально для кожного учня з урахуванням вихідного підґрунтя – сутності феномена музикальності; натомість аксіологічний підхід є свого роду детермінантою для обґрунтування конкретних методичних способів роботи з учнями-музикантами, тобто для впровадження особистісно орієнтованого підходу; очевидними також є кореспонденції між аксіологічним і суб'єктно-діяльним та культурологічним;

– **комплексний підхід** означає розгляд феномена музикальності як багатоскладового явища, яке виявляє себе в різних видах музичної діяльності – сприйманні, творенні та різного роду інтерпретаційній діяльності, що впливає з тлумачення змісту феномена музикальності;

– **художньо-інтегральний підхід** виявляється в тому, що феномен музикальності, охоплюючи сукупність різних музичних здібностей та обов'язково – їхнє «злиття» через природну здатність емоційного переживання змісту музики як виду мистецтва, до того ж сам по собі є складником більш широкої цілісності. Зазначимо наприклад, що історії мистецтва відомо безліч фактів обдарування людини одночасно в різних видах художньої творчості. В основі ж обдарування у кожному виді мистецтва лежить особистісна якість, що подібна до музикальності; тобто, крім відповідних окремих здібностей, ще й обов'язково це здатність загостреного емоційного переживання не лише образності конкретного мистецтва, а і його виражальних засобів [12]. Психологи (Б. Ананьєв [2], А. Готсдінер [7], О. Рудницька [14] та ін.) пов'язують це з одночасною полімодальністю здібностей, що зумовлено сенсорною системою людини. Це явище, як відомо, пояснюється синестезією відчуттів: дія певних аналізаторів здатна викликати дію інших аналізаторів [6]. Однак О. Комаровська здійснила пошук на перетині аналізу психологічних та естетико-мистецтвознавчих досліджень і показала, що, крім психологічних пояснень полімодальності здібностей, а отже і музикальності, існує ще й мистецтвознавче пояснення, що лежить

у синкретичній природі мистецтва, а отже, у «цілісності сприйняття та інтерпретації мистецтва і світу через мистецтво», що зумовлюється цілісністю самої особистості [12, с. 91].

Посилаючись на низку досліджень (Л. Масол, Ван Яюєці, Т. Голінська, Лю Цяньцян, Лю Ян, Т. Рейзекінд, Г. Шевченко, Цзя Ян, Б. Юсов та ін.), Ся Гаоян узагальнює, що «інтеграція, що тлумачиться як педагогічний інструмент системного поєднання засобів різних мистецтв у впливі на особистість, зумовлює формування в неї цілісного світовідчуття і не лише забезпечує обізнаність у сфері певного виду мистецтва, а й породжує нову якість погляду на світ мистецтва і світ загалом» [16, с. 6]. Щодо підготовки музикантів учений обґрунтовує доцільність їхньої поліхудожньої підготовки на основі музикоцентричної інтеграції як домінуючої завдяки інтонаційній природі музики, яка здатна переносити свою образність на інші мистецтва. На переконання авторки статті, ці висновки логічно проєктуються й на дослідження розвитку музикальності у дітей;

– **культурологічний підхід**, сутність якого полягає в узагальненому тлумаченні культури як контексту для розуміння світу самої людини, точніше тих сенсів, якими світ наповнений для неї. Культура для сучасної освіти постає і як мета, і як чинник її розвитку [17, с. 20]. Власне, культуротворча функція, як відомо, – одна з важливих для освіти загалом, а для навчання мистецтва – стрижнева. Натомість мистецтво також є багатофункціональним; його культуротворча функція виявляється в тому, що воно «здатне не лише утворювати духовні цінності, а й давати їм форми життя в кожну нову епоху» [9].

Як стверджує Г. Філіпчук, процес пізнання культури завжди «безперервно олюднював людину» [18, с. 6]. Саме тому, на думку вченого, «прагнення «годуватися» культурою – універсальне у вимірах людського буття, а парадигма – «культура – освіта – людина – суспільство – світ» є методологічна база для глобального і національного розвитку» [18, с. 9].

У контексті розвитку музикальності особистості культурологічний підхід важливий тому, що дозволяє скеровувати педагогічні зусилля на розуміння дитиною мистецтва як складника культури, а отже, навчати переживати смисли мистецтва, зокрема музичного, як смисли життя, розвиваючи музикальність як здатність переживання цих смислів у музичних образах.

Таким чином, взаємозв'язок культурологічного підходу з рештою також очевидний;

– **середовищний підхід**, що є надзвичайно важливим і пов'язаний із тлумаченням освітнього середовища не лише як оточення дитини, а і як певної рухомої і динамічної активності, що спонукає до активності саму дитину в її саморозвивальному

русі. Як відомо, освітнє середовище загалом тлумачиться як сукупність чинників, що утворюють систему впливів на особистість, які сприяють (або можуть перешкоджати) її розвитку, передусім йдеться про можливості соціального та предметного оточення як середовища «безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на макрорівні; сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності особистості, <...> впливає на процес і повноту творчої самореалізації» [1, с. 95]. Розглядаючи феномен середовища стосовно мистецької освіти, О. Комаровська [12] вказує на нього як на провідний психолого-педагогічний механізм утворення цінностей особистості, що базується на емоційному переживанні, а отже, дотично до музичальності особистості. Учена обґрунтовує єдність мистецьких подій та художньо-предметного поля, які взаємодіють лише завдяки діяльності суб'єктів у багатаспектній художній комунікації і лише в такий спосіб оптимізують досягнення успіху в діяльності. Проекція цієї тези на контекст музичальності учнів дозволяє нам провести паралелі між «мистецькою подією» як структурним елементом середовища та різними етапами і формами роботи над виконавським репертуаром з учнями, а також між художньо-предметним полем і методичним, інструментальним забезпеченням освітнього процесу підготовки юних музикантів, передусім, як віддзеркалення або прогнозування події. Спонування до самопізнання, самовираження, самостійності інтерпретацій тощо одночасно пробуджують в учнів потребу бути суб'єктами навчання музики загалом.

Таким чином, очевидним є взаємозв'язок середовищного підходу з усіма, що були розглянуті, але особливо слід виокремити зв'язок середовищного із наступним, суб'єктно-діяльнісним;

– **суб'єктно-діяльнісний підхід** означає не лише діяльнісну активність особистості як підґрунтя розвитку, а і її суб'єктність, тобто прийняття особистістю активної позиції щодо себе, своєї творчості, свого позиціонування в суспільстві, своїх можливостей впливати на процеси навколо себе тощо. «Творення себе є найважливішим атрибутом суб'єкта, що не є пасивним реципієнтом «книги життя», а її активним автором» [15, с. 4].

Слід зазначити, що А. Брушлинський довів нерозривність формування суб'єктності і конкретної діяльності, в якій людина виявляє і формує свою суб'єктність [4]. Саме активність у діяльності, ініційована суб'єктом цієї діяльності, уможливорює рух особистості до досягнення акме, що вкрай важливо в мистецькій педагогіці і націлює методичні пошуки в тому числі й на способи спрямування учнів на самовираження і самовдосконалення, тобто на конкретизацію акмеологічної стратегії [11].

Власне, на формування суб'єктності дитини спрямовані педагогічні дії в контексті особистісно орієнтованого підходу, оскільки особистісно орієнтоване виховання і передбачає насамперед такий тип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій домінують власні зусилля особистості [3].

Не викликає сумнівів, що суб'єктність дитини «визріває» в її конкретній діяльності і виявляється в чітко окресленому середовищі, яке учень створює як активний його учасник і стосовно, передусім, своїх запитів щодо його змісту.

Отже, саме ці підходи – *середовищний і суб'єктно-діяльнісний* – можемо вважати рівнозначно стрижневими в процесі педагогічного планування і організації розвитку музичальності учнів у закладі позашкільної музичної освіти. Решту підходів можемо позиціонувати як такі, що увійшли в контекст суб'єктно-діяльнісного та середовищного як взаємозумовлені з ними і між собою, сукупно утворюючи ієрархічну систему.

**Висновки.** Виокремлюючи науково-педагогічні підходи в проекції на розвиток музичальності дитини в музичному навчанні, фіксуємо, по-перше, взаємозв'язок їхнього змісту в детермінації методичних пошуків; по-друге, все ж вбачаємо доцільність вибудувати певну ієрархію розглянутих підходів, серед яких логічно визначаються два центри – середовищний і суб'єктно-діяльнісний підходи як інтегральні стосовно інших. Натомість розглянуті науково-педагогічні підходи слід позиціонувати як важливий, але не єдиний чинник створення методичного підґрунтя для музичного навчання дітей, спрямованого на розвиток музичальності. Поряд мають бути вивчені й інші складники, передусім стрижневі педагогічні принципи для організації та змістового наповнення такого процесу, а також педагогічні умови, дотримання яких з урахуванням проаналізованих підходів дозволить оптимізувати педагогічний процес індивідуально для кожної дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєнко Т.Ф. Виховне середовище. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. редактор В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 95-96.
2. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. *Художественное творчество* : сб. науч. трудов. Ленинград : Наука, 1982. С. 236–242.
3. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 30-52.
4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Педагогика, 2001. 304 с.
5. Винничук Р.В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *«Young Scientist»* № 2.2 (54.2). February, 2018. С. 93-96.
6. Галеев Б. М. Историко-теоретический анализ концепций синестезии в мировой психологии.

*Вестник Российского гуманитарного научного фонда.* 2005. № 1. С. 161–168.

7. Готсдинер А. Л. К проблеме многосторонних способностей. *Вопросы психологии.* 1991. № 4. С. 82–88.

8. Гризоглазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано : навчальний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 169 с.

9. Эстетика : підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ : Вища школа, 1997. 399 с.

10. Зязюн І.А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 11-57.

11. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 43 с.

12. Комаровська О.А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток : монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.

13. Лі Хуйфан. Розвиток музикальності особистості як проблема науково-педагогічного знання. *Молодь і ринок.* No 5 (184), м. Дрогобич, 2020. С. 152-156.

14. Рудницька О. П. Интегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа.* 2001. № 5. С. 40–43.

15. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смільсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол та ін. ; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.

16. Ся Гаоян. Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін : автореф.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 20 с.

17. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія / С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.

18. Філіпчук Г.Г. Націєтворчість освіти : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2014. 400 с.

19. Цзя Ян. Воплощення представлений о синтезе искусств в творчестве современных китайских авторов. *Искусство и культура.* 2016. № 2 (22). С. 80–86.

20. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие. Київ : Рад. шк., 1985. 144 с.

21. Юсов Б. П. Эстетическое развитие как интегрированный фактор духовного формирования личности. *Комплексное полихудожественное развитие школьников.* Москва, 1994. Вып. 3. С. 8–27.

## ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

## PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO THE STUDY OF UKRAINIAN PHRASEOLOGY IN THE SCHOOL

У статті проаналізовано особистісно зорієнтований підхід до вивчення фразеології у сучасній школі. Відзначено, що під час опанування фразеології доцільно враховувати особистісні потреби учня, мотивувати його до збагачення мовлення фразеологізмами.

Здійснено аналіз останніх публікацій, присвячених особистісно орієнтованому навчанню у контексті педагогіки і лінгводидактики. На основі вивчення наявних поглядів визначено, що фразеологізми у контексті особистісно орієнтованого навчання не досить опрацьовано.

У статті зазначено, що фразеологізми характеризуються семантичною цілісністю, синтаксичною нерозкладністю, відтворюваністю. Компоненти фразеологізму ніколи не сприймаються буквально, що ускладнює запам'ятовування цих одиниць. Через те для вивчення фразеології слід застосовувати ефективні підходи.

У пропонованій розробці акцентовано увагу на особливостях сучасного уроку фразеології. Учитель виходить із того, що сучасний молодий фахівець має володіти достатньою кількістю фразеологізмів, адже ці одиниці збагачують мовлення. Саме особистісно зорієнтований підхід є ефективним у вивченні фразеологічних одиниць. Правильно спланований і проведений урок фразеології формує активний та багатий фразеологічний запас учня, розвиває пізнавальну і творчу активність.

В особистісно орієнтованому навчанні важливою є взаємодія вчителя і учня, побудована на засадах вільного партнерства. Учень – це активний діяч, вмотивований до активності вчителем як помічником і спостерігачем.

Особистісно зорієнтований підхід здійснюється переважно за допомогою таких методів: есе, методу проєктів, методу створення особистісно зорієнтованих ситуацій. Під час написання есе вчитель рекомендує вживати фразеологізми для більш чіткого розкриття теми. Проєктна діяльність за своєю природою індивідуальна, вона вимагає творчих зусиль і пошукової роботи.

Особливо цінними є такі особистісно орієнтовані ситуації, як ефективний метод вивчення фразеологізмів. Запропоновано такі з них, які зацікавляють учнів, мотивують їх до вживання фразеологізмів, зокрема «Ситуація успіху», «Комплімент», «Ввічливість».

Підсумовано, що особистісно зорієнтований підхід є ефективним щодо вивчення фразеологізмів у школі, сприяє кращому їхньому засвоєнню і формує комунікативну компетентність учня.

**Ключові слова:** особистісно зорієнтований підхід, урок фразеології, український фразеологічний запас, комунікативна компетенція,

взаємодія вчителя і учня, особистісно зорієнтована ситуація, методи навчання.

The article analyzes the personally oriented approach to the studying of Ukrainian phraseology in the modern school. It is noted that during the learning of phraseology it is necessary to allow for the individuality of student, also it is necessary to motivate him to use enough phraseological units.

Recent publications of the personally oriented approach on Ukrainian pedagogy, linguodidactic are analyzed. Different views on this concept allow us to argue that phraseological units in the context of the personally oriented studying are researched insufficiently.

The article states that phraseology is characterized by semantic integrity, syntactic indecomposability, reproducibility. Components of phraseological units never interpreted literally and therefore it is difficult to remember it. It means that effective methods must be used to learn phraseology in school.

Proposed investigation studies the features of modern lesson of phraseology. The teacher makes sure that modern young specialist must know a lot of phraseology. These units enrich language. The personally oriented approach exactly is effective for studying phraseological units. Properly planned and conducted phraseology lesson forms an active and rich phraseological vocabulary of student, develops his cognitive and creative activity.

Interaction between the teacher and student it is important for the personally oriented studying. It is based on principles of free partnership. The student is an active actor; the teacher encourages the student to be active. The teacher must be assistant and observer.

The personally oriented approach realizes by such teaching methods: essay methods, project methods, and creation personally oriented situation. While students write essay the teacher encourages students to use phraseological units. This method will help them better write an essay. Project activity by its nature is individual; it requires big creative effort and search work.

Creation personally oriented situations are very valuable as an effective method of studying of the phraseological units. Various examples of situations are offered: «Situation of success», «Compliment», «Courtesy».

It is concluded that the personally oriented approach is very effective for studying of Ukrainian phraseology in the modern school. This approach is the best, it forms communicative competence.

**Key words:** the personally oriented approach, lesson of phraseology, Ukrainian phraseological vocabulary, communicative competence, interaction between the teacher and student, personally oriented situation, teaching methods.

УДК 373.5.016:811. (07)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.13>

**Мороз О.А.,**

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

**Тарапата Є.В.,**

студентка II курсу магістратури  
факультету філології та масових  
комунікацій Маріупольського  
державного університету

**Постановка проблеми.** У центрі сучасної освіти, як вищої, так і середньої, – індивідуальність молоді людини, майбутнього фахівця. У педагогіці нині вже усталалося поняття

«антропоцентричність», і «школа майбутнього в Україні мислиться передусім як дитиноцентрична, в якій учителі, батьки і учні перебувають у партнерських взаємостосунках» [3, с. 2]. У центрі

навчання – учні, їхні потреби, інтереси, пріоритети, загалом їхні ціннісні орієнтири, умотивовані сучасним українським життям. Мовна освіта в українській школі має спрямовувати свої зусилля на потреби індивідуального існування учня: свободу і вільний вибір себе, свого світогляду, дій, учинків, позицій; самостійність та особисту відповідальність, саморозвиток і саморегуляцію, самовизначення і творчість [1, с. 47].

У школах України навчанню української мови відведено чимало часу, оскільки, як відомо, першою із компетентностей, якою учень має оволодіти, є спілкування державною мовою. Важливе місце у системі мови належить фразеології, а її найкраще засвоєння можливе, на нашу думку, на основі особистісно орієнтованого підходу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питання освіти, зорієнтованої на особистість учня, порушували дуже давно, але практично втілювати почали лише у XXI столітті. Витоки такої освіти приховані у досвіді таких відомих педагогів, як Вітторіно да Фельтре, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, Я. Корчак, А. Макаренко тощо. Особистісно орієнтований підхід як педагогічна категорія став об'єктом наукових пошуків Г. Балла, Д. Белухина, І. Беха, Є. Бондаревської, Г. Васяновича, С. Максименка, О. Пехоти, О. Савченко, В. Серікова та інших. У лінгводидактиці різні питання застосування особистісно орієнтованого підходу на уроках української мови вивчали Л. Варзацька, Н. Голуб, Н. Дика, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Попова, Т. Окунич, А. Фасоля тощо. Більш докладно питання про особистісно орієнтований підхід опрацювала І. Кучеренко, окресливши його особливості у монографії «Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі» [9], а також у багатьох інших публікаціях [6; 7; 8].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Хоча про особистісно орієнтований підхід створено величезну кількість праць у загальній педагогіці, педагогічній психології, лінгводидактиці, але поза увагою залишаються проблеми конкретного його застосування. Наукові дослідження, присвячені урокам української мови, мають переважно загальний характер і не розв'язують особливості вивчення окремих мовних явищ, зокрема і фразеологізмів. Фразеологізми – це особливі одиниці мови, які впливають на якість спілкування учня, на його комунікативну компетентність як майбутнього фахівця. Отже, пропонуване дослідження претендує на заповнення прогалини у царині особистісно орієнтованого навчання фразеології у сучасній школі.

**Мета статті.** Мета роботи – висвітлення особливостей теоретичного вияву і практичного застосування особистісно орієнтованого підходу

до вивчення фразеологізмів української мови у сучасній українській школі; відстеження доцільності традиційних та інноваційних методів задля ефективного засвоєння фразеології на різних етапах навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісно орієнтований підхід, як уже було зазначено, є ключовим для сучасної мовної освіти. Уміння говорити, коректно комунікувати державною мовою у різних ситуаціях передбачає і вміле, доречне використання фразеологізмів. Вивчення фразеології спирається на важливі лінгводидактичні принципи, з-поміж яких, услід за І. Кучеренко, ми виділяємо такі: інтегрованого навчання мови і мовлення, функціонально-комунікативної спрямованості, текстоцентризму, ситуативності [6, с. 15]. Ефективне навчання фразеології є таким, під час якого учень навчається розуміти фразеологізми і вживати їх у певній ситуації, водночас фразеологічне багатство кожного учня формується індивідуально. Щодо мотивації до засвоєння фразеологізмів, то, на думку Н. Ковальової, фразеологізми «увиразнюють мовлення, роблять його багатшим, яскравішим, невимушеним і легким» [4, с. 55]. Із погляду на лінгводидактику фразеологізми є особливими тим, що їхнє вивчення не є завершеним (протягом одного-двох уроків), а відбувається упродовж усього навчання української мови через постійну актуалізацію у морфології, синтаксисі, стилістиці тощо. Отже, інтегроване навчання найбільше охоплює фразеологізми.

На нашу думку, особистісно орієнтований підхід до вивчення фразеології української мови є досить ефективним. Сучасна лінгводидактика накопичила чимало визначень зазначеного підходу. Зокрема, у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» це поняття визначається як «послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії» [12, с. 115]. Із цього випливає, що у центрі навчання мови – учень, а вчитель допомагає, мотивує, спрямовує його. У межах особистісно орієнтованого навчання дослідники акцентують увагу на особливій взаємодії у межах навчальної парадигми «учитель – учень», парадигми не авторитарної, а такої, яка передбачає вільний розвиток особистості, «яка під час пізнання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність і гармонію із довкіллям» [1, с. 47].

У посібнику «Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід» автори наголошують на тому, що учень під час навчання повинен набути нових знань і так само опанувати досвід «бути особистістю», тобто «досвід виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самореалізації, соціальної відповідальності тощо)» [13, с. 47]. Першочергове завдання

вчителя – мотивувати учня до саморозвитку, заохочувати через здобуття нових знань про фразеологізми до вдосконалення власних мовних і мовленневих умінь.

Сутність особистісно орієнтованого навчання І. Кучеренко вбачає у навчальній взаємодії двох діяльностей – навчання/викладання та учіння, що «передбачає партнерство учасників навчального процесу – учителя і учня, побудоване на ідеях гуманізму, антропоцентризму, дитиноцентризму, стимулювання до творчості і самореалізації учня як особистості, інноватора, патріота, а також умовленого вчителя» [7, с. 3]. Звідси випливає, що в особистісно орієнтованому навчанні змінюються, розвиваються, удосконалюються обидва учасники: учень діє, мотивований успіхом, якісним результатом застосування мовних явищ; учитель отримує новий досвід у роботі із кожним учнем, із його індивідуальністю.

Активне залучення особистісно орієнтованого підходу до вивчення мови дозволяє стверджувати про особистісно зорієнтовану технологію уроку української мови. Такий урок передбачає, що вчитель пропонує суб'єктно зорієнтовану, методично спроектовану модель організації та управління активного учіння, «спрямованого на вирішення і розв'язання спеціально визначених навчальних цілей (пізнавальних, дослідницьких, експериментальних, перетворювальних, проєктних) комунікативно компетентнісного і мовленнево-діяльнісного характеру, різної складності і проблематики» [9, с. 248].

Слід звернути увагу на те, що у різних наукових джерелах ми помічаємо варіантність термінів: особистісно *орієнтований* і *зорієнтований*. На думку С. Омельчука, такі аналоги – явище у лінгводидактиці закономірне, оскільки «пов'язано з особливостями словотворення»: аналізовані пасивні дієприкметники утворено від синонімічних інфінітивів (орієнтувати та зорієнтувати) [11, с. 16]. На нашу думку, синонімія у термінології недоречна, а термін «особистісно зорієнтований» найкраще відображає лінгводидактичну специфіку.

Із огляду на різні погляди, що усталилися у лінгводидактиці, під особистісно зорієнтованим підходом до навчання фразеології ми розуміємо концепцію навчання, скеровану на саморозвиток і вдосконалення особистості як учня, так і учителя; у межах цієї концепції фразеологія засвоюється з урахуванням знань, умінь, навичок, досвіду кожного учня з акцентом на його індивідуальних потребах, мотивах, здібностях.

Застосування особистісно зорієнтованого підходу сприяє кращому засвоєнню фразеологізмів. Фразеологізм (фразеологічна одиниця) – «це відтворене, цілісне за значенням, стійке за складом і структурою словосполучення» [14, с. 7]. До специфічних ознак фразеологізму науковці

зараховують такі: семантичну цілісність, синтаксичну неподільність, відтворюваність, семантичні перетворення, специфічне фразеологічне значення [15, с. 770]. У складі фразеологізмів слова-компоненти зазнають семантичних перетворень і позначають зовсім інше, зазвичай пов'язане із характеристикою, поведінкою, духовністю, культурою загалом. Наприклад, *гнути спину* – «важко працювати». Через те, що фразеологізми не сприймаються буквально, їх учні засвоюють гірше за інші одиниці мови. Оперативна пам'ять навіть сучасного старшокласника має недостатню їхню кількість. Робота над активним засвоєнням фразеологізмів на уроках мови має бути системною, інтегруватися з іншими темами і видами занять.

До фразеологізмів прилягають прислів'я і приказки, крилаті вислови. Уміння вживати ці одиниці у певних ситуаціях – ознака освіченого фахівця. Вони є «згустками думок і спостережень», уживаються там, «де треба використати «красне слівце» – вихопити найсуттєвіше, коли нічим не заміниш ці крилаті вислови» [10, с. 69]. За допомогою прислів'їв і приказок найкраще вивчати ментальність українського народу. І завдання вчителя – розкривати красу мови через ці дидактичні мовні одиниці. До того ж є традиція: теми до есе подавати у вигляді цих фразеологічних сполучень. Особистісно зорієнтований підхід може реалізуватися в тому, що учням учитель дає право вибору: «Оберіть заголовок (прислів'я) для свого есе (наприклад, на тему «Сміх»)».

Якщо учень протягом навчання у школі вживатиме активно фразеологізми у різних ситуаціях, то це вміння значно збагатить, удосконалив його мовлення. Фразеологізми допомагають пізнати національні особливості рідної мови, культури; сформувати ціннісні орієнтири знову ж таки на національних ідеалах, що збільшують знання про світ речей і почуттів через влучну характеристику. Фразеологізми «акумулюють культурні потенції народу, тільки йому притаманним способом вказують на ментальну неповторність нації» [5, с. 45]. І саме через них учні долучаються до української культури та історії, пізнають світ почуттів.

Важливо врахувати і те, що фразеологізми сприяють розвитку словесно-логічного мислення учня, оскільки ці одиниці заґрунтовані на метафорі, метонімії та синекдосі. На думку Н. Ковальнової, фразеологічні одиниці стимулюють інтелектуальну діяльність школярів, особливо старших, розвивають індивідуальні особливості мислення: глибину, гнучкість, широту, усвідомленість, самостійність, чутливість до допомоги, критичність, активність, економність тощо [4, с. 54-55]. Саме такі мисленнєві операції розвиває особистісно зорієнтоване навчання фразеології.

Традиційна форма навчання у школі – урок – забезпечує оптимальну реалізацію особистісно

зорієнтованого підходу до навчання фразеології української мови. Водночас слід розуміти, що на системне вивчення фразеології відводиться всього 2-3 уроки у середній школі, а процес подальшого її засвоєння відбувається інтегровано, на інших уроках. Під час інтегрованого навчання також доцільно залучати особистісно зорієнтований підхід. Наприклад, під час вивчення теми «Дієслово» знання із фразеології актуалізуються і розвиваються за рахунок такого завдання: «З-поміж поданих фразеологізмів оберіть один, який вам найбільш до вподоби. Поясніть значення. Замініть дієсловом». Слід добирати фразеологізми, які відповідають віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, уподобанням, тобто вчитель на основі досвіду роботи із класом ретельно систематизує потрібні одиниці. Для іншого класу вони можуть бути інакшими. Через те цікавою і корисною є ідея І. Кучеренко щодо створення атласу індивідуальних особливостей і досягнень учнів. У такому атласі учитель, якщо він постійно працює у певному класі, занотовує такі показники: індивідуальні особливості і досягнення учнів, рівень мовних і мовленнєвих навичок, уміння спілкуватися, психологічні особливості, інтереси, захоплення, зорієнтованість на майбутню професію [8, с. 10].

У межах цілого уроку або під час виконання певного завдання на повторення важливо враховувати такі вимоги особистісно-зорієнтованого навчання фразеології: фразеологізми мають бути пізнавальними і не нашкодити змістом особистості учня, формувати його «позитивну особистісну «Я-концепцію» [8, с. 10]. Наприклад, не застосовувати фразеологізми, які стосуються зброї та пияцтва, скеровані образити іншого. Навчальний матеріал із фразеології повинен враховувати психічно-вікові особливості учня і відповідати його лексичному запасу. І найважливіше – вироблення мотивації до засвоєння фразеологізмів на будь-якому етапі, чітке усвідомлення цілей як з боку учителів, так і учнів. Наприклад, цілевизначення можна обговорити із учнями старших класів, наскільки для них важливо вивчати фразеологізми.

Становлення учня як особистості під час вивчення фразеології передбачає три складники: пізнання, творчість, оцінка і самооцінка. Це розвиває розумові здібності, духовну зрілість, налаштовує на позитив. Зокрема, учень як активний суб'єкт намагається зрозуміти фразеологізм, пояснити його, порівнюючи з іншими одиницями; він перебуває в пошуку тих чи інших характеристик, розвиваються його пізнавальні вміння. Процес пізнання втілюється у конкретних результатах діяльності учня: це есе, мініпроект чи проект, інтерактивна ситуація.

Слід відзначити, що спеціально розроблених методів реалізації саме особистісно

зорієнтованого навчання немає. Ми використовуємо вже усталені, однак пристосовані до цього виду навчання. З огляду на це набуває ваги відповідна реалізація у навчальному тексті прагматичних настанов – речень, які використовуються для формулювання завдання. Їхні різні види детально проаналізувала А. Габідулліна [2, с. 4]. Для того, щоб завдання здобуло особистісну зорієнтованість, його слід грамотно сформулювати. І тому обов'язковими компонентами у цьому формулюванні мають бути такі, які звернені до індивідуальності учня: «як кожен із вас вважає»; «як на думку кожного»; «висловіть індивідуальне бачення проблеми» і таке інше.

Найпопулярніший нині вид роботи у школі – есе. Написання есе відбувається у межах спеціальних уроків зв'язного мовлення або з метою повторення мовного матеріалу. До основного завдання есе учитель може додавати і такі, що розвивають уміння вживати фразеологізми із певної теми. У такому випадку завдання посилюють фразою: «Які фразеологізми, на вашу думку, дозволять найкраще розкрити тему?».

Особистісно зорієнтоване навчання пов'язане із креативністю учня, яку він може реалізувати під час створення проєктів. Метод проєктів передбачає активну творчу діяльність, мотивує учня до пошуку і дослідження. Власне, сама проєктна діяльність створює оптимальні умови для активної навчальної енергії, яку учень із умілою допомогою учителя скеровує на фразеологію. На нашу думку, проєктна діяльність передбачає мініпроекти та великі за обсягом наукові дослідження. Наприклад, завдання зі створення інфографіки або слайду презентації (на основі образної ситуації фразеологізму, фразеологізмів-синонімів) слід розглядати як мініпроект. Учень сам шукає фразеологізм, який хоче відтворити через малюнок або схематично. Очевидно, що унаочнене сприймання фразеологізмів забезпечує краще їхнє запам'ятовування, розвиває зорову пам'ять та увагу.

Найбільшою мірою творча енергія учня, його вміння дослідника виявляються під час виконання більших проєктів – наукових досліджень у межах Малої академії наук. Такі проєкти учень виконує за допомогою вчителя, але і реалізує власні науково-пошукові вміння. Ефективність цього методу однаково залежить від обох учасників процесу: учителю слід виважено підійти до вибору виконавця роботи, оцінити його можливості, тоді як учень повинен розуміти відповідальність проєкту і мати бажання працювати із фразеологією.

Ефективними методами навчання фразеологізмів ми вважаємо метод вправ, а саме у формі особистісно зорієнтованих ситуацій. Над такими ситуаціями працювали І. Кучеренко, О. Пехота, О. Савченко, І. Серіков. Учитель моделює ці

ситуації, а учень завдяки своїй уяві намагається їх відтворити. До основних характеристик особистісно зорієнтованих ситуацій зараховують: життєвість та особистісність контексту, діалогічність, ігрову самоімітацію, творчість [8, с. 13]. Наприклад, щодо фразеологізмів можлива «Ситуація успіху»: «Кожен із вас має хобі. Опишіть, яких успіхів ви досягли у його реалізації. Уживайте фразеологізми, які вважаєте за потрібне». Подібні вправи-ситуації: «Комплімент», «Ввічливість», «Поведінка», «Моя зовнішність» тощо.

Особистісно зорієнтоване навчання – це педагогічна співпраця, де «учень стає на шлях свободи учіння, дослідного учіння, а педагог опановує способи розвивальної допомоги» [1, с. 48]. У цій співпраці учитель так само працює над собою і його мовленнєва поведінка, насамперед щодо вживання фразеологізмів, повинна бути певним зразком. Скажімо, для характеристики учня чи ситуації учитель може використовувати оцінні фразеологізми: не виконав завдання – *ліньки напали*; не уважний на уроці – *ловить вітер*; дощ за вікном – *лє як із відра*; знайти важливий матеріал – *добути із дна морського*. Отже, учитель не просто допомагає, але і працює над собою, шукає нові знання із фразеології.

**Висновки.** Застосування особистісно зорієнтованого підходу до вивчення фразеології української мови зумовлено потребами збагачення фразеологічного складу учнів. Уживати фразеологізми української мови у певній ситуації відповідно до потреб, інтересів, здібностей – це важливе вміння молодшої людини. Комунікативна компетенція деталізується та увиразнюється за рахунок використання фразеологізмів.

Ефективне засвоєння фразеологізмів відбувається за допомогою таких методів, які набувають особистісно зорієнтованого забарвлення: написання есе, створення мініпроектів і науково-дослідних робіт, залучення особистісно зорієнтованих ситуацій. Усі види роботи заґрунтовані на педагогічній співпраці учня як активного діяча та учителя як активного помічника і спостерігача. Кожен учасник навчання фразеології докладає максимальних зусиль, аби співпраця мала плідні результати. Учні усвідомлюють важливість уживання фразеологізмів для майбутньої фахової комунікації, учителі так само постійно актуалізують знання фразеології, перебувають у позиції самовдосконалення і саморозвитку.

У подальших дослідженнях не менш важливо ретельно проаналізувати особливості реалізації

особистісно орієнтованого підходу до вивчення фразеологізмів у дистанційних умовах, його поєднання із комп'ютерними технологіями.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання в старшій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологічні науки*. 2010. Вип. 50. С. 47-56.
2. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс як лінгвістичний феномен. *Мовознавство*. 2009. № 6. С. 70-78.
3. Дроздовський Д. Виклики й перспективи реформування сучасної освіти в Україні. *Дивослово*. 2018. № 1. С. 23-27.
4. Ковальова Н. Фразеологізми як ефективний засіб удосконалення мовлення старшокласників. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22 (209). Ч. II. С. 50-56.
5. Коцар О. Фразеологізми з антропоцентричним компонентом: особливості опрацювання. *Дивослово*. 2020. № 7-8. С. 45-49.
6. Кучеренко І. Загальнодидактичні і лінгвометодичні вимоги до сучасного уроку української мови. *Українська мова й література у сучасній школі*. 2013. № 10. С. 12-17.
7. Кучеренко І. Особистісно зорієнтоване навчання – домінуюча модель реалізації концепції «Нова українська школа». *Дивослово*. 2018. № 10. С. 2-4.
8. Кучеренко І. Особистісно зорієнтоване навчання – домінуюча модель реалізації концепції «Нова українська школа». *Дивослово*. 2018. № 11. С. 9-14.
9. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: Монографія. Умань, ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с.
10. Нечепуренко О. Прислів'я та приказки як носії ментальності народу. *Українська мова та література*. 2013. № 1-2. С. 69-73.
11. Омельчук С. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 10. С. 14-19.
12. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Попова Л. О., Нікітіна А. В., Мордовцева Н. В. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. М. Пентиліук. Харків: Видавнича група «Основа», 2016. 172 с.
13. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. 436 с.
14. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасно української мови: Навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 494 с.
15. Українська мова: Енциклопедія. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. 833 с.



## РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

### ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

### PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Статтю присвячено актуальній проблемі соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, а також в апробації ефективності експериментальної програми щодо соціально-педагогічної профілактики дезадаптації в таких дітей. Доведено, що соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами – це процес пристосування таких дітей до умов соціального середовища та інтеграції в різні типи соціальних спільнот для повноцінного життя; формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, засвоєння та прийняття соціальних норм і цінностей нового соціального середовища; формування соціального досвіду, становлення й розвиток дитини як цілісної особистості, сприйняття суспільством дітей із такими потребами як партнерів у взаємодії.

Охарактеризовані особливості діагностичної роботи, яка проводилася на основі виділених чотирьох компонентів соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а саме: анатомо-фізіологічного, мотиваційного, емоційного, комунікативного. Висвітлені результати діагностичного дослідження за зазначеними компонентами. Так, анатомо-фізіологічний компонент передбачав виявлення дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами на основі висновку інклюзивного ресурсного центру; мотиваційний компонент передбачав виявлення рівня шкільної мотивації й адаптації за допомогою анкети «Дослідження рівня шкільної мотивації й адаптації» Н. Лусканової; емоційний компонент визначав рівень тривожності в дітей молодшого шкільного віку (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен); комунікативний компонент визначав рівень соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами за допомогою авторського опитувальника «Визначення рівня соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами».

**Ключові слова:** особливі потреби, діти з особливими потребами, діти з особливими

освітніми потребами, інклюзія, інклюзивне освітнє середовище.

The article is devoted to the topical problem of social adaptation of primary school children with special educational needs in an inclusive educational environment. The purpose of the study is to theoretically substantiate the problem of social adaptation of primary school children with special educational needs in an inclusive educational environment and to test the effectiveness of the experimental program for socio-pedagogical prevention of maladaptation in these children. An attempt has been made to prove that the social adaptation of children of primary school age with special educational needs is a process of adaptation of such children to the conditions of the social environment and integration into different types of social communities for a full life; formation of an adequate system of relations with social objects, assimilation and acceptance of social norms and values of the new social environment; formation of social experience, formation and development of holistic personality and provision of society's acceptance of children with such needs as partners in interaction.

