

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

# Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал  
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 7 (101), 2020

CEJSH



**Crossref**

Суми  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2020

Засновник та редакція  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 28.09.2020)

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);  
**М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);  
**О. А. Біда** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Ю. А. Бондаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. А. Заболотна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. В. Кучай** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);  
**М. П. Лещенко** – доктор педагогічних наук, професор (Польща);  
**І. М. Литовченко** – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);  
**О. В. Михайличенко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Є. А. Панченко** – кандидат педагогічних наук (Україна);  
**О. Є. Реброва** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О.В. Семеніхіна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О.М. Семеног** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Л. І. Тимчук** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)  
**П. Пласкура** – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));  
**В. Зоріч** – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));  
**Е. Протнер** – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

**Рецензенти:**

**В. С. Бугрій** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**М. Кісель** – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska))  
**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);  
**Ц. Курковський** – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));  
**Г. Ю. Ніколаї** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. І. Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**К. Стахира** – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska))  
**О. С. Чашечникова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук  
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 81'243-047.22:614.253.4-057.87

Тетяна Вайнагій

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ORCID ID 0000-0002-0569-2048

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/003-014

### ВПЛИВ КУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТІВ НА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ

*Статтю присвячено визначенню й обґрунтуванню впливу культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів, які навчаються в полінаціональних групах.*

*Метою статті є пояснення причин виникнення труднощів у процесі виконання англомовних професійно орієнтованих комунікативних завдань та окреслення шляхів налагодження парної і групової роботи студентів полінаціональних груп задля підвищення продуктивності навчання.*

*Запропоновано шляхи оптимізації формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні студентів полінаціональних груп з урахуванням їх культурних відмінностей.*

**Ключові слова:** англомовна професійно орієнтована компетентність, англомовне професійно орієнтоване говоріння, полінаціональна група, висококонтекстні культури, низькоконтекстні культури, рівень культурної поведінки, рівень вербальної поведінки, рівень невербальної поведінки.

**Постановка проблеми.** Приєднання України до Болонського процесу у травні 2005 року, а також стрімка активізація мобільності студентів і зростання міжнародного співробітництва після підписання у 2014 році угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом сприяли притоку зарубіжних абітурієнтів до вітчизняних ЗВО, а відтак і формуванню полінаціональних (багатокультурних) груп студентів. Специфіка роботи з полінаціональними колективами має свої особливості в порівнянні з підходами, що традиційно застосовуються під час проведення занять у мононаціональних студентських групах. Саме тому перед викладачами постає гостра необхідність перегляду старих та розробки й адаптації нових методів навчання. З огляду на це визначення впливу культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності (далі –

АПОК) у полінаціональних групах є одним із пріоритетних напрямів сучасної методики викладання англійської мови за професійним спрямуванням (далі – АМПС), адже англійська мова є провідною мовою міжнародного обміну фаховою інформацією. Увага до спеціальності «Медицина» обумовлена найбільшою популярністю лікарського фаху серед зарубіжних студентів (*Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік*, 2020, с. 37). А необхідність формування АПОК саме в говорінні опосередкована особливостями лікарської професії, у якій превалює усна комунікація з іншими фахівцями медичної галузі та пацієнтами.

**Аналіз актуальних досліджень.** У вітчизняному науковому середовищі відчутний значний брак досліджень методів та підходів до навчання АПОК у полінаціональних групах студентів. Більшість наукових публікацій розглядають деякі аспекти міжкультурної комунікації в умовах ведення професійної діяльності (О. Є. Антонова (2015), Н. Є. Колесник (2015), Я. А. Кульбашна (2014), В. М. Манакін та Н. М. Манакіна (2011), І. В. Медведєва (2017) та ін.). Лише незначна частина науковців досліджують особливості мовної підготовки студентів у багатонаціональних колективах (І. Є. Зозуля (2016), Ж. М. Рагіна (2017) та ін.). При цьому проблематика формування АПОК у полінаціональних групах залишається не розкритою.

Таким чином, **метою статті** є виокремлення культурних контекстів, які впливають на формування АПОК у говорінні майбутніх лікарів у полінаціональних групах; пояснення причин виникнення труднощів у процесі виконання завдань із англомовного професійно орієнтованого говоріння (далі – АПОГ) у полінаціональних групах; окреслення шляхів налагодження парної і групової роботи студентів полінаціональних груп задля підвищення продуктивності навчання.

Указана мета статті обумовила вибір взаємопов'язаних **методів дослідження**, а саме: 1) теоретичний аналіз наукових джерел задля визначення змісту поняття «контекстність культур» та окреслення впливу контекстності на спілкування представників різних культурних традицій; 2) компаративний аналіз ознак вербальної і невербальної поведінки представників висококонтекстних та низькоконтекстних культур; 3) теоретичний аналіз наукової літератури з метою встановлення особливостей полінаціональних груп студентів; 4) наукове спостереження за перебігом навчання АПОГ студентів полінаціональних груп під час взаємодії комунікантів у межах своєї культурної групи та в процесі виконання англомовних професійно орієнтованих комунікативних завдань у співпраці з представниками інших культур з метою визначення причин виникнення

труднощів, викликаних непорозумінням студентів та окреслення шляхів налагодження групової і парної роботи під час занять із АМПС.

**Виклад основного матеріалу.** Процеси інтернаціоналізації ставлять численні виклики перед системою вищої освіти України. На сучасному етапі конкуренція між ЗВО є не лише внутрішньою, адже вони виходять на міжнародний ринок і пропонують свої освітні послуги представникам інших країн. Для того, щоб привабити якнайбільше абітурієнтів, вітчизняні освітні установи намагаються розробити такі навчальні програми, які б відповідали вимогам сучасного ринку праці, а також створити комфортні умови навчання для представників різних культур у процесі набуття ними нових знань і повсякчасної комунікації з іншими культурними групами.

Ця теза знаходить своє підтвердження у звіті Р. Болайто та Р. Веста «Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська для університетів»» (2017), де автори, посилаючись на дослідження британського лінгвіста Д. Греддола (2006), виокремлюють фактори, що сприяли стрімкому руху до інтернаціоналізації університетської освіти. Серед них:

- інтернаціоналізація промисловості й торгівлі з відповідною інтернаціоналізацією та мобільністю робочої сили, що у свою чергу вимагає міжнародно визнаної кваліфікації;
- відповідна інтернаціоналізація університетської освіти, де студенти та вчені все частіше переїжджають до університетів інших країн із метою навчання і роботи;
- розвиток транснаціональної освіти, коли університети пропонують свої кваліфікації в інших країнах через, наприклад, дистанційні програми або філії всередині країни;
- введення Болонської угоди 1999 р., яка прагнула узгодити структуру освітніх програм, а також розробити допоміжні системи забезпечення якості освіти;
- потреба в демонстрації якості університетської освіти, що призвело до публікації щорічних рейтингів університетів світу (Bolitho & West, 2017, с. 16).

Вітчизняні заклади вищої освіти є активними учасниками міжнародного освітнього середовища, адже з кожним роком частка іноземних студентів у них невпинно зростає – див. табл. 1 (*Іноземні студенти в Україні, 2020*).

Таблиця 1

**Кількість іноземних студентів в українських ЗВО (2016-2019 рр.)**

	2016	2017	2018	2019
<b>Кількість іноземних студентів в українських ЗВО</b>	64066	66310	75605	80470

За даними Українського державного центру міжнародної освіти кількість ЗВО України, які здійснюють навчання іноземних студентів стрімко збільшується – див. рис. 1 (*Іноземні студенти в Україні, 2020; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік, 2020, с. 31-32*).

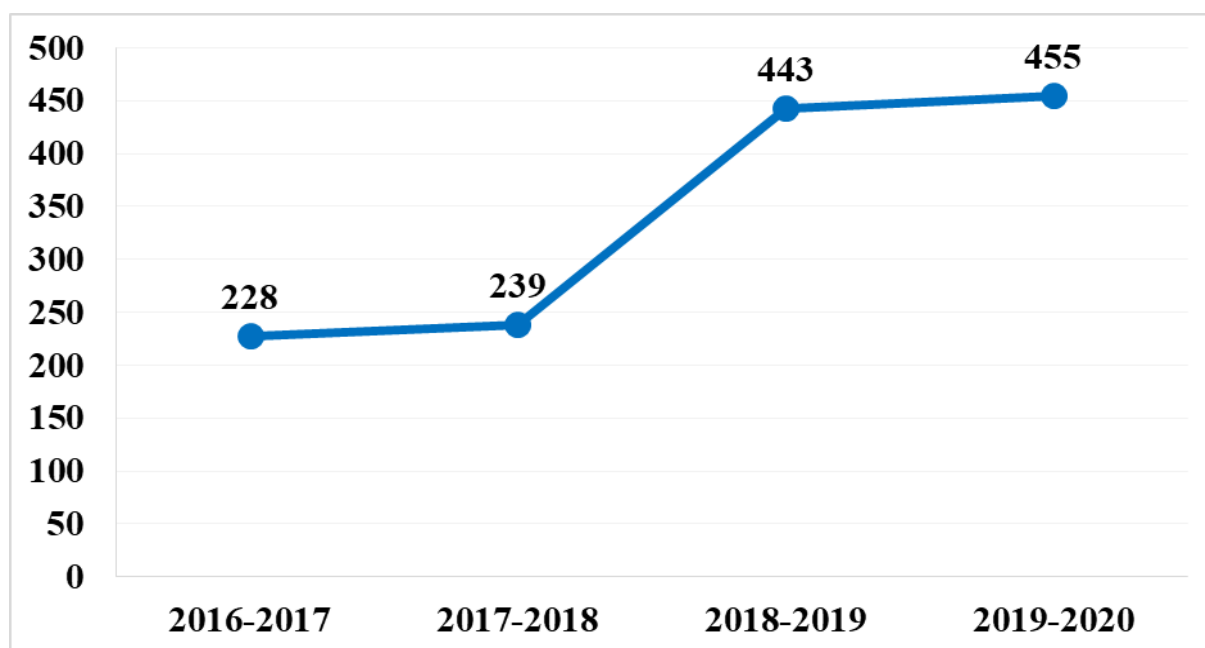


Рис. 1. Кількість ЗВО України, які здійснюють навчання іноземних студентів

Найпопулярнішими спеціальностями серед іноземних студентів є медичні («Медицина», «Стоматологія», «Фармація»), за якими вищу освіту здобувають понад 45 % усіх студентів із інших країн (*Іноземні студенти в Україні, 2020; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік, 2020, с. 37*).

Навчальний процес студентів-іноземців як правило відбувається в полінаціональних групах.

Полінаціональну групу студентів можна схарактеризувати як групу, у якій здійснюється співпраця двох або більше осіб із різних національних (культурних) традицій, яким були призначені взаємозалежні завдання й

котрі несуть спільну відповідальність за кінцеві результати, бачать себе і розглядаються іншими як колективна одиниця, вбудована в академічне середовище, установлюють міжособистісні стосунки в межах певного навчального закладу (Bailey & Cohen, 1997; Marquardt & Horvath, 2001).

Полінаціональні (або змішані) групи можна умовно поділити на дві категорії відповідно до контингенту студентів, які в них навчаються:

1) групи, які складаються з громадян тієї держави, у якій відбувається навчання, та громадян інших країн;

2) групи, до складу яких не входять громадяни держави навчання, а лише студенти-іноземці.

Водночас відсотковий склад різних категорій студентів цих груп може варіюватися. Контингент першої групи може корелюватися таким чином:

- у відсотковому співвідношенні переважають студенти з держави навчання;
- кількість студентів із держави навчання та студентів-іноземців є приблизно однаковою;
- у відсотковому співвідношенні переважають іноземні студенти.

Слід зазначити, що останній варіант співвідношення контингенту є вкрай рідкісним в українських закладах освіти, оскільки частка вітчизняних студентів у ЗВО, як правило, переважає.

Друга група може мати такі співвідношення:

- група, у якій навчаються представники однієї країни (наприклад, Індії, Йорданії).
- група, яка складається з представників двох національностей. У межах даної категорії можуть існувати різні співвідношення студентів:
  - у відсотковому співвідношенні переважають студенти з однієї держави над студентами з іншої;
  - кількість студентів із обох держав є приблизно рівною;
- група, яка складається з представників трьох і більше національностей. При цьому співвідношення студентів тут може бути наступним:
  - у відсотковому співвідношенні домінують представники однієї або двох національностей;
  - жодна з національностей суттєво не переважає за кількістю, кореляція студентів із різних країн є відносно рівномірною;
- одностатева група (представлена виключно особами чоловічої або жіночої статі);

- двостатева група. Може мати такі співвідношення студентів:
  - у відсотковому співвідношенні домінують особи чоловічої статі;
  - у відсотковому співвідношенні домінують особи жіночої статі;
  - кількість студентів осіб обидвох статей є приблизно однаковою.

У процесі роботи з полінаціональними групами, а особливо під час формування АПОК у говорінні, що вимагає безпосередньої взаємодії студентів один із одним, можуть виникати труднощі, викликані непорозуміннями між студентами, які є представниками різних культур. На думку американського психолога і антрополога Едвара Т. Холла (1990) та англійського науковця і консультанта з комунікації Річарда Д. Льюїса (2006), ці труднощі спричинені насамперед так званою контекстністю культур, а саме поділом культур на низькоконтекстні і висококонтекстні – див. рис. 2 (Lewis, 2006, с. 33).