The peculiarities of diagnostic work, which was carried out on the basis of the selected four components of social adaptability of children of primary school age with special educational needs are characterized, namely: anatomical and physiological, motivational, emotional, communicative. The paper presents the results of the diagnostic study on the anatomical and physiological component, which provided for the identification of children of primary school age with special educational needs on the basis of the conclusion of the inclusive resource center; the motivational component involved identifying the level of school motivation and adaptation with the help of the questionnaire "Study of the level of school motivation and adaptation" by N. Luskanova; the emotional component determined the level of anxiety in primary school children using the method of diagnosing anxiety in primary school children (R. Temml, M. Dorky, W. Amen); the communicative component determined the level of social adaptability of primary school children with special educational needs by means of employing an author's questionnaire "Determining the level of social adaptability of primary school children with special educational needs".

**Key words:** special needs, children with special needs, children with special educational needs, inclusion, inclusive educational environment.

УДК 373.3:37.013.82

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.14>

**Соколова Г.Б.,**

докт. психол. наук,

доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

**Колбіна Л.А.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

В Україні дедалі краще розвивається інклюзивна модель освіти, яка найповніше реалізує право на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Зі зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами відбувається актуалізація зазначеної проблеми щодо забезпечення прав таких дітей, отримання якісної освіти, а головне – створення для них інклюзивного середовища в усіх освітніх закладах.

Навчання в інклюзивних закладах освіти дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до життєвих обставин, інтегруватися в загальний соціум, відчувати себе повноцінними членами суспільства, повірити у свої сили, позбутися почуття ізольованості й відчуженості, що зрештою сприяє руйнуванню соціальних бар'єрів і сегрегації. З іншого боку, такий освітній процес навчає дітей із типовим рівнем розвитку спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття, тобто сприяє вихованню толерантного ставлення до дітей, які так чи інакше відрізняються від них.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Важливі аспекти проблеми дослідження висвітлено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних авторів. Так, Г. Андрєєва, О. Василенко, Л. Данилюк, А. Колупаєва, М. Мудрик, А. Петровський, М. Швед та інші науковці вивчали соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами. Сутнісні характеристики інклюзивної освіти та ефективні підходи до впровадження інклюзивної моделі в освітню практику були предметом досліджень таких учених, як Д. Аллен, А. Арнесен, В. Бондар, А. Воткінз, Д. Гарнер, А. Дайсон, Т. Євтухова, І. Зверєва, Р. Зіглер, А. Капська, П. Мітцлер, Д. Мітчелл, Д. Річлер, О. Савченко, В. Синьов, С. Хлебик, А. Шевцов та інші. М. Андрєєва, Л. Коваль, І. Малишевська, О. Рассказова та інші автори розглядали особливості впровадження інклюзивного освітнього середовища.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, а також в апробації ефективності експериментальної програми щодо соціально-педагогічної профілактики дезадаптації в таких дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Однією з важливих проблем сучасної системи освіти є проблема розвитку адаптаційних можливостей особистості та профілактика дезадаптації у критичні періоди психічного розвитку дитини. Особлива увага звертається на дітей з особливими освітніми потребами, а саме на молодших школярів.

З огляду на те, що адаптація відіграє вагомую роль у процесі соціалізації, необхідно охарактеризувати цей процес, оскільки питання соціалізації особистості стає актуальною проблемою сьогодення.

Ми згодні з Г. Андрєєвою у визначенні поняття «соціалізація» як двостороннього процесу: з одного боку, це засвоєння індивідом (у нашому випадку дітьми з особливими освітніми потребами) соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, це процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [1, с. 176]. Саме така соціалізація, на наше переконання, повинна відбуватися в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Але, за дослідженнями М. Швед, у сучасних умовах українські діти з вадами розвитку, на жаль, практично не мають рівного доступу до освіти, оскільки вони зазвичай навчаються у спеціальних освітніх закладах або ж їхній освітній процес проходить удома. Зазначена авторка у своєму науковому доробку доводить, що за таких умов процес соціалізації відбувається однобічно, ізольованість дитини позначається на всіх сферах її життєдіяльності та не дає їй можливості повноцінно реалізувати свої потреби, здібності, таланти. Також учена переконана, що наявний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами свідчить про те, що кожен із цих дітей може адаптуватися в суспільстві, приносити йому користь, вести повноцінне життя в колі рідних, ровесників, друзів, тобто успішно соціалізуватися [9, с. 131].

Свою чергою О. Безпалько в «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» за редакцією І. Зверєвої трактувала поняття «адаптація» як процес взаємодії живих організмів і навколишнього середовища, який приводить до їх пристосування до умов життєдіяльності [3, с. 7]. Як зазначає дослідниця, це поняття виникло ще в ХІХ ст. та спочатку використовувалося лише в біології. Пізніше (і дотепер) воно стало застосовуватися не лише щодо життєдіяльності організмів, а й щодо особистості та колективної поведінки.

На переконання О. Безпалько, соціальна адаптація – це процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Психологічна й соціальна адаптація перебувають у взаємозалежності. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби «дає старт» соціальній адаптації, остання просто була би неможливою.

На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття), характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакції, ригідність, пластичність) та риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи ледарство) [3, с. 7–8]. Проте не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що зумовлюють соціальну адаптацію та визначають її суть, лежать у соціальній сфері.

Протилежне значення процесу адаптації – дезадаптація. Згідно з науковими розвідками В. Лютого, дезадаптація є наслідком порушення процесу соціальної адаптації індивіда – процесу активного пристосування до умов соціального середовища, під час якого він, з одного боку, набуває якостей, необхідних для життя в певних умовах, формує відповідний вимогам середовища та власним особливостям стиль поведінки, а з іншого – змінює умови власного середовища відповідно до своїх потреб і можливостей. У випадку дезадаптації поведінка індивіда перестає бути адекватною вимогам оточення, він втрачає можливість задовольнити базові чи найважливіші для нього потреби, і збереження цієї ситуації загрожує соціальному або фізичному існуванню індивіда, а покращити її самостійно він не може [3, с. 331].

Дезадаптація, зокрема соціальна, дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами не є раптовим і непередбачуваним явищем, зазвичай вона формується тривалий час, а її початок простежується ще з дошкільного віку. На її виникнення та формування впливають як індивідуальні особливості дитини, так і найближче соціальне оточення. Тому вагоме місце відводиться саме профілактиці дезадаптації в дитячому віці, адже запобігти її появі набагато легше, ніж пізніше усувати її негативні наслідки.

Щоб захистити та підтримати дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, необхідно усвідомлювати важливість самого процесу соціальної адаптації. Це підтримка з боку дорослого, який вважається важливим гарантом гармонійного входження дітей з особливими освітніми потребами у шкільне життя. Звісно, соціальна адаптація висуває високі вимоги до власних сил такої дитини. Однак якщо всі, хто займається освітнім і виховним процесом дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами, готові спрямовувати свою роботу, крім навчання, також на профілактичні методи їх розвитку, сповідувати особистісно орієнтовану модель освіти для таких дітей, то можна сподіватися, що особливих проблем зі звиканням до школи в цих дітей не буде, вони пройдуть соціальну адаптацію без будь-яких негараздів. З огляду на зазначене перед нами постає необхідність допомоги дітям молодшого шкільного

віку з особливими освітніми потребами в інтеграції в суспільство, тобто їхній соціальній адаптації.

Варто підкреслити, що діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами повинні бути включені в освітній процес, адже освіта є однією з важливих сфер життя людини. Важливим є той факт, що освітнім і виховним процесом таких дітей займається інклюзивна освіта, яка передбачає їх залучення до однолітків із типовим рівнем розвитку, проте з урахуванням їхніх особливих потреб. На думку З. Шевців, термін «особливі потреби» використовується щодо осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги й послуг та яким надається можливість розвинути свій потенціал, зокрема й освітній [10, с. 14]. Н. Сабат розглядає поняття «діти з особливими освітніми потребами» як таке, що охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Відповідно, зазначене поняття стосується дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп та інших [8, с. 43]. З огляду на це можна стверджувати, що для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами має бути створене інклюзивне освітнє середовище з розробленими адаптованими освітніми програмами, спеціальним технічним забезпеченням та обов'язково архітектурним перетворенням. Варто підкреслити, що насправді ефективна освіта вимагає не лише створення умов, а й збагачення можливостей освітнього середовища для забезпечення соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з нетиповим рівнем розвитку.

Значущою для нашого дослідження є наукова праця І. Малішевської «Інклюзивне освітнє середовище», у якій авторка охарактеризувала його як певну технологію інклюзивного навчання, спрямовану на досягнення кінцевого результату – успішну соціалізацію дітей і молоді з особливими освітніми потребами. На переконання вченої, таке середовище ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об'єктивні й суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої у змісті інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами [6, с. 22].

Останнім часом в Україні збільшується кількість освітніх закладів для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Батьки таких дітей мають право вибирати заклад, де буде навчатися їхня дитина, проте з огляду на те, який тип відхилення в розвитку їй притаманний. Кожний заклад для дітей з особливими освітніми потребами має право вирішувати, які засоби він буде використовувати у своєму освітньому процесі для успішної соціальної адаптації дітей. Навчання

відбувається за адаптованими освітніми програмами для відповідної групи дітей з особливими освітніми потребами (крім розумово відсталих дітей). Проте деякі групи учнів молодшого шкільного віку потребують навчання за індивідуальним планом, використання специфічних педагогічних методів і технологій, що будуть спрямовані на соціально-педагогічну профілактику дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотний процес на сучасному етапі розвитку суспільства та його гуманістичних цінностей. Водночас цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три невідмінні умови: а) навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб і розвитку; б) можливість дитини відвідувати освітній заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; в) розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації. Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та опанування нових форм роботи всіх учасників освітнього й виховного процесу [2, с. 248].

Якщо розглянути окреслену проблему більш детально, то можна констатувати, що сьогодні в Україні значно збільшилася кількість освітніх закладів, які перейшли на інклюзивну освіту. Однак, незважаючи на це, залишилося ще багато перешкод для реалізації проєкту, спрямованого на впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади. На нашу думку, найголовнішою перешкодою є архітектурна недоступність освітніх закладів. Далі можна назвати те, що більшість директорів і вчителів загальноосвітніх шкіл не досить обізнані стосовно входження дітей з особливими освітніми потребами у процес навчання у звичайному класі разом із дітьми з типовим рівнем розвитку. Своєю чергою батьки дітей з особливими освітніми потребами не вмюють та не знають, як відстоювати права своїх дітей на освіту, а головне – відчують страх перед системою освіти та зазвичай не мають соціальної підтримки. До перешкод також варто віднести психологічний бар'єр, який формують страх перед невідомим, психологічна неготовність, небажання змін тощо.

На психологічному рівні сім'я проходить декілька стадій щодо сприйняття дитини з особливими освітніми потребами, зокрема:

1) розгубленість, страх батьків таких дітей. Батьки зазвичай відчувають безпорадність, тривогу за долю дитини. У цей час формуються передумови для встановлення соціально-емоційного зв'язку між батьками та дитиною з особливими освітніми потребами;

2) стан шоку батьків, які виховують дитину з особливими потребами, що трансформується в заперечення поставленого діагнозу;

3) депресія в міру прийняття факту наявності в дитини особливих освітніх потреб і правильної оцінки ситуації;

4) психічна адаптація на основі повного прийняття батьками особливих потреб у дитини;

5) характерна вмотивована поведінка батьків дитини з особливими освітніми потребами, коли вони активно шукають допомогу для дитини, будують плани на її майбутнє [4, с. 96–97].

Як показують дослідження та практика, незначна частина сімей досягає останніх двох стадій.

Головними агентами шкільної соціалізації є насамперед учителі, вихователі групи подовженого дня, спеціальні педагоги, соціальні педагоги, практичні психологи та соціальні працівники, які під час виконання покладених на цей інститут завдань повинні створити проміжну модель відносин дітей із соціальним світом. Хоча соціалізуюча функція зазначених агентів на цьому етапі помітно наближається до виховної, між ними є певна розбіжність. Якщо реалізація виховної функції має на меті забезпечити опанування дитиною духовно-моральних, естетичних та інших цінностей, то соціалізуюча функція передбачає підготовку дитини з особливими потребами до відносин із реальним соціальним середовищем, яке, на відміну від педагогічно орієнтованого, характеризується стихійністю, неоднозначністю, існуванням суперечливих ідей і цінностей [4, с. 99].

Важливою є думка О. Рассказової, яка наголошує на необхідності введення у штат школи з інклюзивною освітою додаткових посад соціального педагога для кожної освітньої ланки та створення соціально-педагогічної служби, що поєднуватиме діяльність соціальних педагогів, соціальних працівників, реабілітологів, педагогів спеціальної освіти. Науковиця зазначає: «Особистісний компонент є стрижневим у формуванні професійної культури соціального педагога інклюзивної школи, оскільки він зумовлює толерантне й гуманне ставлення до проблем дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин, культуру поведінки, педагогічний такт, сприяє формуванню суб'єктної позиції педагога, що постає дієвим прикладом для учнів» [7, с. 76–77].

В. Костіна визначає важливість розвитку в соціального педагога, який працює в інклюзивному освітньому середовищі, соціального компонента професійної культури, до якого дослідниця відносить такі характеристики: соціальну перцепцію професії, усвідомлення її соціальної значущості й престижу, наявність особистої та соціальної відповідальності, загострене почуття добра і справедливості, виявлення милосердя, почуття власної гідності та поваги до інших, толерантність, ввічливість, порядність, готовність прийти на допомогу, емоційну стійкість, візуальність, красномовність,

адекватність самооцінки, соціальну адаптованість тощо [5, с. 141].

Реальністю є те, що діти з особливими освітніми потребами, які закінчують школи-інтернати або навчаються вдома, мають дуже серйозні проблеми із соціалізацією. Нерідко вони не впевнені в собі, несамостійні, у них відсутні соціальні компетенції, їм складно реалізувати себе, отримати вищу чи спеціальну освіту, працевлаштуватися тощо. Натомість інклюзія передбачає, що дитина з раннього віку перебуває в соціумі, вчиться виживати. У дітей з особливими освітніми потребами є можливості для налагодження дружніх стосунків із ровесниками, у яких типовий рівень розвитку та участі у громадському житті. З іншого боку, здорові діти, які з першого класу навчаються з дітьми з особливими освітніми потребами, у дорослому віці по-іншому ставляться до людей з обмеженими можливостями (уже не із жалістю чи презирством, а нарівні), навчаються природно сприймати та толерантно ставитися до людських відмінностей, а також налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми.

Важливу роль у соціальній адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами відіграють заклади позашкільної освіти, у яких: 1) задовольняються інтереси, індивідуальні потреби таких дітей у сфері культури, мистецтва, наукових знань, техніки, природи, виробництва, життєвих навичок; 2) створюються сприятливі умови для розвитку творчої особистості, забезпечується соціальний захист, організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей та особливостей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами; 3) розв'язуються проблеми соціальної адаптації дітей до нових умов життя; 4) відбувається становлення їхнього соціального досвіду; 5) спостерігається вільний розвиток особистості, розширення ступенів її самостійності, а найголовніше – забезпечуються умови для здобуття знань, формування вмінь і навичок відповідно до особливостей дітей.

Варто підкреслити, що важливим суспільним інститутом соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є дитячі громадські організації та дитячі об'єднання. Як показують емпіричні дані, участь у діяльності таких організацій сприяє вияву самостійності дітей з особливими потребами, реальній їх участі в житті суспільства, задоволенню їхніх потреб у спілкуванні з однолітками, самоствердженню в суспільно значущій діяльності.

Усупереч наявним проблемам нині в Україні щодо дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами вживаються заходи, націлені на реалізацію їхніх соціальних потреб, створюється система соціальних служб, центрів соціально-психологічної реабілітації, що

дає змогу підтримувати, реабілітувати цих дітей, допомагати їм, розробляти нові форми та види соціальної допомоги цим дітям і їх підтримки. Одним із найважливіших аспектів роботи фахівців із дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є інтеграція таких дітей та повна соціальна адаптація. Однак необхідно зауважити, що в більшості спеціалізованих центрів працюють мультидисциплінарні команди фахівців, зокрема: логопед, дефектолог, реабілітолог, психолог, соціальний педагог та соціальний працівник.

З огляду на зазначене можемо стверджувати, що **соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами** – це процес їх пристосування до умов соціального середовища та інтеграції в різні типи соціальних спільнот для повноцінного життя; формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, засвоєння та прийняття соціальних норм і цінностей нового соціального середовища; формування соціального досвіду, становлення й розвиток дитини як цілісної особистості, сприйняття суспільством дітей із такими потребами як партнерів у взаємодії.

Одним із завдань наукового дослідження було виявлення рівня соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Для його вирішення нами було визначено такі компоненти соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, як анатомо-фізіологічний, мотиваційний, емоційний та комунікативний, які своєю чергою характеризувалися за показниками для більш широкого й різностороннього дослідження проблеми.

На основі виділених чотирьох компонентів соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами проведено експериментальне дослідження, яке здійснювалося в чотири етапи. На першому етапі виявляли дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами на основі висновку інклюзивного ресурсного центру. На другому етапі дослідження було поставлено за мету виявити рівень шкільної мотивації та адаптації за допомогою анкети «Дослідження рівня шкільної мотивації й адаптації» Н. Лусканової. Третій етап експериментального дослідження спрямовувався на визначення рівня тривожності в дітей молодшого шкільного віку за допомогою методики діагностики тривожності в дітей молодшого шкільного віку (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен). На останньому, четвертому, етапі експериментального дослідження визначали рівень соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами за допомогою авторського опитувальника «Визначення рівня соціальної адаптованості

дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами».

На основі вказаних компонентів були виявлені такі рівні соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами: низький, середній і достатній.

В експерименті взяли участь діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, які були поділені на дві групи – контрольну та експериментальну.

Виявлено достатній рівень соціальної адаптованості в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в експериментальній і контрольній групах однаково – у 12,5% респондентів. Середній рівень в експериментальній групі мають 50% дітей, а в контрольній – 75% осіб. Низький рівень соціальної адаптованості (дезадаптації) мають 37,5% дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами експериментальної групи, а таких дітей у контрольній групі виявлено значно менше – 12,5% осіб. Отже, більшість дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами мають середній і низький рівні соціальної адаптованості. Це значить, що в таких дітей проблем із соціальною адаптацією багато та їм потрібна допомога в їх вирішенні.

Для розв'язання виявлених проблем розроблено та апробовано дослідно-експериментальну програму щодо профілактики дезадаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, яка передбачала врахування чотирьох компонентів соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (анатомо-фізіологічного, мотиваційного, емоційного та комунікативного). Мета програми полягала у створенні позитивного емоційно забарвленого клімату серед дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а також у формуванні соціальної довіри, адекватної самооцінки, розвитку комунікативних навичок для соціальної адаптації дітей із нетиповим рівнем розвитку.

Формувальний етап експерименту мав чотири стадії. На першій стадії була проведена робота з метою визначити на основі висновку інклюзивного ресурсного центру напрям роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. На другій стадії формувального експерименту було здійснено роботу щодо розвитку мотиваційного компоненту соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами з метою оволодіння методами активізації мотивації учіння та скеровування цих умінь під час виконання освітньої діяльності. Третя стадія формувального експерименту була спрямована на розвиток емоційного компоненту соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

за допомогою корекційної програми, спрямованої на зниження рівня тривожності, подолання негативних проявів у спілкуванні та гуманізацію міжособистісних стосунків дітей із нетиповим рівнем розвитку.

Розроблений комплекс критеріїв і показників сформованості компонентів соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами дав можливість оцінити ефективність цієї роботи та зафіксувати зміни за всіма рівнями. Так, у контрольній групі зрушень майже не відбулося: на низькому рівні результат не змінився зовсім, змінився лише на середньому й достатньому рівнях на незначний відсоток (середній рівень початково мали 75% реципієнтів, а потім їх стало 62,5%, натомість достатній рівень продемонструвала ще одна особа – він зріс до 25% респондентів). Однак необхідно враховувати, що такі діти, як уже зазначалося, дуже мінливі у своїй поведінці, залежні від різних факторів, вони можуть демонструвати відразу два рівні, тому ми не впевнені, що ці зміни справді відбулися, адже належна робота з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами контрольної групи не проводилася.

В експериментальній групі динаміка зрушень відбулася на всіх трьох рівнях, зокрема: низький рівень продемонстрували лише 12,5% респондентів (початково було 37,5% осіб), середній рівень у цій групі виявлено в 62,5% реципієнтів (було у 50% дітей), а достатній рівень – у 25% осіб із нетиповим рівнем розвитку (до експерименту його демонстрували лише 12,5% респондентів). Це дає підстави стверджувати, що ефект змін зумовлений упровадженням в інклюзивне освітнє середовище програми, спрямованої на організацію ефективного процесу соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

**Висновки.** Аналіз результатів підтвердив, що після проведення формувального експерименту, а саме занять для успішної соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, відбулися позитивні зміни в експериментальній групі, що є підставою для подальшого впровадження зазначеної програми в освітній процес інклюзивних закладів.

У межах отриманих результатів можна окреслити перспективу подальшого дослідження в цьому напрямі – соціальну адаптацію студентської молоді з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева Г. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 1996. 376 с.
2. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист : збірник документів : у 2 ч. Київ : АТ «Видавництво «Столиця»», 1998. Ч. 2. 248 с.

3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Зверєвої. 2-ге вид. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

4. Порошенко М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство “Україна”», 2019. 300 с.

5. Костіна В. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної галузі до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях : монографія. Харків : ХОГОКЗ, 2018. 364 с.

6. Малішевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.

7. Рассказова О. Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2013. № 4. С. 72–79.

8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С. 42–46.

9. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львов : Український католицький університет, 2015. 360 с.

10. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

## РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

## FORMING FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE WHILE DISTANCE LEARNING

Стаття присвячена нагальній проблемі якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі філології, дослідженню питання на прикладі навчально-виховного процесу студентів факультету іноземних мов у контексті дистанційної освіти, у зв'язку з пандемією COVID-19.

У дослідженні розкривається сутність поняття «професійна компетентність філолога» та його складників, які є есенціальними для працевлаштування після закінчення закладу вищої освіти; розглядаються переваги і недоліки дистанційної системи освіти.

Навчання у форматі онлайн є гнучким та має велику кількість переваг, проте воно є менш структурованим та має значний вплив на мотивацію студентів. Викладачеві треба докладати багато зусиль для того, щоб тримати увагу майбутніх фахівців, адже під час перебування вдома не всі студенти можуть належним чином виконувати поставлені завдання, концентруватись на занятті через велику кількість чинників, що відволікають.

Тому провідним завданням викладача є пошук і використання оптимальних методів та прийомів навчання, спрямованих на виконання навчального плану, згідно з робочою програмою, стосовно надання студентам шляхом проведення практичних занять фахових знань, контроль їх засвоєння. Окрім знань предметів, у майбутніх професіоналів необхідно розвивати також навички креативності, міжособистісної взаємодії тощо.

Так, головна увага у статті приділяється інтеграції основних професійних і загальних компетенцій із практичним їх застосуванням шляхом моделювання наближених до реальних ситуацій в онлайн-форматі.

Дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі наукової, науково-методичної та психолого-педагогічної літератури за темою формування висококваліфікованих фахівців, зокрема філологів; організації дистанційного навчання в закладах вищої освіти, особливо під час вивчення мов.

**Ключові слова:** гнучкі навички, дистанційне навчання, навчально-виховний процес закла-

дів вищої освіти, професійна компетентність майбутніх філологів, факультет іноземних мов.

The article is devoted to the urgent problem of future specialists' high-quality professional training in the field of philology, on the example of the educational process at the School of Foreign Languages in the context of distance education, in connection with the pandemic COVID-19.

The study reveals the essence of the concept of "professional competence of a philologist" and its components, which are essential for employment after graduation; the advantages and disadvantages of the distance education system are considered in the article as well.

Online learning is flexible and has many advantages, however, it is less structured and has a significant impact on students' motivation. The teacher should make a lot of effort in order to keep future professionals' attention because of being at home, not all students have the opportunity to properly perform tasks, to concentrate at the double periods due to a large number of distractions.

In connection with the above, the main task of the teacher is to find and use the best methods and techniques of teaching, aimed at implementing the curriculum, to provide students with practical classes of providing professional knowledge and control its mastery. In addition to subject knowledge, future professionals also need to develop skills of creativity, interpersonal interaction, etc.

So, the main idea of this article is to integrate basic professional and general competences with their practical application by modeling close to real situations in an online format.

The research is based on the theoretical analysis of scientific, methodical, psychological and pedagogical literature on the topic of highly qualified specialists' training, in particular philologists; organization of distance learning in higher education institutions, especially while language learning.

**Key words:** distance learning, educational process of higher education institutions, flexible skills, professional competence of future philologists, School of Foreign Languages.

УДК 80: 378.018.43.091.33  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.15>

**Байбекова Л.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

**Шастало В.О.,**

канд. філ. наук,  
доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** На сучасному етапі модернізації процесу професійної освіти, зокрема філологічної, основною метою є підготовка висококваліфікованого, компетентного фахівця, здатного до критичного, оперативного та креативного мислення в контексті виконання професійних обов'язків, запобігання конфліктам, подолання останніх та виходу з нестандартних ситуацій під час трудової

діяльності. Особливої актуальності цей процес набуває в рамках епідемії, яка зумовлює перехід до дистанційної форми навчання. Саме це ускладнює процес інтеграції здобутих знань із практичним застосуванням та командної роботи, яка обмежується чатами й онлайн-спілкуванням. Так, натепер, беручи до уваги основні вимоги ринку праці, ключовими аспектами для працевлаштування є володіння не тільки знаннями з окремої



галузі (навички *hard skills*), а й навичками ведення комунікації та співпраці (*soft skills*). Отже, питання підготовки всебічно розвиненого фахівця, який досконало володітиме професійними компетентностями, значно ускладнене дистанційним форматом навчання і детермінує проведення наукових досліджень у цій галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз досліджень В. Осадчого, Г. Панченко, О. Рязанцевої, Г. Татарчук та інших дозволив дійти висновку, що дистанційна освіта стрімко розвивається і є пріоритетним напрямом еволюції процесу здобуття знань у всьому світі.

Такі науковці, як О. Вовк, С. Ніколаєва й інші, присвячували свої роботи проблемі підготовки фахівців у галузі філології, питання навчання майбутніх учителів мов досліджували В. Коваль, Т. Тарасова й інші. Процес навчання майбутніх перекладачів був предметом вивчення І. Алексєєвої, О. Каде, В. Комісарова й інших.

Н. Болюбаш, Д. Боухнік, Т. Маркус та інші цікавилися вдосконаленням процесу надання студентам знань із філологічних дисциплін під час онлайн-навчання.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри вагомий внесок великої кількості дослідників у розвиток системи професійної дистанційної освіти, зокрема філологічної, явище комплексної інтеграції навичок галузевих знань із гнучкими навичками спілкування та взаємодії, есенціальне для працевлаштування, залишається малодослідженим.

**Мета статті** – визначити й описати ключові аспекти підготовки висококваліфікованих філологів під час дистанційної освіти. Окреслена мета передбачає виконання таких завдань, як: проведення аналізу процесу дистанційної освіти в закладі вищої освіти (далі – ЗВО); з'ясування сутності поняття «професійна компетентність філолога», характеристики його складників; практичного застосування студентами здобутих фахових знань та сформованих навичок під час онлайн-навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Зважаючи на неможливість продовження аудиторного навчання в закладах вищої освіти у зв'язку з пандемією, перед викладачами і здобувачами вищої освіти постала нагальна потреба перейти до онлайн-навчання. Тому обсяг завдань викладача значно збільшився, постала необхідність пошуку максимально ефективних методів, прийомів і форм роботи.

Так, першим етапом нашого дослідження є тлумачення терміна «дистанційна освіта», яка ще має назви «дистанційне навчання», а інколи навіть «теленавчання», детермінує технологію навчання з використанням комп'ютерних програм (найпопулярнішими серед яких є *Google meet*, *Zoom*, *Skype*

тощо), створює інформаційне середовище для великої кількості людей із метою обміну інформацією [7; 8; 11]. Охарактеризуємо основні недоліки і переваги дистанційного навчання.

Найсуттєвішими недоліками онлайн-освіти вважаємо:

- технічне забезпечення та низьку якість зв'язку – саме ці недоліки можуть заважати навчанню (не можливість почути/побачити викладача, перевірити виконані завдання);

- відсутність належного контролю з боку викладача за виконанням завдань з урахуванням академічної доброчесності;

- шкода здоров'ю, адже за умови проведення всіх занять загальна кількість часу, проведеного за монітором, становить щонайменше шість годин, це без урахування часу на виконання домашніх завдань із використанням гаджетів;

- психоемоційний стан – характеризується відсутністю живого спілкування з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, спілкування із друзями та знайомими також здебільшого зводиться до сидіння перед екраном, що відбивається на настрої, зумовлює приступи агресії, депресії тощо.

Проте в дистанційному навчанні є низка переваг, адже завдяки такій системі здобувачі вищої освіти мають можливість доступу до великої кількості джерел інформації, з якою вони можуть розпочати роботу навіть під час заняття, що значно підвищує рівень володіння навичками самонавчання.

Основними перевагами дистанційної освіти вважаємо:

- технологічність – уже після закінчення університету майбутні філологи зможуть значно ефективніше використовувати комп'ютерні технології та швидше адаптуватися до змін цифрового простору і вимог до використання інноваційних технологій;

- соціальну рівність – студенти можуть бути присутніми на занятті незалежно від місця проживання та стану здоров'я;

- підвищення творчого потенціалу студентів – під час проведення дистанційних занять домашнє завдання також переважно рекомендується для виконання із застосуванням технологій (на заняттях з англійської мови на факультеті іноземних мов завдання може бути «опрацювати нову лексику», а студенти, залежно від своїх побажань та здібностей, самі обирають спосіб його виконання – презентація, відеодіалог, вірш, твір тощо).

Отже, як і будь-яке явище, дистанційне навчання, зважаючи на наявність позитивних та негативних моментів, знаходить своїх прихильників та ненависників.

Другим етапом нашого дослідження є опис сутності поняття «професійна компетентність філолога», яку прийнято вважати набором певних професійних (мовна, мовленнєва, методична)

і особистісних (культурологічна, комунікативна, інформаційна, пізнавальна, креативна тощо) компетенцій. Філолог – знавець мови, який може легко знайти бажану сферу діяльності (перекладознавство, викладання, копірайтинг, редагування текстів, літературна творчість тощо). Тобто, як і в будь-якій сфері професійної діяльності, кожній людині необхідні фахові знання (у даному разі мов і літератур) і так звані «софт скіли», або «гнучкі/м'які навички», до яких відносять якості особистості, які допомагають або заважають застосовувати здобуті предметні знання на практиці. Саме «софт скіли» можуть допомогти успішно пройти співбесіду, побудувати конструктивну розмову, ефективно працювати в команді, критично мислити, творчо підійти до виконання завдань, запобігти конфлікту або владнати професійний конфлікт. Загалом, саме гнучкі навички відіграють ключову роль у кар'єрі людини, визначають засади організаторських здібностей та лідерських якостей, які сприятимуть просуванню кар'єрними сходами.

Оскільки факультет іноземних мов, у межах якого проводилося дослідження, на даному етапі цілком працює в дистанційному режимі, то викладачам доводиться знаходити не тільки шляхи навчання, а і способи формування професійної адаптованості майбутніх філологів.

Зважаючи на це, наступним етапом дослідження є наведення практичних прикладів вправ, які застосовуються викладачами Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, щоб водночас покращити засвоєння лексико-граматичного матеріалу студентами і сприяти розвитку навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Для майбутніх перекладачів здебільшого надаються складні для перекладу фрагменти, наприклад ті, які містять гру слів тощо («кохання-зітхання» (укр.), «любовь-морковь» (рос.), студенти надавали англійські варіанти, серед яких був, наприклад, "Love-dove"). Іноді перекладачам надавалася неправильна інформація, їм треба було швидко визначити помилку і виправити її (вони не знали про її наявність – головною метою була швидка реакція): «Я був у Нью-Йорку, столиці Америки» – студент мав швидко зорієнтуватися і відповісти приблизно так "I have been to New York that is often confused with the capital of the USA". Також іноді майбутнім перекладачам задавалися або слова, які вони з великою ймовірністю не знають (як-от назва виду риби або птаха), тоді треба було не панікувати, а знайти вихід, хоча б перекласти слова як "fish" або "bird" відповідно.

Для майбутніх викладачів англійської мови здебільшого надавалися завдання стосовно розподілу часу (переказати текст за 1 хвилину і водночас не дивитись на годинник), що в майбутньому

дозволить вкладати весь необхідний матеріал в рамки відведеного проміжку часу. Також викладач іноді виправляв з упевненою інтонацією правильну відповідь студента на неправильну. У цьому разі очікуваною була реакція ввічливого заперечення викладачу з аргументацією свого варіанта (на превеликий жаль, лише незначна кількість студентів справлялися з таким видом завдання, адже вони здебільшого сприймають на віру всі вправлення). Ще одним завданням було надання для перекладу речення «Я співаю», студенти були розділені на групи (у програмі Zoom), надавався час і потім кожна група, попередньо обговоривши варіанти, пропонувала остаточний. Звичайно, правильною відповіддю є три переклади, адже не зрозуміло без контексту проміжок часу, у який відбувається дія ("I am reading (now)", "I read (every day)", "I have been reading (for 3 hours)"), на цьому прикладі яскраво продемонстровано відпрацювання теперішніх часових форм англійського дієслова, навичок роботи в команді, висловлення власної думки, критичного мислення. Із цього можна зробити висновок, що лише комбінація професійних і особистісних компетенцій формує професійну компетентність, яку можна і треба розвивати як під час очного навчання, так і в умовах упровадження дистанційної системи освіти.

**Висновки.** Забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх філологів, як результат, сформованість їхньої професійної компетентності, у контексті дистанційної освіти полягають у застосуванні студентами на практиці (під час онлайн-занять) здобутих знань. Це видається можливим завдяки викладачеві, який моделює наближені до реальної професійної діяльності ситуації, спонукає майбутніх фахівців до використання не тільки лексико-граматичного матеріалу, включеного до робочої програми, а й «софт скілів» (гнучкі навички взаємодії). Зважаючи на сучасні вимоги роботодавців, саме такий метод навчання, на наше глибоке переконання, зумовить на ринку праці наявність висококваліфікованих фахівців у галузі філології.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєва І.С. Професійний тренінг перекладача. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 288 с.
2. Болюбаш Н.М. Розробка дистанційного курсу засобами інформаційного середовища Moodle. *Наукові праці. Педагогіка*. 2010. Т. 136. № 123. С. 19–27.
3. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси, 2013. 500 с.
4. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. Умань, 2013. 455 с.
5. Комісаров В.Н. Сучасне перекладознавство. Москва : ЕТС, 2001. 424 с.

6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов і культур. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

7. Осадчий В.В. Сучасні тенденції використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищої педагогічної школи. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2009. Вип. 2. С. 190–207.

8. Панченко Г.Д. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 69–81.

9. Рязанцева О.В. Уміння викладача дистанційної системи освіти, необхідні для успішної комунікативної взаємодії з учасниками навчального процесу. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 531–534.

10. Тарасенко Т.В. Реалізація педагогічних умов формування професійної культури майбутніх учителів-філологів. *Перспективи розвитку науки*. 2011. С. 130–134.

11. Татарчук Г.М. Інституціоналізація дистанційного навчання. *Освіта*. 2000. № 1. С. 63–72.

12. Bouhnik D., Marcus T. Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2006. № 3. P. 299–305.

13. Kade O. *Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981. 226 s.

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ФРАЗЕОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ)

### FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (PHRASEOLOGICAL LEVEL)

*У статті висвітлено питання формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи на рівні фразеології в межах закладу вищої освіти. Наголошено на тому, що якісна лінгвістична підготовка та фахове володіння літературною мовою є обов'язковими умовами професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, який закладатиме ключові компетентності здобувачів початкової освіти. Відзначено, що нині пріоритетним завданням вищої школи у процесі викладання дисциплін мовного циклу є формування такої мовної особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням до рідної мови, високою культурою спілкування та мотивацією до освіти в лінгвістичній галузі. Зацентровано на тому, що набуває актуальності проблема формування національно свідомої особистості. З'ясовано, що до ефективних засобів формування національної свідомості належать і фразеологізми.*

*Порушено проблему скочення кредитів та обсягу аудиторних годин із мовних дисциплін на спеціальності «Початкова освіта». У межах дослідження зроблено висновки про те, що нині у практиці роботи спостерігаємо значну прогалину між сучасними вимогами до мовної освіти молодших школярів та рівнем професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Уважаємо, що використання сучасних педагогічних технологій у поєднанні із традиційними методами та прийомами навчання забезпечить ідеальну основу для вивчення фразеологічного матеріалу у вищій школі. Тому досліджено та висвітлено інноваційні технології вивчення фразеології, які будуть ефективними в сучасних педагогічних реаліях освітнього простору вищої школи. Це застосування технології проблемного навчання, технології концентрованого навчання, інтерактивні технології, технології науково-дослідної діяльності студентів, технологія контролю й атестації. Наголошено, що не втрачають актуальності як традиційні форми організації навчального процесу (лекції та практичні заняття), так і індивідуальні, групові. Проте особливої актуальності останнім часом набувають диференційне навчання студентів, відеонавчання, аудіонавчання, дистанційне навчання.*

**Ключові слова:** професійна освіта, якість освіти, мовна компетентність, фразеологічний матеріал, майбутній учитель, початкова школа.