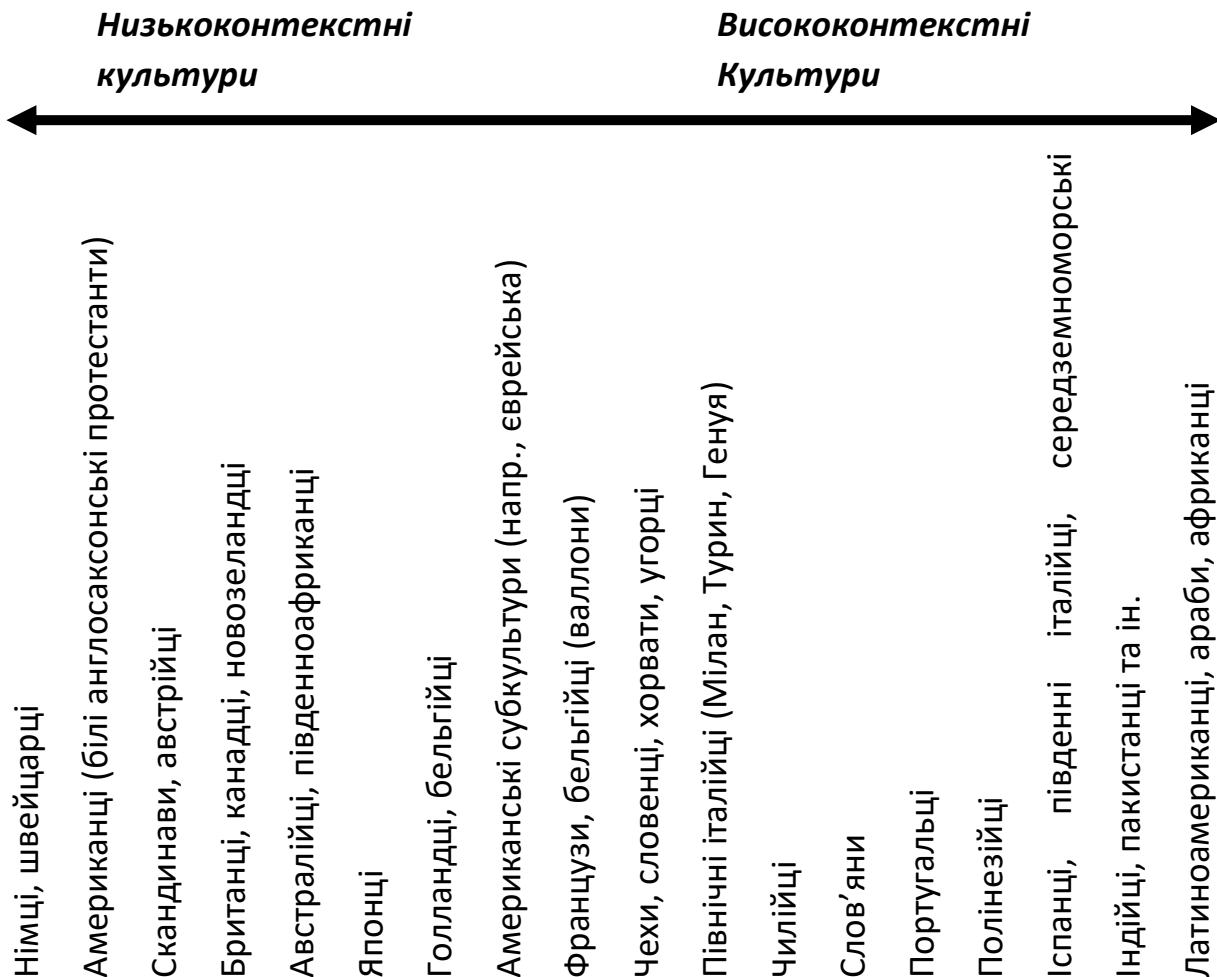


Рис. 2. Лінійна шкала контекстності культур за Е. Т. Холлом та Р. Д. Льюїсом



Основна причина непорозумінь і конфліктів між представниками низькоконтекстних і висококонтекстних культур, на думку дослідників, полягає в підходах до комунікації. Едвар Т. Холл пропонує наступне визначення високо- та низькоконтекстної комунікації: «Висококонтекстна комунікація або повідомлення – це та, у якій більша частина інформації вже в людині, тоді як дуже мало в кодованій, явній, переданій частині повідомлення. Низькоконтекстна комунікація є протилежною; тобто маса інформації вкладається в чітко визначений код» (Lewis, 2006, с. 150; Hall, 1990, с. 6).

Представники висококонтекстних культур говорять більше, але кажуть менше. Представники низькоконтекстних культур говорять менше, але кожне слово має значення. Ці відмінні стилі спілкування можуть бути доповнені різними способами вираження за допомогою мови тіла, тону голосу й часових меж під час особистого спілкування (Lewis, 2006, с. 151).

Аналіз праць Е. Т. Холла та Р. Д. Льюїса дозволив дійти висновку, що розбіжності між представниками висококонтекстних і низькоконтекстних культур базуються на трьох рівнях комунікації, а саме: *рівні культурної поведінки, рівні вербальної поведінки та рівні невербальної поведінки.*

На *рівні культурної поведінки* відмінності простежуються не лише між представниками різних національностей, але й між вихідцями з однієї країни. Для деяких висококонтекстних культур, як-от культури Індії, характерна кастова система. Представники різних каст у межах однієї академічної групи можуть не спілкуватися один із одним і тому відмовлятися працювати в одній групі або в парі. Натомість у низькоконтекстних культурах розподіл на касты відсутній. Тому для таких студентів не існує обмежень щодо вибору партнера/-ів для парної і групової роботи.

Особливою категорією представників висококонтекстних культур є студенти-мусульмани (до неї також належать жителі Індії та інших країн, які сповідують іслам). Строгі релігійні канони та багатовікові суспільні традиції зумовлюють стандарти їхньої поведінки у групі. Мусульмани, як правило, відмовляються виконувати завдання в парі чи в групі з дівчиною, особливо якщо вона не є мусульманкою. Також під час розігрування ситуацій на робочому місці у групах або парах мусульмани відмовляються виконувати роль жінки-пацієнтки (навіть якщо темою заняття є «Вагітність і пологи»). У випадках, коли академічні групи є одностатевими (складаються лише з хлопців) або якщо кількість дівчат є нечисельною, виникають труднощі у розробці завдань на діалогічне мовлення. Уникнути випадків

відмови брати участь у завданні можна, замінивши діалоги між лікарем і жінкою-пацієнткою на завдання з професійно орієнтованого діалогу або дискусії (наприклад, лікарі-гінекологи обговорюють протікання вагітності і скарги пацієнтки на зборах або консилиумі).

На *рівні вербальної поведінки* представники низькоконтекстних культур під час виконання вправ на говоріння потребують чітко окреслених завдань від викладача та плану побудови мовленнєвого акту. На вищих рівнях вивчення АМПС, коли студенти в змозі самостійно спланувати структуру мовленнєвого акту, відштовхуючись від умов професійної ситуації, вони будуть прагнути розробити чітку композицію кожного блоку мовлення й дотримуватися послідовного та логічного використання всіх структурних мовних компонентів. Їх репліки завжди стислі та змістовні, присутня значна кількість уточнюючих запитань, що допомагають у вирішенні комунікативного завдання. Такої ж поведінки вони очікують і від партнера-комуніканта. Натомість студенти, які належать до висококонтекстних культур, мають тенденцію недоговорювати частину інформації, передавати ставлення за допомогою жестів, погляду тощо (Lewis, 2006, с. 5, с. 35, с. 124, с. 403).

Під час виконання спільного завдання з професійно орієнтованого говоріння, у якому задіяні представники двох видів культур, нерідко виникають непорозуміння, що можуть призвести до конфлікту і/або невиконання завдання. Наприклад, студент із низькоконтекстної культури, який виконує роль лікаря, збирає анамнез пацієнта, роль якого виконує студент із висококонтекстної культури. Пацієнт у цьому випадку буде відповідати поверхово, не даючи конкретних відповідей на уточнюючі запитання лікаря, але виражаючи своє ставлення жестами та мімікою. Така невербальна поведінка є незрозумілою представнику низькоконтекстної культури і він вважає, що партнер навмисно виконує завдання неякісно. Прямо обернена ситуація також можлива: пацієнт, який належить до низькоконтекстної культури дає розгорнуті відповіді на запитання висококонтекстного лікаря, який не пояснює можливих причин виникнення хвороби, вербально не виражає співчуття чи занепокоєння, не дає порад пацієнту. Подібне зіткнення представників низькоконтекстних і висококонтекстних культур може простежуватися під час виконання завдань на говоріння у зв'язці лікар – лікар / лікар – медична сестра, що призводить до професійних непорозумінь.

Дискомфорт та непорозуміння під час виконання парних та групових завдань на говоріння можуть виникати й через гучність голосу. Так,

представники висококонтекстних культур мають тенденцію гучно розмовляти під час обміну думками, ведення дискусії, вирішення спільних професійних завдань. Високий тон голосу для таких осіб указує на зацікавленість до предмета обговорення та поставленого завдання, рівень залученості студента в роботу (Lewis, 2006, с. 66, с. 70, с. 73, с. 263, с. 403-404, с. 464, с. 575). У процесі професійно орієнтованої дискусії такі студенти часто перебивають один одного, говорять одночасно, при цьому активно жестикулюючи. Натомість серед представників низькоконтекстних культур гучність голосу трактується як нетерпимість та/або неповага до співрозмовника, прагнення нав'язати партнеру власну позицію (Lewis, 2006, с. 40, с. 66, с. 127, с. 305, с. 494, с. 496). Під час виконання завдань на професійно орієнтоване говоріння такі студенти не перебивають партнера, терпляче вислуховують його позицію і в спокійній формі намагаються донести власну точку зору. Так само дискомфорт може виникати в академічній групі загалом, коли певні пари або групи студентів розмовляють гучно під час виконання професійних завдань на говоріння і цим спричиняють незручності тим студентам, які ведуть дискусію помірним тоном голосу.

На *рівні невербальної поведінки* для більшості висококонтекстних культур (наприклад, для культури Індії) характерний тактильний контакт між людьми (Lewis, 2006, с. 436), відсутність поняття «особистий простір» (Lewis, 2006, с. 435), тому під час виконання ситуативних завдань на говоріння (наприклад при розігруванні діалогів з тем «Первинний огляд пацієнта», «Аускультація дихальних шляхів», «Обстеження/пальпація черевної порожнини» тощо) такі студенти схильні імітувати не лише мовленнєву поведінку лікаря, але й частково відтворювати методи обстеження. Натомість, у традиціях інших країн тактильний контакт зведений до мінімуму, як-от у мусульман (Lewis, 2006, с. 443), або є взагалі неприйнятним для представників деяких культур, наприклад, японців (Lewis, 2006, с. 511), корейців (Lewis, 2006, с. 504), в'єтнамців (Lewis, 2006, с. 482), тайців (Lewis, 2006, с. 472) тощо. Тому студентів не варто ділити на пари/групи довільно, а дозволити їм самостійно обирати партнерів чи поділити їх, ураховуючи культурні особливості кожного члена колективу. Або ж до початку виконання завдання окреслювати правила поведінки між партнерами.

З метою підвищення рівня продуктивності й налагодження контакту зі студентами під час формування АПК у говорінні в полінаціональних групах потрібно брати до уваги відмінності між різними національностями,

які присутні в колективі. Розбіжності між представниками високо- та низькоконтекстних культур наведені в табл. 2.

Таблиця 2

**Рівнева категоризація розбіжностей між представниками висококонтекстних і низькоконтекстних культур**

Висококонтекстна культура	Низькоконтекстна культура
<b><i>Рівень культурної поведінки</i></b>	
Чіткий розподіл на групи, касти	Відсутність розподілу на групи, касти
Гендерна рівність відсутня	Гендерна рівність присутня
Часто відхиляється від плану	Постійно дотримується плану
<b><i>Рівень вербальної поведінки</i></b>	
Говорить багато; рідко наводить конкретні факти, аргументи, докази	Говорить небагато; наводить конкретні факти, аргументи, докази
Часто перериває співрозмовника	Рідко перериває співрозмовника
Говорить голосно	Говорить у помірному тоні
Говорить емоційно	Говорить стримано; тон голоса спокійний, рівний
Говорить у швидкому темпі	Говорить у помірному темпі
Часто дає нечітку, поверхневу відповідь на запитання	Завжди дає чітку відповідь на запитання
<b><i>Рівень невербальної поведінки</i></b>	
Активно використовує жести	Помірно використовує жести або жестикуляція відсутня
Має яскраво виражену міміку	Має стриману міміку
Зоровий контакт відсутній (індійці); Зоровий контакт присутній (араби, африканці)	Зоровий контакт завжди присутній
«Особистий простір» відсутній або нечітко виражений	«Особистий простір» наявний і чітко виражений
Часті тактильні контакти між співрозмовниками	Відсутні або нечасті тактильні контакти між співрозмовниками

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, завдання на формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому говорінні в полінаціональних групах потрібно організовувати таким чином, щоб уникнути зіткнень та конфліктів на кожному з рівнів поведінки представників різних культурних традицій. Цьому сприятиме:

- планування таких видів завдань, які б не порушували культурних традицій представників різних країн;
- створення позитивного мікроклімату в процесі організації групової та парної роботи, коли студенти можуть самостійно обирати партнерів для

виконання завдань, або поділ студентів на групи/пари з урахуванням їх культурної та етнічної приналежності;

– попереднє проведення роз'яснювальної роботи щодо норм поведінки та стратегій виконання завдань на професійне орієнтоване говоріння з акцентом на особливості спілкування в межах різних культурних традицій.

Лише з урахуванням цих особливостей можна досягти порозуміння в полінаціональному колективі, уникнути конфліктів та забезпечити максимальну продуктивність формування АПОК у говорінні.

Відтак, у подальших дослідженнях вважаємо за доцільне розробку комплексу вправ для формування в майбутніх лікарів АПОК у говорінні з урахуванням розбіжностей висококонтекстних та низькоконтекстних культур на рівнях культурної, вербальної й невербальної поведінки.

### ЛІТЕРАТУРА

*Іноземні студенти в Україні* (2020). Режим доступу: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> (*Foreign students in Ukraine* (2020). Retrieved from: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>).

*Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік* (2020). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (*Annual report of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education for 2019* (2020). Kyiv: National Agency for Quality Assurance in Higher Education).

Bailey, S., Cohen, D. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23 (3), 239-290.

Bolitho, R., West, R. (2017). *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. British Council Ukraine, English for Universities Project. K.: Stal.

Lewis, R. D. (2006). *When Cultures Collide: Leading Across Cultures*. Nicholas Brealey International; 3<sup>rd</sup> ed.

Marquardt, M., Horvath, L. (2001). *Global teams: How top multinationals span boundaries and cultures with high-speed teamwork*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Hall, E. T., Hall, M. R. (1990). *Understanding Cultural Differences: Germans, French, and Americans*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

### РЕЗЮМЕ

**Вайнагий Татьяна.** Влияние культурных контекстов на формирование англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении будущих врачей в полинациональных группах.

*Статья посвящена определению и обоснованию влияния культурных контекстов на формирование англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении будущих врачей, которые обучаются в полинациональных группах.*

*Целью статьи является объяснение причин возникновения трудностей в процессе выполнения англоязычных профессионально ориентированных*

*коммуникативных задач и определение путей налаживания парной и групповой работы студентов полинациональных групп для повышения продуктивности обучения.*

*Предложены пути оптимизации формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении студентов полинациональных групп с учетом их культурных различий.*

**Ключевые слова:** *англоязычная профессионально ориентированная компетентность, англоязычное профессионально ориентированное говорение, полинациональная группа, высококонтекстные культуры, низкоконтекстные культуры, уровень культурного поведения, уровень вербального поведения, уровень невербального поведения.*

## SUMMARY

**Vainagii Tetiana.** *The influence of cultural contexts on the formation of English professionally oriented competence in speech of future doctors in polynational groups.*

**Introduction.** *The article is devoted to the specification and argumentation of the influence of cultural contexts on the formation of English professionally oriented competence in speech of future doctors who study in polynational groups.*

**Analysis of relevant research** *has revealed that while most scientific publications consider some aspects of intercultural communication in the context of professional activity or features of language training of students in multinational groups, the issues of English professionally oriented competence formation in polynational groups remain unresolved.*

**Aim of the Study.** *The purpose of the article is to explain the causes of difficulties in the process of performing professionally oriented communicative tasks in English and outline ways to establish pair and group work of students in polynational groups in order to increase their learning productivity.*

*The stated purpose of the study has led to the choice of the following **research methods**: 1) theoretical analysis of the scientific sources to define the meaning of the concept of “cultural contexts” and establish the features of polynational groups of students; 2) comparative analysis of verbal and nonverbal behaviour of representatives of high-context and low-context cultures; 3) scientific observation of the course of English professionally oriented speech training of students in polynational groups.*

**Results.** *It has been determined that the reason for frequent misunderstandings among students of polynational groups while performing pair and group tasks on professionally oriented speech is the division of cultures into high-context and low-context ones. Three levels of behaviour that differ among high-context and low-context cultures and therefore cause misunderstandings among students of polynational groups when performing English professionally oriented communicative tasks have been identified.*

**Conclusions.** *Ways to optimize the formation of English professionally oriented competence in speech of students in polynational groups, taking into account their cultural differences, have been suggested.*

**Key words:** *English professionally oriented competence, English professionally oriented speech, polynational group, high-context cultures, low-context cultures, level of cultural behaviour, level of verbal behaviour, level of nonverbal behaviour.*

УДК 378.016:796]:378.147.091.313

**Ірина Востоцька**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-5684-1015

**Олексій Головченко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-0646-4319

**Андрій Титович**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-4283-4105

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/015-023

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗВО**

*У статті розкриваються особливості використання методу проєктів на заняттях із фізичного виховання. Актуалізована можливість покращення фізичного та емоційного стану студента у процесі його проєктної діяльності, а також підвищення інтересу до занять. Спортивні свята, естафети та квест-ігри – форми залучення студентів до систематичних занять фізичними вправами, які сприяють пропаганді здорового способу життя, розвитку фізичних якостей, покращенню діяльності основних фізіологічних систем організму, вихованню позитивних морально-вольових якостей та творчих здібностей.*