*The formation of language competence of future primary school teachers at the level of phraseology within the institution of higher education is highlighted in the article. High-quality linguistic training and professional knowledge of the literary language is a prerequisite for the professional competence of the future primary school teacher, who will lay down the key competencies of primary school students. Nowadays the priority task of higher education in the teaching of language cycle disciplines is the formation of such a language personality, which would be marked by a conscious attitude to the native language, high culture of communication and motivation for education in linguistics. The problem of forming a nationally conscious personality is important. It has been found that phraseology is one of the effective means of forming national consciousness.*

*The problem of reduction of teaching hours and the amount of classroom hours in language disciplines in the specialty "Primary Education" was raised. The study concludes that currently in practice we see a significant gap between the current requirements for language education of primary school students and the level of professional training of future primary school teachers. We believe that the use of modern pedagogical technologies in combination with traditional teaching methods and techniques will provide an ideal basis for the study of phraseological material in higher education. Therefore, innovative technologies of studying phraseology that will be effective in modern pedagogical realities of the educational space of higher education are researched and covered. In particular, it is the application of problem-based learning technology, concentrated learning technology, interactive technologies, technologies of research activities of students, technology of control and certification. Traditional, individual and group forms of organization of the educational process (lectures and practical classes) do not lose their relevance. However, differential student learning, video learning, audio learning, and distance learning are really actual today.*

**Key words:** professional education, quality of education, language competence, phraseological material, future teacher, primary school.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.16>

**Білявська Т.М.,**

канд. філол. наук,

доцент кафедри початкової освіти

Миколаївського національного

університету імені В.О. Сухомлинського

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Не викликає заперечень теза про те, що на сучасному етапі відбувається оновлення змісту освіти [5]. Зокрема, упроваджено концепцію «Нова українська школа». Відповідно постає питання про рівень освіти сучасного вчителя. Варто зазначити, що насамперед посилюється увага до мовної освіти вчителів. Особливої актуальності це питання набуває в контексті професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи, які закладатимуть основи мовних знань майбутнього покоління. Водночас набуває актуальності проблема формування національно свідомої особистості. А це означає, що в межах навчального процесу закладів вищої освіти постає питання не тільки про надання теоретичного матеріалу з основних розділів сучасної української літературної мови, а й про формування національно свідомої

особистості, яка здатна професійно користуватися мовними засобами. До засобів формування національної свідомості належать і фразеологізми. Адже українська фразеологія віддзеркалює історію українського народу, особливості побуту, родинні стосунки, виробничу діяльність, заняття людей, звичаї, вірування, висвітлює своєрідність рослинного та тваринного світу тощо. Тому ґрунтовне вивчення фразеології у вищій школі є важливою умовою формування мовної особистості.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблему формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи на фразеологічному рівні варто вивчати в декількох аспектах, а саме в педагогічному, лінгвістичному та лінгводидактичному. У цьому контексті актуальними видаються дослідження із проблеми компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Савченко, О. Пометун, Л. Овчарук, Н. Хомський, А. Хуторський та інші). Проблему реалізації формування мовної компетентності у вищій школі висвітлено у працях українських лінгводидактів (О. Біляєва, М. Пентиліук, К. Климова й інші). Однак у межах нашого дослідження особливої ваги набувають розвідки українських лінгвістів (М. Демський, О. Демська-Кульчицька, Л. Скрипник, Г. Удовиченко, В. Ужченко). Варто зазначити, що кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризуються вивченням фразеологізмів в аспекті нових мовознавчих напрямів: комунікативно-функціонального, етнолінгвістичного, лінгвокультурологічного, когнітивно-ономасіологічного (Н. Венжинович, В. Жайворонок, М. Жуйкова, Н. Колесник, Л. Савченко, О. Селіванова й інші).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Зауважимо, що питання вивчення фразеологізмів у початковій та середній школі постійно перебуває в центрі уваги та висвітлено в наукових розвідках вітчизняних лінгводидактів. Маємо значну кількість досліджень щодо вивчення розділу «Фразеологія» у контексті професійної підготовки вчителів-філологів. Аналіз наукової літератури доводить, що є низка сучасних досліджень щодо професійної мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Однак ґрунтовних наукових розвідок, які порушують проблему формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи саме на рівні фразеології, край мало.

**Мета статті** – дослідити проблему формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи на рівні фразеології; висвітлити ефективні інноваційні технології вивчення фразеології в межах освітнього процесу вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із проблем сучасної лінгводидактики є пошук нових шляхів та засобів підвищення ефективності

вивчення фразеології у вищій школі. Особливої актуальності це питання набуває саме в контексті мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Однак варто наголосити на тому, що нині спостерігаємо деякі суперечності. Сучасні реалії засвідчують, що відбулося значне скорочення кредитів, а відповідно й аудиторних годин із дисципліни «Сучасна українська літературна мова», у межах вивчення якої передбачено роботу з теми «Фразеологія». Проте саме в межах цього розділу відбувається засвоєння теоретичних відомостей із теми (поняття про фразеологізми, класифікацію фразеологізмів тощо) та формування практичної здатності студентів (уміння визначати фразеологізми в тексті, добирати фразеологізми з певним значенням, добирати фразеологізми із синонімічними й антонімічними відношеннями між ними, визначати джерела фразеологізмів, користуватися фразеологічними словниками). Водночас саме в межах зазначеного курсу відбувається фахова мовна підготовка майбутніх учителів та формування національно свідомої особистості, яка повинна відповідати сучасним вимогам суспільства. Тобто згідно із сучасними вимогами до мовної освіти молодших школярів майбутні вчителі початкової школи повинні у процесі роботи збагачувати словниковий запас учнів фразеологізмами, підвищувати культуру мовлення молодших школярів, формувати в них комунікативно необхідні фразеологічні вміння та навички.

Отже, обмежена кількість аудиторних годин не дає можливості поглиблювати знання та вдосконалювати практичні вміння з теми «Фразеологія». Водночас ця ситуація спонукає до пошуку таких педагогічних технологій, які будуть ефективними в сучасних педагогічних реаліях освітнього простору вищої школи [2].

На нашу думку, використання сучасних педагогічних технологій у поєднанні із традиційними методами та прийомами навчання забезпечить ідеальну основу для вивчення фразеологічного матеріалу у вищій школі. Саме застосування різних форм і технологій навчання надасть можливість більш ґрунтовно ознайомитись із теоретичним матеріалом і опанувати його, дібрати ефективні методи саме для вивчення конкретної теми, а також застосувати ті прийоми роботи та засоби навчання, які будуть відповідати рівневі знань студентів. У цьому контексті важливими є як традиційні форми організації навчального процесу (лекції та практичні заняття), так і індивідуальні, групові. Не втрачає водночас значущості й диференційне навчання студентів. Однак особливої актуальності останнім часом набувають відеонавчання, аудіонавчання, дистанційне навчання.

Процес вивчення фразеологічного матеріалу у вищій школі передбачає дві складові частини: теоретичну та практичну. У межах вивчення

теоретичного блоку матеріалу відповідно до навчальної та робочої програм курсу студентам надають такі відомості, як: історія виникнення фразеології як розділу мовознавства; учені-лінгвісти, які досліджували фразеологію; взаємозв'язок фразеології з лексикологією та лексикографією; основні поняття з теми: «фразеологія», «фразеологізм» («фразема», «фразеологічна одиниця», «стійкі словосполучення»); класифікація фразеологізмів, частиномовна характеристика фразем, системні відношення між фраземами (фраземи-синоніми, фраземи-антоніми, фраземи-омоніми, фраземи-пароніми).

Ефективним, на нашу думку, у процесі вивчення теоретичного матеріалу видається застосування технології проблемного навчання, яка передбачає: наявність проблемної ситуації, визначення проблеми, наявність проблемного запитання, проблемного завдання. Варто зазначити, що метод проблемного викладу матеріалу є актуальним переважно на лекційних заняттях. Суть цього методу полягає у створенні проблемної ситуації, її аналізі, виявленні суперечностей, визначенні проблеми та способів її розв'язання, висуненні гіпотез, обґрунтуванні їх. Так, у межах викладу фразеологічному матеріалу викладач може поставити низку проблемних запитань: Що є основою для творення фразем у нашій мові? Яким чином до нашої мови потрапляють фраземи з інших мов? З якої мови перейшло найбільше фразем до української?

У межах роботи з теоретичним матеріалом можна використовувати технологію концентрованого навчання, яка передбачає ґрунтовне вивчення розділу завдяки об'єднанню матеріалу в блоки), інтерактивні технології, (інтерактивна лекція, робота з відео- і аудіоматеріалами, «студент у ролі викладача», «кожен навчає кожного»).

Для глибшого та більш свідомого засвоєння теоретичного матеріалу важливим видається застосування методу проєктів, який віддзеркалює диференційний, індивідуально-творчий і активно-дієвий підходи в навчанні. Проєкт може мати пошуковий, творчий (креативний) та прогностичний характер. Під час застосування проєктного методу варто враховувати інтереси та побажання учасників. Оскільки студенти або група студентів виконують проєкти самостійно, то цей метод забезпечуватиме сприятливі умови для формування партнерських стосунків між виконавцями проєкту та викладачем. Темі проєктів для студентів можуть бути такими: «Фразеологізми-синоніми в українській мові», «Фразеологізми-антоніми в українській мові», «Фразеологізми-омоніми в українській мові», «Фразеологізми-пароніми в українській мові».

Практична робота із цієї теми повинна бути спрямована на усвідомлення важливості знань

фразеологічного матеріалу в майбутній професії; на активізацію та поповнення фразеологічного запасу студентів; формування здатності використовувати фразеологізми у своєму мовленні й у процесі професійної діяльності в початковій школі. Так, на заняттях практичного характеру доречно використати технологію критичного мислення або технологію мозкового штурму (зворотний мозковий штурм, подвійний мозковий штурм, конференція ідей, метод кейсів). Також ефективно, на нашу думку, використання методу «Асоціативний куцц». На дошці малюють коло, у центрі якого записують фразеологізм. Студентам пропонують назвати синоніми й асоціативні слова, пов'язані із цим фразеологізмом. Після того, як усі асоціації будуть зазначені, студенти обирають три найхарактерніші з них, з якими і триває робота.

Також важливе у вищій школі використання технології науково-дослідної діяльності студентів. У цьому контексті варто запропонувати такі завдання: 1. Дослідити творчість сучасних письменників (Л. Костенко, М. Матіос, Люко Дашвар, О. Забужко). Виписати 10 фразеологізмів, розкрити їхнє значення, визначити мету вживання, побудувати з ними речення. 2. Записати 10 фразеологізмів із мовлення політичних діячів, розкрити їхнє значення, визначити мету вживання, побудувати з ними речення. 3. Записати 10 фразеологізмів, джерелом походження яких є твори І. Франка, Лесі Українки. Розкрити їхній зміст. Дібрати сучасні відповідники. 4. Записати 10 фразеологізмів, які віддзеркалюють характер родинних стосунків, та 5 фразеологізмів, які вживають у вашому родинному колі. Розкрити їхній зміст.

Ефективними також, на наш погляд, у процесі практичної роботи є такі завдання: 1. Визначте, які з наведених словосполучень є фраземою. 2. Визначте, які словосполучення не є фраземою. 3. Визначте значення фразем. 4. Розподіліть фраземи за їхньою частиномовною належністю. 4. Доберіть антоніми до фразем. 5. Доповніть фраземи паронімічними парами. 6. Визначте, які із фразем не утворюють омонімічної пари. 6. Визначте, які із фразем є багатозначними. 7. Складіть речення із фраземами *вільна птаха, гострий на язик, не ликом шитий*. З'ясуйте їхню стилістичну функцію.

Особливої уваги у процесі вивчення розділу «Фразеологія» потребує робота з лексикографічним джерелами. Тут ефективним буде запропонувати студентам створити презентації, які міститимуть відомості про фразеологічні словники української мови, їхніх укладачів, роки видання. У цьому контексті варто запропонувати такі завдання: 1. З'ясуйте, у чому полягає відмінність між загальнономовними та фразеологічними словниками. 2. За фразеологічним словником доберіть фраземи-синоніми до дієслів *жити, говорити*,

ледарювати [7]. 3. За фразеологічним словником з'ясуйте всі значення багатозначних фразем. 4. За допомогою російсько-українського словника доберіть до російських фразем українські відповідники.

У процесі вивчення цього матеріалу не втрачає актуальності технологія контролю й атестації. Уважаємо за необхідне підкреслити, що важливо застосовувати такі види контролю системно й обґрунтовано (маємо на увазі письмовий і усний контроль, фронтальний та індивідуальний, а також вибірковий, підсумковий та поточний контроль). Тут варто зауважити, що нині у вищих навчальних закладах віддають перевагу такому виду перевірки знань, як тестування. Не викликає заперечень твердження, що це один з ефективних методів роботи зі студентами. Важливим у цьому контексті видається застосування різнорівневих тестів.

**Висновки.** Отже, дослідження питання формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи на рівні фразеології засвідчило, що у практиці роботи спостерігаємо значну прогалину між сучасними вимогами до мовної освіти молодших школярів та рівнем професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. На нашу думку, насамперед це пов'язано зі скороченням кредитів і аудиторних годин. Зазначимо, що майбутньому вчителю початкової школи необхідна нова, якісна мовна підготовка, у результаті якої він буде здатен ефективно працювати в умовах сучасної школи. Адже нині не досить вивчати

матеріал про фразеологічні одиниці, а потрібно вміти влучно їх використовувати у своєму мовленні, фахово передати свої знання і навички учням у межах початкової школи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бистрова О. Теоретичні основи навчання фразеології в національній школі. Москва : Педагогіка, 1985. 136 с.
2. Бистрова Ю. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27–33.
3. Буряк П. Робота над фразеологізмами. *Початкова школа*. 2000. № 4. С. 11–14.
4. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.
5. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
6. Савченко Л. Феномен етнокодів духовної культури у фразеології української мови: етимологічний та етнолінгвістичний аспекти. Сімферополь : Доля, 2013. 600 с.
7. Словник фразеологізмів української мови / уклад. : В. Білоноженко та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 1104 с.
8. Янчук Н. Програма експериментального слова і фразеологізму в аспекті функціонально-комунікативного вивчення мови. *Українська мова і література у школі*. 2004. № 3. С. 14–17.

## ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ З ВОДІННЯ БОЙОВИХ МАШИН

### FORMS OF ORGANIZATION OF TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN DRIVING COMBAT MACHINES

Мета статті полягає в обґрунтуванні організаційних форм військово-практичної підготовки майбутніх офіцерів з водіння бойових машин залежно від етапу навчання. Форми організації навчання залежать від періоду навчання, місця проведення практичних занять та індивідуальних особливостей курсантів. З'ясовано, що для формування початкових і складних професійних навичок майбутніх офіцерів застосовуються фронтальна, фронтально-групова й індивідуальна форми навчання. Фронтальна форма виробничого навчання використовується на початковому етапі навчання і передбачає виконання всіма курсантами однакового завдання. Фронтально-групова форма передбачає формування початкових навичок і умінь із виконання комплексних завдань невеликою підгрупою. Індивідуальна форма навчання забезпечує формування професійних навичок і умінь зі складного комплексу дій самостійно і за допомогою інструкційної документації та модульних пакетів. Специфіка практичного навчання передбачає тісний взаємозв'язок між фронтальною, груповою й індивідуальною формами навчання.

З огляду на те, що курсанти мають різний рівень практичного досвіду, для відпрацювання потрібних умінь і навичок з водіння бойових машин нами розробляються індивідуальні програми навчання. Завдяки індивідуальній формі навчання курсанти можуть здійснювати самостійно поетапне формування вмінь і навичок з водіння бойових машин. Розроблено три види індивідуальних програм: для курсантів, які не мали попереднього практичного досвіду з водіння; для курсантів, які мали достатній практичний досвід з водіння.

На всіх етапах практичного навчання з водіння бойових машин велика увага приділяється якісному і раціональному інструктуванню курсантів. Інструктування складається із вступного, поточного та заключного інструктажів. Цінність інструктажів полягає в їхній стислості, чіткості, насиченості змістом.

**Ключові слова:** військово-практична підготовка, курсанти, форми організації навчання, інструктування, водіння бойових машин.

The purpose of the article is to substantiate the organizational forms of military-practical training of future officers in driving combat vehicles and cars, depending on the stage of training. Forms of training organization depend on the period of study, the place of practical classes and individual characteristics of cadets. It was found that frontal, frontal-group and individual forms of training are used to form the initial and complex professional skills of future officers. The frontal form of industrial training is used at the initial stage of training and involves all cadets to perform the same task. Front-group form involves the formation of initial skills and abilities to perform complex tasks in a small subgroup. The individual form of training provides the formation of professional skills and abilities from a complex set of actions independently and with the help of instructional documentation and modular packages. The specifics of practical training provide a close relationship between frontal, group and individual forms of training.

Given the fact that cadets have different levels of practical experience, to develop the necessary skills and abilities to drive combat vehicles and cars, we develop individual training programs. Thanks to the individual form of training, cadets have the opportunity to independently develop the gradual formation of skills and abilities to drive combat vehicles and cars. Three types of individual programs have been developed: for cadets who had no previous practical driving experience; for cadets who had little practical driving experience; for cadets who had sufficient practical driving experience.

At all stages of practical training in driving combat vehicles and cars, much attention is paid to quality and rational instruction of cadets. Instruction consists of introductory, current and final briefings. The value of instruction is its brevity, clarity, richness of content.

**Key words:** military-practical training, cadets, forms of training organization, instructing, driving combat vehicles.

УДК 37.03:811:355.23

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.17>

**Блажко А.С.,**

викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Успіх освітнього процесу у військових закладах вищої освіти, ефективність кожного заняття як його структурної складової частини залежать від умінь педагога підготувати й організувати процес теоретичного та практичного навчання, забезпечити міцне засвоєння навчального матеріалу та формування якісних умінь і навичок як у навчальних аудиторіях, так і на полігонах. Від вибору раціональних форм організації освітнього процесу залежить ефективність підготовки майбутніх офіцерів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічні дослідження різних аспектів підготовки майбутніх офіцерів з водіння бойових машин за різними формами та методами здійснювали А. Блажко, М. Мацик (вирішення навчально-бойових завдань на основі кейс-методу) [1], А. Ніколаєв (моделювання методичної системи практичного курсу водіння бойових машин) [4], В. Рій (різноманітної професійно-практична підготовка з тактики водіння бойових машин) [5], П. Ткачук, М. Чорний, Р. Долгов, С. Степанов, А. Ніколаєв, Ю. Вяткін (методика освоєння водіння бойових машин) [7] та інші.



**Мета статті** – обґрунтування організаційних форм військово-практичної підготовки майбутніх офіцерів з водіння бойових машин залежно від етапу навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Форми навчання є видами організації взаємодії здобувачів освіти з педагогом та один з одним на навчальному занятті [3]. Під формою навчання розуміється логічно завершена організація, у нашому випадку – процесу освоєння водіння бойових машин, якому властиві системність, цілісність, логічність, режим проведення занять. Ми розглядаємо форми навчання, які забезпечать формування в курсантів практичних умінь і навичок водіння бойових машин. Оскільки військово-практична підготовка здійснюватиметься протягом кількох семестрів, то, звичайно, форми її організації будуть відрізнятися одна від одної і залежати від періоду навчання, місця проведення практичних занять та індивідуальних особливостей курсантів. Так, для формування початкових і складних професійних навичок із водіння бойових машин у майбутніх офіцерів нами були застосовані фронтальна, фронтально-групова й індивідуальна форми навчання. Фронтальна форма виробничого навчання використовується на початковому етапі навчання і передбачає виконання всіма курсантами однакового завдання. Завдяки цьому педагог працює з усією групою, проводить спільне для всіх інструктування з відпрацюванням правильності рухів, темпу і швидкості виконання дій, доведення дій до автоматизму. Фронтально-групова форма передбачає формування початкових навичок і умінь з виконання комплексних завдань невеликою підгрупою. До таких завдань належать: відпрацювання вправ, зокрема й за алгоритмом дій, виконання простого чи складного комплексу дій тощо. Індивідуальна форма навчання забезпечує формування професійних навичок і умінь зі складного комплексу дій самостійно і за допомогою інструкційної документації та модульних пакетів [6, с. 132]. Специфіка практичного навчання передбачає тісний взаємозв'язок між фронтальною, груповою й індивідуальною формами навчання.

Розглянемо більш детально організацію навчання з формування професійних умінь і навичок з водіння бойових машин за фронтальною формою навчання. Такі заняття необхідно розцінювати не стільки з погляду послідовності їхніх етапів, скільки з позиції постановки та досягнення дидактичної мети, ефективної пізнавальної діяльності курсантів, результативності навчання. Мета, яка досягається під час фронтальної форми навчання, така: формування початкових навичок і умінь усією групою, водночас відпрацювання правильності вмінь з водіння, відпрацювання темпу та швидкості руху техніки, автоматизація дій тощо.

Формування вмінь і навичок є складним процесом, що складається з таких етапів: усвідомлення призначення і будови бойових машин, визначення сутності дій та прийомів роботи з технікою; опанування первинних навичок водіння бойових машин, засвоєння послідовності здійснення відповідних комплексних завдань; удосконалення умінь і автоматизація навичок з водіння бойових машин.

Під час фронтально-групової форми досягається мета формування професійних навичок і умінь невеликою групою курсантів, відпрацювання вправ виконання комплексних завдань за алгоритмом дій.

Індивідуальна форма занять має на меті формування професійних навичок і умінь курсанта з виконання складних комплексних завдань самостійно за допомогою документації письмового інструктування. Як уважає С. Гончаренко, індивідуальне навчання тісно пов'язане з індивідуалізацією процесу навчання. Індивідуалізація процесу навчання є такою організацією освітнього процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні особливості здобувачів [3, с. 144].

З огляду на те, що курсанти мають різний рівень практичного досвіду, для відпрацювання потрібних умінь і навичок з водіння бойових машин нами розробляються індивідуальні програми навчання. Завдяки індивідуальній формі навчання курсанти можуть здійснювати самостійно поетапне формування вмінь і навичок з водіння бойових машин. Нами розроблено три види індивідуальних програм: для курсантів, які не мали попереднього практичного досвіду з водіння; для курсантів, які мали незначний практичний досвід з водіння; для курсантів, які мали достатній практичний досвід з водіння. Індивідуальні програми передбачали тільки формування умінь і навичок з водіння бойових машин більш складного рівня. Зміст індивідуальних програм постійно корегується та допрацьовується.

Якщо якість підготовки якоюсь мірою не задовольняє вимогам, через зворотний зв'язок вводяться корективи у процес навчання (змінюються тематика занять, навчальний час, витрата мотресурсів, методичні прийоми). Водночас можуть підвищуватися вимоги до початкового рівня знань і навичок курсантів [7, с. 31].

Ми погоджуємося з позицією А. Ніколаєва щодо етапів професійної підготовки курсантів: «адаптивний етап, коли відбувається перебудова стилю пізнавальної діяльності курсанта, актуалізується здатність до самостійної відповідальності за результати навчання; трансформаційний, під час якого досвід опанування знаково-символьної системи комунікації використовується у вирішенні тренувальних завдань у взаємодії; інтегративний етап, під час якого відбувається реалізація різних

моделей військово-професійної діяльності та розуміння курсантами своєї ролі» [4, с. 279].

На всіх етапах практичного навчання з водіння бойових машин велика увага приділяється якісному і раціональному інструктуванню курсантів. Інструктування складається із вступного, поточного та заключного інструктажів. Цінність будь-якого з інструктажів становить його стислість, а також чіткість і насиченість змістом, який повинен розкривати сутність прийомів, операцій, процесів, організацію виконання завдання тощо. Окрім того, правильна організація і проведення інструктування формує в курсантів конкретні знання з водіння бойових машин, підвищує інтерес до опанування нових знань і вмінь.

Під час вступного інструктування відбувається актуалізація теоретичних знань, розглядаються способи освоєння водіння, практичний показ дій. Інструктування цього виду зазвичай проводиться фронтально, для всієї групи або підгрупи. Час, відведений на вступне інструктування, може бути різним. На перших етапах курсантам необхідне докладніше і повне інструктування з виконання прийомів з водіння бойових машин. Також береться до уваги той факт, що завелика кількість часу, відведеного на вступне інструктування, може бути неефективною. Цільова настанова під час фронтальної та фронтально-групової форм забезпечує мотивацію, стимулює пізнавальну активність курсантів. Актуалізація опорних знань і досвіду курсантів забезпечує якісне сприйняття та засвоєння нового матеріалу.

На пізніших етапах практичного навчання, коли курсанти на базі засвоєних прийомів, способів та операцій відпрацьовують уміння і навички з водіння бойових машин, виконують комплексні завдання, вступне інструктування має інший характер. На цьому етапі інструктування надає «алгоритм розв'язання навчально-бойових завдань: характеристика навчально-бойової завдання; з'ясування об'єктів та суб'єктів процесу; характеристика взаємодії учасників; визначення причин, що ускладнюють ситуацію; конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати; проектування рішення; конструювання, що передбачає операції з поєднання всіх компонентів процесу відповідно до мети завдання; аналіз результатів розв'язання завдання» [1, с. 180]. Тут інструктування з виконання дій проходить із залученням курсантів до аналізу завдання, вимог до якості його виконання, можливих проблем тощо.

Основна частина занять із водіння бойових машин передбачає поточне інструктування. Поточний інструктаж здійснюється педагогом у процесі виконання вправ курсантами. Формування орієнтованої основи нових способів дій є основною складовою частиною поточного інструктування. Визначають два типи орієнтованої основи діяльності: 1) орієнтована основа, яка включає опис дій

і короткі вказівки з виконання цих дій за алгоритмом, що характерно для першого етапу навчання; 2) орієнтована основа, яка спирається на самостійний пошук засобів і способів виконання виробничих завдань [6, с. 101]. Якщо під час практичної підготовки курсант «засвоїть на декількох часткових явищах (наприклад, тактика водіння бойових машин) основні інваріантні знання, навички, уміння, які породжують усю множину часткових (особливих) знань як свої варіанти, то далі він буде здатний розібратися самостійно в більшості випадків без додаткового спеціального навчання» [5, с. 215]. До дидактичних особливостей використання другого типу орієнтованої основи діяльності належать: поетапне підвищення вимог до кінцевого результату навчання; поступове підвищення ступеня самостійності здобувачів; постійне навчання здобувачів способів самоконтролю з виконання дій; поступова автоматизація окремих компонентів засвоєної операції, тобто початок формування навички.

У разі фронтальної форми завдяки поточному інструктуванню забезпечується контроль за виконанням навчального завдання всією групою, даються загальні рекомендації. У процесі використання фронтально-групової й індивідуальної форм поточне інструктування доцільно проводити у вигляді індивідуальної допомоги курсантам у разі необхідності.

Заключне інструктування передбачає аналіз виконаних завдань, обговорення помилок, підбиття підсумків заняття, надання індивідуальної допомоги курсантам тощо. У процесі заключного інструктування звертається увага на типові недоліки та їх усунення, а тому цей вид інструктування передбачити важко.

У процесі формування вмінь і навичок з водіння бойових машин застосовується не лише усне, а й письмове інструктування, зважаючи на прикладну практичну спрямованість завдань і набутий практичний досвід курсантів. Технічна і технологічна документація, до якої належать креслення, інструкції, алгоритми дій, операційні, інструктивні та технологічні карти, є важливим джерелом навчальної інформації, яка відіграє значну роль під час самостійного опрацювання. Але варто зауважити, що лише письмове інструктування негативно впливає на успішне формування уявлень у курсантів про правильну послідовність дій. Тому обсяг інформації у вказаній документації має бути відповідати практичному досвіду курсантів.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновок, що військово-практична підготовка є складним дидактичним процесом, який вимагає від педагога дидактичної грамотності з якісного формування як початкових, так і складних умінь і навичок водіння бойових машин на основі різних методів та форм організації навчання. Специфіка

військово-практичної підготовки передбачає тісний взаємозв'язок між фронтальною, груповою й індивідуальною формами навчання.

Перспективи досліджень із зазначеної проблематики вбачаємо в розробленні шляхів реалізації різних форм навчання для теоретичних і практичних курсів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блажко А., Мацик М. Підготовка майбутніх офіцерів до вирішення навчально-бойових задач на основі кейс-метода. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. № 37. Т. 1. С. 179–184.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

3. Ніколаєв А. Моделювання методичної системи практичного курсу водіння бойових машин. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. № 37. Т. 2. С. 278–282.

4. Рій В. Різномірне професійно-практична підготовка з тактики водіння бойових машин. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 214–217.

5. Скакун В. Организация и методика профессионального обучения : учебное пособие. Москва : Форум ; Инфра, 2007. 336 с.

6. Водіння бойових машин : навчально-методичний посібник / П. Ткачук та ін. Львів : НАСВ, 2016. 300 с.

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КРИЗЬ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ХМАРНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

### FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS THROUGH ASPECTS OF TRAINING IN CLOUD TECHNOLOGIES

Стаття присвячена актуальній проблемі вищої освіти – формуванню професійної культури майбутніх фахівців засобами сучасної освіти, а саме застосуванням хмарних технологій. Розкривається суть таких понять, як «професійна культура», «навчальний процес», «хмарні технології», «освітня діяльність». Основна увага зосереджується на методичних засадах формування професійної культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Національна освіта на сучасних етапах свого розвитку досить уваги приділяє умовам формування професійної культури, зокрема її у період навчання за допомогою хмарних технологій. Запорукою знаннєвої складової частини майбутнього фахівця є професійна культура. Фахівець повинен панувати всі компоненти професійної культури, уміти правильно вирішувати завдання будь-якої складності. Висвітлюються критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу педагогічної літератури обґрунтовуються впливи на процеси формування професійної культури сучасними методами дистанційного навчання. Зазначається, що хмарні технології натеper є невід’ємною складовою частиною навчально-виховних процесів у закладах вищої освіти, розглядаються серед технологій для формування професійних компетентностей. Приділяється увага питанню інформатизації суспільства, що передбачає інформатизацію галузі науки й освіти, у якій формуються пізнавальні процеси й соціально-економічні явища, що в майбутньому сприяє прогресивному розвитку суспільства загалом. Хмарні технології виявилися високоефективними для задоволення освітніх потреб. Професійна культура розглядається на таких рівнях розвитку (початковий рівень, вищий рівень), що несуть у собі обсяг професійного світогляду, професійних знань, інтересів і вмінь, здатності розв’язувати завдання. Нові освітні стандарти, хмарні технології допомагають формуванню нової інформаційної культури педагога та здобувача освіти, що надають унікальну можливість поєднати проєктну методику й інформаційно-комунікаційні технології. Використання хмарних технологій у навчальному процесі дозволяє зробити освітній простір відкритим. Взаємодія новітніх інформаційних досягнень взаємопов’язана з формуванням у здобувачів освіти професійних знань, міжкультурного спілкування, професійної культури.

**Ключові слова:** професійна культура, професійна діяльність, культура особистості,

професійна культура фахівця, хмарні технології.

The article is devoted to the current problem of higher education – the formation of professional culture of future professionals by means of modern education, namely the use of cloud technologies. In particular, the essence of such concepts as “professional culture”, “educational process”, “cloud technologies”, “educational activity” is revealed. The main attention is focused on the methodological principles of forming the professional culture of future specialists in higher education institutions. National education at the present stages of its development pays sufficient attention to the conditions for the formation of professional culture, including during training with the help of cloud technologies. The key to the knowledge component of the future specialist is undoubtedly professional culture. The specialist must master all the components of professional culture and be able to correctly solve problems of any complexity. Criteria, indicators and levels of formation of the studied phenomenon are covered. Based on the analysis of pedagogical literature, the influences on the processes of formation of professional culture by modern methods of distance learning are substantiated. It is noted that cloud technologies are currently an integral part of educational processes in higher education institutions and are considered as one of the technologies for the formation of professional competencies. The issue of informatization of society, which involves the informatization of science and education, in which cognitive processes and socio-economic phenomena are formed, which in the future reaches the progressive development of society as a whole. Cloud technologies have proven to be highly effective in meeting educational needs. Professional culture is considered at such levels of development (initial level, higher level), which include the scope of professional worldview, professional knowledge, interests and skills, the ability to solve problems. New educational standards of cloud technologies help to form a new information culture of the teacher and the learner, which provides a unique opportunity to combine project methodology and information and communication technologies. The use of cloud technologies in the educational process allows to make the educational space open. The interaction of the latest information achievements is interconnected with the formation of professional knowledge, intercultural communication, the formation of professional culture in students.

**Key words:** professional culture, professional activity, personality culture, professional culture of specialist, cloud technologies.

УДК 378:070.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.18>

**Вознюк О.М.,**

канд. пед., наук,  
доцент кафедри економічної та гуманітарної підготовки фахівців залізничного транспорту Львівського інституту Українського державного університету науки і технологій

**Лехіцький Т.В.,**

викладач кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Усе більшої популярності в Україні набувають хмарні технології, які стали вкрай необхідними джерелами освітнього процесу. В останній період непростой епідеміологічної ситуації, що набула світового масштабу, хмарні технології стали чи

не єдиними методами навчання, кількість користувачів цих технологій зростає досить стрімко. Такий стрімкий ріст свідчить про актуальність і популярність хмарних технологій, їхню затребуваність і корисність. На сучасних етапах розвитку національної освіти досить уваги приділяється

умовам формування професійної культури, зокрема й у період навчання за допомогою хмарних технологій. Використання хмарних засобів навчання на лекціях, семінарах, практичних заняттях полегшує пошук і вивчення матеріалу, дає розширену наочність, матеріал краще засвоюється.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що «професійна культура» є міждисциплінарним поняттям. Предметом досліджень неодноразово ставали різні аспекти професійної культури педагогів (І.Ф. Ісаєв, Н.П. Краснова, А.В. Мудрик, О.М. Новицька, О.М. Попенко, В.О. Сластьонін, О.Л. Шевнюк та інші), інженерів (С.А. Ісаєнко, Н.В. Підбуцька, О.С. Пономарьов та інші), економістів (А.В. Бичок, В.В. Волкова, Л.Б. Нікіфорова й інші), юристів (С.Д. Гусарєв, І.Ф. Михаліченко, О.Ф. Скакун, С.С. Сливка, О.Д. Тихомиров та інші), військових (В.Г. Рибалка, В.Т. Жежерун, І.В. Гавриш та інші) тощо. Щодо результатів аналізу літератури з використання хмарних технологій, то особливості у професійній діяльності педагогів вивчали зарубіжні (Т. Даккор, М. Міллер, А. Новембер, В. Скот, Д. Рейх та інші) і вітчизняні вчені (Ю.В. Биков, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та інші).

**Мета статті** – проаналізувати вплив сучасних засобів навчання із застосуванням хмарних технологій на формування професійної культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах активного розвитку інформаційного суспільства особливої ваги набуває не стільки опанування предметних знань, скільки формування у здобувачів вищої освіти умінь та бажання вчитися, а також виховання потреби в навчанні та самонавчанні впродовж усього життя. Сучасна вища освіта орієнтується не лише на інформаційне насичення здобувачів, запам'ятовування ними великого обсягу відомостей. Нині суттєво змінюються принципи та підходи. Провідні науковці, педагоги, методисти та психологи вказують на необхідність формування в майбутніх фахівців галузевих і предметних компетентностей, професійної культури, готовності до використання знань і ухвалення правильних рішень у майбутньому у сфері своєї діяльності.

Професійна культура – це сукупність способів і технологій певної професійної діяльності, що визнані суспільством еталоном для цієї діяльності, сукупність засвоєних, усвідомлених людиною способів цієї діяльності [5, с. 13].

Однак засвоєння професійної культури, її цінностей майбутніми фахівцями необхідно активізувати освітніми засобами хмарних технологій та виховними методами. Нині у сфері вищої освіти відбуваються активні пошуки шляхів оновлення її змісту, результатом цього є модернізація освітніх стандартів, застосування нових форм організацій освітнього процесу, які найчастіше орієнтовані на особистісне становлення майбутнього фахівця.