**Ключові слова:** *фізичне виховання, заняття, метод проєктів, квест-ігри, емоційний стан, студенти.*

**Постановка проблеми.** Вхідження України до Європейського освітнього простору актуалізує проблему модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах кредитно-трансферної системи, насамперед в аспекті коригування навчальних планів, робочих програм, методології, методів і методик процесу фізичного виховання (Востоцька та ін., 2019, с. 202). Метод проєктів, будучи особистісно-орієнтованою технологією навчання, реалізує низку освітніх принципів – розвиток потенціалу особистості, самодіяльність, співпрацю, індивідуалізацію, диференціацію, успішність, актуалізацію суб'єктної позиції студента в освітньому процесі, взаємозв'язок освітнього процесу з навколишнім середовищем, що є критеріями

здоров'язбережувального простору закладу освіти. Нові освітні стандарти націлюють студентів на самостійний та усвідомлений розвиток фізичних якостей. Використання методу проєктів дозволяє вдосконалювати навички самостійної роботи, студенти набувають досвіду організації самостійних занять фізичним вихованням, покращують свій фізичний та емоційний стан.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз світового досвіду дозволяє констатувати популярність методу проєктів у системах освіти різних країн. Причина полягає в тому, що проєктне навчання спрямоване на пошук засобів, шляхів розвитку активного самостійного мислення учнів, навчання їх не лише запам'ятовуванню й відтворенню знань, а й застосуванню отриманих знань на практиці. Ґрунтуючись на поняттях технології навчання, Є. С. Полат розглядає проєктну методику «як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю, що сприяють розвитку креативності та одночасному формуванню певних особистісних якостей студентів у процесі створення конкретного продукту». Н. О. Яковлева визначає педагогічне проєктування як відкриття, педагогічне винахідництво. В умовах сучасного навчання особистість студента, як майбутнього спеціаліста, стає головним ціннісним орієнтиром у діяльності ЗВО. У національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначається, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, а одним із пріоритетів державної політики є особистісна орієнтація освіти. Тому постає питання використання нових методів навчання студентів, а саме – проєктного методу. Метод проєктів на заняттях із фізичної виховання передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтацію на особистість студента, його потреби й можливості, ґрунтується на принципах співпраці і включення студентів в активні види діяльності. На сучасному етапі розвитку методики вітчизняними та зарубіжними дослідниками показано можливості і переваги даного методу в досягненні якісно нового рівня навчання (Д. Дьюї, В. Кілпатрік, М. Бухаркіна, В. Копилова, А. Кузнєцова, О. Моїсеєва, Т. Сахарова, Г. Селевко, С. Хайнс, та ін.); підготовки вчителів до керівництва проєктною діяльністю студентів (Н. Захарова, А. Курова). Ефективність використання даного методу багато в чому залежить від детального, технологічного його опрацювання для певного етапу навчання, дослідження цілого комплексу задач, пов'язаних зі специфікою предметної області, рівнем навченості, стандартом освіти з фізичної культури. Однак, технологія використання методу проєктів на заняттях із фізичного виховання дотепер є недостатньо розробленою. Проєктна технологія на заняттях із фізичного виховання дозволяє будувати навчання на активній основі, через



цілеспрямовану діяльність студента, погодившись із його особистим інтересом. Складаючи проєкт, він перетворюється з об'єкту на суб'єкт навчання, самостійно вчиться й активно впливає на зміст власної освіти. Така робота дає можливість усвідомити, що заняття з фізичного виховання розвивають не лише фізично, але й інтелектуально.

Проєктна діяльність – це створення проблемних ситуацій, активізація пізнавальної діяльності студентів у пошуку та вирішенні складних питань, що вимагають актуалізації знань, побудови гіпотез. Метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову), яку вони виконують у відведений для цієї роботи час. Проєкти на заняттях фізичним вихованням – це дослідження впливів фізичної культури на організм людини, історії спорту, підготовці і проведенню змагань та спортивних свят тощо. У студентів під час розробки власного проєкту закладаються основи знань у вживанні різноманітних методик підтримки здоров'я і фізичного вдосконалення. Інформація, самостійно здобута студентами для власних проєктів, дозволить усвідомити життєву необхідність рухових умінь, які вони набувають на заняттях. Студенти, таким чином, стануть компетентними і в теорії предмету, що є необхідною умовою грамотного виконання фізичних вправ. Проєктні технології дозволяють перетворити заняття рухової активності в заняття освітнього напрямку. Крім того, студенти, які мають обмеження в руховій активності, отримують можливість проявити себе.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні використання методу проєктів на заняттях з фізичної виховання як засобу підвищення інтересу студентів до навчання.

**Методи дослідження.** Реалізація мети передбачала застосування низки наукових методів, зокрема аналізу літературних джерел з проблеми дослідження й узагальнення поглядів науковців, анкетування, опитування.

**Виклад основного матеріалу.** Метод проєктів на заняттях з фізичної культури передбачає наявність мети, предметності, прояву ініціативи, оригінальності вирішення питань, неординарних підходів, інтенсивності розумової праці, дослідницького досвіду й досвіду самоосвіти. Відзначається, що проєктна діяльність є одним із механізмів розвивального навчання, спрямованого на вироблення самостійних дослідницьких умінь, сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення, об'єднує знання, отримані під час освітнього процесу, і долучає до вирішення конкретних життєво важливих проблем. Головна особливість будь-якого проєкту як навчальної процедури – спільне творче співробітництво студентів і викладача у процесі досягнення поставленого результату (Стасюк та ін., 2012, с. 29).

Структура заняття, як правило, залишається незмінною для більшості видів фізкультурної діяльності, тоді як зміст залежить від вихідних даних проєктованого об'єкта й умов його можливої реалізації з урахуванням усіх особливостей і нюансів побудови фізкультурної діяльності для певних груп студентів – матеріально-технічної бази, місця занять та ін. Зміст окремого тренувального заняття визначається спрямованістю розв'язуваних рухових завдань. Виконується підбір фізичних вправ, їх дозування, темп, форма та ін. Важливою характеристикою оптимальної побудови змісту заняття є моторна щільність виконуваної фізкультурної діяльності (Востоцька та ін., 2019, с. 51).

Як зазначалося нами в наших попередніх роботах, інтерес є одним із найзагальніших мотивів за закономірністю навчання: чим менший інтерес, тим більше примусу. Останній викликає супротив у студентів, вимагаючи підвищення його вольових зусиль. У цьому випадку процес занять стає малопродуктивним і безрадіним. Зрозуміло, що викликати інтерес до занять фізичним вихованням непросто. Його можна досягти планомірною свідомою працею викладача протягом усього часу навчання (Стасюк та ін., 2012, с. 92).

Для виявлення інтересу до занять фізичним вихованням нами було проведено анкетування серед студентів I – IV курсів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Навчально-наукового інституту педагогіки і психології. Майже 100 % першокурсникам подобається відвідувати заняття. На другому курсі – 74 %. На третьому – 70 %, а на четвертому – 63 %. Це пов'язано з повторенням програмних видів, які пропонуються на заняттях, а саме: волейбол, баскетбол, легка атлетика, футбол, туризм. Тому перед нами постало завдання урізноманітнити заняття з фізичного вихованням, але з урахуванням побажань студентів. На другому курсі додатково до програмних видів нами були запропоновані студентам рухливі ігри та естафети, бадмінтон, оздоровчий фітнес. На третьому та четвертому курсах навчання стає все складнішим і у студентів не вистачає часу та сил на заняття фізичним вихованням, тому ми вирішили покращити інтерес студентів, запропонувавши проєктну методику у вигляді проведення веселих спортивних свят та квест-ігор.

Наприклад:

### **ЩО ХОВАЄТЬСЯ В СПОРТИВНІЙ ЗАЛІ?**

**Обладнання:** книжки, конверти, тазок, різні предмети, фішки, ключ.

**Місце проведення:** університет.

**Завдання:** для того, щоб дізнатись, що заховано в спортзалі, потрібен ключ, який ви отримаєте, якщо пройдете всі станції квесту.

Для визначення першої станції учасникам потрібно відгадати загадку.

**Станція 1. «Гардероб»**

Де ми речі залишаємо, щоб на парах посидіть,

Потім їх ми забираємо, щоб не мерзнуть, не хворіть.