Головною метою модернізації освіти є досягнення її нової якості, що відповідає сучасним соціально-економічним умовам, технічному прогресу.

Дослідниця С.В. Королюк зазначає: «Культура органічно поєднана з діяльністю особистості, тому це дозволяє розглядати їх у діалектичній взаємозалежності. Їх взаємозв'язок характеризується так, що будь-які досягнення впливають на розвиток культури особистості та навпаки, відсутність загальної культури відобразиться на рівні її професійної діяльності, зокрема й управлінської» [3, с. 12].

Професійна культура студента закладу вищої освіти формується відповідно до певних рівнів. До першого рівня ми віднесемо: теоретичні уявлення студентів про нинішню соціальну культуру; знання про сучасні досягнення науки і технологій; ціннісні моральні орієнтири тощо. До наступного рівня – потребу студентів у самореалізації професійних здібностей у вигляді поетапного досвіду сходження від задуму до вирішення поставлених завдань. Такі рівні формуються відповідно до майбутнього фаху, а професійна культура зазначених рівнів є суб'єктивним вираженням об'єктивно сформованої професійної культури.

Під час розгляду проблеми впровадження і застосування ІКТ навряд чи можна обійтися без вивчення інформаційно-освітнього середовища, що формується як у межах навчального закладу, регіону, системи освіти окремих країн, так і у глобальному плані [1, с. 6].

Серед напрямів інформаційного розвитку хмарні технології є одним із найбільш привабливих для освітян. Оскільки інформатизація суспільства передбачає інформатизацію галузі науки й освіти, у якій формуються пізнавальні процеси й соціально-економічні явища, що в майбутньому сприяє прогресивному розвитку суспільства загалом. Хмарні технології виявилися високоефективними для задоволення освітніх потреб. Є різні підходи до освітніх технологій. Нині вища освіта стикається із проблемою управління та розуміння великої та кількості даних, що збільшується, – від інформації студентів та викладачів до складної аналітики та досліджень. Під хмарними технологіями (англ. Cloud computing) розуміють технології розподіленої обробки даних, коли комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як інтернет-сервіс. Хмарні технології – це такі технології обробки даних, у яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачу як онлайн-сервіси. Серед переваг хмарних технологій можна зазначити доступ до матеріалів будь-де і будь-коли; можливість використання відео- й аудіо-файлів прямо з інтернету, проведення онлайн-тренінгів, круглих столів тощо. Застосування хмарних технологій у навчальному процесі дає можливість формувати професійну культуру

майбутнього фахівця, адаптувати навчальний матеріал до реального життя. Технологія використання хмарних сервісів пропонує новаторську альтернативу традиційному навчанню, а мережева хмара дозволяє тим, хто навчається, взаємодіяти і вести спільну роботу незалежно від їхнього місцезнаходження.

М. Міллер хмарні технології визначає як динамічно масштабний вільний спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, які надаються за допомогою мережі Інтернет [7].

У процесі формування суспільства значна роль відводиться інформації, освіті та формуванню практичних навичок. У системі показників розвитку інформаційного суспільства величезного значення набуває розвиток інформаційних технологій та впровадження хмарних сервісів у галузі освіти. Тому потрібно впроваджувати їх у навчально-виховний процес. Використання можливостей хмарних технологій підвищує якість навчання, рівень засвоєння матеріалу, робить процес навчання безперервним та систематичним. Віртуальний простір на основі хмарних технологій дозволяє розробляти та підтримувати інформаційні ресурси навчання, ведення наукової роботи та методичних досліджень, а також контактувати з іншими освітніми установами. Українці важливо відстежувати форму та зміст подання інформації, уміння коректувати матеріал. У навчально-виховному процесі педагогічні працівники не лише використовують у своїй роботі хмарні технології, а і реалізують виховний аспект формування професійної культури майбутніх фахівців. Для цього є різні методи та форми вихання – це вже на особистий розгляд і розсуд викладача.

Під час використання мережевих сервісів на основі хмарних технологій забезпечуються передумови для успішного виконання низки завдань, що спрямовуються на підвищення якості освіти, де домінує доступність інформаційних баз та знань, матеріальні ресурси, безперервний розвиток процесу навчання через мережеві ресурси з одночасним систематичним контролем за навчанням. Організація процесу навчання з використанням мережевих сервісів на основі хмарних технологій відбувається за взаємодії педагогічних працівників та здобувачів освіти. За такої форми навчання забезпечується ефективна взаємодія на основі інформаційних технологій та засобів телекомунікацій у режимі онлайн. Віртуальне освітнє середовище є тим інструментом, який виокремлюється на індивідуальних освітніх, розвивальних, комунікаційних та інтелектуальних завданнях. У віртуальному освітньому середовищі на основі хмарних технологій ураховуються та повною мірою реалізуються всі компоненти освітнього процесу, а саме засоби навчання,

методи навчання, організаційні форми. Хмарні технології в цьому середовищі є основним засобом пізнавальної діяльності та пізнавальної активності особистості.

Для більш дієвого та продуктивного ефекту освітнього процесу доречно використовувати мережеві сервіси на основі хмарних технологій, які самі інтерактивні. Сформованість знань виявляється в тому, що у здобувачів освіти наявні знання про можливості використання інформаційних та комунікаційних технологій, зокрема і хмарних, у своїй майбутній професійній діяльності: знання з галузі спеціальних програмних продуктів, характерних для галузі професійної діяльності майбутнього фахівця, можливості хмарних технологій для розроблення дидактичних матеріалів для навчання.

Усі структурні компоненти професійної культури, функції, системи освоєння та створення, збереження та поширення спрямовані на формування та розвиток конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Значення професійної культури як багатогранного явища, що характеризується взаємозв'язком процесуальних форм, видів професійної діяльності та культури розкриває О.О. Траверсе [4, с. 242].

Вирішення завдань формування в навчальних закладах високотехнологічного освітнього середовища є важливою передумовою для підготовки фахівців, здатних до активного, виваженого, науково обґрунтованого застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, підвищення якості й доступності освіти, поліпшення процесів управління завдяки включенню інноваційного технологічного складника тощо. Тому наявна необхідність фундаментальних досліджень проблем проектування, упровадження і використання хмарних технологій у сучасному освітньому середовищі [6].

З усіх освітніх методів та способів застосування хмарних технологій у навчальному процесі метою і як гасло звучить «вибирай, думай, розвивайся». Адже будь-яка інформація виконує знаннєву, пізнавальну та розвивальну роль. Для закріплення формування професійної культури майбутнього фахівця має домінувати моральна складова частина. Ці норми виражаються у природному прагненні людини до встановлення з іншими справді людських стосунків, що базуються на взаємоповазі, гуманності та справедливості. В основі особистісної культури закладені загальнолюдські моральні цінності, що творилися впродовж історії людства. Культура генетично закодована в багатстві цінностей, норм, традицій, звичаїв тощо. І саме це накопичене людством багатство кожна окрема людина може і хоче зробити своїм надбанням, бути його носієм. Тому цей процес і є становленням особистості.

Професійна культура із застосуванням сучасних інформаційних технологій тісно пов'язана з інформаційною культурою. Науковці М.І. Жалдак і Ю.С. Рамський під ІК-компетентністю розуміють соціально значущі компетентності, яких має набути кожен громадянин сучасного інформаційного суспільства. Саме ці компетентності розглядаються як основні компоненти інформаційної культури, яка є частиною загальнокультурного буття людини [2, с. 19].

У період переходу на нові освітні стандарти хмарні технології допомагають формуванню нової інформаційної культури педагога та здобувача освіти, що надають унікальну можливість поєднати проєктну методику й інформаційно-комунікаційні технології. Використання хмарних технологій у навчальному процесі дозволяє зробити освітній простір відкритим.

**Висновки.** Отже, формування професійної культури крізь аспекти використання хмарних технологій у процесі навчання забезпечує необхідний рівень виконання професійних функцій, перспективи самовдосконалення фахівця в майбутньому, у вирішенні проблемних завдань. Єдність особистісних та професійних якостей фахівця, рівня розвитку сучасних технологій (ІТ, хмарні технології, інтернет-ресурси тощо) сприяє формуванню, укріпленню соціально-духовного розвитку майбутніх фахівців. Нині наявна потреба у вивченні, визначенні й аналізі комплексу якостей, які формуються у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців і є основою успіху у професійній діяльності. Важливим завданням у підготовці фахівців засобами хмарних технологій є невід'ємна складова частина однієї з компетенцій – професійна культура. Формування фахової компетенції

обов'язково має починатися з формування професійної культури на базі загальної. Перспективою пошуків у напрямі дослідження є вивчення засобів хмарних технологій у формуванні професійної культури майбутніх фахівців із метою створення концепції щодо професійної культури.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Педагогіка*. 2005. № 6. С. 17–24.
3. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Полтава, 2007. 168 с.
4. Траверсе О.О. Професійна культура як інтегративний чинник фахової підготовки і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи* : збірник наукових праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 238–243.
5. Фільштейн Л.М., Журавльов В.М. Професійна культура в аспекті підготовки фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Серія «Економічні науки». 2016. Вип. 29 : Економіка праці, соціальна економіка і політика. С. 12–18.
6. Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1 (27). URL <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (дата звернення: 14.11.2021).
7. Miller M. Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online. Que Publishing, 2008. 312 p.

## ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЛЬОВИХ, ДИДАКТИЧНИХ ТА ДІЛОВИХ ІГОР

### FUNCTIONAL RELATIONSHIP OF ROLE-PLAYING, DIDACTIC AND BUSINESS GAMES

У статті проаналізовано типологію педагогічних ігор. З'ясовано, що погляди педагогів щодо назв ігор досить різноманітні, ігри визначаються ними як: навчальні, педагогічні, рольові, дидактичні, ділові тощо. Привертає увагу той факт, що немає єдиного підходу до характеристики головних ознак названих ігор. Окрім того, іноді схарактеризовані ознаки однієї гри аж ніяк не відрізняються від ознак іншої.

На нашу думку, проблема полягає в тому, що організатори ігор іноді не враховують мету, сценарій, завдання, функції ігор, будь-яку з них можуть називати рольовою або діловою грою; елемент гри або педагогічну ситуацію визначають як рольову або ділову гру; зазвичай організаторами й учасниками першочергово сприймається спочатку слово «гра», уже потім «ділова», «рольова», що призводить до сприйняття гри як розваги.

З'ясовано, що місце та роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри та навчання часто залежать від розуміння організаторами гри функцій та класифікації педагогічних ігор. Саме тому в низці статей, присвячених проблемі організації та проведення ігор, зокрема й ділових, ми звертаємо увагу організаторів гри на важливість попередньої підготовки.

Проведені нами аналіз науково-методичної літератури й експериментальне дослідження з даної проблеми дозволяють стверджувати, що ділові ігри ніколи не виконують розважальну функцію. Нами дано визначення поняття «ділова педагогічна гра», яку ми трактуємо як: імітаційне моделювання процесів педагогічної дієвості й ігрове моделювання професійної діяльності задіяних у ній суб'єктів, що здійснюється в умовних ситуаціях, пов'язане з управлінням навчально-виховним процесом. Варто зазначити, що більшість ігор стосовно ділових виступають як частина до цілого.

Також у статті ми здійснюємо аналіз особливостей рольових, дидактичних та ділових ігор; звертаємо увагу на їхні переваги та недоліки; розкриваємо їхній зв'язок на функціональному рівні.

**Ключові слова:** гра, рольова гра, ділова гра, дидактична гра, ігрова педагогічна технологія, технологія, педагогічна технологія.

The article analyzes the typology of pedagogical games. It has been found out that the views of educators on the names of games are quite diverse and are defined by them as: educational, pedagogical, role-playing, didactic, business, etc. It is noteworthy that there is no single approach to characterizing the main features of the mentioned games. In addition, the characteristics of one game are not sometimes different from the characteristics of another.

In our opinion, the problem is that game organizers sometimes can call any of them a role-playing or business game, regardless of the purpose, scenario, tasks or functions of games; an element of the game or pedagogical situation is defined as a role or business game; as a rule, the organizers and participants first perceive the word «game», and only then the words “business” or “role-playing”, which leads to the perception of the game as entertainment.

It has been found out that the place and role of game technology in the educational process, the combination of elements of the game and learning in many cases depend on the understanding of the organizers of the game functions and classifications of pedagogical games. That is why, in a number of articles on the organization and conduct of games, including business ones, we draw the attention of game organizers to the importance of previous training.

Our analysis of scientific and methodological literature and experimental research on this issue suggests that business games never perform an entertaining function. We have defined the concept of business pedagogical game, which we interpret as: simulation of the processes of pedagogical reality and game modeling of professional activities of the subjects involved in it, which is carried out in conditional situations and is related to the management of the educational process. It should be noted that most games act as part of the whole in relation to business games.

In addition, we analyze in the article the features of role-playing, didactic and business games; we pay attention to their advantages and disadvantages and reveal their connection at the functional level.

**Key words:** game, role play, business game, didactic game, game pedagogical technology, technology, pedagogical technology.

УДК 378.091.33:794.09

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.19>

**Воровка М.І.,**

докт. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки  
і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного  
педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Онищенко О.І.,**

докт. пед. наук,  
професор кафедри соціальної роботи  
Комунального закладу «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасній педагогічній лексиці вкорінилося поняття педагогічної технології. Г. Селевко проаналізував його тлумачення та використання і зробив висновок, що «педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, як система способів, принципів, як реальний процес навчання». Він відзначив, що поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить широку групу методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На нашу думку, ігрова педагогічна

технологія – це послідовність дій педагога за зразком, розроблення, підготовка гри, залучення учнів до ігрової діяльності, здійснення самої гри, підбиття підсумків та результатів ігрової діяльності. Це визначення відповідає загальному розумінню технології як упорядкованої та структурованої сукупності дій, операцій і процедур, що забезпечують конкретно-вимірюваний результат в умовах, що постійно змінюються.

Ігрова технологія дає можливість моделювати конкретний аспект професійної діяльності, водночас можливе своєчасне коригування дій, що



здійснюються, щодо структури особистості, ціннісних відношень, інтеріоризації набутих знань і умінь із зовнішньої сфери у внутрішню структуру особистості [9]. Як відомо, людина засвоює інформацію швидше, якщо навчання інтерактивне, коли вона може водночас зі здобуттям інформації обговорити незрозумілі моменти, ставити запитання, закріплювати здобуті знання, формувати навички поведінки. Такий підхід залучає учасників до процесу, а сам процес навчання стає легшим і цікавішим [7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У навчальному процесі досить часто використовуються ігрові технології. Про це свідчать дослідження Г. Воронки, М. Гуменюк, Т. Голуб, О. Кочерги, Н. Кудінової, І. Мамчур, М. Марко, Л. Полак, Т. Сорочан, Г. Селевко, І. Ткачівської, Г. Топчій, П. Щербаня й інших.

Типологія педагогічних ігор дуже об'ємна: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри драматизації.

За спектром цільових орієнтацій розрізняють дидактичні, виховні, розвивальні, такі, що соціалізують, (соціальні) ігри.

*Дидактичні ігри:* розширення кругозору, пізнавальна діяльність; використання у практичній діяльності; формування вмінь та навичок, необхідних у практичній діяльності; розвиток загальних навчальних умінь та навичок; розвиток трудових навичок.

*Виховні:* виховання самостійності, волі; формування визначених підходів, позицій, моральних, естетичних та світоглядних настанов; виховання колективізму, товариськості, комунікативності, здатності до співробітництва.

*Розвивальні:* розвиток уваги, пам'яті, мовлення, мислення, уяви, фантазії, уміння порівнювати, знаходити аналогії, творчих здібностей, емпатії, рефлексії, уміння знаходити оптимальне рішення; розвиток мотивації навчальної діяльності.

*Такі, що соціалізують:* долучення до норм та цінностей суспільства; адаптація до умов середовища; стресовий контроль, саморегуляція; навчання спілкування; психотерапія; до яких також ми відносимо форум-театр [6; 8, с. 54].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Погляди педагогів щодо назв ігор досить різноманітні, їх називають так: навчальні, педагогічні, рольові, дидактичні, ділові тощо. Привертає увагу той факт, що в більшості проаналізованих нами літературних джерел із теми дослідження немає єдиного підходу до характеристики головних ознак названих ігор. Іноді схарактеризовані ознаки однієї гри аж ніяк не відрізняються від ознак іншої.

**Мета статті** – визначити різницю між рольовими, діловими, дидактичними іграми, з'ясувати їхній зв'язок на функціональному рівні.

**Виклад основного матеріалу.** Гра – одна з найефективніших складових частин методів активного навчання. Вона допомагає розв'язувати різноманітні завдання, є формою навчання, водночас наповнена змістом. Гра використовується для узгодження та прийняття певних цінностей як у комунікативному плані, так і у плані визначення підходів, варіантів і технологій розв'язання професійних завдань.

Рольова гра – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших витрат часу на її розроблення та впровадження, однак під час розв'язання психолого-педагогічних завдань вона надзвичайно ефективна. Головна мета застосування цієї форми – розвиток в учнівства та студентства аналітичних здібностей, прищеплення вмінь ухвалювати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, зокрема й у пов'язаних із керівництвом навчально-виховним процесом. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього педагога, виявляються його здібності та перспективи майбутньої педагогічної діяльності.

Дидактична гра – творча форма навчання, виховання й розвитку особистості. Дидактичні ігри мають також велике значення для морально-професійної підготовки майбутнього вчительства, сприяють розвитку цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробленню вміння діяти відповідно до норм педагогічної культури. У терміні «дидактична гра» наголошується на її педагогічній спрямованості, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентства й учнівства [10, с. 34].

Ділову гру визначають як форму відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівців та фахівчинь, моделювання тих систем відношень, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних суперечностей і труднощів, з якими стикаються в типових професійних проблемних ситуаціях.

Ділові ігри спрямовані на підготовку до професійної діяльності в різних галузях – економіки, управління, психології, медицини, педагогіки. Напевне, саме із цієї причини існують різні визначення цієї ігрової технології. Багато авторів і авторок підкреслюють, що сутність ділової гри полягає у творчій діяльності її учасників та учасниць, яким необхідно віднайти проблему та способи її розв'язання. Непередбачуваність ділової гри робить її специфічним засобом пізнавальної діяльності.

Ділова педагогічна гра, на нашу думку, – імітаційне моделювання процесів педагогічної діяльності й ігрове моделювання професійної діяльності задіяних у ній суб'єктів, що здійснюється

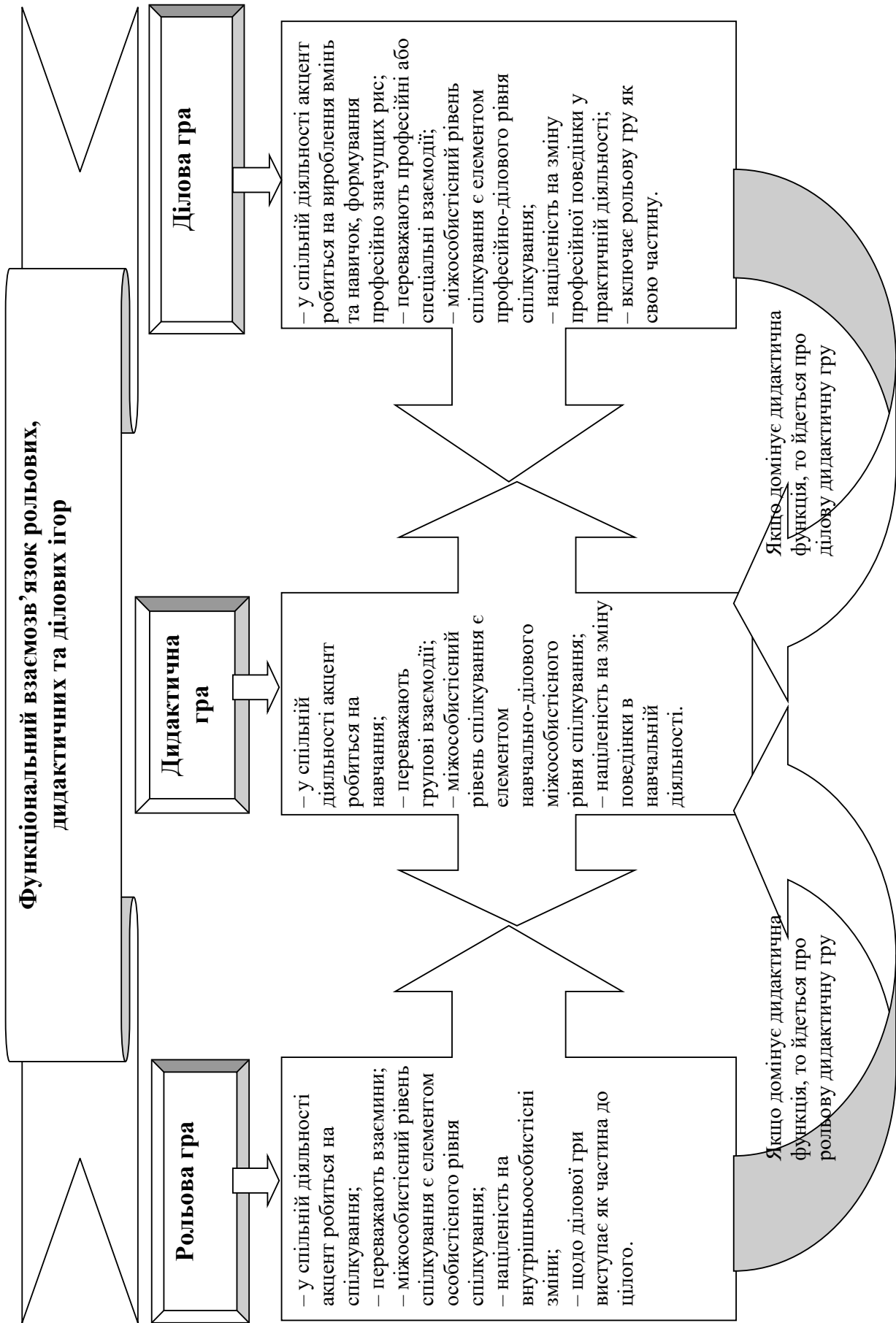


Рис. 1

в умовних ситуаціях і пов'язана з управлінням навчально-виховним процесом. Варто зазначити, що більшість ігор щодо ділових виступають як частина до цілого [2, с. 89].

У дослідженнях, поряд із позитивними оцінками застосування ігор для навчання, вказується на обмеження, які необхідно враховувати під час їх використання. Так, звертається увага на небезпеку хибних висновків, які може зробити студентство у грі, відсутність перенесення знань на реальний процес діяльності, оскільки гравцями та гравчинями під сумнів може ставитися правдоподібність ігрової ситуації. Також описуються невдачі у проведенні ділових ігор, як-от перетворення їх на конференції або семінари. Ці проблеми можуть виникати в разі, якщо задіяні у грі: погано ознайомлені із проблемою, що покладена в основу імітації; нездатні співвіднести бажану мету зі своїми можливостями; не беруть на себе відповідальність за ухвалені рішення, яка є в реальності.

На нашу думку, іноді проблема полягає в тому, що організатори (-ки):

- по-перше, не враховують мету, сценарій, завдання, функції ігор, будь-яку з них можуть називати рольовою або діловою грою;

- по-друге, іноді елемент гри або педагогічну ситуацію можуть називати рольовою або діловою грою;

- по-третє, зазвичай організаторами (-ками) і учасниками (-цями) першочергово сприймається спочатку слово «гра», уже потім «ділова», «рольова» тощо. Тому для більшості гра залишається просто розвагою. І вже не має значення, як називати використовувану в навчальному процесі гру.

Саме тому в низці статей, присвячених проблемі організації та проведення ділових ігор, ми звертаємо увагу організаторів і організаторок гри на важливість попередньої підготовки. Окрім того, у своїх дослідженнях ми вказуємо на різницю між рольовими, дидактичними та діловими іграми на функціональному рівні [3–5].

Як зазначив Г. Селевко, місце та роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри та навчання в багатьох випадках залежать від розуміння організаторами й організаторками гри функцій та класифікацій педагогічних ігор [8, с. 3].

Доречно звернути увагу на поліфункціональність ігор. Гра виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес); комунікативну (сприяє засвоєнню елементів культури спілкування); самореалізації (кожен учасник має можливість реалізувати власні можливості); розвивальну (сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення, уяви, творчих здібностей, умінь порівнювати та зіставляти, мотивації навчальної діяльності тощо); діагностичну (сприяє виявленню відхилень у поведінці, прогалин

у знаннях); корекційну (сприяє внесенню позитивних змін у структуру особистості) [1, с. 194]; дидактичну (спрямована на розширення кругозору, пізнавальну діяльність, формування вмінь та навичок); виховну (сприяє вихованню самостійності, волі, співробітництва, колективізму, комунікативності, товариськості); таку, що соціалізує (використовується для залучення до норм та цінностей суспільства, адаптації до умов середовища).

У деяких роботах ідеться про те, що ігри, окрім вищезгаданих функцій, виконують ще й розважальну. Проведені нами аналіз науково-методичної літератури й експериментальне дослідження з даної проблеми дозволяють стверджувати, що ділові ігри ніколи не виконують розважальну функцію.

У процесі аналізу наявної інформації щодо ігор і експериментального дослідження ми визначили функціональний взаємозв'язок між рольовими, дидактичними та діловими іграми (див. рис. 1).

**Висновки.** Отже, коли визначаємося з формою гри та її рівнем для використання в підготовці до здійснення професійної діяльності майбутніми фахівцями, варто приділяти значну увагу, окрім визначення мети, розроблення сценарію, розподілу й усвідомленню ролей її учасниками й учасницями, визначення критеріїв оцінювання їхньої діяльності, організаторам ігор та їх розробникам варто визначитись із провідними функціями, що покладаються на дану гру. З огляду на те, що ігри є поліфункціональними, зазвичай можуть виконувати декілька функцій, від провідних із них залежить основний напрям діяльності під час гри, завдання, вправи, кінцевий результат.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2005. 396 с.
2. Воронка М. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 275 с.
3. Воронка М. Ділова гра як технологія активного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ ; Запоріжжя, 2004. Вип. 31. С. 277–281.
4. Воронка М. Творчий підхід до проведення ділових ігор. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. Чернівці : Рута, 2001. Вип. 127. С. 30–34.
5. Воронка М. Умови та критерії оцінювання ефективності ділової гри. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наукова монографія. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2007. С. 15–18.
6. Онипченко О., Бурлуцька Т. Форум-театр як засіб формування усвідомленого батьківства. *Теоретичні, методичні і практичні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи* : тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції,

м. Івано-Франківськ, 26 травня 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 186–190.

7. Онипченко О., Федоряка М. Використання інтерактивних форм роботи в позакласній діяльності в загальноосвітніх закладах. *Шляхи і засоби формування педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі навчання та в позааудиторній роботі* : тези доповідей Регіональної науково-практичної конференції, м. Харків, 4 квітня 2012 р. Харків, 2012. С. 213–214.

8. Селевко Г. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

9. Топчій Г. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. С. 2.

10. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

## OVERALL CHARACTERISTIC OF METHODS AND METHODS OF CHOREOGRAPHIC TRAINING

### ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ І МЕТОДІВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*The article deals with the characteristics of methods and techniques of choreographic training, ways to attract them to choreography, synthesizing a cycle of humanitarian disciplines, as well as the identification of pedagogical conditions for the activation of students' creative activity. The concepts of methods and techniques of choreographic training of schoolchildren are deepened. In the process of studying the disciplines of additional qualification, the artistic and creative activities of students are enriched by introducing methods into the educational process that will help future leaders of the children's choreographic team acquire theoretical knowledge and practical experience in working with children's choreographic groups – from their creation to the implementation of artistic and creative projects. In the formation of aesthetic and artistic culture of the individual, choreographic art is the most important aspect of aesthetic education. Classes in choreographic art contribute to the physical development of schoolchildren and enrich spiritually. The main task of the children's choreographic team is to introduce pupils to the basics of dance art, the development of their choreographic creativity. Pedagogical tasks of the head of the choreographic team: the formation of a child's stable interest in choreographic art through a passion for creativity; improving their common culture; development of a sense of rhythm, coordination of movements, orientation in space; education of taste, a valuable attitude to the environment and social reality, as well as the promotion of physical training, improvement of the body and physical fitness. The purpose of the existing programs on choreographic practice for children developed by the authors is the formation of initial choreographic skills, the assimilation of simple dance movements and ethodes; disclosure and development of creative potential, identification of gifted children and creation of conditions for their development. The development of choreographic skills of the student largely depends also on the assimilation of the material at the theoretical level.*

**Key words:** choreographic activity, personality, creative activity, schoolchildren, methods, priyoms.

*У статті розглядається характеристика методів і прийомів хореографічного навчання, шляхи залучення їх до хореографії, що синтезує в собі цикл гуманітарних дис-*

*циплін, а також виявлення педагогічних умов активізації творчої діяльності учнів. Поглиблюються поняття методів та прийомів хореографічного навчання школярів у закладах загальної середньої освіти. У процесі вивчення дисциплін додаткової кваліфікації відбувається збагачення художньо-творчої діяльності студентів шляхом упровадження в освітній процес методів, що допоможуть майбутнім керівникам дитячого хореографічного колективу набутти теоретичні знання та практичний досвід роботи з дитячими хореографічними колективами – від їхнього створення до здійснення художньо-творчих проєктів. У формуванні естетичної і художньої культури особистості хореографічне мистецтво є найважливішим аспектом естетичного виховання. Заняття хореографічним мистецтвом сприяють фізичному розвитку школярів та збагачують їх духовно. Музично-ритмічні рухи будуються на основі розвитку сприйняття художніх образів музичного супроводу та вміння відобразити їх у руханні. Тому в чинних програмах передбачено певний обсяг музично-ритмічних навичок і навичок виразного руху. Музично-ритмічні навички включають вправи на розвиток емоційної чутливості, реакції на зміну музичних образів, їхнього характеру, на зміну частин фраз у структурі твору, а також на метроритмічні, динамічні, темпові зміни. Хореографічне заняття в розумінні молодшого шкільного віку полягає в особистій і колективній репродукції життєвих прототипів на основі застосування засобів художньої виразності. Набуття навичок танцювального руху є одним з основних завдань хореографічної підготовки. Тому всі види хореографічного мистецтва (танець, ритмічна гімнастика, аеробіка, образно-пластичні етюди, танцювальні вправи та мініатюри, спектаклі, що театралізуються тощо) мають ігровий характер. Основними педагогічними завданнями вчителя хореографії у зв'язку із цим є формування у школярів стійкого інтересу до хореографічного мистецтва через захопленість, розвиток почуття ритму, координації рухів, орієнтування у просторі, виховання художнього смаку.*

**Ключові слова:** хореографічна діяльність, особистість, творча активність, школярі, методи, прийоми.

UDC 373.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.20>

**Gritsenko O.E.,**

Teacher at the Department of Modern and Sick Ball Choreography  
Kharkov State Academy of Culture

The main task of the children's choreographic collective is to familiarize pupils with the basics of dance art, the development of their choreographic creativity. Pedagogical tasks of the head of the choreographic collective: the formation of a child's stable interest in the art of choreography through passion for creativity; raising the level of their general culture; development of a sense of rhythm, coordination of movements, orientation in space; fostering taste, respecting the environment and social reality, and promoting physical

exercise, body and fitness. The purpose of the current programs on choreographic practice for children developed by the authors is the formation of initial choreographic skills, the assimilation of simple dance movements and ethodes; disclosure and development of creative potential, identification of gifted children and creation of conditions for their development. The development of the student's choreographic skills also largely depends on the assimilation of the material at the theoretical level.

Analysis of recent research and publications. A broad understanding of the role and place of theatrical creativity in education is highlighted in the discussions of scientists and artists of the 70's of the last century. D. Khenkin, A. Konlovich, I. Timanov and others have proved that theatrical activity is a significant social and pedagogical phenomenon that reproduces the events of reality in artistic form. I. Zaitsev, M. Shevchenko, L. Masol, N. Miropolskaya and others have revealed a significant potential of theatrical art as a means of educating a personality. In the scientific literature it is also determined that the characteristic features of musical and creative activity are: initiative and creative need (O. Matyushkin), a creative impulse for the child's self-development (O. Khizhna), special personality abilities, which is manifested in purposeful activity, the ability to create (V. Starostin), self-realization of personality (O. Borisov). Scientists also paid due attention to the study of the psychological and pedagogical foundations of the upbringing of the musical and theatrical activity of the individual.

Highlighting previously unresolved parts of a common problem. At the same time, it should be noted that the problem of educating schoolchildren by means of choral activity has not yet been the subject of special research. Scientists do not sufficiently highlight the possibility of choreography as an educational technology for attracting students to humanistic values, the interaction of educational institutions and families in the process of raising a child by means of musical and theatrical activities has not been determined, directions of application. The pedagogical experience of Ukrainian amateur theater in the modern pedagogical process has not been determined. It should also be noted that the program of children's choreographic groups does not sufficiently contribute to the active introduction of all schoolchildren to the moral values of universal and national culture; it is more spectacular than an appeal to deep spiritual and moral problems. These considerations were the reason for choosing the topic of the article.

Purpose of the article. To analyze scientific achievements on the problem of choreographic education of schoolchildren in the process of musical and pedagogical activity, to generalize their own practical pedagogical experience on this problem.

Presentation of the main material. The term "choreography" covers all types of dance art: dances of different nations, classical, ballroom, modern, etc. The acquisition of skills in dance movements is one of the main tasks of choreographic training. It is associated with the assimilation of elements of various movements, certain positions, poses, as well as drawings and figures of the dance. It is dance movements that form the basis of choreography. Educational programs of additional qualification disciplines take into account the peculiarities of children's

choreography, performing-imitation and performing-creative musical-motor abilities of children. Taking into account the changes in the elementary school of Ukraine, special attention is paid to the professional preparation of schoolchildren for plastic improvisation, its application in play activities in art lessons, and choreographic terminology. This is also due to the fact that in the art programs of the ZSSO (authors L. Masol, N. Lemesheva, O. Lobova, G. Kizilova, L. Aristov) there are lesson topics dedicated to dance art, for example, "The Kingdom of Ballroom Dancing" (3 class), "Musical fairy tale in dance", "Such different dances" (dance, minuet, dance), "Dance colors", "Ballet magicians", "Ballet fairy tale", "Magic", "Beauty of movement" (1'st grade) and others [1, p. 56].

Learning ball choreography will be effective if inter-transparent communication is realized. In the process of studying the dance material, the knowledge gained in the lessons of history, geography and art culture deepens and expands. Literature, for example, provides rich illustrative material that makes it possible to understand the problem of studying and preserving the historical heritage. Novels, stories, poems contribute to the formation of ideas about the types of dances, the manner of their performance, the rules of etiquette, the costumes of the performers. And vice versa, studying the history of dance culture helps students better understand the character of the heroes of literary works, learn about the life and morality of society. Special regulation in the dance of the relationship between a gentleman and a lady helps students to feel the confidence of a man, characteristic of that time, his responsibility to a partner, and girls – to feel lightness and lightness, which are now lacking in modern youth. [3, p. 38]. Choreographic creativity of schoolchildren is allowed to be successfully organized in various types of educational institutions (general education school, out-of-school educational institution) and in various socio-cultural spheres (family, leisure with peers, etc.). Amateur creativity actively contributes to the development of the emotional sphere of children, creates a conditional reality in which the student learns to identify and develop his needs and interests. Moreover, with the help of the mechanisms of transformation into images of the heroes of the play, there is a relaxed involuntary assimilation of moral norms, the development of spiritual feelings, creative abilities. [4, p. 72]. Art creates a kind of balance between the demands of life and the psychological, physiological and social capabilities of a person. Successful teaching by means of choreographic art helps to expand the range of life opportunities for schoolchildren. This includes mastering a wider range of social repertoires, as art is capable of acting as a vehicle for the internationalization of certain norms, positions and roles.

Organization of choreographic classes, in which educational technology is aimed at developing

the structural components of their value orientations (cognitive, emotional-semantic, motivational-activity) in their harmonious unity. In addition, the development of the emotional-semantic component in choreographic activity presupposes the formation of a positive emotional perception of values in schoolchildren and their understanding as personally significant.

For the development of the emotional-semantic component, scientists L. Zygotsky, G. Kostyushko, N. Miropolskaya suggest using, first of all, the following methods: 1) creating educational situations; 2) example (actions, actions of goodies, personal example of a teacher); 3) enthusiasm; 4) promotion (support, approval of the child); 5) creation and playing of ethodes, the topics of which are related to the problems of the personal life and everyday life of indigenous people; 6) oral description of events or characters, drawing; 7) discussions, exchange of views on the perception of events, actions of the heroes of the performances.

The efforts of teachers should be aimed at creating a positive emotional atmosphere in the team, deepening children's knowledge about the emotional saturation of perception and human impressions about themselves and the world around them, developing their need for emotional and aesthetic experiences. Moreover, the work on the formation of the emotional-semantic sphere should be built taking into account the sources of emotional infection: the emotionality of the material of theatrical classes, the emotionality of the teacher, the emotional atmosphere of interpersonal communication of children [5, p. 12]. In order to teach schoolchildren by means of choreographic activity, each teacher must remember that when organizing the dance creativity of schoolchildren, one should not allow a violation of the integral aesthetic attitude to the performance as a synthesis of arts. After all, all children are different, they have a unique type of artistic ability: musical, literary, dramatic, plastic, visual, as well as individual experience gained in the classroom in a certain type of artistic creativity.

Conclusions. All schoolchildren are interested in choreographic art, attracting them to a certain type of stage creativity, it is necessary to take into account the peculiarities of the aesthetic attitude of children of every age to musical and theatrical art. And this, as a rule, does not coincide in the genre preferences of children-spectators and children-creators, which has objective origins in the nature of perception, the nature of performing creativity, physical and psychological performing abilities of schoolchildren. In particular, the viewer considers a puppet and dramatic

performance the most attractive than a musical and an opera for a junior schoolchild. Summing up the above, it should be noted that theatrical activity presupposes and requires the upbringing of empathic culture in schoolchildren, the gift of knowledge of another person, based on such universal human qualities as the ability to compassion and empathy, tolerance, goodwill. All schoolchildren are interested in choreographic art, attracting them to a certain type of stage creativity, it is necessary to take into account the peculiarities of the aesthetic attitude of children of every age to musical and theatrical art. And this, as a rule, does not coincide in the genre preferences of children-spectators and children-creators, which has objective origins in the nature of perception, the nature of performing creativity, physical and psychological performing abilities of schoolchildren. In particular, the viewer considers a puppet and dramatic performance the most attractive than a musical and an opera for a junior schoolchild.

Summing up the above, it should be noted that theatrical activity presupposes and requires the education of schoolchildren of empathic culture, knowledge of another person, based on such universal human qualities as the ability to compassion and empathy, tolerance, benevolence, given the insufficient scientific study of the problem posed.

#### REFERENCES:

1. Вертохина А., Самакаева М. Педагогические условия активизации профессионального самоопределения учащихся детской хореографической школы : монография ; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2013. 174 с.
2. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки. *Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх учителів хореографії на основі інтегративного підходу* : колективна монографія /за ред. О. Мартиненко. Бердянськ, 2015. С. 6–49.
3. Сердюк Т. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.
4. Stones E. *Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching*. 2000. P. 400.
5. Шабаліна О. Підготовка хореографічних кадрів у контексті переходу до системи відкритої освіти. *Хореографія ХХІ століття: мистецький та освітній потенціал* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15–16 квітня, 2016. Київ : КНУКІМ, 2016. С. 290–293.
6. Шевчук А. Дитяча хореографія : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.

ІНТЕРАКТИВНА ЛЕКЦІЯ ЯК СУЧАСНА ФОРМА НАВЧАННЯ  
В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИINTERACTIVE LECTURE AS MODERN FORM OF EDUCATION  
IN PROFESSIONAL PREVENTIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Сучасна ситуація в підготовці фахівців і тенденції розвитку фахової передвищої освіти визначають кардинальну зміну підходів до організації освітнього процесу у професійній школі. Уведення системи багаторівневої освіти, створення єдиного освітнього простору відповідно до стандартів фахової передвищої освіти, реалізація компетентнісного підходу зумовлюють необхідність нового підходу до організації навчання. Викладач закладу фахової передвищої освіти має не лише виконувати функцію транслятора наукових знань, а й уміти обирати оптимальну стратегію викладання, використовувати сучасні освітні технології, спрямовані на створення творчої атмосфери освітнього процесу. Акцент у такій діяльності переноситься на партнерство, співуправління, а характер взаємин викладача та здобувачів освіти можна визначити як «суб'єкт – суб'єкт».

У статті проводиться аналіз ролі, значущості та можливостей застосування інтерактивної лекції як сучасної форми організації навчального процесу в закладах фахової передвищої освіти. Надається характеристика переваг і особливостей інтерактивної лекції, шляхом узагальнення теоретичного матеріалу. Виділено три інтерактивні методи, що є результативними у створенні навчального процесу. Також було проаналізовано різні види інтерактивної лекції, які активно можуть застосовуватися в навчальному процесі: лекції-візуалізації, лекції-пресконференції, лекції із запланованими помилками. Наголошено, що основна мета викладача під час організації інтерактивних форм лекцій полягає в тому, щоби здобувачі освіти відчували свою самостійність у вивченні навчального матеріалу. Було виділено основні переваги під час реалізації інтерактивних лекцій у професійній освіті для викладачів, для студентів та для всього освітнього процесу загалом. Виявлено, що сучасні інтерактивні лекції мають містити елементи проблемності, лекції мусять бути мобільними та гнучкими, щоби викладачі та здобувачі освіти могли змінювати свою діяльність під час занять, важлива також наявність зворотного зв'язку. Результати проведеного аналізу використання цих видів лекцій говорять про оптимальність та результативність інтерактивної лекції як форми організації навчального процесу.

**Ключові слова:** інтерактивна лекція, навчальний процес, навчальна дисципліна, викладач, здобувачі освіти, лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, лекція із запланованими помилками, компетенції, компетентнісний підхід.

новими помилками, компетенції, компетентнісний підхід.

The current situation in the training of specialists and trends in the development of professional higher education determine a radical change in approaches to the organization of the educational process in vocational school. The introduction of a system of multilevel education, the creation of a single educational space in accordance with the standards of professional higher education, the implementation of the competency approach, necessitate a new approach to the organization of education. The teacher of the institution of professional higher education must perform not only the function of a translator of scientific knowledge, but also be able to choose the optimal teaching strategy, use modern educational technologies aimed at creating a creative atmosphere of the educational process. The emphasis in such activities is shifted to partnership, co-management, and the nature of the relationship between teacher and students can be defined as subject-subject.

The article analyzes the role, significance and possibilities of using interactive lectures as a modern form of organization of the educational process in institutions of professional higher education. The characteristics and features of the interactive lecture are described by generalizing the theoretical material. There are three interactive methods that are effective in creating a learning process. Different types of interactive lectures that can be actively used in the educational process were also analyzed: lectures-visualizations, lectures-press conferences, lectures with planned mistakes. It is emphasized that the main purpose of the teacher in organizing interactive forms of lectures is to ensure that students feel independent in the study of educational material. The main advantages in the implementation of interactive lectures in vocational education for teachers, students and for the whole educational process in general were highlighted. It was found that modern interactive lectures should contain elements of problems, lectures should be mobile and flexible, so that both teachers and students can change their activities during classes, it is also important to have feedback.

The results of the analysis of the use of these types of lectures indicate the optimality and effectiveness of interactive lectures as a form of organization of the educational process.

**Key words:** interactive lecture, educational process, educational discipline, teacher, students, lecture-visualization, lecture-press conference, lecture with planned mistakes, competencies, competence approach.

УДК 377.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.21>

**Жуковська І.О.,**

викладач вищої категорії,  
викладач-методист циклової комісії  
харчових технологій

Відокремленого структурного підрозділу  
«Фаховий коледж харчових технологій  
та підприємництва Дніпровського  
державного технічного університету»

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Наявні натепер тенденції розвитку фахової передвищої освіти включають оновлення форм проведення навчального заняття, серед яких значну роль відіграє інтерактивна лекція. Застосування компетентнісного підходу, реалізація стандартів

фахової передвищої освіти, запровадження нової багаторівневої системи підготовки також актуалізують проблему розроблення та використання в навчальному процесі нових форм навчання.

Так, інтерактивна лекція є результативним способом організації навчального процесу в освітніх



організаціях професійної освіти з метою підвищення рівня професійної підготовки здобувачів освіти. Викладач тепер виступає координатором і консультантом, що сприяє успішному засвоєнню знань, умінь і навичок здобувачів освіти [4]. І застосовує сучасні методи, серед яких інтерактивна лекція.

Використання інтерактивної лекції як форми організації навчального заняття є пріоритетним напрямом підвищення рівня професійної підготовки. Інтерактивна лекція безпосереднім чином взаємопов'язана з тенденціями розвитку професійної освіти, є ефективним шляхом навчання.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питанням вивчення й аналізу ролі та значущості інтерактивних форм проведення занять, зокрема й інтерактивної лекції, цікавилися багато дослідників, серед яких В.А. Сластенін, В.С. Дяченко, Т.С. Паніна, Л.М. Вавілова, Л. Бауер, М.О. Леоніна та багато інших.

Так, В.А. Сластенін вважає, що інтерактивна лекція – це лекція, де викладач застосовує інтерактивні методи навчання, які є системою методів та прийомів, які безпосередньо виражають форму навчальної взаємодії між викладачем та здобувачами освіти.

Інтерактивна лекція, на думку В.С. Дяченко, є лекцією, яка ґрунтується на діалоговій формі взаємодії викладача та здобувачів освіти в рамках навчального процесу. Тобто інтерактивна лекція – це занурення здобувачів освіти в активне обговорення, під час якого в них розвивається вміння діяти спільно.

Л.М. Вавілова та Т.С. Паніна називають такі переваги інтерактивної лекції:

- застосування в освітній організації інтерактивної лекції дає можливість контролювати ступінь засвоєння здобувачами освіти різних знань, умінь та навичок;

- інтерактивна лекція підвищує ступінь залучення як викладача, так і здобувачів освіти в розв'язання проблем, що, безсумнівно, робить обговорення проблеми цікавішим, дає деякий заохочувальний поштовх до пошуку рішень та відповідей.

Отже, інтерактивна лекція робить навчальний процес більш осмисленим і спонукає здобувачів освіти до здійснення конкретних дій:

- інтерактивна лекція формує та розвиває навички самостійного неординарного мислення, здатності бачення проблемних ситуацій та шляхів виходу з них, вміння аргументувати свою позицію [1];

- інтерактивна лекція дає можливість прискорити та покращити процес засвоєння матеріалу здобувачами освіти [3].

**Мета статті** полягає в аналізі значущості та ролі інтерактивної лекції як форми проведення

навчального заняття, а також можливостей її застосування в навчальному процесі. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- виявити та позначити проблему оновлення лекції як форми проведення навчального заняття;
- виділити та проаналізувати переваги й особливості інтерактивної лекції;

- розробити інтерактивні прийоми, які можна застосовувати на лекції;

- провести аналіз та характеристику різних видів інтерактивної лекції;

- провести аналіз результатів застосування інтерактивної лекції в навчальному процесі.

Далі потрібно докладніше зупинитися на аналізі та характеристиці особливостей і переваг інтерактивної лекції.

**Виклад основного матеріалу.** Натепер викладачі здебільшого вважають, що лекція є застарілою формою проведення навчального заняття. Однак у сучасних умовах вона набуває нових рис і актуальності. Л. Бауер визначає лекцію як метод організації навчального процесу, за допомогою якого викладач в усному вигляді надає здобувачам освіти навчальну інформацію. Отже, в умовах лекції ключовою метою здобувачів освіти є безпосереднє отримання та засвоєння навчальної інформації на певну тему.

Не варто зводити інтерактивну лекцію до простого надання навчальної інформації, якою вона є в разі використання традиційних методів її організації. У зв'язку із цим напрошується висновок про перегляд традиційних форм проведення лекції, що досягається шляхом розроблення та застосування інтерактивних методів.

1. Перший спосіб ставить перед викладачем завдання активізувати групову діяльність учнів у час проведення ним лекції [4]. Наприклад, можна опитувати на тему лекції всіх студентів для групового обговорення, а не кожного окремо. Це безпосередньо сприятиме активізації групової роботи здобувачів освіти, а спільне рішення навчальних завдань найефективніше. У вирішенні навчальних завдань братиме участь максимальна кількість учасників. Здобувачі освіти будуть вчитися аргументувати свою позицію, а також вести дискусію.

2. Застосування інтерактивних форм організації навчального процесу, серед яких інтерпретація здобувачами освіти різних схем та таблиць, ухвалення викладачем та здобувачами освіти спільних рішень, спільне розв'язання поставлених проблем, здійснення здобувачами освіти самостійних розрахунків і обчислень [4].

3. Останній метод – здійснення оцінки засвоєної навчальної інформації. Опитування здобувачів освіти викладач може робити як групами, так і індивідуально. Також викладач може сам вирішити, чи варто попереджати здобувачів освіти

про опитування заздалегідь, давши час для підготовки. Опитування можна проводити за допомогою видачі здобувачам освіти спеціальних карток із написаними на них питаннями. Опитування необхідне також для оцінки розуміння здобувачами освіти засвоєної навчальної інформації, а також із метою виявлення чинних у здобувачів освіти проблем у розумінні тієї чи іншої теми [5]. Наприкінці лекції викладач може виділити час на написання письмових відповідей на заздалегідь підготовлені запитання. Початок наступної лекції викладач може присвятити обговоренню результатів письмового завдання.

Також викладач може опитати здобувачів освіти щодо безпосередньої лекції. Він може поставити запитання щодо труднощів у розумінні, які могли виникнути у здобувачів освіти, значних питань, які, на їхню думку, залишилися поза увагою, а також проблем, що залишилися невирішеними, ключової думки проведеної лекції, частини лекції, яка, на їхній погляд, є не обов'язковою та незначною.

Якщо говорити про переваги інтерактивної лекції, то дослідник М.О. Леонова виділяє нижчезазначені.

Так, для викладача перевага – це можливість надання зворотного зв'язку зі здобувачами освіти, що безпосередньо дає можливість йому поліпшити лекцію, виявити її недоліки, зрозуміти, наскільки лекція важка в засвоєнні, допомогти здобувачам освіти безпосередньо в розв'язанні проблем та суттєвих питань, що виникли. Викладач може також виявити, яка частина лекції є найбільш проблематичною щодо її розуміння.

Переваги інтерактивної лекції для здобувачів освіти – це можливість запам'ятати навчальну інформацію на більш тривалий період, а також можливість отримати від викладача допомогу та підтримку в засвоєнні складних для розуміння частин лекції.

Для навчального процесу переваги також очевидні. Так, навчальний процес стає найбільш ефективним, оптимальним, адже викладач під час проведення інтерактивної лекції не лише здійснює аналіз своєї безпосередньої педагогічної діяльності, а також робить деякі висновки про свою роботу, змінює будь-які її аспекти. Здобувачі освіти, своєю чергою, починають поводитися зовсім по-іншому, не просто записують навчальну інформацію, а безпосередньо беруть участь у власному пізнанні та засвоєнні матеріалу.

Під час проведення викладачем інтерактивної лекції необхідно, щоб учні зрозуміли, що педагогу необхідно ставити питання про різні проблемні аспекти, які їм самостійно важко засвоїти. Вони повинні також зрозуміти, що викладач організовує лекції відповідно до потреб та можливостей здобувачів освіти, а всі проблемні моменти лекції він пояснить їм, допоможе успішно засвоїти та

запам'ятати на тривалий період. Це сприяє появі між викладачем та здобувачами освіти співпраці.

Проведення інтерактивної лекції можна вважати вдалим, якщо на ній була створена атмосфера співпраці, спільного пошуку рішень із застосуванням дискусій, а також якщо лекція змогла прикувати увагу студентів, видалася їм цікавою.

Є кілька видів інтерактивних лекцій, серед яких лекція-візуалізація, лекція-пресконференція, лекція із запланованими помилками.

Так, лекція-візуалізація спрямована на те, щоб навчити здобувачів освіти не тільки запам'ятовувати навчальну інформацію, а й перетворювати її на візуальну форму. Лекція-візуалізація закріплює у здобувачів освіти професійне мислення, що досягається за допомогою здійснення ними виділення найважливіших аспектів лекції, а також систематизації їх.

Підготовка викладача до лекції-візуалізації в основному полягає в перетворенні лекційного матеріалу на візуальну форму, щоб згодом, під час проведення лекції надати здобувачам освіти навчальну інформацію за допомогою технічних засобів відтворення інформації, а також різних рис, схем, таблиць, діаграм і малюнків.

Також із метою допомоги викладачеві, підвищення у здобувачів освіти активності та залучення до навчального процесу до підготовки цього виду лекцій можуть запрошуватися і здобувачі освіти. Так, під час лекції викладачем можуть застосовуватися підготовлені завчасно здобувачами освіти слайди для презентації на тему лекційного заняття.

Під час проведення лекції викладач конструктивно коментує підготовлену та надану у візуальній формі навчальну інформацію, водночас детально розкриває тему навчального заняття. Лекцію-візуалізацію найбільш ефективно застосовувати в разі ознайомлення здобувачів освіти з новим розділом дисципліни та в подібних випадках. Студентам має стати цікаво засвоїти запропоновану тему, а візуальна форма робить подачу навчального матеріалу цікавішою для них, ніж за використання традиційних методів.

Лекція-пресконференція також є дуже ефективною формою проведення лекції. Ця форма схожа на традиційне проведення пресконференції, але з деякими змінами. Так, на початку лекції викладач називає здобувачам освіти тему і просить їх письмово поставити йому питання, що виникли. Здобувачі освіти протягом декількох хвилин формулюють питання, записують їх, а потім передають безпосередньо викладачеві. Далі викладач сортує їх та починає зачитувати навчальний матеріал. Отже, лекція викладається як взаємопов'язане розкриття теми, яке являє собою відповіді на поставлені здобувачами освіти питання. Наприкінці лекції педагог оцінює поставлені студентами

питання, відповідає на додаткові. Лекцію-пресконференцію можна застосовувати як на початку, так і в середині та наприкінці освоєння навчальної дисципліни.

Так, на початку проходження курсу ключова мета цієї лекції – визначити ступінь підготовленості здобувачів освіти до засвоєння навчальної інформації, виявити їхнє ставлення до дисципліни, що вивчається, а також виявити їхні потреби й інтереси.

У середині проходження навчальної дисципліни цей вид лекції дає можливість викладачу повернути найбільшу увагу тих, хто навчається, до важливих аспектів теми, що вивчається, а також уточнити свої уявлення про ступінь засвоєння здобувачами освіти навчальної інформації. Здобувачі освіти, своєю чергою, систематизують отримані знання, а також коригують власні помилки, щоби згодом бути готовими до семінарських занять.

Наприкінці вивчення навчальної дисципліни цей вид лекції дає можливість підбити підсумки спільної роботи як викладачу, так і здобувачам освіти.

Лекція із запланованими помилками необхідна для формування викладачем у здобувачів освіти навичок оперативного аналізу різних професійних ситуацій, умінь виступати в ролі рецензентів і експертів, а також знаходити помилки. Готуючись до проведення цього виду лекції, викладач закладає в її зміст перелік помилок поведінкового та змістовного характеру. Він складає список даних помилок, але розкриває його здобувачам освіти лише наприкінці лекції, коли вони вже були виявлені та виправлені. Здобувачі освіти під час проведення даної лекції шукають ці помилки та виправляють їх. Пошук та виправлення помилок здійснюється упродовж приблизно п'ятнадцяти

хвилин. Здобувачі освіти можуть шукати помилки як індивідуально, так і спільно з викладачем або один з одним.

**Висновки.** Отже, сучасна лекція, що проводиться з позицій інтерактивного навчання, має: бути проблемною за змістом і проведенням; бути гнучкою за структурою, даючи можливість лектору вносити корективи протягом занять, з урахуванням реакції у відповідь слухачів, одержуваної на основі зворотного зв'язку.

Аналіз отриманих результатів показав, що інтерактивна лекція є оптимальною й ефективною формою організації навчального процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Иляшенко Л.К., Мешкова Л.М. Влияние инновационных и традиционного методов обучения на формирование основы профессиональной подготовки студентов технического вуза. *Перспективы науки*. 2012. Вып. 5 (32). С. 35–38.
2. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. Вып. 6 (22). С. 239–242.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования. *Вестник Мининского университета*. 2019. № 1. Т. 7. С. 2.
4. Миралиев А.М., Шарипов Ф.Ф. Проблема информатизации высшей школы. *Вестник Педагогического университета*. 2014. Вып. 2 (57). С. 16–22.
5. Шарипов Ф.Ф. Педагогические условия использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза. *Вестник Педагогического университета*. 2013. Вып. 2 (51). С. 146–149.

## FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF UKRAINIAN OFFICERS

## ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УКРАЇНСЬКИХ ОФІЦЕРІВ

The article reveals the peculiarities of foreign language training as a component of professional training of officers of the Armed Forces of Ukraine. It is noted that the result of professional foreign language training is professional foreign language competence. The author defines the professional competence of an officer as an integral characteristic of a specialist who is able to carry out professional activities on the basis of acquired competencies. Professional competence presupposes the presence of motivational-evaluation, cognitive, communicative, as well as control-evaluation components that promote the development of creative potential, professional self-development and self-improvement of a serviceman. It also analyzes that competence is a set of human competencies realized in different areas of activity. It is determined that professional competence is characterized by the degree of mastery of key, basic competencies, and foreign language competence as a system of competencies which includes general cultural, intercultural, social and cultural, professional, communicative and foreign language competencies. Language and speech, discourse, strategic, intercultural, pragmatic, special, socio-informational as well as personal competencies are distinguished among the competencies of foreign language competence. The author also singles out four interconnected blocks of pedagogical conditions for the formation of professional foreign language competence of servicemen: organizational – a set of actions and interactions that involve determining the criteria and levels of professional competence, selection of technical equipment; methodical – a set of forms, methods, teaching aids, which are aimed at mastering the content of subjects and the formation of professional competencies of servicemen; technological – improving the training process of officers, increasing its effectiveness, intensity; use of interactive forms and methods; psychological – diagnostics of the development of servicemen at each training session, creation of a system of stimulation and positive motivation, atmosphere of cooperation and co-creation between all participants of the educational process.

**Key words:** professional training of Ukrainian officers, foreign language training, professional competence, professional foreign language competence, system of competencies, components of professional foreign language competence, STANAG 6001.

У статті розглянуто особливості іншомовної підготовки як складника професійної

підготовки офіцерів Збройних Сил України. Зазначено, що результатом професійної іншомовної підготовки є професійна іншомовна компетентність. Автором визначено професійну компетентність офіцера як інтегральну характеристику спеціаліста, який здатний здійснювати професійну діяльність на основі набутих компетенцій. Професійна компетентність передбачає наявність мотиваційно-оцінної, когнітивного, комунікативного, а також контрольної-оцінної компоненти, що сприяють розвитку творчого потенціалу, професійному саморозвитку та самовдосконаленню військовослужбовця. Проаналізовано, що компетентність – це сукупність компетенцій людини, які проявляються в різних сферах діяльності. Визначено, що професійна компетентність характеризується ступенем володіння ключовими, базовими компетенціями, а іншомовна компетентність як система компетенцій включає загальнокультурну, міжкультурну, соціокультурну, фахову, комунікативну та іншомовні компетенції. Серед компетенцій іншомовної компетентності також виділено: мовну та мовленнєву, дискурсну, стратегічну, міжкультурну, прагматичну, спеціальну, соціально-інформаційну та особистісну.

Автором виділено чотири взаємопов'язаних між собою блоки педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності військовослужбовців: організаційні – сукупність дій та взаємодій, що передбачають визначення критеріїв та рівнів професійної компетентності, підбір технічного оснащення занять; методичні – сукупність форм, методів, засобів навчання, які спрямовані на засвоєння змісту предметів та формування професійних компетенцій військовослужбовців; технологічні – вдосконалення діяльності навчання офіцерів, підвищення її результативності, інтенсивності; використання інтерактивних форм та методів навчання, які забезпечують досягнення високого результату; психологічні – діагностика розвитку військовослужбовців на кожному навчальному занятті, створення системи стимулювання і позитивної мотивації, атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу.

**Ключові слова:** професійна підготовка українських офіцерів, іншомовна підготовка, професійна компетентність, професійна іншомовна компетентність, система компетенцій, компоненти професійної іншомовної компетентності, СТАНАГ 6001.

УДК 378.6: 355+378.147  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.22>

**Kanova L.P.**,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department  
of Foreign Languages  
Zhytomyr S.P. Korolov Military Institute

**Formulation of the problem in general.** The deepening of Ukraine's strategic partnership with NATO and the modern reform of its armed forces determine the growing role of professional foreign language training in the general system of officer's training and increasing the requirements.

One of the ways to implement Ukraine-NATO relations is cooperation within the framework of the Partnership for Peace Program, which provides Ukraine's participation in joint activities of separate units of the Armed Forces of Ukraine (hereinafter the Armed Forces), that must act together and cooperate with

units and forces of other countries and apply NATO regulations.

The main tasks and requirements for the professional training of servicemen of the Armed Forces of Ukraine in accordance with modern challenges are reflected in the Laws of Ukraine "On Higher Education", the Military Doctrine of Ukraine. The system of language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine is regulated by the Concept of language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine, which defines the principles of foreign language training of officers, the main tasks for its improvement, stages and ways of implementation [6].

#### **Analysis of recent research and publications.**

Results of researches of ukrainian and foreign scientists on methodology of professional education (A. Aleksyuk, A. Vitchenko, O. Vnukova, A. Galimov, B. Gershunsky, S. Goncharenko, A. Zelnitsky, V. Zagvyazinsky, I. Zyazyun, A. Kalensky, V. Kremen, S. Maksymenko, O. Novikov, etc.), competence approach in education (O. Dubasenyuk, O. Zastelo, I. Zymnya, O. Ovcharuk, V. Krykun, N. Mykytenko, V. Luhovy, E. Lodatko, O. Plakhotnik, J. Raven, V. Svistun, V. Ternopil'ska, A. Khutorsky, etc.), modern learning technologies (A. Vitchenko, A. Verbytsky, I. Dychkiv'ska, A. Panfilova, E. Polat, S. Sysoeva, M. Choshanov, etc.), problems of military and professional education (G. Artyushyn, I. Bloschynsky, L. Zaika, Y. Zakharchyshyna, A. Zelnytsky, A. Kalensky, S. Lenkov, L. Maslak, M. Neschadym, O. Prokhorov, etc.), psychological aspects of training military specialists (V. Aleshchenko, V. Baranik, O. Kit), S. Kubitsky, S. Maksimenko, V. Osyodlo, R. Okhremenko, S. Peter, G. Rzhovsky, E. Potapchuk, O. Safin, V. Stasiuk, E. Starokon, O. Khmilyar, etc.) have become a conceptual, theoretical and methodological basis for scientific research.

**The purpose of this article** is to reveal the problem of professional foreign language training of Ukrainian officers as a part of professional training of servicemen, to suggest ways to solve it and to determine the conditions for successful learning of a foreign language in higher military educational institution.

**Presenting the main material.** The need for effective communication has become an urgent problem due to peacekeeping operations, where language misunderstandings can cause errors, which in the worst case can lead to casualties [3, p. 1].

In addition, many Ukrainian servicemen do not know the rules of conduct of a peacekeeper, the peculiarities of the culture of the people where peacekeeping operations take place, and so on.

Problems can arise not only during communication, solving certain problems with the local population, but also in interpersonal interaction.

The specifics of the professional activities of servicemen require them to be ready for effective interpersonal interaction with subordinates, colleagues,

as well as with citizens in everyday life and extreme situations. This makes special demands on the formation of foreign language competence of the officer, i.e, not only to improve the content and methods of his training, but also to develop his spiritual culture [3, p. 5].

Therefore, the next problem that arises in the preparation of the peacekeeping contingent – the language culture of the individual, which depends on the language consciousness, which is determined by speech abilities and demonstrated through communicative speech skills [9, p. 3].

An officer who studies a foreign language and culture is becoming multilingual and develops his own intercultural, which provides the opportunity to act using specific linguistic means.

Professionally oriented foreign language training of officers takes into account the military orientation and is focused on the tasks associated with their professional activities. The result of a foreign language training of servicemen is the practical mastery of a foreign language at the level necessary for carrying out professional duties. The command of the foreign language is demonstrated in the formation of a professional foreign language competence.

The methodological basis for teaching the discipline is modern teaching technology based on communicative and competence-based approaches. The main methodological principles that are implemented professionally in the process of foreign language training of officers are the following:

- the principle of speech orientation of training;
- the principle of integrated teaching of four types of speech activities (reading, speaking, listening, writing);
- the principle of individualization;
- the principle of reliance on the native language;
- interactivity [1, p. 148].

It is worth noting the educational and ideological function and significant potential of the discipline "Foreign language" to solve complex educational problems.

Foreign language is both a goal and a means teaching. In general, foreign language education in military educational establishments has a huge potential, because it organically combines four aspects: cognitive (knowledge of foreign culture and language as its component), developmental (development of various abilities and speech mechanisms), educational (education of moral qualities of the person) and instructional (mastering of abilities to speak, read, write in a foreign language) [12, p. 467].

It's obvious that the result of professional foreign language training is the professional foreign language competence.

Researchers of military pedagogy believe that the professional competence of a serviceman presupposes professional military knowledge, skills,

abilities, professionalism in the field of psychology and pedagogy, perfect methods of military activities [1; 2; 5; 7; 10].

The professional competence of the officer is based on the professional profile of the serviceman, in which the following substructures can be distinguished:

1) professional orientation: motives, value orientations, professional position, socio-professional status;

2) professional competence: communicative, special, extreme, professional and self-competence;

3) professionally important qualities: intellectual and managerial abilities, emotional and volitional stability;

4) professionally significant psycho physiological features: peculiarities of psychological functions; sensory-perceptual, psychomotor and physical properties and qualities [5, p. 4].

The skills are among the components of any professional competence. At the heart of the officer's activity, researchers distinguish eight types of different skills. They include design (determine ways to implement any activity); adaptive (apply your plan in certain conditions of the military situation); organizational (organize any kind of work); motivational (motivate subordinates to military activities); communicative (communicate during educational and military activities and outside it at the intercultural level) as well as cognitive (conduct research activities) skills [5, p. 102].

Thus, the professional competence of the officer can be represented as an integrated characteristic of the specialist who is able to perform professional activities on the basis of acquired competencies.

Professional competence presupposes the presence of motivational and evaluative, cognitive, communicative as well as control-evaluation components that promote the development of creative potential, professional self-development and self-improvement of a serviceman [2, p. 74].

Thus, we can conclude that competence is a set of human competencies, which are manifested in different areas of activity.

If professional competence is determined by the degree of mastery of key, basic competencies, then foreign language competence as a system of competencies includes general cultural, intercultural, socio-cultural, professional, communicative and foreign language competencies [5, p. 95].

The works of M. Kenel and M. Svein deserve attention, where they distinguish four components-competency in foreign language communicative competence:

Grammar competency – the level of mastering the grammar code by the communicant, including vocabulary, spelling and pronunciation rules, word formation and sentence construction;

Sociolinguistic competency – the ability to appropriately use and understand grammatical forms in

different sociolinguistic contexts to perform certain communicative functions (description, message, belief, request for information, etc.);

Discourse or expression competency – the ability to combine individual sentences into a coherent message, discourse, using various syntactic and semantic means;

Strategic competency – the ability to use verbal and nonverbal means at the risk of disruption of communication in case of “insufficient level of competency of the communicator or due to side effects” [10, p. 15]. Modern researchers emphasize that this model of foreign language communicative competence has had a significant impact on further research on the problem.

However, L. Bachmann offers a completely different from the previous model of foreign language communicative competence, which includes:

– Language competence;

– Strategic competence;

– Psychophysiological mechanisms

M. Palasyuk and O. Chorna claim that person's foreign language competence includes a set of competencies of foreign language in integration with other knowledge, skills, abilities that provide the ability of the individual to solve problems that appear in professional and socio-cultural environments. According to the scholar's conclusions, this competence includes the following components: linguistic competency (knowledge of language tools; knowledge of language material, the rules of its use in practice); thematic competency (mastery of extralinguistic means); pragmatic competency (ability of the user logically associates the sentence with the goal formulation of coherent fragments of speech); social and cultural competency (knowledge of social and cultural context); compensatory competency (ability to reach mutual understanding with other people); educational competency (the ability to use reference books to ensure language acquisition for the purpose of communication); communicative competence (ability to communicate and interact with the interlocutor) [7; 8].

Thus foreign language professional and communicative competence can be considered by us as a set of three components: motivational, cognitive and emotional-volitional. Motivational component includes characteristics such as interest in learning a foreign language and awareness of its importance for future careers, the desire to improve their own language level and acquire new skills in various types of speech activities, interest in creative activities in vocational classes of foreign language teaching, etc. The cognitive component unites foreign language communicative competency in the field of professional activity as subject competency in mastering a professionally-oriented foreign language and general (universal) competencies that represent professionally important qualities of a modern qualified officer [4, p. 47].

We have identified that foreign language professional competence includes of a set of the following basic (key) competencies:

1. Linguistic competency, in which we distinguish language and speech competency. By language competence we mean knowledge of lexical units and grammar rules that turn lexical units into meaningful ones utterances, as well as the ability to apply these rules in the process of expression and perception of judgments in oral and written forms. By speech competence we mean knowledge of the rules of language behavior, choice of language forms and means and their use depending on the purposes, situations of communication and social status of participants in the process of socio-cultural and professional communication.

2. Discourse competency, which allows establishing the contextual meaning of coherent text and logically building sentences in the process of communication.

3. Strategic competency, by which we mean ability to use adequate communication situations, verbal and nonverbal communication strategies for the effective intercultural communication.

4. Intercultural competency is the ability to interact with the native speakers taking into account national values, norms and ideas, to create positive mood for communicators in communication, to choose communicatively expedient ways of verbal and nonverbal behavior, using knowledge about the science and culture of representatives of different cultures.

5. Social (pragmatic) competency as the ability of the language personality choose an adequate way of communication depending on the conditions and goals of specific communication situation, build sentences according to the communicative goals of communication participants.

6. Linguistic and professional (subject, special) competency under which we understand the ability to perceive and produce texts in the field of special subject activity, the ability to operate in a foreign language and special vocabulary, cliché language for special purposes, analyze, make a presentation on professionally oriented issues.

7. Social and informational competency that characterizes the ability to express a critical attitude to a wide range of information in the process of intercultural foreign language interaction in professional and domestic spheres of activity and determines the level of ownership of information technology.

8. Personal (personal, individual) competence as an ability that allows to reveal in the process of communication in the context of dialogue of cultures individual values and aspirations of the individual as a social individual, as a willingness to increasing the level of competences for intercultural purposes of professional communication, continuous self-education and self-improvement, and also the need to update personal potential [9, p. 15].

It is necessary to emphasize that the formation of a foreign language professional competence, is necessary to ensure the practical orientation of foreign language training, namely, the foreign language course must be closely related to a number of special disciplines studied by students from profile courses.

For example, the process of learning a foreign language by servicemen must include: 1) the structure of the language being studied, phonetics, grammar, vocabulary); 2) the features of STANAG; 3) STANAG 6001 requirements; 4) structure of messages, reports, presentations [6].

We also distinguish four interconnected blocks of pedagogical conditions: organizational – provide the definition of criteria and levels of professional competence, selection of technical equipment for classes; methodical are defined as a set of forms, methods, teaching aids that are aimed at mastering the content of subjects and the formation of professional competencies of servicemen; technological – aimed at improving learning activities, increasing its effectiveness, intensity; include interactive forms and teaching methods; psychological –include diagnosis of the development of servicemen in each training session, the creation of the system of stimulation and positive motivation, an atmosphere of cooperation between all participants in the educational process[5, p. 96].

**Conclusion.** In this paper we have come to conclusion that the professional competence of the officer can be represented as an integrated characteristic of the specialist who is able to perform professional activities on the basis of acquired competencies.

Professional competence presupposes the presence of motivational and evaluative, cognitive, communicative as well as control-evaluation components that promote the development of creative potential, professional self-development and self-improvement of a serviceman.

Organizational, methodical, technological and psychological conditions are necessary to form foreign language competence of Ukrainian Army officers.

#### REFERENCES:

1. Зязюн І.А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ, 2000. 636 с.
2. Канова Л.П. Інтегрований підхід у формуванні готовності курсантів вищого військового навчального закладу до спілкування на міжкультурному рівні. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку* : зб. наук. праць. Житомир: ЖДУ, 2006. С. 73–75.
3. Капітанець С.В. Педагогічні умови стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький. 2001. С. 73–74.

4. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця, 2002. 512 с.

5. Маслак Л.П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. пед. ун-т. Житомир, 2010. 323 с.

6. Матеріали НАТО : веб-сайт. URL: <https://www.Nato.int/docu/review/2005/issue> (дата звернення: 12.10.2021).

7. Паласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти. *Людинознавчі студії*: зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. Випуск 29. Ч. 1. С. 144–154.

8. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. Викладання мов у вищих навчальних закладах

освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2013. Вип. 22. С. 230–237.

9. Шумовецька С.П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 1999. 20 с.

10. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards J. and Schmidt R. (eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2–27.

11. Michael H. Long and Catherine J. Doughty. *The Handbook of Language Teaching*. Edited by 2009 Blackwell Publishing Ltd. 790p.

12. Pet'ko L. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles*. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. P. 467–472.



## СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

### STRATEGIES AND METHODS OF CONDUCTING PRACTICAL CLASSES DURING TRAINING OF FUTURE OFFICERS

У статті розглянуто проблему сучасних підходів до застосування комплексу методів під час практичних занять у професійній підготовці майбутніх офіцерів. Мета статті полягає у висвітленні стратегій практичної підготовки майбутніх офіцерів та особливостей вибору методів проведення практичних занять. Завданням є обґрунтування впливу методів проведення практичних занять на формування військово-професійних умінь та навичок майбутніх офіцерів. Методи навчання є одним із найважливіших структурних компонентів педагогічного процесу.

Охарактеризовано вказані методи за ознакою джерела інформації. Успіх практичного навчання залежить не тільки від правильного визначення його мети і змісту, а й від доцільного вибору стратегії навчання. У процесі формування нових способів дії доречно застосовувати проблемну бесіду, яка не тільки розвиває критичне мислення, а й підвищує пізнавальну активність майбутніх офіцерів. При актуалізації теоретичних знань під час практичних занять використовуються питання, які активізують критичне мислення. Розробляючи питання для проблемної бесіди, необхідно враховувати особливості змісту практичного навчання. Засоби наочності можуть мати різне функціональне призначення: ілюстрація до пояснення навчального матеріалу; засіб формування уявлення про предмет, явище, дію; джерело навчальної інформації. Результативність застосування наочних методів навчання залежить від дотримання курсантами таких вимог, як: усвідомлення мети споглядання; забезпечення якісного демонстрування; доповнення сприйняття через слух і дотик. Основною вправою є цілеспрямоване й багаторазове повторення прийомів та дій для послідовного їх удосконалення. Саме вправи забезпечують якісне формування професійних умінь і навичок.

Охарактеризовано різні стратегії формування умінь і навичок під час практичних занять. Доведено, що правильний вибір стратегії практичного навчання та конкретних методів навчання сприяє усвідомленню і якісному формуванню у майбутніх офіцерів військово-професійних умінь і навичок.

**Ключові слова:** професійна підготовка, практичні заняття, майбутні офіцери,

методи навчання, стратегії навчання, військово-професійні уміння.

The article considers the problem of modern approaches to the application of a set of methods during practical training in the training of future officers. The purpose of the article is to highlight the strategies of practical training of future officers and the peculiarities of the choice of methods of practical training. The task is to substantiate the impact of methods of conducting practical classes on the formation of military-professional skills and abilities of future officers. Teaching methods are one of the most important structural components of the pedagogical process.

These methods are characterized by the source of information. The success of practical training depends not only on the correct definition of its purpose and content, but also on the appropriate choice of learning strategy. In the process of forming new ways of action, it is appropriate to use problem-solving conversation, which not only develops critical thinking, but also increases the cognitive activity of future officers. When updating theoretical knowledge during practical classes, questions are used that activate critical thinking. When developing questions for a problem conversation, it is necessary to take into account the peculiarities of the content of practical training. Visual aids can have different functional purposes: illustration to explain the educational material; means of forming an idea of an object, phenomenon, action; source of educational information. The effectiveness of the application of visual teaching methods depends on the cadets' compliance with the following requirements: awareness of the purpose of contemplation; ensuring quality demonstration; complement perception through hearing and touch. The basis of the exercises is purposeful and repeated repetition of techniques and actions for their consistent improvement. Exercises provide high-quality formation of professional skills and abilities.

Various strategies for the formation of skills and abilities during practical classes are described. It is proved that the correct choice of practical training strategy and specific training methods contributes to the conscious and high-quality formation of future military-professional skills in future officers.

**Key words:** professional training, practical classes, future officers, training methods, training strategies, military-professional skills.

УДК 37.03:811:355.23:  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.23>

**Канчуга М.К.,**

викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів Національної академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

**Миколайчук В.В.,**

викладач кафедри водіння бойових машин та автомобілів Національної академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

**Постановка проблеми.** Підвищення вимог до кваліфікаційного рівня майбутніх офіцерів, збільшення ролі розумових операцій у процесі військово-професійної діяльності вимагають підвищення їхньої самостійності та пізнавальної активності, вмілього виконання дій та досягнення результату, розвитку мислення та удосконалення вмінь. Ця комплексна проблема вирішується завдяки запровадженню в освітній процес військових вищих

закладів освіти сучасних підходів до вибору стратегій та методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми пошуку ефективних шляхів підвищення ефективності процесу підготовки у військових закладах вищої освіти відображені в сучасних психолого-педагогічних розробках М. Варія, М. Козяра, М. Ковалю [3]. Питання організації процесу професійно-практичної підготовки відображено у працях

С. Батишева [1], Н. Ничкало [5], І. Подласого [6], Т. Якимович [8]. Запровадження методів практичного навчання у підготовці майбутніх офіцерів розглядається в дослідженнях С. Білявця [2]; І. Лопаткіна, Т. Кіцяя [4], В. Рія [7] та інших.

**Мета статті** полягає у висвітленні стратегій практичної підготовки майбутніх офіцерів та особливостей вибору методів проведення практичних занять. Завданням є обґрунтування впливу методів проведення практичних занять на формування військово-професійних умінь та навичок майбутніх офіцерів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Враховуючи вимоги до здійснення підготовки майбутніх офіцерів, перед педагогічними працівниками військових закладів вищої освіти постає питання, як підвищити ефективність освітнього процесу. Для того, щоб здійснити якісне формування військово-професійних умінь і навичок майбутніх офіцерів, необхідно вмело застосовувати різні методи практичного навчання. Методи навчання є одним із найважливіших структурних компонентів педагогічного процесу. Вважається, що метод є серцевиною процесу навчання, тією ланкою, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат. З позиції сучасних педагогічних поглядів методи навчання характеризуються як багатостороннє, багатовимірне, багатоякісне, поліфункціональне педагогічне явище [6, с. 492]. Практична підготовка – обов'язкова складова частина освітньо-професійних програм військових вищих закладів освіти, метою яких є формування у майбутніх офіцерів військово-професійних умінь і навичок.

Успіх практичного навчання залежить не тільки від правильного визначення його мети і змісту, а й від доцільного вибору стратегії навчання. Особливості стратегії навчання визначаються взаємодією між компонентами: вимогами до здобувачів освіти (кого навчати?), мети (навіщо навчати?), змісту (чому навчати?), методів (як навчати?), засобів (за допомогою чого навчати?), форм навчання (де і коли навчати?), контролю та діагностики (які результати навчання?) [2, с. 228].

Розглянемо підходи до вибору методів практичних занять та охарактеризуємо їх суттєві ознаки. Насамперед методи навчання є сукупністю прийомів і способів дій, необхідних для досягнення якісних результатів навчання. Визначення методів навчання як системи в освітньому процесі полягає в єдності викладання та навчання, способу засвоєння нових дій.

Найпоширенішою є класифікація методів за способом сприйняття (аудіальні, візуальні, кінетичні) та джерела передачі інформації (словесні, наочні і практичні) [8, с. 76]. Розглянемо особливості використання цих методів у професійній підготовці майбутніх офіцерів під час практичних занять.

Акцентуючи увагу на характері військово-професійної діяльності майбутніх офіцерів та особі засвоєння різних видів змісту, можна чітко виділити сутність кожного методу та його застосування під час практичних занять. Зокрема, під час тактико-стройового заняття кожний прийом і спосіб дії курсантами опрацьовується в такій послідовності: зразковий показ, коротка розповідь (пояснення) і проведення тренування дій [4, с. 117]. Таким чином під час практичних занять застосовується комплекс наочних, словесних, практичних методів.

Зазначимо, що живе слово педагога під час практичних занять відіграє не менш важливу роль, ніж слово викладача теоретичного навчання, але без розповіді, пояснення, діалогу та бесіди не обходиться жодне практичне заняття. Як правило, розповідь використовується на кожному практичному занятті. Здійснюючи розповідь на практичних заняттях, педагог повинен передбачити та врахувати, що вона має будуватися відповідно до принципу послідовності та наступності викладу інформації, забезпечувати професійну спрямованість викладання. Зокрема, це стосується питань практичних занять з освоєння бойової техніки.

Пояснення за своєю суттю має характер міркувань і доказів. Розглянемо деякі вимоги до пояснення, як методу практичного навчання: відповідність змісту навчального матеріалу достовірним фактам; умілий добір конкретних прикладів; під час пояснення педагог не повинен дублювати вже освоєний теоретичний матеріал; необхідно дотримуватися послідовного та системного викладу навчального матеріалу; пояснення мають бути чіткими та переконливими [5, с. 122]. Пояснення має будуватися у строгій логічній послідовності, яка передбачає ознайомлення курсантів із видом дій, вимогами до виконання бойового завдання, застосуванням пристроїв, механізмів, обладнання тощо. Окрім того, головна увага педагога повинна приділятися поясненню та практичному показу виконання різних способів дій. Зміст пояснення залежить від початкового рівня сформованості умінь та навичок. На перших етапах – це досконале пояснення показаного практичного прийому, пози, хватки, обговорення правильної послідовності виконання дій, виконання самостійних дій по декілька разів тощо.

Бесіда як різновид словесного методу застосовується на різних етапах практичного заняття. Водночас, плануючи бесіду, педагог має пам'ятати, що вона є складним методом як навчання, так і виховання. Як зазначає І. Підласий, бесіда вимагає часу, напруги, сил, відповідних умов, а також високого рівня фахової майстерності педагога [6, с. 301]. Так, при актуалізації теоретичних знань під час практичних занять педагог звертається до курсантів із питаннями, які активізують критичне

мислення, пропонує зробити аналіз, порівняння, висновки тощо. Для досягнення поставленої мети педагог може ставити і питання у вигляді: «Чим відрізняється?..», «Зробіть порівняння...», «Виявіть тотожність у...», «Як, на вашу думку...»?

У процесі формування нових способів дій доречно застосовувати проблемну бесіду, яка не тільки розвиває критичне мислення, а й підвищує пізнавальну активність майбутніх офіцерів. Це досягається завдяки діалогу між педагогом та курсантами. Однак, розробляючи питання для проблемної бесіди, педагогові необхідно враховувати попередню теоретичну підготовленість, особливості змісту практичного навчання, часові рамки тощо. Ставлячи питання, педагог заздалегідь має продумати вихід із непередбачених ситуацій. Так, питання проблемної бесіди «Що буде, якщо?..» може мати багато варіантів відповідей, а тому мета педагога – спрямувати бесіду в необхідне русло наступними проблемними питаннями.

Як відомо, наочність під час практичних занять – один із перших і основних принципів. За допомогою наочного сприйняття в мозок поступає від 80% до 90% інформації з навколишнього світу, а 80% всіх робочих операцій здійснюється під зоровим контролем [3, с. 257]. Все це зумовлює необхідність умілого використання педагогом під час практичних занять засобів наочності. Вважається, що засоби наочності можуть мати різне функціональне призначення: ілюстрація до пояснення навчального матеріалу; засіб формування уявлення про предмет, явище, дію; джерело навчальної інформації [5].

Під час практичних занять застосовуються різноманітні наочні методи, які можна поділити на три основні групи: 1) демонстрація об'єктів і процесів, що вивчаються, у натуральному та природному вигляді. З цією метою використовуються макети, моделі, показ прийомів роботи тощо; 2) демонстрація зображень – креслень, кінематичних і радіоелектричних схем, технічної документації; 3) демонстрація процесів та явищ за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Результативність застосування наочних методів навчання залежить від дотримання курсантами таких вимог, як: усвідомлення мети споглядання; забезпечення якісного демонстрування; доповнення сприйняття через слух і дотик. Але головна вимога – це педагогічне керівництво процесом наочного сприйняття. Так, демонструючи механізм чи техніку, спочатку педагог звертає увагу на його загальний вигляд, потім розглядає окремі його складники, прагнучи забезпечити сприйняття кожного з них, а лише після цього переходить до демонстрації принципів роботи. Показ прийомів і дій теж відноситься до наочного методу навчання.

Результати сприймання будуть значно вищими, якщо педагог буде ставити супутні запитання курсантам, змушуючи їх аналізувати, уточнювати дій, самостійно узагальнювати та робити висновки. Якість виконання практичного показу буде досягнута в тому разі, коли педагог правильно вибере обсяг практичного показу, розділить його на складники, визначить основні дії в цьому практичному показі і забезпечить ефективне сприймання елементів показу.

Практичні методи є базовими на практичних заняттях. Вони полягають у виконанні різноманітних вправ. Основою вправ є цілеспрямоване й багаторазове повторення прийомів та дій для послідовного їх удосконалення. Саме вправи забезпечують якісне формування професійних умінь і навичок.

Професійно-практична підготовка «спроможна підвищити якість професійної підготовки майбутніх офіцерів, якщо вона базуватиметься на науково обґрунтованих принципах, урахуватиме специфіку сучасної військової техніки, орієнтуватиметься на певний вид та рівень професійної діяльності. Ці умови є необхідними, але не достатніми. Достатні умови будуть виконані, коли професійно-практична підготовка майбутніх офіцерів утворюватиме систему і здійснюватиметься поетапно у міру накопичення курсантами необхідних знань і досвіду» [7, с. 215]. Існують різні стратегії формування умінь і навичок під час практичних занять. Одна з них – це копіювання дій педагога, спрямоване на швидке формування рухових навичок, однак вони не відрізняються гнучкістю дій, а розумова сторона діяльності залишається недостатньо розвинутою. Інший шлях передбачає частково самостійне виконання та координування виконаних дій. Ще одна стратегія передбачає, що вправи під час практичних занять виконуються у відповідній послідовності: кожна попередня вправа повинна здійснювати підготовку до наступної, а наступна – допомагати засвоїти нову та закріпити попередню. Правильний вибір стратегії практичного навчання загалом та конкретних методів навчання має привести до усвідомленого і якісного формування у майбутніх офіцерів військово-професійних умінь і навичок.

**Висновки.** Отже, зміст і особливість методів практичного навчання залежать від стратегії практичної підготовки, змісту навчального матеріалу, форм організації освітнього процесу, етапів формування військово-професійних умінь і навичок майбутніх офіцерів. Подальшого вивчення потребує питання щодо використання певних методів практичного навчання відповідно до кожного з етапів професійної підготовки майбутніх офіцерів.

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. 904 с.
2. Білявець С.Я. Концептуальні основи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 227–232.
3. Варій М.Й., Козяр М.М., Коваль М.С. Військова психологія і педагогіка: навч. посібник. За заг. ред. М. Й. Варія. Львів: Сполом, 2003. 624 с.
4. Лопаткін І.В., Кіцай Я.В. Методика проведення комплексних практичних занять з курсантами четвертого курсу на кафедрі вогневої та тактико-спеціальної підготовки. Зб. наук. пр. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2020. № 3(22). С. 113–123.
5. Педагогічна книга майстра виробничого навчання. Навч.-метод. посібник. За ред. Н. Г. Нічкало. 2-е вид., доп. К.: Вища школа, 1996. 383 с.
6. Подласый И.Г. Педагогика. Новый курс: В 2 ч. М.: Гуманитарный издательский центр Владивостока, 1999. Ч. 1. 570 с.
7. Рій В.Б. Різномірівнева професійно-практична підготовка з тактики водіння бойових машин. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 39. 2021. С. 214–217.
8. Якимович Т.Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навчально-методичний посібник. К. : Педагогічна думка, 2013. 136 с.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: НЕОБХІДНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

### CURRENT ISSUES OF THE MODERN STUDENT YOUTH: NECESSITY OF INTERACTION OF THE EDUCATION PROCESS PARTICIPANTS

У статті висвітлено актуальні проблеми сучасної студентської молоді, пов'язані із процесом освітньої діяльності в закладах вищої та фахової передвищої освіти, зокрема проблеми адаптації до освітнього процесу, нового соціального статусу, життєвих обставин, проблеми професійного становлення, пов'язані з набуттям професійних навичок; проблеми міжособистісної комунікації. Увагу акцентовано на дидактичному, професійному і соціально-психологічному аспектах адаптації студентів, факторах, які впливають на цей процес. Розглянуто напрями роботи викладача щодо формування психологічної та соціальної компетенції здобувачів освіти, нові підходи до організації та здійснення взаємодії учасників освітнього процесу, насамперед викладачів і студентів. Особливо наголошено на необхідності використання більш ефективних форм, методів групової та індивідуальної роботи зі студентами-першокурсниками, спрямованих на розвиток, самоактуалізацію, самореалізацію особистості; здійснення інформаційної і консультативної психологічної допомоги щодо самоорганізації освітньої діяльності, яка сприятиме підвищенню якісних показників освітнього процесу й соціально-психологічної адаптації; налагодження спільної роботи з розвитку у студентів навичок позитивної соціальної поведінки, її емоційної саморегуляції, самоконтролю, навичок професійної діяльності, позитивних рис особистості спеціаліста-професіонала, мотивації до майбутньої професії, навичок спілкування, взаємодії й вирішення конфліктів, навичок батьківства, обізнаності у сімейних та подружніх стосунках, навичок керівництва, навичок саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення, навичок планування професійної кар'єри тощо.

Актуальність теми цієї статті зумовлена необхідністю пошуку освітніми закладами вищої та фахової передвищої освіти нових підходів до організації та здійснення їхньої діяльності з метою забезпечення результативності, підвищення ефективності процесу формування психологічної та соціальної компетенції здобувачів освіти, практичної взаємодії учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** адаптація, адаптивність, психолого-педагогічні умови здобуття освіти, міжособистісна взаємодія учасників, активізація процесу адаптації, професійна компетентність, соціальна компетент-

ність, форми роботи викладача, психологічна культура студентів.

The article covers the current issues of modern student youth related to the process of educational activities in institutions of higher and professional higher education, in particular, issues of adaptation to the educational process, new social status, life circumstances, issues of professional development related to acquisition of professional skills; issues of interpersonal communication. Attention is paid to the didactic, professional and socio-psychological aspects of student adaptation, the factors influencing this process. We have studied the directions of the teacher's work in relation to formation of psychological and social competence of students, new approaches to organization and implementation of interaction of participants in the educational process, principally, of teachers and students. Special attention has been given to the necessity of using more effective forms, methods of group and individual work with freshmen, aimed at personal development, self-actualization, self-realization; implementation of informational and consultative psychological assistance concerning self-organization of educational activities, which will contribute to improvement of the quality of educational process and socio-psychological adaptation; improvement of co-working on development of students' skills of positive social behavior, its emotional self-regulation, self-control, professional skills, positive personal traits of a professional specialist, motivation for future profession, communication skills, interaction and conflict resolution, parenting skills, awareness of family and marital relationship, leadership skills, skills of self-development, self-education and self-improvement, professional career planning skills, etc.

Topicality of this article is determined by the necessity of a search by the institutions of higher and professional higher education of the new approaches to organization and implementation of their activity aimed to ensure productivity, improvement of the effectiveness of a process of the psychological and social competence formation of students, practical cooperation of the education process participants.

**Key words:** adaptation, adaptability, psychological and pedagogical training conditions, interpersonal interaction of participants, activation of adaptation process, professional competence, social competence, forms of teacher's work, psychological culture of students.

УДК 377.6

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.24>

Колесник М.А.,

викладач

Відокремленого структурного підрозділу «Фаховий коледж харчових технологій та підприємництва Дніпровського державного технічного університету»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі відбуваються кардинальні процеси реформування системи освіти в Україні. Набули чинності Закони України «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту» [1; 2].

Викладачі закладів вищої та фахової передвищої освіти повинні глибоко усвідомлювати необхідність переадресації української освіти,

спрямовувати роботу на пошук ефективних, результативних методів і засобів своєї діяльності.

Сьогодні тенденції вимагають нових підходів до організації та здійснення взаємодії учасників освітнього процесу, насамперед викладачів і студентів.

Додаткові складнощі у процесі взаємодії викликає той факт, що досить велика кількість викладачів

у закладах вищої та фахової передвищої освіти не мають педагогічної освіти (викладачі технічних, технологічних, економічних та інших навчальних дисциплін), не володіють належним рівнем психологічної компетенції, що спричиняє виникнення непорозуміння у просторі комунікації зі здобувачами освіти, колегами, батьками або законними представниками неповнолітніх студентів.

В освітньому процесі у сучасної студентської молоді виникає безліч психологічних проблем, котрі мають різну природу. Серед основних можна виділити проблеми адаптації до освітнього процесу за нових умов, побудови міжособистісних відносин, психологічної готовності до обраної професії, соціально-особистісні проблеми тощо.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми адаптації висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, таких як: Ф. Александер, Р. Бенедикт, І. Варавка, Ю. Горло, Ю. Забродіна, М. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, Г. Панченко, В. Семиченко, Р. Сірса, О. Сокун, М. Мід, Н. Міллер, Т. Френч та інші. Ученими наголошено на важливості та необхідності дослідження цієї проблеми, підкреслено при цьому, що адаптація до освітнього процесу тісно пов'язана із процесами соціалізації, виховання та життям взагалі, оскільки цей багатofакторний та багатовимірний процес включає входження особистості в новий соціум і передбачає спільну прогресивну діяльність у напрямі змін особистості.

Аналіз робіт учених засвідчив, що адаптація студента-першокурсника – це процес приведення найголовніших параметрів його соціальної діяльності й особистісних характеристик у стан динамічної рівноваги до нових умов середовища закладу вищої або фахової передвищої освіти. Основний зміст процесу адаптації студентів у нових умовах навчання – формування нового ставлення до професії; освоєння нових освітніх форм (організації самостійної роботи, оцінювання) та вимог; включення до студентського колективу, його звичаїв і традицій; навчання нових видів наукової діяльності; пристосування до умов побуту в студентських гуртожитках, молодіжної культури, форм використання вільного часу. Загалом можна виокремити дидактичний, професійний і соціально-психологічний аспекти адаптації студентів. Динаміка, терміни та результати адаптації залежать від сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед останніх особливе місце займає адаптивність як властивість особистості, яка характеризує її здатність до внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (поведінкових) змін, що спрямовані на збереження або відновлення врівноважених стосунків особистості із соціальним середовищем. Адаптивність розглядається як один із головних чинників процесу соціальної та соціально-психологічної адаптації,

що знаходиться у зв'язку з його основними аспектами та впливає на результати.

Адаптація до освітніх умов включає також і зміни у діловому спілкуванні з одногрупниками й викладачами, адаптацію до обраної професії, а в подальшому – професійну самоідентифікацію майбутніх фахівців. Професійна адаптація сприяє формуванню та вдосконаленню професійно необхідних якостей особистості, стереотипів поведінки, засвоєнню основних професійних ролей, форм спілкування для успішного виконання майбутньої професійної діяльності, формуванню професійної рефлексії та професійної самосвідомості.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сьогодення вимагає використання більш результативних напрямів роботи викладача щодо формування психологічної та соціальної компетенції здобувачів освіти, нових підходів до організації та здійснення взаємодії учасників освітнього процесу, насамперед викладачів і студентів.

**Мета статті** – розглянути актуальні проблеми студентської молоді, пов'язані із процесом освітньої діяльності в закладах вищої та фахової передвищої освіти, висвітлити практичні аспекти роботи викладача щодо формування психологічної та соціальної компетенції здобувачів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В освітньому процесі у студентської молоді виникає безліч психологічних проблем, різноманітних за своєю природою.

Стандартний студентський вік – 16–22 роки. Цей віковий період – особливий період життя, що включає завершення фізичного дозрівання, зміну статусу молоді особи у соціальному середовищі, перехід від залежного становища до відносно повної або абсолютно повної самостійності. Інтенсивно розвивається уся структура особистості, з'являються психічні новоутворення й індивідуально-психологічні особливості.

Глибокі зміни в розвитку особистості породжують певну кількість психологічних проблем.

До типових із них можна віднести:

- проблеми адаптації до нового соціального статусу, життєвих обставин, освітнього процесу у закладі вищої або фахової передвищої освіти;
- проблеми професійного становлення, пов'язані з набуттям професійних навичок;
- проблеми міжособистісної комунікації;
- сімейні проблеми, пов'язані з необхідністю жити окремо від звичної сім'ї або створення власної сім'ї.

Однією з найважливіших проблем студентської молоді в закладах вищої та фахової передвищої освіти була й залишається проблема адаптації до нових психолого-педагогічних умов здобуття освіти, до таких форм діяльності, які практично не мали аналогій у попередньому життєвому досвіді.

Психологічний аспект освітнього процесу включає завдання полегшення процесу адаптації студентів до умов навчання. Найважливіше завдання викладача – допомогти першокурснику оволодіти якісно новими прийомами освітньої та освітньо-професійної діяльності, виробити потяг до самостійної роботи.

Цей напрям потребує різноманітних форм роботи педагогів, кураторів груп, таких як: вивчення прибулих на навчання студентів та визначення їхнього сімейного статусу й особливостей їхніх сімей, визначення пільгових категорій студентів, виявлення їхніх соціально-побутових потреб і проблем, визначення ступеня адаптованості до умов проживання у гуртожитку, до нового студентського колективу, викладачів та умов освітньої діяльності, визначення форм дозвілля студентів, їхніх захоплень і вподобань, психологічна діагностика особистості студента, ступеня розвитку неформальних відносин у студентському колективі, вивчення об'єктивної інформації про студента, визначення осіб, що схильні до девіантної або адиктивної поведінки, та студентів, які відчують труднощі у навчанні, проведення консультацій (індивідуальних і групових), тренінгів, лекцій, спостережень, анкетувань, навчальних семінарів для студентів, батьків (законних представників студентів).

Форми освітнього процесу у закладах вищої та передвищої фахової освіти є своєрідними. На зміну класно-урочній системі приходять лекційно-семінарська, що вимагає формування специфічних освітніх навичок та потребує певного часу для адаптації до неї.

Проблеми, що пов'язані з перебудовою процесу освітньої діяльності: несформованість навичок самостійної пошукової та творчої діяльності, невміння самостійно готувати матеріал для виступів і виступати на семінарських заняттях, невміння самостійно конспектувати лекції, несформованість навичок самостійної дослідної роботи, що необхідні для виконання лабораторних та дипломних робіт, невміння здійснювати пошук необхідної літератури та першоджерел тощо. Отже, процес адаптації до нових умов і форм освітньої діяльності також може породжувати цілу низку проблем у студентів.

Чи не найбільшу кількість проблем викликає суттєва зміна соціальної ситуації розвитку: необхідність адаптації у новому колективі (студентській групі) та до проживання у гуртожитку окремо від батьківської сім'ї, в умовах суттєвого послаблення контролю, переїзд до іншого міста, пов'язана з цим необхідність самостійно планувати свій бюджет (здійснювати покупки та інші витрати), іноді – входження у нове соціальне або етнокультурне середовище.

У період адаптації у студентської молоді руйнуються раніше сформовані стереотипи, що може

викликати труднощі в освітньому і комунікативному процесі. Адаптаційний період зумовлюється індивідуально-психологічними особливостями, рівнем готовності до навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти.

Проблема пристосування загострюється ще й у зв'язку з тим, що існує значна розбіжність у методах, формах, засобах стимулювання пізнавальної діяльності між загальноосвітнім закладом і закладами вищої та фахової передвищої освіти, зокрема за наданої самостійності школярам і студентам у ситуаціях вирішення освітньо-виховних завдань, у характері спілкування між педагогом та вихованцями. Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не власними перевагами, а установками батьків, що підсилює почуття невдоволення собою і ситуацією. В іншій частині студентів-першокурсників процеси адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття ними необхідності навчатися в неprestижному закладі освіти й отримувати неprestижну професію. Не на користь і той факт, що першокурсники часто відчують себе знесиленими після випускних і вступних іспитів, тому перші труднощі призводять до проявів емоційної нестабільності.

Дослідження психічних станів студентів першого і старших курсів свідчать про наявність збудження у першокурсників порівняно зі старшокурсниками. Загальний високий рівень негативних емоційних переживань викликає зниження рівня мотивації досягнення успіху в освітній діяльності та негативний емоційний фон очікування неуспіху.

Враховуючи вплив психічних станів на узгодженість діяльності психічних процесів (сприйняття, мислення, уваги, пам'яті), позитивність адаптації сприяє підвищенню загальної успішності старшокурсників, підтримує очікування успіху у навчанні.

Психічні стани – провідний компонент перебування психічної діяльності студентів, вони зумовлюють характер адаптаційних змін.

Злам звичного робочого стереотипу – навчання у загальноосвітньому навчальному закладі та навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти, за І.П. Павловим, «динамічного стереотипу», може викликати нервові зриви і стресові реакції [3]. Саме тому на початку адаптаційного періоду у студентів спостерігається низька успішність і труднощі у спілкуванні.

На навчання студентів у закладах вищої та фахової передвищої освіти, їхню соціальну і психологічну адаптацію впливає багато факторів: вік, матеріальний стан, стан здоров'я, сімейний стан, рівень освітньої підготовки, наявність навичок самоорганізації, контролю своєї діяльності, мотивація вибору закладу вищої або фахової передвищої освіти, адекватність уявлень про специфічні особливості навчання у них, форма навчання

(очна, дистанційна, заочна, бюджетна, контрактна тощо), особливості освітнього процесу, матеріальна база закладу вищої або фахової передвищої освіти, кваліфікаційні рівні викладачів, престижність закладу вищої або фахової передвищої освіти та, найголовніше, індивідуальні психологічні особливості здобувачів освіти.

Систематизація та узагальнення факторів, які визначають процес соціально-психологічної адаптації до навчання у закладах вищої та фахової передвищої освіти, визначає напрями і зміст роботи викладача з метою збереження і захисту психічного та соціального здоров'я студентів.

**Висновки.** З огляду на вищевикладене і той факт, що адаптація – це складний і довготривалий процес (переважно студенти адаптуються до навчання лише наприкінці другого року навчання), можна зазначити таке.

З метою активізації процесу адаптації студентів до нових психолого-педагогічних умов здобуття освіти та життєдіяльності, що включає налагодження міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, засвоєння студентами нових для них форм діяльності, формування навичок та вмінь раціональної організації розумової діяльності, оптимального режиму праці, дозвілля, побуту, усвідомлення покликання до обраної професії, формування студентських колективів, необхідно налагодити співпрацю викладачів навчальних дисциплін, кураторів груп, практичного психолога (за наявності) щодо систематичного проведення спостережень за внутрішньогруповими процесами, ефективністю формування студентського колективу; особливу увагу приділяти підбору та використанню більш ефективних форм, методів групової та індивідуальної роботи зі студентами-першокурсниками, спрямованих на розвиток, самоактуалізацію, самореалізацію особистості; здійснювати інформаційну і консультативну психологічну допомогу щодо самоорганізації освітньої діяльності, яка сприятиме підвищенню якісних показників освітнього процесу й соціально-психологічної адаптації; здійснювати спільну роботу щодо систематичного проведення й аналізу спостережень за внутрішніми міжособистісними процесами в групах, аналізу сімейного стану та налагодження зв'язку з батьками або законними представниками студентів; спрямувати роботу на розвиток у студентів-першокурсників навичок позитивної соціальної поведінки, її емоційної саморегуляції, самоконтролю; забезпечити більш ширше залучення студентів до різних видів позаосвітньої діяльності: культурно-мистецьких, оздоровчо-спортивних заходів та інших форм організації студентського дозвілля; сприяти розкриттю індивідуальних особливостей студентів-першокурсників, вводити у освітній процес ситуації групової взаємодії, спрямованої на досягнення

певної мети. Формування груп при цьому здійснювати за принципом антагонізму, що дозволить знизити рівень особистісної антипатії за необхідності реалізації спільної мети.

Основними формами роботи педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти з метою сприяння психологічній адаптації мають стати:

- корекція хибних очікувань і типових ілюзій щодо освітнього процесу;
- підвищення мотивації щодо формування компетентностей;
- знаходження оптимальних моделей поведінки в студентському середовищі;
- підбір оптимальної стратегії здобуття освіти;
- системність роботи з подолання негативних проявів дезадаптованості;
- аналіз сімейного стану та налагодження зв'язку з батьками або законними представниками студентів.

Викладачі закладу фахової передвищої освіти повинні здійснювати моніторинг психічного розвитку особистості студента як у період адаптації, так і протягом усього освітнього процесу, виявляти студентів, що потребують особливої уваги через різні причини – соціальні або індивідуально-психологічні, своєчасно втручатися у розвиток подій, залучаючи до цього процесу психологів, вихователів та адміністрацію.

Період життєвого і професійного становлення особистості молодшої людини в умовах здобуття вищої та фахової передвищої освіти є чи не найважливішим у її житті, тому цим питанням має приділятися особлива увага. Вибір професії та мотивація професійного зростання безпосередньо пов'язані із життєвим самовизначенням молодшої людини, з побудовою нею життєвих планів та життєвої стратегії. У зв'язку з цим діяльність викладача повинна спрямовуватися на формування як професійної, так і соціальної компетентності студентів закладів вищої та фахової передвищої освіти. Ці компетентності включають навички професійної діяльності, позитивні риси особистості спеціаліста-професіонала, мотивацію до майбутньої професії, навички спілкування, взаємодії й вирішення конфліктів, навички батьківства, обізнаності у сімейних та подружніх стосунках, навички керівництва, навички саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення, навички планування професійної кар'єри тощо.

Форми роботи викладача закладів фахової передвищої освіти залежать від типу освітнього закладу, особливостей його організаційної структури (наявності відділень, гуртожитків тощо), контингенту студентів і викладачів.

Основними формами роботи у напрямі підвищення психологічної культури студентів є: лекції, навчальні семінари, виступи та повідомлення, факультативи, гуртки, консультації.



Психологічна діагностика може здійснюватися у формі опитувань, моніторингів і тестувань окремих студентів, груп студентів, студентського колективу закладу загалом, включати обробку результатів та підготовку висновків і рекомендацій.

Психологічна профілактика і корекція має включати проведення індивідуальних і групових консультацій, навчальних семінарів, тренінгів та лекцій для відповідних цільових груп студентів.

Психологічна реабілітація – організаційно-психологічну роботу з надання психологічної допомоги та соціально-психологічної підтримки студентам, що мають соціальні та психологічні проблеми, відрізняються девіантною й адиктивною поведінкою, пережили складні життєві ситуації тощо.

Ця робота повинна здійснюватися у взаємодії із практичним психологом, викладацьким і студентськими колективами, медичними працівниками, у разі потреби – із представниками державних органів та іншими фахівцями.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.10.2021).
2. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06 червня 2019 N 2745 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19> (дата звернення: 20.10.2021).
3. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга: у 4 т. Москва, 1947. Т. 4.

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ВИХОВАНЦІВ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ

### PROBLEM FORMATION SKILLS OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG YOUTH IN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION CENTERS OF CHILDREN

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування навичок здорового способу життя серед вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. У статті розкрито зміст поняття «відповідальне ставлення до здоров'я». Відповідальне ставлення до здоров'я визначено як здатність особистості до свідомого збереження, зміцнення особистого здоров'я та піклування про нього на основі отриманих знань про здоров'я, що реалізується у свідомо обраному способі життя. Розкрито принципи та завдання роботи Центру соціально-психологічної реабілітації. Наведено переваги, недоліки та особливості психолого-педагогічної корекції та медикаментозного лікування як основних підходів з надання допомоги дітям з мінімальною мозковою недостатністю. Висвітлено види захворювань, характерні для дітей, які потрапляють до Центру соціально-психологічної реабілітації.

Проведене дослідження з даної проблеми дозволило наголосити на необхідності організації належних соціально-педагогічних умов із мотивації процесу формування у вихованців Центру соціально-психологічної реабілітації практики здорового способу життя: застосування інноваційних виховних технологій, форм і методів роботи колективів Центру соціально-психологічної реабілітації з профілактики негативного впливу соціального середовища; впровадження в повсякденну діяльність керівництвом і фахівцями Центру соціально-психологічної реабілітації соціальних програм, які спрямовані на формування у вихованців практичних навичок збереження здоров'я; здійснення належної підготовки працівників Центру соціально-психологічної реабілітації та створення усіх можливостей для ефективної реалізації процесу формування і закріплення практики здорового способу життя у дитячих колективах. Актуалізовано необхідність об'єднання зусиль теоретиків і практиків соціальної сфери щодо пошуку інноваційних напрямів, змісту, форм і способів, відповідних умов щодо мотивації процесу формування у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації навичок здорового способу життя.

**Ключові слова:** виховання, відповідальне ставлення до здоров'я, навички здорового

способу життя, центр соціально-психологічної реабілітації дітей.