**Завдання:** станцювати веселий танок всією командою. Після цього команда повинна знайти конверт з підказкою про подальший маршрут.

**Станція 2. «Бібліотека»**

**Завдання:** Викласти книжки, які знаходяться на столі хаотично, в стопку за абеткою. Після виконання завдання команда повинна знайти конверт в одній із книжок.

**Станція 3. «Актова зала»**

**Завдання:** заспівати пісню про спорт, а потім знайти конверт.

**Станція 4. «Стадіон».**

**Завдання:** виконати 10 присідань одночасно всією командою: гравці стають в шеренгу, кладуть руки на плечі один одному та виконують присідання, утворюючи «хвилю». Потім команда повинна знайти конверт з позначенням наступної станції.

**Станція 5. «Медпункт».**

**Завдання:** розбитися в трійки. Перенести одного гравця віх входу до медпункту: двоє учасників тримають один одного за руки, утворюючи сидіння, а третій сідає. Таким чином вони виконують завдання. Потім команда отримує конверт з наступною станцією.

**Станція 6. «Вхід до університету».**

**Завдання:** вишикуватись за абеткою за першою літерою імені, потім за першою літерою прізвища і т.д. За виконання завдання команда отримує конверт з вказівкою на наступну станцію.

**Станція 7. «Буфет».**

**Завдання:** перед учасниками стоїть тазок з різними предметами. Необхідно знайти ті предмети, на яких написані літери. Потім необхідно скласти слово, яке буде підказкою до наступної станції.

**Станція 8. «Фізико-математичний факультет».**

**Завдання:** порахувати всі двері, які знаходяться на цьому поверсі. Потім помножити їх на 2; ще раз помножити на 2, а потім поділити на 4. За виконання завдання команда отримує конверт з наступною станцією.

**Станція 9. «Історичний факультет».**

**Завдання:** знайти 10 відмінностей за 1 хв (будуть надані 2 картинки). Після цього команда отримає конверт з підказкою.

**Станція 10. «Природничо-географічний факультет».**

**Завдання:** піднятися в колоні сходами з 2 поверху до 3, обігти фішки та разом присісти. Команда отримує наступну підказку після виконання завдання.

**Станція 11. «Спортивна зала».**

**Завдання:** знайти в коробці, в якій знаходиться різноманітний інвентар, ключ від спортивної зали та відімкнути двері.

Виграє команда, яка виконає квест швидше за іншу.

**Місце знаходження зупинок:**

1. Гардероб.
2. Бібліотека.
3. Актова зала.
4. Стадіон.
5. Медпункт.
6. Вхід до університету.
7. Буфет.
8. Фізико-математичний факультет.
9. Історичний факультет.
10. Природничо-географічний факультет.
11. Спортивна зала.

Зауважимо, що яскравість зовнішнього оформлення, доступність, відсутність жорсткої регламентації діяльності учасників свята, можливість широкого прояву власних емоцій та індивідуальних здібностей роблять спортивні свята досить популярними серед студентів. Регулярна організація і проведення спортивних свят може виробити у студентів потребу займатися рухливими вправами самостійно. Крім того, що свята, у ході яких вони представлені, мають оздоровче значення, вони ще й несуть освітне навантаження. Майже в кожній грі, що входить до складу того чи іншого свята, присутні такі доступні всім дії, як біг, стрибки, метання, вправи на рівновагу та ін. Під час заходу із захоплюючим смисловим завданням і спрямованістю розвиваються основні фізичні якості студента, такі як сила, швидкість, витривалість, і вдосконалюються його різноманітні рухові навички та вміння, покращується його емоційний стан (Полат, 2014, с. 53).

До переваг квест-ігор можна віднести їх багатозадачність як методу. Квест може об'єднувати в собі елементи тренінгу і творчого уявлення, дискусії та сюжетно-рольової гри. А, отже, виконувати низку розвивальних завдань, покладених на перераховані вище методи активного навчання. Крім того, більшість квестів унікальні не тільки за формою, а й за змістом. Один і той самий сценарій, завдяки свободі дій гравців, спонтанності розвитку

сюжету може привести до різних наслідків. Важливо, що даний метод, по суті, будучи грою, досягає доступності пізнання й організації саморозвитку, формування базових компетентностей (Капілевіч, 2012, с. 117).

Квест як технологія має чітко сформульоване освітньо-виховне завдання, ігровий задум, керівника, чіткі правила і реалізується з метою формування базових компетентностей гравців. Форма квест-гри є дуже привабливою для студентів. Під час пошуку персонажів команди використовують різні способи: пошуки всією командою, розходяться по групах і для загального збору використовують стільникові телефони, поділивши ігровий простір на зони. Під час обговорення проведених ігор студенти висловлюють бажання продовжити грати в квести. Усі квест-ігри побудовані на діяльністному принципі організації, усі учасники гри перебувають у активній позиції (Дубова, 2015, с. 74).

Для підготовки до таких занять студенти самі діляться на групи, обирають назву, тему, обладнання, структуру тощо. Таким чином, студенти стають головними на занятті, а викладач стає на цей час гравцем або помічником. Після проведення веселих свят чи квестів основними оцінювачами даного завдання будуть студенти, які брали в них участь.

Після впровадження таких занять бажаючих займатися серед студентів IV курсів стало майже 90 %, а III – 93 %. За даними усного опитування ми виявили причини таких змін, а саме:

- можливість самостійно складати та проводити свята чи квести;
- використовувати незвичне для занять фізичним вихованням обладнання, а саме: повітряні кульки, папір, сірники, стільці та інше;
- можливість розвивати творчі здібності;
- жодне заняття не було схожим на інше;
- отримання емоційного задоволення від заняття.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Метод проєктів на заняттях із фізичного виховання сприяє:

- формуванню у студентів особливого ставлення до себе як до суб'єкта навчання;
- стимулюванню пізнавальної активності студента;
- самореалізації в галузі фізичної культури;
- розвитку морально-вольових якостей;
- покращенню фізичного та емоційного стану студента;
- зростанню інтересу до занять;
- формуванню інформаційних, комунікативних та соціальних компетентностей.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у подальших наукових дослідженнях, пов'язаних із експериментальним обґрунтуванням ефективності проектного методу під час його запровадження на заняттях із фізичного виховання.

### ЛІТЕРАТУРА

- Востоцька, І. Ф., Головченко, О. І., Прийменко, Л. О. (2019). *Система фізичного виховання студентів у навчальних закладах вищої освіти України та Польщі* (Vostotska, I. F., Holovchenko, O. I., Pryimenko, L. O. (2019). *The system of physical education of students in higher education institutions of Ukraine and Poland*. Sumy).
- Дубова, М. В. (2015). *Організація проектної діяльності студентів*. М.: «Академія» (Dubova, M. V. (2015). *Organization of project activities of students*. M.: «Academy»).
- Капілевич, Л. В. (2012). *Наукові дослідження у фізичній культурі*. Томськ (Kapilevich, L. V. (2012). *Scientific research in physical culture*. Tomsk).
- Овечкін, В. П. (2007). *Основи проектної діяльності*. Іжевськ (Ovechkin, V. P. (2007). *Basics of project activity*. Izhevsk).
- Полат, Е. С. (2014). *Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти*. Москва (Polat, E. S. (2014). *New pedagogical and information technologies in the education system*. Moscow).
- Романова, Н. В. (2016). *Використання методу проектів на заняттях фізичної культури*. Москва (Romanova, N. V. (2016). *Using the project method in physical education classes*. Moscow).
- Стасюк, Р. М., Востоцька, І. Ф., Осіпова, І. Л. (2012). *Шляхи покращення емоційного стану студентів вищого навчального закладу засобами фізичного виховання*. Харків (Stasiuk, R. M., Vostotska, I. F., Osipova, I. L. (2012). *Ways to improve the emotional state of students of higher education by means of physical education*. Kharkiv).
- Ильинич, В. І. (2005). *Фізична культура студента*. М.: Гардарики (Ilinich, V. I. (2005). *Physical culture of the student*. M.: Gardariki).
- Чуб, Я. В. (2016). *Навчальне проектування фізкультурної діяльності в вузі*. Єкатеринбург: УрГУПС (Chub Y. A. (2016). *Educational design of physical culture activities in the university*. Yekaterinburg).

### РЕЗЮМЕ

**Востоцкая Ирина, Головченко Алексей, Титович Андрей.** Использование метода проектов на занятиях по физическому воспитанию как средство повышения интереса к обучению студентов в высших учебных заведениях.

*В статье раскрываются особенности использования метода проектов на занятиях по физическому воспитанию. Актуализирована возможность улучшения физического и эмоционального состояния студента в процессе его проектной деятельности, а также повышение интереса к занятиям. Веселые спортивные праздники, эстафеты и квест-игры – формы привлечения студентов к систематическим занятиям физическими упражнениями, которые способствуют пропаганде здорового образа жизни, развития физических качеств, улучшению деятельности основных физиологических систем организма, воспитанию положительных морально-волевых качеств и творческих способностей.*

**Ключевые слова:** *физическое воспитание, занятия, метод проектов, квест-игры, эмоциональное состояние, студенты.*

### SUMMARY

**Vostotska Iryna, Holovchenko Oleksii, Tytovych Andrii.** Using the project method at physical education classes as a means of increasing students' interest in learning.

*Project activity is creation of problematic situations, activation of students' cognitive activity in search and solving of complex issues that require actualization of knowledge, construction of hypotheses. The method of projects is always focused on the independent activity of students (individual, paired, group), which they perform in the allotted time for this work.*

*Project technology at physical education classes allow building learning on an active basis, through purposeful activity of the student, in accordance with his/her personal interest. When drafting a project, it transforms from object to subject of study, learns independently and actively influences the content of one's own education. Such work makes it possible to realize that physical education classes are developed not only physically but also intellectually.*

*The method of projects at physical education classes implies presence of the purpose, objectivity, initiative, originality of solution to the problems, extraordinary approaches, intensity of intellectual work, research experience and experience of self-education. It is noted that project activity is one of the mechanisms of developmental training aimed at developing independent research skills, promotes development of creative abilities and logical thinking, integrates the knowledge gained during the educational process and brings them to the solution of specific vital problems. The main feature of any project as a teaching procedure is joint creative cooperation between students and the teacher in the process of achieving the result.*

**Key words:** *physical education, lessons, project method, quest games, emotional state, students.*

**УДК 378.37.03**

**Інна Голопич**

Харківський національний  
університет внутрішніх справ

ORCID ID 0000-0002-1831-9752

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/023-033

## **ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ**

*У пропонованій статті автор висвітлює можливості використання творчих методів навчання на заняттях з української мови професійного спрямування. Дослідник докладно розглядає визначальні характеристики кроссенсу, рефреймінгу, сторітелінгу і дебатів, а також пропонує прикладні варіанти їх реалізації для майбутніх працівників правоохоронних органів. Застосування проаналізованих методів творчого навчання позитивно впливатиме на вдосконалення мовних, мовленнєвих і комунікативних навичок фахового спілкування майбутніх поліцейських,*

які безпосередньо формують високий рівень професійної комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** методи творчого навчання, кроссенс, рефреймінг, сторітелінг, дебати, мовні навички, мовленнєві навички, комунікативні навички, професійна комунікативна компетентність.

**Постановка проблеми.** Фахова діяльність працівників правоохоронних органів передусім передбачає активну роботу з людьми, і саме вміння спілкуватися з колегами, керівниками, представниками різних верств населення забезпечує успішність виконання їхніх службових обов'язків. Це зумовлює необхідність розвивати й удосконалювати мовні та мовленнєві навички, які безпосередньо пов'язані з формуванням комунікативної компетентності поліцейських.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідники відзначають, що комунікативна компетентність сучасних правоохоронців «є однією з найважливіших характеристик їхньої загальної професійної компетентності, оскільки, по-перше, є ключовою компетентністю, по-друге, опосередковує їхню специфічну діяльність, яка передбачає постійні контакти, співробітництво, спільну діяльність, взаємодію в чітко регламентованих або особливо складних умовах» (Жук, 2018, с. 73), а отже, вироблення комунікативних умінь і навичок, а відтак підвищення рівня професійної комунікативної компетентності не втрачає своєї актуальності (Жук, 2018, с. 74; Макарова, 2019, с. 32).

У сучасній педагогічній науці описані різні методи, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності працівників різних сфер. З-поміж них важливе місце посідають методи творчого навчання. Можливості реалізації методів творчого навчання в освітньому процесі висвітлювали у своїх працях В. Александрова (Александрова, 2008), Н. Вовк (Вовк, 2016), Т. Іщенко (Іщенко, 2016), О. Морозов (Морозов, 2004) та ін. Однак, проблема формування професійної комунікативної компетентності поліцейського за допомогою методів творчого навчання залишилася поза увагою науковців. Необхідність розроблення окресленої проблеми й зумовлює актуальність пропонованої розвідки.

**Мета статті** – розглянути можливості застосування творчих методів навчання на заняттях з української мови професійного спрямування, які уможливають удосконалення навичок професійного спілкування майбутніх працівників правоохоронних органів і сприятимуть формуванню їхньої комунікативної компетентності.



**Методи дослідження.** У роботі застосовані загальнонаукові теоретичні методи, зокрема контент-аналіз, систематизація й узагальнення наукової літератури з обраної проблеми, що дало змогу обрати найбільш дієві методи творчого навчання, які доцільно зреалізувати на заняттях з української мови професійного спрямування для майбутніх поліцейських.

**Виклад основного матеріалу.** Зосередимося більш детально на кожному з виокремлених методів.

Ефективним методом творчого навчання є метод **кроссенсу**. Кроссенс (від англ. *cross* – перехрестя, *sens* – смисл, тож кроссенс – перехрестя значень) – це асоціативна головоломка нового покоління. Зображення розміщують так, що кожне з них має зв'язок із попереднім і наступним, а центральне поєднує своїм змістом одразу кілька зображень. Завдання того, хто розгадує кроссенс, – знайти асоціативний зв'язок між сусідніми (тобто тими, що межують) зображеннями. Зв'язки в головоломці можуть бути і поверхневими, і глибокими (Буза, 2018; Дімітрова-Бурлаєнко, 2018, с. 325; Ярчук, 2020).

Педагоги-практики вказують на те, що метод кроссенсу відповідає таким принципам, як науковість (має наукове обґрунтування), ефективність (дає гарантовані результати вже з перших днів його застосування), гуманність (покрощує якість освіти й полегшує процес навчання), універсальність (можна використовувати під час викладання будь-яких дисциплін і на будь-якому етапі вивчення матеріалу), креативність (спрямований на розвиток неординарного мислення) (Буза, 2018) й виконує навчальну (сприяє засвоєнню навчального матеріалу), мотиваційну (забезпечує інтерес до навчальної теми), соціальну (пояснює причини й закономірності певного явища) і комунікативну (сприяє створенню ситуації спілкування між різними учасниками процесу) (Ярчук, 2020).

Уважаємо за доцільне застосування такого методу, наприклад, під час узагальнення з теми «Державна мова – мова професійного спілкування» (рис. 1) (зображення для кроссенсу дібрані із джерела Wikimedia commons).





Рис. 1. Зразок кроссенсу

Пропонований кроссенс читаємо по периметру й отримуємо відповідь за таким планом:

- 1) І. Котляревський – зачинатель української мови;
- 2) Т. Шевченко – основоположник української мови;
- 3) українська мова з-поміж інших мов світу;
- 4) поняття загальнонародної і літературної мови;
- 5) ознаки літературної мови;
- 6) поняття літературної мови;
- 7) мова професійного спілкування;
- 8) професійна мовнокомунікативна компетентність;
- 9) Конституція України закріплює статус української мови як державної.

Учені зауважують, що цей метод «сприяє розвитку гнучкості та оригінальності мислення, навичок перекодування інформації, критичного мислення» здобувачів вищої освіти (Дімітрова-Бурлаєнко, 2018, с. 206). На нашу думку, вироблення саме таких навичок допоможе оптимально реалізувати тактики комунікації майбутніх правоохоронців.