The article explores and argues the facts about modern transformational requirements in which there is a rethinking of the content, forms, methods and technologies of teaching and education of modern personality and the formation of its system of responsible and valuable attitude to their own health. The idea of focusing the attention of the educational community on the recognition of human self-worth as a unity of physical, spiritual and social; regarding the health of the younger generation as an integral indicator of social well-being and, at the same time, an important component of ensuring sustainable development as a desirable perspective and goal for each country and the world community in modern socio-cultural conditions. Health has been found to be a complex, multidimensional phenomenon that has a heterogeneous structure that combines various components and reflects fundamental aspects of human existence; the first condition for the successful development of man, his education, upbringing, family creation and raising children. Therefore, educating the younger generation to maintain and strengthen their health is the highest priority of public policy in the field of education. Theoretical and analytical substantiation of the content of the activity of the centers of social and psychological rehabilitation in the context of the formation of the practice of a healthy lifestyle of their pupils is highlighted. The study of this problem was based on the use of the following methods: theoretical analysis of scientific sources, systematization and comparison of the problem, generalization of sociological, psychological and pedagogical research to specify the essence of the categorical apparatus of the research topic and clarify its content. The need to unite the efforts of all theorists and practitioners of the social sphere to find innovative ways, content, forms and methods to solve this problem and specified recommendations for the organization of appropriate socio-pedagogical conditions to motivate the process of forming centers for socio-psychological rehabilitation of healthy practices, lives that can be used in the practical activities of social workers.

**Key words:** education, responsible attitude to health, skills of a healthy way of life, the center of social and psychological rehabilitation of children.

УДК 37.013.42 – 364.048.6  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.25>

**Крупник З.І.,**  
канд. пед. наук,  
ст. викладач кафедри психології  
та соціальної роботи  
Західноукраїнського національного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.**  
Здоров'я становить найголовнішу цінність у житті людини, від якої залежить подальший розвиток та становлення особистості, шляхи її самореалізації,

можливості створення сім'ї та виховання дітей. Тому вчасна актуалізація питань здоров'я для молодого покоління є вкрай важливою. Саме збереження здоров'я та дбайливе ставлення до нього

є найголовнішим напрямом державної політики в галузі освіти. З огляду на це, одним із державних пріоритетів нашої країни є стан здоров'я дітей і молоді та його збереження.

Слід зазначити, що, незважаючи на актуальність питання здорового способу життя вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації, тривалий час воно не було об'єктом і предметом спеціального дослідження вчених, такі розвідки почали з'являтися лише із другої половини ХХ століття. Відповідно, в сучасних реаліях дослідники намагаються віднайти нові та ефективні способи збереження здоров'я та запровадити інноваційні шляхи, зміст, форми та методи формування практики здорового способу життя у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. Ця проблема є надзвичайно актуальною і потребує об'єднання зусиль теоретиків і практиків соціальної сфери задля конструктивного її вирішення.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Поняття та проблематику різних аспектів здоров'я, зокрема фізичного, психічного, соціального, вивчали: М. Гончаренко, О. Ващенко, В. Оржеховська, та ін. Теоретичні питання й напрями формування культури здоров'я серед молоді досліджували у своїй праці Г. Калачава, М. Каган, Ю. Лісіцин, Т. Кулікова та ін. Проблеми формування, збереження, зміцнення й відтворення здоров'я присвячені праці М. Амосова, Г. Апанасенко, О. Балакірєвої, І. Брехмана, О. Вакуленко та ін. Соціально-педагогічні умови та технології формування практик здорового способу життя серед молодого покоління розглядаються у роботах О. Безпалько, Н. Заверико, С. Омельченко, В. Шкуркіни, Н. Чернухи та ін. Результати дослідницької діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наявність значного інтересу до проблеми формування навичок здорового способу життя серед вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

**Мета статті** – теоретико-аналітичне обґрунтування проблеми формування у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації навичок здорового способу життя.

**Виклад основного матеріалу.** Кризова ситуація, яка все більш стає актуальною по всьому світі, призводить до ізоляції молоді, збільшення девіантної поведінки та суїцидальних спроб, що тягне за собою збільшення антисоціальної та делінквентної поведінки (злочинність, проституція, наркоманія, вживання ПАР). Усе більш крихким стає інститут сім'ї; родина більше не є тим місцем, де

задовольняються потреби дітей, молодь може не відчувати достатньої турботи та виконання батьківських обов'язків, збільшуються конфлікти всередині родини, що не є сприятливим для розвитку та зростання дітей. Вищезазначене дає нам змогу говорити про нестабільність ситуації в соціальній та виховній сферах сучасного суспільства.

Найпершим місцем, де надають допомогу дитині та сприяють її реабілітації, є центр соціально-психологічної реабілітації (далі – ЦСПР). Функціонування та робота даного закладу ґрунтується на таких принципах: гуманності, демократичності, поваги до особистості, що сприяє подальшому поверненню та адаптації дитини до суспільства, та життя за законодавством країни [1].

Центр соціально-психологічної реабілітації – це заклад соціального захисту, спеціально створений для тимчасового перебування дітей, які потрапили у складні життєві обставини, віком від 3 до 18 років. З огляду на це, одним із пріоритетних завдань даного закладу є здійснення соціального захисту дитини, позбавленої сімейного виховання, яка опинилася у складних життєвих, житлово-побутових, соціально-психологічних і педагогічних умовах, що не можуть забезпечити нормальної життєдіяльності дитини, де відсутні можливості для навчання, праці та дозвілля.

Слід зазначити, що обов'язковою умовою під час перебування на території центру соціально-психологічної реабілітації є дотримання усіма вихованцями ряду правил, а саме: не вживати психічно активних речовин на території центру, заборонено палити, використовувати нецензурні слова і вирази, ображати та неповажливо ставитися до інших вихованців чи персоналу центру, залишати територію центру без попереднього дозволу. Саме ці правила функціонування ЦСПР закладають основи для формування у його вихованців навичок здорового способу життя.

Варто наголосити на тому, що становлення у вихованців ЦСПР нового типу поведінки та бережливого ставлення до власного здоров'я потребує інтегрованого соціального підходу, який базується на формуванні здорового способу життя молоді, розумінні ними основних складників здоров'я (психічного, фізичного, соціального) та того, яким чином вони впливають на життя особистості.

Виходячи зі специфіки функціонування ЦСПР та особливостей формування у дітей навичок здорового способу життя, шанобливе та відповідальне ставлення до здоров'я визначається нами як здатність особистості до свідомого збереження, зміцнення особистого здоров'я та піклування про нього на основі отриманих знань про здоров'я, що реалізується у свідомо обраному способі життя. Таке явище є не тільки індивідуальним, а й соціокультурним утворенням, адже

використання механізмів збереження здоров'я та надання інформації про це відбувається не лише на індивідуальному рівні, а й на ширшому – суспільному. Впровадження даної практики та механізмів здорового способу життя є надзвичайно складним у підлітковому віці. Саме підлітковий вік – це етап розвитку, який супроводжується великою кількістю змін: психоемоційних та фізичних; завданням дорослих у даний період є надання інформації та супровід процесу встановлення форм піклування про своє здоров'я. Зазвичай даний віковий період науковці розділяють на три стадії: ранню, середню, пізню. Зміни у кожному із таких періодів відбуваються із різною інтенсивністю й у різний час для кожного підлітка. Цей період є визначальним для формування головних особистісних якостей, світогляду, навичок комунікації та готовності до взаєморозуміння з оточенням, у тому числі й формування практики здорового способу життя. Варто зазначити, що поведінка безпритульної дитини-підлітка, яка спрямована на збереження власного здоров'я, є визначальною ознакою для її подальшого становлення як особистості [4].

За дослідженнями вчених, у більшості дітей, які перебувають у ЦСПР, спостерігається підвищена рухливість, недостатній особистий контроль, дратливість, імпульсивність, що можуть супроводжуватися виникненням труднощів у процесі спілкування з дорослими та під час їхньої адаптації у суспільстві. З огляду на це, дослідниками виокремлено декілька підходів у наданні допомоги дітям з мінімальною мозковою недостатністю: психолого-педагогічна корекція та медикаментозна лікування. Обидва підходи мають свої переваги, недоліки та особливості, які варто враховувати. Найефективнішим виявляється комбонування обидвох підходів. Важливо, аби питання медикаментозного лікування вирішувалось лікарем-спеціалістом у межах його компетенції, а здійснення психолого-педагогічної корекції – спеціалістом-психологом [8].

Сучасні підходи до лікування дітей з мінімальною мозковою недостатністю в основному базуються на тому, що підвищена збудженість і надмірна рухливість викликані слабкістю та недостатньою активністю гальмівних процесів мозку, однак не пов'язані з перезбудженням систем активації особистості. Звідси впливає парадоксальний, на перший погляд, висновок, що для заспокоєння гіперактивних дітей їм слід давати стимулюючі, а не заспокійливі препарати. Справді, під час приймання заспокійливих препаратів, які гальмують процеси збудження, ми бачимо покращення у стані дитини, проте таке покращення – тимчасове. Крім того, заспокійливі препарати не усувають та не впливають на причину гіперактивності – слабкість гальмівних систем. Тоді як невисокі дози психостимулюючих препаратів

підвищують активність гальмівних процесів мозку, одночасно не стимулюючи активаційних систем. Таким чином, вони теж знижують надмірно активну рухомість і збудженість дітей з мінімальною мозковою активністю, але роблять це, нормалізуючи фізіологічний баланс процесів збудження і гальмування в мозку [6, с. 23].

З огляду на вищезазначене, здоров'я дітей, які потрапляють у ЦСПР, є досить слабким, більшість хвороб знаходяться на хронічній стадії. Така ситуація пов'язана з тим, що діти даної соціальної категорії не мають мотивації до збереження власного здоров'я, можуть ігнорувати певні проблеми, займатись самолікуванням тощо. Відповідно, можемо констатувати той факт, що здоров'я дітей, які потрапляють в ЦСПР, перебуває на досить низькому рівні.

Серед дітей, які потрапляють в ЦСПР, найпоширенішими є такі види захворювань [9]:

- захворювання шкіри (14%) – стрептодермія, алергічні дерматити, нейродерматити, псоріаз, педикульоз, короста, лишай як наслідок недотримання норм гігієни, що спричинено перебуванням дітей на вулиці чи в поганих санітарно-гігієнічних умовах, де обмежений доступ до води;

- захворювання верхніх дихальних шляхів (62%) – хронічні бронхіти, тонзиліти, які є основою для захворювань вуха, горла, носа та викликані переохолодженням під час тривалого перебування на вулиці, браком теплої одягу;

- захворювання шлунково-кишкового тракту (26%) – гастрити, які викликані нерегулярним харчуванням, а отже, недостатньою кількістю поживних речовин;

- захворювання зубів (46%) – карієс, пульпіт та ін.;

- затримка фізичного розвитку (7%) – маленький зріст, що не відповідає віковим показникам, який спричинений тим, що діти виснажені, анемічні, не мають повноцінного раціону харчування та знаходяться в пригніченому психо-емоційному стані;

- затримка психічного розвитку (4%) – аномалії розвитку й захворювання системи сечовиділення (енурез), соматичні захворювання, розлади психіки, джерелом яких стають стресогенні обставини життя дітей вдома, де дитина може зазнавати насилля (психологічного чи фізичного), або перебування в асоціальному середовищі чи середовищі, де вживають психічно активні речовини. Серйозний вплив на психоемоційний стан чинить також вживання дітьми ПАВ;

- різноманітні травми (22%), отримані під час конфліктів у середовищі дітей-бродяг під час мандрів по підвалах, горищах, теплотрасах та інших місцях, де легко вдаритися, забитися [5];

- порушення опорно-рухового апарату (42%) – сколіоз, лордоз та захворювання кістково-м'язової системи, які розвиваються внаслідок виконання

фізично важких видів робіт або неблагополучних умов перебування дитини [7, с. 3].

Отримані результати дослідження дали змогу запропонувати такі рекомендації щодо організації належних соціально-педагогічних умов із мотивації процесу формування у вихованців ЦСПР практики здорового способу життя:

1. Застосування інноваційних виховних технологій, форм і методів роботи колективів ЦСПР з профілактики негативного впливу соціального середовища. Пояснення та надання рекомендацій щодо того, які умови перебування є сприятливими для здоров'я.

2. Впровадження в повсякденну діяльність керівництвом і фахівцями ЦСПР соціальних програм, які спрямовані на формування у вихованців практичних навичок збереження здоров'я.

3. Здійснення належної підготовки працівників ЦСПР та створення усіх можливостей для ефективної реалізації процесу формування і закріплення практики здорового способу життя у дитячих колективах [12].

Таким чином, результативність соціально-педагогічної роботи з дітьми саме цієї соціальної категорії потребує часу та висококваліфікованих кадрів. Адже до дітей та молоді, які вже зазнали негативного впливу, необхідно знайти відповідний підхід, встановити довірливі стосунки та певним чином навчати. Робота з дітьми потребує терпіння, поваги до дитини, гнучкості, усвідомлення того, що результати будуть помітні не відразу. Цей процес повинен бути тривалим, поступовим та комфортним для всіх учасників. Тільки через створення безпечного середовища та довірчих відносин можливе навчання, виховання та формування навичок здорового способу життя у дитини.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження акцентуємо на необхідності формування навичок здорового способу життя у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. Досягнення ефективності такої діяльності потребує допомоги висококваліфікованих спеціалістів, поважливого ставлення до всіх учасників процесу, довірливих відносин та відповідного навчально-методичного забезпечення. Саме оволодіння вихованцями ЦСПР навичками здорового способу життя сприятиме їхній позитивній соціалізації та мотивації до ведення здорового способу життя, відповідальному ставленню до власного здоров'я, забезпеченню соціально-психологічної реабілітації та адаптації у суспільстві.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика. Москва: Academia, 2000. 317 с.
2. Ежова О. О. Здоровий спосіб життя : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 128 с.
3. Зайцев Д. Социальное сиротство: генезис и профилактика. Москва, 2000. 48 с.
4. Корчагина И., Пишняк А., Малкова М. Факторы семейного неблагополучия и механизмы профилактики социального сиротства: результаты анализа и рекомендации. Москва: НИСП, 2010. 192 с.
5. Крупник З. Сутність та структура відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини. Умань : ФОР Жовтий О.О., 2015. Вип. 54. С. 123–134.
6. Крупник З., Чернуха Н. Інноваційні виховні технології – пріоритетний напрямок ефективного формування бережливого ставлення до здоров'я у дітей притулків для неповнолітніх. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2012. № 25. С. 36–41.
7. Оржеховська В. М. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні: аналіз, шляхи подолання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. 2009. Вип. 13, кн. 2. С. 3-12.
8. Про забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах : постанова Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 № 585. URL: <http://ovidiodpol.osv.org.ua/news/12-27-58-23-07-2020> (дата звернення: 10.10.2021).
9. Про стан запобігання бездоглядності і правопорушень серед дітей та шляхи їх соціально-правового захисту (інформаційно-аналітичні матеріали). Тернопіль, 2004. 42 с.
10. Gaisina L.M., Bakhtizin R.N., Mikhaylovskaya I.M., Khairullina N.G., Belonozhko M.L. (2015). Social technologies as an instrument for the modernization of social space in the social and labor sphere. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, 12(3). P. 2947-2958.
11. Gaisina L.M., Barbakov O.M., Koltunova Yu.I., Shakirova E.V., Kostyleva E.G. (2017). Social management systems' modeling based on the synergetic approach: methods and fundamentals of implementation. *Academy of Strategic Management Journal*, 16(Special Issue 1). P. 83-95.
12. Loseke D. Thinking About Social Problems: An Introduction to Constructionist Perspectives (Social Problems and Social Issues). 2014. P. 120-133.

## РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ  
ВИЩОЇ ЛАНКИ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ:  
НЕУЗГОДЖЕНОСТІ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯPROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR MANAGEMENT STAFF  
OF UNIVERSITIES IN UKRAINE: INCOORDINATION OF LEGAL REGULATION

Статтю присвячено аналізу питання організації професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів (ректори, проректори, керівники територіально відокремлених структурних підрозділів) в Україні, а саме виявленню неузгодженості положень нормативно-правових актів щодо цього питання. Здійснювався аналіз законів України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про професійний розвиток працівників», «Про порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників».

За законодавством університети мають забезпечувати підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників (зокрема, управлінського персоналу вищої ланки, який належить до категорії науково-педагогічних працівників) за основними видами їхньої діяльності в університеті: навчальною, методичною, науковою, організаційною. Основний же вид діяльності управлінського персоналу не враховується. Як наслідок, управлінський персонал вищої ланки університетів проходить підвищення кваліфікації (стажування) відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Натепер в Україні немає нормативного документа або розділу в нормативному документі, який би регулював процес професійного розвитку (підвищення кваліфікації (стажування) управлінського персоналу вищої ланки університетів з урахуванням управлінської діяльності як основного виду їхньої діяльності), окрім одного абзацу в Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, який стосується лише ново-призначених.

За результатом аналізу питання професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів в Україні запропоновано внести деякі зміни до нормативно-правових документів. Визначено перспективи майбутніх наукових досліджень у цьому напрямі.

**Ключові слова:** професійний розвиток, підвищення кваліфікації, управлінський персонал, науково-педагогічні працівники, правове регулювання.

The article is devoted to the analysis of the organization of professional development of senior management of universities (rectors, vice-rectors, heads of territorially separated structural units) in Ukraine, namely the identification of inconsistencies in the legal regulations on this issue. The analysis of the laws of Ukraine "On Higher Education", "On Scientific and Scientific-Technical Activity", "On Professional Development of Employees", "Procedure for Professional Development of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers" was carried out.

According to the legislation, universities must provide advanced training and internships for scientific and pedagogical workers (including senior management, which belongs to the category of scientific and pedagogical workers) for the main activities of the university: educational, methodological, scientific, organizational. The main kind of activity of management staff is not taken into account. As a result, senior management staff of universities undergo advanced training (internships) in accordance with the Procedure for advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical staff. Currently in Ukraine there is no normative document (or section in the normative document) that would regulate the process of professional development (advanced training (internship) of senior management staff of universities, taking into account management activities as the main activity), except for one indent in the Procedure advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers, which applies only to newly appointed.

Based on the analysis of the issue of professional development of senior management staff of universities in Ukraine, it was proposed to make some changes to the legal documents. Prospects for further research in this area are identified.

**Key words:** professional development, advanced training, management personnel, scientific and pedagogical workers, legal regulation.

УДК 378.046.4:34.096  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.26>

**Жабенко О.В.**,  
канд. наук з держ. упр.,  
ст. науковий співробітник відділу  
інтеграції вищої освіти і науки  
Інституту вищої освіти Національної  
академії педагогічних наук України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

У сучасному світі навчання протягом усього життя, що може здійснюватися через формальну, неформальну, інформальну (самоосвіту) освіту, відіграє все більшу роль у набутті вмінь і навичок, необхідних для забезпечення соціальної й економічної активності [14, с. 7]. Одним із шляхів підвищення конкурентоспроможності університетів та

забезпечення високої якості освіти й освітньої діяльності в них є забезпечення розвитку кадрового потенціалу університету, що й відзначається у «Стратегії людського розвитку» [14, с. 21]. Визначена в законодавстві України державна політика в галузі вищої освіти спрямовується передусім на розвиток викладацького і дослідницького складів університетів. Однак курс на входження

університетів України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору зумовлює також необхідність забезпечення систематичного професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів, від результатів діяльності якого і залежить реалізація цих перспектив.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти розвитку управлінського персоналу університетів України досліджували науковці В. Луговий, С. Каланшікова, Ж. Таланова (шляхи, принципи та перспективи розбудови національної моделі професійного розвитку лідерів закладів вищої освіти) [2], В. Мозальов (розвиток психологічної компетентності, практичне застосування психологічного знання в управлінні структурними підрозділами вищих військових навчальних закладів) [4], В. Петков (діяльність органів державного управління із професійного розвитку керівників закладів вищої освіти, селекція й ефективне управління професійним розвитком керівних кадрів вищої школи) [6], Н. Вапнярчук (формування якісного трудового потенціалу країни, удосконалення нормативно-правової бази, що регулює питання професійного навчання кадрів) [1].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на охоплення вченими досить широкого кола проблем розвитку управлінського персоналу, усе ж таки поза увагою авторів залишилося питання узгодженості положень нормативно-правових актів щодо професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів України.

**Мета статті** – виявити узгодженості правового регулювання професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів в Україні, сформулювати пропозиції щодо їх усунення.

**Виклад основного матеріалу.** Питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників регулюються законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність». За вимогами чинного законодавства всі науково-педагогічні працівники (далі – НПП) мають право і повинні підвищувати кваліфікацію. Університет має забезпечувати підвищення кваліфікації та стажування НПП, управлінського персоналу вищої ланки також (ректор, проректори, керівники територіально відокремлених структурних підрозділів), який ст. 55 відносить до категорії НПП, за основними видами їхньої роботи в університеті: навчальною, методичною, науковою, організаційною, іншими трудовими обов'язками [11, ст. 56]. Тобто управлінської роботи, яка є основним видом діяльності управлінського персоналу університету, у правових документах не виділено. Є лише згадка про «інші трудові обов'язки», проте незрозуміло, про які саме.

Управлінському персоналу було б доцільно підвищувати кваліфікацію за основними видами діяльності НПП лише в разі доповнення їхніх повноважень такими видами діяльності в нормативно-правових актах (Закон «Про вищу освіту» тощо). Наприклад, Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» встановлює для вчених наукових установ право в робочий час здійснювати (з дозволу керівника наукової установи) «науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти не за місцем основної роботи обсягом до 240 годин протягом навчального року зі збереженням заробітної плати за основним місцем роботи» [12, ст. 36], чи згадку про обов'язковість наукової діяльності на посаді. Проте повноваження управлінського персоналу вищої ланки університетів не містять таких норм.

Необхідно зазначити, що відповідно до «Національного класифікатора України. Класифікатора професій ДК 003:2010» [5], ректор, проректор, керівник територіально відокремленого структурного підрозділу належать до класифікаційної групи «1210.1 Керівники підприємств, установ та організацій». Професійний розвиток має враховувати конкретні посадові обов'язки та/або перспективи їх розширення, а також відповідний професійний стандарт (якого для управлінського персоналу вищої ланки університетів ще немає) [3, с. 1]. Тому основним напрямом професійного розвитку управлінського персоналу університетів має бути насамперед розвиток компетентностей, необхідних для управлінської діяльності (для виконання посадових обов'язків, досягнення визначених роботодавцем цільових показників діяльності, реалізації завдань, визначених у стратегії університету).

Організаційні підходи до процесу професійного розвитку управлінського персоналу університетів дещо деталізовані в одному абзаці Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (далі – Порядок). Порядком визначено, що «уперше призначені на посади управлінського персоналу університету особи повинні пройти підвищення кваліфікації відповідно до займаної посади протягом перших двох років роботи. Управлінський персонал може підвищувати кваліфікацію за різними формами та видами». Обсяги підвищення кваліфікації управлінського персоналу визначаються вченою радою університету [10].

Однак, на нашу думку, обсяг підвищення кваліфікації має бути аналогічним обсягу підвищення кваліфікації, що визначений у Порядку для НПП – 1,2 кредиту ЄКТС за календарний рік [10, п. 4]. Окрім того, зважаючи на деяку подібність посадових обов'язків (а саме управлінське спрямування) управлінського персоналу університетів та керівних кадрів державної служби, можна запропонувати:

– установити, що вперше призначені на посади управлінського персоналу університету особи повинні пройти підвищення кваліфікації відповідно до посади, яку обіймають, протягом першого року із дня призначення їх на посаду. Така зміна дозволить уперше призначеній особі швидше розібратися з новим функціоналом і адаптуватися на посаді;

– зменшити інтервал між черговими підвищеннями кваліфікації з п'яти до трьох років, зважаючи на те, що щорічно у світі стрімко оновлюються як теоретичні, так і професійні знання, у разі збільшується кількість інформації, що значною мірою впливає на ефективність ухвалених управлінським персоналом рішень та якість виконання посадових обов'язків;

– визначити, що обсяг підвищення кваліфікації для управлінського персоналу має становити не менше 1,2 кредиту ЄКТС протягом календарного року.

Не зовсім зрозуміло, яким чином має застосовуватися до управлінського персоналу положення п. 21 Порядку: «<...> результати підвищення кваліфікації враховуються під час обрання на посаду за конкурсом чи укладення трудового договору з науково-педагогічними працівниками таких закладів» [10, п. 21]. За відсутності в нормативно-правових актах чітких орієнтирів в актах закладів вищої освіти трапляються норми, що особам, уперше призначеним на управлінські посади вищої ланки, не обов'язково проходити підвищення кваліфікації відповідно до посади, яку вони обіймають, протягом двох перших років виконання обов'язків згідно з посадовою інструкцією, якщо вони протягом трьох років до призначення на керівну посаду підвищували кваліфікацію як науково-педагогічні працівники [9, с. 3–4]. Якщо науково-педагогічний працівник уперше претендує на обіймання управлінської посади, то результати якого підвищення кваліфікації будуть враховуватися (з навчального, наукового, чи методичного напрямів)? А керівникам для управлінської діяльності (що передбачає виконання управлінських функцій, упровадження в роботу університету нових соціальних технологій, сприяння інноваційним процесам у закладі) необхідно здобувати або поглиблювати управлінські, фінансово-економічні, соціальні, правові знання й організаторські навички. Тому підвищення кваліфікації з управлінського напрямку має відбуватися або до обрання на управлінську посаду, щоб претендент міг продемонструвати конкурсній комісії управлінські компетентності, або не пізніше першого року перебування на посаді.

Порядком визначено, що «вчені ради університетів самостійно визначають організаційні питання планування та проведення підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які в них працюють за основним місцем роботи» [10, п. 21]

(підвищення кваліфікації управлінського персоналу університету «здійснюється згідно із планом, затвердженим вченою радою» університету [3, с. 6]). Якщо в разі визначення вченою радою питань організації та проведення підвищення кваліфікації для проректорів, керівників територіально відокремлених структурних підрозділів запитань особливо не виникає (адже для цієї категорії управлінців університет є роботодавцем, що в особі ректора або вченої ради регулює ці питання). Щодо підвищення кваліфікації ректорів, на нашу думку, вчена рада не може вирішувати питання організації чи проведення такого підвищення кваліфікації, адже для ректора (для державних закладів) роботодавцем є Міністерство освіти і науки України чи інший центральний орган виконавчої влади, який є засновником університету (вони оголошують конкурс, призначають їх на посади (укладають контракт) та звільняють із посад). У такому разі, відповідно до Закону «Про професійний розвиток працівників», саме роботодавець має планувати та проводити / забезпечувати підвищення кваліфікації для ректорів університетів (розробляти поточні та перспективні плани підвищення кваліфікації, організовувати підвищення кваліфікації працівників з урахуванням потреб власної діяльності тощо) [13, ст. 4]. До того ж такий досвід в Україні є [2; 7].

Досить спірним є положення Порядку щодо самостійного визначення НПП форм, видів, напрямів для свого професійного розвитку [10, п. 7]. На нашу думку, у визначенні напрямів професійного розвитку управлінського персоналу вирішальну роль мають відігравати роботодавці. Адже вони формують кадрову політику закладів, визначають напрями розвитку закладу, несуть відповідальність як за якість освіти й освітню діяльність у закладі, так і за функціонування закладу загалом. Окрім того, це положення суперечить вимогам Закону України «Про професійний розвиток», яким визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників з урахуванням специфіки їхньої роботи віднесено до діяльності роботодавців [13, ст. 4]. У визначенні напрямів для підвищення кваліфікації роботодавець має додержуватися своїх інтересів, а також враховувати особисті професійні інтереси працівників, набутий досвід, рівень виконання професійних (посадових) обов'язків [3, с. 1]. На наш погляд, необхідність підвищення рівня професійної компетентності управлінського персоналу повинні визначати їхні безпосередні керівники спільно зі службою управління персоналом (відділ кадрів) університету за результатами оцінювання службової діяльності.

В університетах підвищення кваліфікації НПП здійснюється на основі індивідуального плану професійного розвитку (далі – ІПНР), що складається для формування власної траєкторії професійного



розвитку, який працівник створює особисто на наступний навчальний рік, до якого заносить усі заплановані заходи з підвищення кваліфікації шляхом формальної та/або неформальної освіти (самоосвіти). ІППР підписують НПП, його безпосередній керівник, затверджує ректор. Уважаємо, що коли керівник університету сам собі визначатиме завдання і затверджуватиме його, це не зовсім правильно. У такому разі варто врахувати досвід підвищення кваліфікації керівних кадрів державної служби. Формування індивідуального плану професійного розвитку мало б здійснюватися працівником у співпраці зі службою управління персоналом / відділом кадрів університету за результатами оцінювання службової діяльності працівника.

Водночас в ІППР річний обсяг підвищення кваліфікації має включатися 0,1–0,5 кредиту ЄКТС самоосвіти (обсяг самоосвіти визначається залежно від результатів оцінки службової діяльності). Індивідуальний план професійного розвитку повинен погоджувати роботодавець (суб'єкт призначення).

Не досить доречною, на нашу думку, є необхідність подання управлінським персоналом вищої ланки університету клопотання про визнання результатів підвищення кваліфікації, документа про проходження підвищення кваліфікації або звіту про результати підвищення кваліфікації, або творчої роботи (у разі підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти (самоосвіти)), окремих видів діяльності (визначених у п. 26 Порядку)) відповідно до посади, яку обіймають, вченої ради університету для визнання [10, п. 25]. По-перше, ці питання має вирішувати роботодавець (суб'єкт призначення) (для ректора університету це не вчена рада). По-друге, вчена рада є ще й залежною від ректора, адже він за Законом «Про вищу освіту» призначає склад вченої ради, вносить зміни до її складу, сам за посадою є членом вченої ради (або може її очолювати). По-третє, на нашу думку, варто оцінювати не звіт про проходження управлінським персоналом підвищення кваліфікації, а результати службової діяльності після такого підвищення кваліфікації.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» [11] та Порядку [10], підвищення кваліфікації (стажування) є складовою частиною системи внутрішнього забезпечення якості освіти університету. Окрім цього, система внутрішнього забезпечення якості освіти університету передбачає проведення щорічного оцінювання НПП університету (з оприлюдненням результатів таких оцінювань) [11] для стимулювання зростання кваліфікації, професіоналізму, покращення навчальної та наукової роботи. Оцінюються здобутки НПП, досягнуті на основному місці роботи в університеті за основними видами їхньої діяльності (навчальна, методична, наукова (науково-технічна, мистецька)

[11]. Окремі університети оцінюють організаційно-адміністративну діяльність за критеріями, серед яких є «виконання адміністративних обов'язків» (показниками якого є «виконання обов'язків»: президента; віцепрезидента; декана факультету; завідувача кафедри; заступника декана факультету тощо) [8]. Однак показники дозволяють лише констатувати факт виконання обов'язків, а не з'ясування рівня результативності їх виконання.

За такого підходу неможливо об'єктивно оцінити результати виконання управлінським персоналом функцій відповідно до посадових обов'язків. Отже, за аналогією з оцінюванням діяльності керівних кадрів державної служби пропонуємо, щоб щороку роботодавцем / суб'єктом призначення оцінювалися результати діяльності управлінського персоналу вищої ланки університету на основі показників результативності, ефективності та якості (що враховують посадові обов'язки керівників, дотримання ними правил етичної поведінки, виконання індивідуальної програми професійного розвитку, а також цільових показників діяльності, визначених у контракті (у разі укладення) тощо).

**Висновки.** В Україні натепер немає нормативного документа або розділу в нормативному документі, який би регулював процес професійного розвитку (підвищення кваліфікації (стажування)) управлінського персоналу вищої ланки університетів. Тому управлінський персонал університетів проходить підвищення кваліфікації (стажування) відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників із тієї причини, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» управлінський персонал вищої ланки університету (ректор, проректори, декани, завідувачі кафедр тощо) належить до науково-педагогічних працівників.

Однак аналіз Порядку не дає змоги зрозуміти, яким же чином буде організовуватися процес підвищення кваліфікації (стажування) управлінського персоналу вищої ланки університету. Порядок дає лише часткову відповідь щодо цього, а саме про новопризначених представників управлінського персоналу.

За результатом аналізу питання професійного розвитку управлінського персоналу вищої ланки університетів в Україні пропонуємо внести до нормативно-правових документів зміни:

1. У Законі України «Про вищу освіту» до основних видів діяльності науково-педагогічних працівників (до яких належить управлінський персонал вищої ланки) додати управлінську діяльність.

2. У «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»:

– встановити, що вперше призначені на посади управлінського персоналу університету особи повинні пройти підвищення кваліфікації відповідно

до займаної посади протягом першого року із дня призначення їх на посаду;

– зменшити інтервал між черговими підвищеннями кваліфікації з 5 до 3 років;

– визначити, що обсяг підвищення кваліфікації для управлінського персоналу має становитиме менше 1,2 кредиту ЄКТС протягом календарного року, зокрема й 0,1–0,5 кредиту ЄКТС самоосвіти (обсяг самоосвіти визначається залежно від результатів оцінки службової діяльності);

– визначити, що для управлінського персоналу роботодавець (суб'єкт призначення) планує та проводить / забезпечує підвищення кваліфікації для управлінського персоналу (розробляє поточні та перспективні плани підвищення кваліфікації, організовує підвищення кваліфікації управлінського персоналу з урахуванням потреб власної діяльності тощо);

– визначити, що необхідність підвищення рівня професійної компетентності управлінського персоналу визначають їхні безпосередні керівники спільно зі службою управління персоналом / відділом кадрів університету за результатами оцінювання службової діяльності;

– індивідуальний план професійного розвитку формується управлінським персоналом у співпраці зі службою управління персоналом / відділом кадрів університету за результатами оцінювання службової діяльності працівника. Індивідуальний план професійного розвитку погоджує роботодавець (суб'єкт призначення);

– роботодавець (суб'єкт призначення) щороку оцінює результати діяльності управлінського персоналу вищої ланки університету на основі показників результативності, ефективності та якості (що враховують посадові обов'язки керівників, дотримання ними правил етичної поведінки, виконання індивідуальної програми професійного розвитку, а також цільових показників діяльності, визначених у контракті (у разі укладення) тощо).

Подальшими напрямками досліджень можуть бути: правовий статус управлінського персоналу університетів, формування кваліфікаційної характеристики посад управлінського персоналу університетів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вапнярчук Н. Післядипломна освіта в Україні: актуальні проблеми сьогодення. *Адаптація до права ЄС регулювання економіки України в сучасних умовах* : збірник наукових праць, за матеріалами Круглого столу, м. Харків, 26 травня 2015 р. Харків, 2015. С. 208–214. URL: <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10228/1/Vapnyrchuk.pdf>.

2. Луговий В., Калашнікова С., Таланова Ж. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів України: виклики та перспективи. *Вища*

*освіта України*. 2013. № 3. С. 51–59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_9).

3. Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджені наказом МОН України від 30.10.2020 р. № 1344. 14 с. URL: [http://puet.edu.ua/sites/default/files/1\\_9-611.pdf](http://puet.edu.ua/sites/default/files/1_9-611.pdf).

4. Мозальов В. Проблеми розвитку психологічної компетентності керівників у вищих військових навчальних закладах в умовах післядипломної освіти. *Військова освіта* : збірник наукових праць. 2019. № 2 (40). С. 118–127. DOI: 10.33099/2617-1783/2019-2/118-127.

5. Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 р. № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>.

6. Петков В. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів як успадкована проблема науки державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток* : електронний журнал. 2010. № 4. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=126>.

7. Підвищення кваліфікації ректорів ВНЗ України / НАПН України. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/234/>.

8. Положення про критерії, правила і процедури оцінювання навчально-методичної, наукової та організаційно-адміністративної діяльності науково-педагогічних (педагогічних) працівників Національного університету «Києво-Могилянська академія» : додаток до наказу від 06.07.2018 р. № 297. URL: [https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/cat\\_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/6-systema-zabezpechennia-iakosti-osvitnoi-diiialnosti-ta-iakosti-vyshchoi-osvity/71-normatyvni-dokumenty?start=5](https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/6-systema-zabezpechennia-iakosti-osvitnoi-diiialnosti-ta-iakosti-vyshchoi-osvity/71-normatyvni-dokumenty?start=5).

9. Положення про підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, затверджене наказом ректора НАДПСУ від 20.03.2020 р. № 79. 25 с. URL: <https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/09/polozhennia-pro-pidvyshchennia-kvalifikatsii.pdf>.

10. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою КМУ від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-p#Text>.

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

12. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 р. № 848–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19/conv#n456>.

13. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12.01.2012 р. № 4312–VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>.

14. Стратегія людського розвитку, затверджена Указом Президента України від 02.06.2021 р. № 225/2021. 37 с. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39073>.

## СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

### SPECIFICITY AND FEATURES OF INCREASING THE LEVEL OF LEGAL COMPETENCE OF BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF THE COLLEGE

Статтю присвячено аналізу необхідності розвитку сучасної освіти з огляду на зміну місця людини у виробництві в умовах інформаційного суспільства. Визначено такі пріоритети моделі сучасної освіти, як безперервність, фундаменталізація, відкритість, універсальність, варіативність, цілісність, діяльнісна спрямованість, інформатизація, природовідповідність. Зазначено, що запровадження юридичних дисциплін для бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу має впливати на правосвідомість здобувача освіти та орієнтуватися при цьому на два основні принципи: облік вікових особливостей та індивідуальні якості особистості. Правове виховання – це процес формування правової культури та правової поведінки, що полягає у здійсненні правового всенавчання, розвитку правової свідомості й законотривної поведінки. Зазначено, що в межах навчальних курсів дисциплін для формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу неможливо викласти весь запас знань людства, накопичених у цій галузі. Обов'язково постає завдання з компресії, стиснення інформації, набуття нею ознак лаконічності й достатності, тобто її мінімізації. Однак однією з умов стиснення інформації залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності цієї системи знань, яка представлена в концентрованому вигляді, що також узгоджується з модульним підходом до вивчення навчальних дисциплін.

Встановлено, що завдяки дистанційному навчанню розвиваються практичні і творчі здібності викладача, він повинен володіти активними методами навчання та допомагати здобувачам освіти формувати власні стилі навчання в онлайн-режимі, опанувати можливості платформи онлайн-навчання та необхідне програмне забезпечення, долати труднощі й бар'єри електронного спілкування.

Доведено, що для підвищення ефективності навчання бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно застосовувати різні інноваційні інтерактивні технології, активно залучати здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, застосовувати дуальне навчання, проводити віртуальні екскурсії, використовувати кейс-методи, методи мозкового штурму, подавати матеріал із запланованими помилками.

**Ключові слова:** освіта, компетентнісний підхід, формування правових компетентностей і правосвідомості здобувачів освіти, дистанційне навчання, інноваційне навчання.

The article is devoted to the analysis of the need for the development of modern education, based on the changing place of man in production in the information society. The priorities of the model of modern education are defined as continuity, fundamentalization, openness, universality, variability, integrity, activity orientation, informatization, nature compliance. It is noted that the introduction of legal disciplines for bachelors of technical specialties in the college should affect the legal awareness of the student, focusing on two main principles: taking into account age and individual personality traits. Legal education is a process of formation of legal culture and legal behavior, which consists in the implementation of legal education, development of legal consciousness and law-abiding behavior. It is noted that within the training courses of disciplines for the formation of legal competence of bachelors of technical specialties in the college it is impossible to set out the full stock of human knowledge accumulated in this field. The task of compression, compression of information, conciseness and sufficiency, i. e. its minimization, is obligatory. However, one of the conditions for compression is compliance with its moderation, the need to preserve the integrity of this system of knowledge, which is presented in a concentrated form, which is also consistent with the modular approach to the study of disciplines.

It has been established that distance learning develops practical and creative abilities of a teacher, he must have active teaching methods and help students to develop their own learning styles online, master the capabilities of online learning platform and necessary software, overcome difficulties and barriers to e-learning communication.

It is proved that in order to increase the efficiency of teaching bachelors of technical specialties in the college it is necessary to use various innovative interactive technologies, actively involve students in research, apply dual learning, conduct virtual tours, use case studies, brainstorming methods, submit material from planned errors.

**Key words:** education, competence approach, formation of legal competencies and legal awareness of students, distance learning, innovative learning.

УДК [37.026 : 34] : 377  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.27>

**Спиридонова Є.О.**,  
аспірант кафедри менеджменту освіти та права  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України,  
викладач  
Індустріального коледжу  
Українського державного  
хіміко-технологічного університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасному суспільству потрібні освічені люди, які можуть самостійно приймати рішення, здатні до співпраці, відрізняються мобільністю й динамізмом. В освіті дуже важливо конструювати процес професійної підготовки за різними моделями

й технологіями для підвищення ефективності освітніх структур. Особливого значення набуває формування навчальної діяльності, що забезпечує як засвоєння знань, так і опанування способів навчальної роботи, набуття вміння самостійно будувати свою діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

До проблеми формування правової компетентності зверталися багато вітчизняних і закордонних дослідників. Так, проблеми формування правової компетентності особистості вивчали Н. Ашвенюк, Т. Десятов, С. Гурін, Я. Кічук, О. Панова, І. Серяєва, Т. Сорочан, О. Черемісіна, А. Хуторський та інші науковці. Теоретичну основу реалізації компетентнісного підходу розробляли Н. Бабік, І. Зимня, В. Лозова, В. Козирева, О. Овчарук, Н. Радіонова, В. Свистун, А. Хуторський, Т. Шамова та інші автори. Критеріальний підхід вивчали І. Зязюн, В. Луговий, В. Кондрух, Л. Кустов, Н. Ничкало, М. Струнін. Проблеми формування правової свідомості, правової культури, питання правової освіти й виховання досліджують С. Алексєєв, І. Воронова, П. Баранов, А. Кридановський, А. Овчинніків, М. Орзих, Т. Соловйова.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Стрімкий розвиток системи освіти зумовлює потребу в теоретико-практичному осмисленні правових основ професійної діяльності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу відповідно до норм права та вимог захисту інтересів особистості. Наукові дослідження із цієї проблеми таких учених, як І. Галуцка, Г. Камишнікова, В. Олійник, С. Пугач, Я. Кічук, свідчать про інтуїтивний досвід у реалізації правових норм, що призводить до правопорушень та зниження правового статусу суб'єктів професійної діяльності: у бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу спостерігається відсутність системних знань основних змістових норм у конкретній професії, неусвідомленість значущості правових відносин. Тому питання, пов'язані з правовою підготовкою саме бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу, що забезпечує реалізацію правових потреб і дає змогу вибудувати законослухняні суб'єктивні відносини, акцентують нині пріоритетне завдання розвитку правової компетентності.

**Мета статті** полягає у визначенні специфіки та особливостей підвищення рівня правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу.

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-економічні зміни в суспільстві висувають високі вимоги до системи освіти й навчання фахівців різних рівнів підготовки. Компетентнісний підхід у професійній освіті, його орієнтація на формування правових компетентностей бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу (основа їхньої професійної мобільності) є саме тим основним механізмом, який покликаний забезпечити соціальний захист здобувачів освіти в сучасному суспільстві.

Формування правосвідомості здобувачів освіти має здійснюватися в освітньому процесі коледжу

за умов спеціальної організації правової освіти (правового навчання, правового виховання) бакалаврів технічних спеціальностей.

Запровадження юридичних дисциплін для бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу має впливати на правосвідомість здобувача освіти та орієнтуватися при цьому на два основні принципи: облік вікових особливостей та індивідуальні якості особистості. Провідна діяльність молодих людей у період навчання в коледжі повинна виконувати особистісно-утворювальну функцію. Під час навчання в коледжі у здобувачів освіти відбувається інтенсивний процес дорослішання, громадянського становлення. У них формується стійка система поглядів і думок, практичних установок із різних питань, зокрема юридично значимих. Крім цього, здобувачі освіти набувають досвіду визначення та вирішення власних життєвих проблем. Якщо враховувати те, що розвиток особистості відбувається нерівномірно, то кожен здобувач освіти накреслюватиме індивідуальну траєкторію формування правосвідомості, яка відрізняється від групової та суспільної [5].

У процесі формування правосвідомості має бути увазі, що правове навчання передбачає вплив на когнітивну сферу та тим самим сприяє накопиченню теоретичних і практичних правових знань, умінь і навичок. Своєю чергою правове виховання пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості, оскільки воно впливає на розвиток її правових цінностей, що визначає загальний рівень правової культури населення. Правове навчання та правове виховання передбачають досягнення загальної мети – формування правосвідомості, правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу.

Під правовою компетентністю прийнято розуміти процес формування правових знань, умінь і навичок. Правове навчання не має обмежуватися лише переданням правових знань теоретично. Їх значимість і засвоєння безпосередньо залежать від активності самого здобувача освіти. Правове виховання – це процес формування правової культури та правової поведінки, що полягає у здійсненні правового всенавчання, розвитку правової свідомості й законослухняної поведінки. Воно повинне забезпечити перехід правових знань, що аналізуються, у відповідні правові переконання здобувачів освіти. Під час відбору та конструювання змістового аспекту технології формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно враховувати конкретний вид і рівень професійної діяльності здобувачів освіти [3].

Загальна схема змісту правової дисципліни для будь-якої неюридичної спеціальності коледжу технічного профілю має складатися з двох частин:

базової (єдиної для всіх) та варіативної (облік професійної спрямованості).

Базова частина передбачає основні тези теорії держави й права. Натомість варіативну частину становлять основні положення конкретних галузей права, про які здобувачі освіти обов'язково повинні мати уявлення, а також основні нормативно-правові акти, що регулюють майбутню професійну діяльність здобувачів освіти.

Процесуальний аспект технології формування правосвідомості здобувачів освіти передбачає стимулювання їхнього інтересу до правових питань здійснення майбутньої професійної діяльності, зумовлює використання інтерактивних методів навчання на заняттях і в позааудиторній роботі зі здобувачами освіти (наприклад, кейс-методу, методу вирішення проблемних ситуацій, дискусій, круглих столів, ділових ігор, проєктної роботи), рефлексію пошуку правового вирішення професійних ситуацій [8].

Вагоме значення мають форми організації освітньої діяльності здобувачів освіти, що впливає на формування в майбутніх фахівців правосвідомості. В умовах дистанційного навчання неможливо використовувати форми взаємодії зі здобувачами освіти, що дають змогу активізувати їхній самостійний пошук рішень правових завдань у майбутній професійній діяльності (це, зокрема, юридична клініка, зустріч із працівниками правоохоронних і судових органів, проведення олімпіад, круглих столів, конкурсів на найкращу дослідницьку роботу).

Для ефективного управління онлайн-курсом викладачам потрібно використовувати інструменти стимулювання здобувачів освіти для опанування курсу, формувати в них дисципліну та навички дотримання термінів виконання завдань, здійснювати своєчасну оцінку студентських робіт і надавати оперативний зворотний зв'язок. Завдяки дистанційному навчанню розвиваються практичні та творчі здібності викладача, він повинен володіти активними методами навчання та допомагати здобувачам освіти формувати власні стилі навчання в онлайн-режимі, опановувати можливості платформи онлайн-навчання та необхідне програмне забезпечення, долати труднощі й бар'єри електронного спілкування. Також розширюється інформаційна база викладача, яка має містити оновлені лекційні курси, презентації, методичні матеріали та вихідні дані для проведення практичних занять і лабораторного практикуму. Здобувачі освіти мають можливість у будь-який час, окрім планових онлайн-лекцій (наприклад, у ZOOM, Google Meet), зайти в освітній портал та завантажити звідти необхідну інформацію (за винятком випадків тимчасових обмежень доступу до інформації, що встановлюються викладачем), заздалегідь планувати свій робочий час.

Відповідно до принципу реалізації зворотного зв'язку процес засвоєння знань має бути керованим і контрольованим. Для реалізації зворотного зв'язку в побудові модуля необхідно дотримуватися таких правил:

1) необхідно створити можливість зворотного зв'язку наступності, тобто забезпечити модуль засобами прямого контролю, який показуватиме рівень підготовленості здобувачів освіти;

2) варто застосовувати поточний, проміжний та узагальнюючий контроль (перший – наприкінці кожного елемента, а останній – наприкінці модуля);

3) поточний і проміжний контроль може здійснюватися у вигляді самоконтролю;

4) обидва види контролю повинні сприяти своєчасному виявленню прогалин у засвоєнні здобувачем освіти знань, у разі неуспішності чітко показувати, які частини навчального матеріалу йому необхідно повторити чи глибше засвоїти;

5) узагальнюючий (вихідний) контроль має показувати рівень засвоєння модуля; у разі виявлення недостатності засвоєння здобувачам освіти пропонують повторити матеріал (конкретні навчальні елементи).

У межах навчальних курсів дисциплін для формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу неможливо викласти весь запас знань людства, накопичених у цій галузі. Обов'язково постає завдання з компресії, стиснення інформації, набуття нею ознак лаконічності й достатності, тобто її мінімізації (включення у зміст курсу тільки необхідної та достатньої для реалізації конкретної мети навчання інформації). Однак однією з умов стиснення інформації залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності цієї системи знань, яка представлена в концентрованому вигляді, що також узгоджується з модульним підходом до вивчення навчальних дисциплін [7].

У контексті інтенсивного вивчення навчальних дисциплін, що поєднує у своїй концепції як принцип прискорення, так і принцип стиснення, структурування інформації є одним із найважливіших факторів досягнення мети навчання. Ущільнення навчальної інформації з навчальної дисципліни може здійснюватися за двома напрямками – шляхом генералізації (виділення основних понять) та логізації (установлення внутрішніх логічних зв'язків), що співвідносяться зі структурою знань.

Виділення зі структури навчального матеріалу провідних знань дає змогу сформулювати «скелет» дисципліни. Провідні поняття в навчальному курсі навчальної дисципліни виконують роль «організаторів» знання. Такий підхід до мінімізації інформації називають принципом генералізації знань, який передбачає те, що, по-перше, починати побудову змісту навчальної дисципліни варто з виділення основних структур і понять; по-друге,

організувати навчальний матеріал у систему необхідно в логічному порядку з конкретизацією основних понять. Попереднє ознайомлення з навчальною інформацією, що поєднується із засвоєнням основних понять, дає можливість більш адекватно подавати цю інформацію. Генералізація знань дає змогу забезпечити краще розуміння, оскільки формує структуру, яка значно краще взаємодіє з новими знаннями, ніж окремі факти. Чим більше зв'язків нових знань із наявними в довгостроковій пам'яті може бути встановлено, тим глибшим і ширшим є розуміння нового матеріалу, тим краще він засвоюється.

Мета сучасної освіти – навчитися критично мислити, обмірковувати інформацію, дискутувати, ставити під сумнів факти, думки, зокрема й власні, проте навчання через мережу Інтернет створює не зовсім сприятливе середовище для досягнення цієї мети [1].

Результативний аспект технології формування правосвідомості студентів передбачає визначення показників, критеріїв оцінювання рівня сформованості правосвідомості здобувачів освіти. До цих показників належать:

1) правова поінформованість (обсяг, міцність і глибина сформованості правових знань);

2) ставлення до вимог правових норм (формування правомірної поведінки бакалаврів, здатності застосовувати отримані знання у практичній діяльності, тобто в особисто значущих життєвих обставинах та професійній діяльності).

У процесі формування правосвідомості умовно виділено три етапи.

Перший – педагогічний аспект формування правосвідомості – спрямовувався на формування когнітивного компонента правосвідомості. Це ґрунтувалося на застосуванні диференційованого підходу у правовому навчанні здобувачів освіти, який передбачав необхідність акцентувати на майбутніх технічних спеціальностях. Воно дало змогу забезпечити поглиблене вивчення права, що сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання та підтвердженню усвідомленого вибору майбутньої професії.

Другий етап передбачав формування ціннісно-орієнтованого компонента правосвідомості. Його сутність полягала у встановленні місця правових цінностей у спільній особистісній ієрархії цінностей бакалаврів.

Третій етап спрямовувався на формування поведінкового компонента правосвідомості. Правова установка відіграє ключову роль та несе основне навантаження в забезпеченні правомірної поведінки молодих людей у реальній життєвій ситуації. З огляду на провідні особистісні характеристики людини, а саме її ставлення, мотиви, інтелект, емоційно-вольову сферу, можна визначити правосвідомість здобувача освіти, по-перше, як

особистісну структуру, що акумулює в собі правові знання, оціночне ставлення до права, уміння конструювати поведінку відповідно до чинного права; по-друге, як заснування правової захищеності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу; по-третє, як складну структуру, що передбачає когнітивний, ціннісно-орієнтований, поведінковий компоненти, які будуть цілеспрямовано розвиватися в їхній діалектичній єдності.

**Висновки.** Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія під час формування правової компетентності бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу створюється для інтенсифікації процесу навчання, урахування індивідуальних особливостей, встановлення взаємодії з контентом, здобувачами освіти та викладачами, самооцінки. Для підвищення ефективності навчання бакалаврів технічних спеціальностей в умовах коледжу необхідно застосовувати різні інноваційні інтерактивні технології, активно залучати здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, застосовувати дуальне навчання, проводити віртуальні екскурсії, використовувати кейс-методи, методи мозкового штурму, подавати матеріал із запланованими помилками. Усе це дасть можливість зацікавити учнів та сприятиме більшій затребуваності випускників на ринку праці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сисоєва С., Батечко Н. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.
2. Галушак І. Формування правової компетентності майбутніх економістів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2016. № 6(113). С. 39–43.
3. Камишнікова Г. До питання формування правової компетентності студентів у вищій школі. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2015. № 51. С. 167–170.
4. Кічук Я. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика : монографія. Ізмаїл, 2009. 244 с.
5. Огороднійчук І. Сутність і структура поняття «правова компетентність» майбутніх інженерів. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 117–122.
6. Пугач С. Розвиток правової компетенції майбутніх фахівців економічного профілю. *Педагогіка безпеки*. 2018. № 2. С. 120–130. DOI: 10.31649/2524-1079-2019-3-2-120-130.
7. Ржевська Н. Критерії та показники сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів із підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2016. Вип. LXXIV. Т. 3. С. 96–99.
8. Соснова М. Інформаційно-комунікаційні технології як складова сучасного інтерактивного навчання. *Вища освіта України. Серія «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2014. Т. 2. С. 93–97.

## РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

### ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ TO PROBLEM OF MORAL BECOMING OF CHILD'S PERSONALITY

Статтю присвячено теоретичному аналізу проблеми морального становлення дитячої особистості з позиції психолого-педагогічного підходу.

Моральне становлення особистості дитини молодшого шкільного віку розглядається як складний і багатогранний процес взаємодії педагогічних умов освітнього середовища, соціального оточення та психологічних механізмів особистісного саморозвитку і самовиховання.

У публікації обґрунтовано психолого-педагогічні засади морального становлення дитячої особистості, відображені в таких положеннях: формування моральності у дитячому віці пов'язано з індивідуальним розумовим розвитком дитини; передумовою виникнення системи моральних понять, поглядів, переконань, ідеалів є розвиток мислення, що забезпечує їх розуміння; моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, якщо вони залучаються до самосвідомості дитини і стають її моральними установками; основою моральної самосвідомості є моральна рефлексія, що сприяє осмисленню дитиною мотивів і наслідків власних дій, вчинків, поведінки, критичне усвідомлення яких здійснюється через моральну самооцінку; моральна самооцінка опосередковує ставлення дитини до себе, інтегрує її моральний досвід; моральний вчинок прямо пов'язаний із моральними діями та їхніми мотивами і визначається як перетворення моральної ситуації.

Представлено розроблену концептуальну модель, яка розкриває ієрархічну структуру морального становлення дитячої особистості і визначається схемою: моральна культура – моральний розвиток – моральна саморегуляція – моральне становлення – моральна позиція, кожен наступний компонент якої опирається на попередній та орієнтує потенційний напрям морального вдосконалення.

Визначено складники моральної культури (моральні поняття, моральні правила, моральні норми, моральні принципи, моральні звички, моральні якості, моральні цінності, моральний ідеал) та морального розвитку (моральні переконання, моральні почуття, моральні вчинки, моральна самооцінка, моральна рефлексія, моральна самосвідомість) особистості дитини.

Розкрито сутність моральної саморегуляції (забезпечує морально мотивовану активність особистості), морального становлення (є результатом набутого особистісного морального досвіду) та моральної позиції (представляє моральну особистісну ідентичність) дитячої особистості.

Указано на залежність формування моральної компетентності дитини від її мікросоціального середовища, на необхідність створення виховних моральних ситуацій і врахування соціальної ситуації розвитку у дитинстві.

**Ключові слова:** особистість, моральність, моральне виховання, моральна культура, моральний розвиток, моральна саморегуляція, моральне становлення, моральна позиція.

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of moral formation of a child's personality from the point of view of a psychological approach and pedagogical approach.

Moral formation of the personality of a child of primary school age is considered as a complex and multifaceted process of interaction of pedagogical conditions of the educational environment, social environment and psychological mechanisms of personal self-development and self-education.

The publication substantiates the psychological and pedagogical foundations of the moral formation of a child's personality, reflected in the following provisions: the formation of morality in childhood is associated with its individual mental development; a prerequisite for the emergence of a system of moral concepts, views, beliefs, ideals is the development of thinking that ensures their understanding; moral norms, ideals, values, habits become real if they are included in the child's self-consciousness and become his moral attitudes; the basis of moral self-consciousness is moral reflection, which contributes to the child's understanding of the motives and consequences of their own actions, actions, behavior, critical awareness of which is carried out through moral self-esteem; moral self-esteem mediates the child's attitude to himself/herself, integrates his moral experience; a moral act is directly related to moral action and their motives and is defined as a transformation of a moral situation.

A developed conceptual model that reveals the hierarchical structure of the moral formation of a child's personality is presented and is defined by the scheme: moral culture – moral development – moral self-regulation – moral formation – moral position, each subsequent component of which is based on the previous one and orients the potential direction of moral improvement.

The components of moral culture (moral concepts, moral rules, moral norms, moral principles, moral habits, moral qualities, moral values, moral ideal) and moral development (moral beliefs, moral feelings, moral actions, moral self-esteem, moral reflection, moral awareness) of the child's personality are determined.

The essence of moral self-regulation (that provides the morally motivated activity of individual), moral formation (is the result of acquired personal moral experience) and moral position (that represents the moral personal identity) of the child's personality is discovered.

It is pointed out that the formation of a child's moral competence depends on his microsocial environment, on the need to create moral situations in education and take into account the social situation of development in childhood.

**Key words:** personality, morality, moral education, moral culture, moral development, moral self-regulation, moral formation, moral position.

УДК 37.013.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.28>

**Паненкова Ю.В.,**

канд. психол. наук,  
викладач психолого-педагогічних  
дисциплін

Коломийського педагогічного  
фахового коледжу Івано-Франківської  
обласної ради

**Постановка проблеми.** У сучасному українському суспільстві склалися нові соціальні відносини, які вимагають підвищення рівня свідомості та моральності підростаючих особистостей. Очевидною є потреба у нових підходах до морального особистісного розвитку через помітні прояви деформацій у системі ціннісних орієнтацій, норм та ідеалів, зниження значущості моральних норм і принципів, які регулюють поведінку. Беззаперечною є важливість морального виховання у дитячому віці, що підтверджується філософським висловом: все розпочинається з дитинства.

Моральне становлення особистості дитини молодшого шкільного віку є складним і багатограним процесом взаємодії умов освітнього середовища, соціального оточення і власних механізмів саморозвитку. Моральність, внутрішні моральні інстанції є тим еталоном, який спрямовує поведінку дитини. Особливого значення набуває нині формування морально релевантних потреб, інтересів, поглядів, переконань, ідеалів, які стають вагомими регуляторами дій і вчинків у дитячому віці.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Моральний розвиток, формування і виховання дитячої особистості завжди були актуальною проблемою психолого-педагогічної науки.

У психолого-педагогічній науці формування моральності у дитячому віці тісно пов'язується з індивідуальним розумовим розвитком дитини [11, 8]. Розвиваючи цю ідею, яку вперше висунув Ж. Піаже і підтримав Л. Виготський, Л. Колберг запропонував теорію морального розвитку особистості, яка містить кілька рівнів із відповідними стадіями, кожна з яких зумовлена індивідуальною спроможністю дитини певного віку.

На думку Л. Колберга, доморальному рівню розвитку відповідають такі стадії: нульова стадія – добре те, що дитині подобається; перша стадія – дитина слухається, щоб уникнути покарання; друга стадія – дитина послуговується егоїстичними міркуваннями взаємної вигоди – слухняність в обмін на певні заохочення. На цьому рівні домінує той модус моралі, який називається вимушеною мораллю. Тривалість її поширюється на дошкільний і частково молодший шкільний вік дитини та обмежується приблизно десятьма роками її життя.

Важливою передумовою формування системи моральних поглядів, переконань та ідеалів у дитячому віці, як стверджує і Л. Божович, є розвиток мислення, що забезпечує їхнє розуміння. Саме у період шкільного дитинства, на її думку, починають виникати моральні погляди, переконання, судження та оцінки, які формуються під впливом думок і позицій дорослих [4].

Природа психологічного впливу моральних переконань і стійкість моральної поведінки дитини,

зазначає М. Боришевський, ще не досить вивчена. Доказом сформованості і дієвості моральних переконань є їхня наказова дія на поведінку дитини, закріплення засвоєних моральних норм під час саморегуляції власних дій і вчинків, поява нових моральних якостей особистості [6].

Моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, як вважає М. Савчин, якщо вони присвоюються та залучаються до самосвідомості особистості, стають Я-цінностями. Так, на його думку, виникає моральна свідомість [13].

Системний аналіз індивідуальної моральної свідомості, зазначає З. Карпенко, дає змогу виокремити базові ціннісні орієнтації особистості у структурі її життєдіяльності, які ієрархізуються за мірою входження особистості у суспільні відносини. Водночас визначеним рівням «індивід», «група», «суспільство» відповідають ціннісні орієнтації, які виражають спрямованість особистості на ту чи іншу духовну цінність, яка реалізується у конкретній соціальній ситуації [9]. Зокрема, цінностями індивідуального буття особистості є істина, справедливість і користь, які досягаються у пізнавальній, комунікативній і практично-перетворювальній діяльності згідно із їхньою класифікацією за М. Каганом.

Орієнтиром у формуванні індивідуальної моральної самосвідомості дитини є мораль як форма суспільної свідомості, відображена у моральних нормах, правилах, ідеалах, які і регулюють її дії, вчинки, поведінку.

За твердженням І. Беха, основою моральної самосвідомості, а саме моральних установок та переконань, є моральна рефлексія. Він розглядає моральну рефлексію як здатність дитини осмислювати свої спонуки, наслідки власних дій і вчинків для себе самої та для інших [3].

Уточнюючи природу моральної форми рефлексії, І. Булах зазначає, що «моральна рефлексія – це осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) із погляду на належне і ціннісне, що підносить її на новий рівень осягнення соціального простору» [7, с. 170].

Моральна самооцінка, за Р. Бернсом, розглядається у контексті загального уявлення про себе. Він вважає, що моральна самооцінка є сукупністю моральних когнітивно-почуттєвих уявлень про власні психічні та особистісні властивості, які проявляються у моральній поведінці, та їхнє критичне усвідомлення [1].

Моральна самооцінка, таким чином, опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує її моральний досвід і спілкування з іншими. Вона є важливою особистісною інстанцією контролю власної поведінки і діяльності в межах моральних критеріїв. Моральні оцінки та оцінні судження є компонентами моральної самосвідомості, які



узгоджують поведінку дитини із моральними нормами, правилами, принципами.

В. Роменець, досліджуючи моральні вчинки, доводив, що вчинок можна визначити як перетворення моральної ситуації. Тому під вчинком, на його думку, слід розуміти моральну дію, яка «має розгорнуті психологічний і моральний аспекти. Дію, в якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку» [12, с. 196].

Як стверджує І. Бех, дитина постійно очікує моральних дій, подібних до тих, які були пережиті нею у минулому і справили на неї велике враження. «Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій» [2, с. 246].

Неодноразово вказував на тісний зв'язок морального вчинку із моральними діями та мотивами поведінки дітей і М. Боришевський [5]. Моральні вчинки (як усвідомлений моральний вибір дитини) пов'язані з її власним досвідом поведінки і досвідом взаємин із іншими та сприяють виробленню у неї звичних форм поведінки.

Здійснений системний теоретичний аналіз зазначеної проблеми спрямував **дослідження** на обґрунтування психолого-педагогічних засад морального становлення дитячої особистості та визначив його **мету і завдання**, які полягають у створенні концептуальної моделі морального становлення дитячої особистості і з'ясуванні психолого-педагогічних умов моральної самопобудови дитячої особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

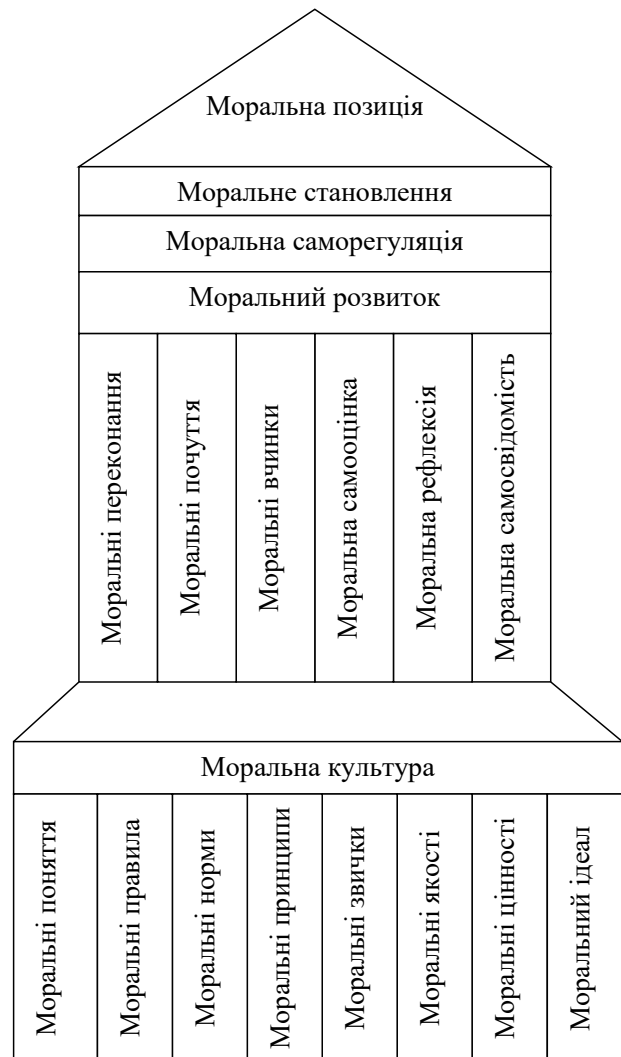
Моральне становлення дитини у молодшому шкільному віці прямо пов'язане із її моральним вихованням та з особистісним розвитком, зокрема з розвитком мотиваційної сфери, яка мотивує дії, вчинки і поведінку; розвитком емоційно-вольової сфери, що забезпечує незалежність мотивів від обставин і стійкість поведінки. Це вказує на необхідність і важливість формування моральності та моральної компетентності дитячої особистості.

Феномен моральності є складною системою смислового наповнення, яка реалізується у моральних нормах, принципах, цінностях, переконаннях, ідеалах, вчинках.

Розроблена нами концептуальна модель морального становлення дитячої особистості молодшого шкільного віку (рис. 1) визначає ієрархічну структуру морального становлення та відображає цілісний процес морального становлення, послідовними компонентами якого є моральна культура, моральний розвиток, моральна саморегуляція, моральне становлення, моральна позиція.

Моральну культуру ми розуміємо як інтегральну якість, яка визначається насамперед у системі моральних знань, умінь і відносин. Її компонентами є моральні поняття (як система моральних знань і уявлень), моральні правила (як система моральних вказівок), моральні норми (як моральні еталони поведінки), моральні принципи (як моральні вимоги, що регулюють діяльність і поведінку), моральні звички (як стійкі форми поведінки, що стають моральною потребою), моральні якості (як моральні особистісні риси, що визначають дії та поведінку), моральні цінності (як моральні стандарти та орієнтири) та моральний ідеал (як взірць моральності). Під час формування моральної культури вибудовується моральний ідеал особистості, відбувається відбір моральних цінностей, які становлять частину загальнолюдських, виникає моральна свідомість і самосвідомість.

Моральний розвиток визначає рівень засвоєння моральних уявлень і сформованості моральної культури. Його змістове наповнення містить моральні переконання (власну систему поглядів,



**Рис. 1. Концептуальна модель морального становлення дитячої особистості**

суджень, оцінок), моральні почуття (емоційні переживання, що відображають оцінне ставлення до моральних аспектів діяльності і поведінки), моральні вчинки (певні моральні дії), моральну самооцінку (власну моральну інстанцію контролю діяльності і поведінки), моральну рефлексію (моральне осмислення власних дій, учинків, поведінки), моральну самосвідомість (власні моральні установки і цінності).

Моральна саморегуляція забезпечує здійснення морально мотивованої власної активності, спрямованої на моральний вибір, самоконтроль і моральну відповідальність за дії, вчинки, поведінку.

Моральна саморегуляція поведінки може бути як довільною, так і мимовільною. Довільна саморегуляція поведінки відбувається тоді, коли дитина свідомо приймає рішення діяти відповідно до моральних вимог і, контролюючи власну поведінку, виконує цей намір, навіть якщо він входить у суперечність із її безпосередніми бажаннями. За мимовільної моральної саморегуляції дитина чинить морально внаслідок того, що моральні мотиви є сильнішими порівняно з іншими стимулами її активності.

Сутність психологічного механізму моральної саморегуляції полягає у керуванні власними діями і вчинками на основі сформованих моральних якостей та моделей моральної поведінки.

Моральне становлення є новим моральним утворенням, що виникає на основі морального досвіду (моральної культури, морального розвитку, моральної саморегуляції) та формує моральну позицію дитини.

Моральна позиція є проявом моральної дитячої ідентичності, що забезпечить її майбутню траєкторію морального розвитку.

Таким чином, цілісний процес морального становлення у дитячому віці охоплює сформованість моральної культури як системи моральних знань, умінь і відносин; моральний розвиток як моральну особистісну якість; моральну саморегуляцію як морально мотивовану власну активність.

Моральне становлення дитячої особистості буде успішним, якщо дитина стане активним співучасником виховного процесу і якщо виховний процес спрямовуватиметься на формування дитячої індивідуальності.

Труднощі, які виникають під час морального становлення дитячої особистості, можуть спричинюватися відсутністю сформованості морально-оцінної компетентності дитини, невідповідністю уявлень про моральні норми поведінки і власні вчинки, недостатністю морального прикладу батьків.

Теоретичне обґрунтування зазначеної проблеми на основі психолого-педагогічного підходу дає підставу для таких **висновків, узагальнень і подальших перспектив дослідження:**

1) моральні норми і правила під час виховання трансформуються у відповідні моральні цінності, переконання і почуття, що втілюються у діях, вчинках та поведінці дитини;

2) своєрідною характеристикою морального розвитку дитини є її моральна культура, яка відображає рівень засвоєння нею моральних понять, правил, норм, принципів, сформованість моральних якостей, готовність до постійного морального самовдосконалення і самовиховання, самостійність у вирішенні моральних проблем;

3) моральне становлення дитячої особистості як результат її морального досвіду вказує на здатність робити свідомий моральний вибір, що буде ознакою формування моральної зрілості, відображеної у моральній позиції;

4) згідно з нашою концептуальною моделлю ієрархічна структура морального становлення дитячої особистості у молодшому шкільному віці визначається схемою: моральна культура – моральний розвиток – моральна саморегуляція – моральне становлення – моральна позиція, кожний наступний компонент якої опирається на попередній і визначає потенційний напрям морального вдосконалення.

Загальними закономірностями та умовами, що визначатимуть траєкторію моральної самостійної побудови дитячої особистості, ми вважаємо такі:

– формування моральної компетентності залежатиме від мікросоціального середовища, в якому розвивається і виховується дитяча особистість;

– створення виховних моральних ситуацій, у котрих дитина сама зможе ставити вимоги до себе та оцінювати власні дії, вчинки, поведінку;

– врахування вікових та індивідуальних особливостей, соціальної ситуації розвитку у дитинстві, що спрямовуватиме вибір форм, методів, прийомів і засобів морального виховного впливу.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми морального становлення дитячої особистості з позиції психолого-педагогічного підходу міг би доповнити наявні інтерпретації морального виховання у дитячому віці та слугувати підґрунтям для подальших досліджень вікового онтогенезу моральності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 429 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
3. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
5. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. Київ : Радянська школа, 1980. 144 с.

6. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їхнє формування у дітей. Київ : Знання, 1979. 48 с.

7. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2003. 340 с.

8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Сочинения: в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 395-415.

9. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Збірник наукових праць. Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника, 1996. Ч. 2. С. 42 – 48.

10. Пауэр Ф.К., Хиччинс Э. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию. *Психологический журнал*. 1992. № 3. С. 175-182.

11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. Москва : Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.

12. Роменець В.А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2001. 288 с.

13. Савчин М.В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та свідомості особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 4. С. 115-131.

## НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський  
науково-дослідний інститут  
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви отримуєте *звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

## НОТАТКИ

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 41**

**Том 1**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 16,44. Ум. друк. арк. 16,51.  
Підписано до друку 30.11.2021. Замов. № 1221/486. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: [mailbox@helvetica.ua](mailto:mailbox@helvetica.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.