Ще одним методом, який сприяє розвитку навичок декодування і перекодування інформації є **рефреймінг**. Рефреймінг (від *frame* – рамка; *reframe* – наново пристосувати; *reframing* – переформатування) – це можливість вийти за край обмеження, подивитися на подію з іншого боку (Тележкіна, 2015, с. 62). Дослідники наголошують, що зміна рамок сприяє тому, що людина починає бачити одну й ту саму ситуацію в іншому ракурсі, нова інтерпретація ситуації уможливорює формулювання нових висновків,

отримання інакших відчуттів, вироблення нових оцінок. Як наслідок – з'являються різні асоціації, стимулюється інтерес, розвивається моводія (Бэндлер, 2001, с. 252; Одинцова, 2012, с. 78).

У лінгводидактиці рефреймінг умовно поділяють на такі різновиди (Одинцова, 2012, с. 78–79; приклади реалізації наші – І. Г.).

1. Змістовий рефреймінг (пропозиція іншого варіанта значення):

а) біографічно детермінований рефреймінг: учень має перемістити навчальну ситуацію в систему персональних релевантностей; наприклад, здобувачам вищої освіти під час обговорення в групі тактики вербальної взаємодії з «проблемними людьми», можна запропонувати відтворити ситуації їхньої взаємодії з братом-підлітком чи сестрою-представницею субкультури готів;

б) міжкультурний рефреймінг: основу цього прийому становить порівняння культур, яке передбачає компаративний культурологічний аналіз ситуації, заснований на принципах ідентифікації й диференціації; наприклад, здобувачі здійснюють порівняльний аналіз девізів поліції України («Служити і захищати»), Франції («*Pro patria vigilant*» (укр. «Уважні до країни»)) та Канади (англ. «*Defending the Law*», франц. «*Maintiens le droit*», укр. «Охороняючи закон») і з погляду змісту, і з погляду граматичної організації.

2. Контекстуальний рефреймінг (зміст залишається той самий, але зміна контексту змінює ставлення до ситуації):

а) рефреймінг поглядів; наприклад, здобувачеві вищої освіти пропонують розповісти про роботу поліцейського з позиції міністра внутрішніх справ; водія, якого зупинив патрульний; самого патрульного, якого вербально образив водій, якого він зупинив;

б) компенсаторний рефреймінг (використовуємо прийом «зате...», який допомагає компенсувати значення пропонованої ситуації); приміром, студенти добирають свої контексти до таких мовленнєвих ситуацій: Поліцейський завжди мусить ходити у формі (можлива відповідь: *Зате його безпомилково можна вирізнути в натовпі*) або Щоб потрапити в Національну поліцію, треба скласти складні іспити (можливий варіант відповіді: *Зате так ти перевіриш свої знання, силу волі й витримку*);

в) оцінювальний рефреймінг (зміна оцінки певної ситуації); наприклад, здобувачі повинні оцінити ситуацію викрадення машини як позитивну чи як негативну (залежно від персонажа, у якого вони перевтілилися: особа, у якої викрали автомобіль; патрульний поліцейський, що приїхав на виклик; сам крадій).

3. Сильовий рефреймінг уможливорює опис однієї ситуації в різних стилях. Наприклад, є така ситуація: поліцейські ловили страуса, що втік із зоопарку. Здобувачі мають відтворити зміст запропонованої ситуації як звіт патрульного поліцейського, як доповідь на науковій конференції, як допис у газеті в рубриці «Кримінальні хроніки», як оповідання про пригоди страуса й поліцейського.

Запропонований метод поглиблює асоціативні зв'язки різних типів і рівнів, а відтак створення ланцюжків асоціацій активізує мисленнєво-мовленнєву діяльність, яка позитивно впливає на вироблення комунікативних навичок.

Важливим методом, що сприяє вдосконаленню вмінь і навичок професійного спілкування, є *сторітелінг*, який у науковій літературі визначають як «спосіб впливу на людину через уміле розказування історій» (Гич, 2015, с. 189), «ефективний інструмент передачі знань, інформації та обміну досвідом» (Silchuk, 2020, с. 305-306).

Методисти відзначають, що сторітелінг в освітньому процесі виконує функцію переконання та впливу, а також об'єднувальну, утилітарну і комунікативну функції (Булгакова, 2020, с. 10).

Існують різні техніки створення історій, однак найбільш ефективні, на думку К. Ножкіної та Р. Каневської (Ножкина и Каневская, 2020; приклади застосування наші – І. Г.), такі:

1. Мономіф, або шлях героя. Основу такої історії становить традиційна структура пригодницьких казок, де герой вирушає в мандри, не знаючи, що на нього чекає попереду, але здогадуючись, що шлях буде нелегким; витримавши всі випробування, він повертається з новими вміннями, мудрістю й силою. Майбутнім працівникам правоохоронних органів можна запропонувати скласти історію про те, як, наприклад, хлопець був медбратом, а потім став звияжцем-поліцейським.

2. Sparklines – це історія-порівняння, у якій розповідається, як було і мало би бути або як було і як стало. Удаючись до такого прийому, доцільно попросити курсантів, приміром, скласти історію про діяльність міліції та поліції в незалежній Україні. У такій історії необхідно зробити акценти на реальному і правильному, підказати способи перетворення реального в правильне.

3. Пелюстки: кілька історій навколо однієї концепції чи проблеми, які можуть мати точки перетину, але при цьому в них реалізуються самостійні сюжетні лінії. Орієнтовними варіантами застосування такого різновиду сторітелінгу можуть бути розповіді, об'єднані в єдину «оповідну квітку»

темою «Врятоване життя», «Затримання небезпечного злочинця» чи «Запобігання правопорушенню».

4. Фальстарт: історія починається зі зрозумілої зав'язки, а потім обривається і починається знову, і події при цьому розгортаються за «щасливим сценарієм». Для ілюстрації можливої реалізації цього виду сторітелінгу майбутні поліцейські можуть скласти історію про людину, яка ледве не стала злочинцем, або про працівника поліції, який «ступив на слизьке», але вчасно отямився.

Історії мають звичайну структуру (вступ – розв'язка – висновки), але обов'язково повинні бути емоційно насиченими, удокладненими й актуальними.

Отже, сторітелінг, як і кроссенс та рефреймінг, сприяє розвитку образного мовомислення, виробленню неординарного сприйняття тих чи інших явищ об'єктивної дійсності, а відтак продукуванню нового якісного «мовного продукту».

Найбільш поширеним і найбільш розробленим у науковій літературі методом творчого навчання є **дебати** – «обговорення будь-якого питання, обмін думками» (СУМ, 1971, с. 228). На важливості застосування цього методу для формування комунікативної компетентності фахівців різних галузей наголошували О. Бершадська (Бершадська, 2020), О. Дідух (Дідух, 2014), О. Калінкіна (Калинкина, 2007), І. Присяжнюк (Присяжнюк, 2017) та ін.

У науковій літературі розрізняють такі різновиди дебатів: Британський формат парламентських дебатів, Американський формат парламентських дебатів, політичні дебати, формат Карла Поппера, формат Теда Тернера, формат Лінкольна-Дугласа, дебати за моделлю ООН (Твій помічник, 2013, с. 6). Усі ці формати можна зреалізувати з майбутніми поліцейськими на заняттях з української мови професійного спрямування. Наприклад, доцільно провести дебати на такі теми: «Чи потрібно ввічливо говорити з правопорушником?», «Доцільність використання юридичної термінології в розмові з правопорушником», «Професійний жаргон поліцейського: користь чи шкода» (інший варіант назви: «Чи потрібен професійний жаргон?»), «Правнична термінологія: чуже чи наше?», «Злочинець: пропадає душа чи пропадає сила», «Чи можна виправдати злочинця?», «Екологія мовленнєвого середовища». Такі практики обговорення можна втілити під час вивчення відповідного розділу чинної робочої програми. Особливістю дебатів на заняттях з української мови професійного спрямування є те, що крім команди «PRO» і команди «CONTRA» (залежно від обраного формату дебатів, їх може бути по дві

кожної), є ще команда оглядачів (або спостерігачів), які отримують слово після завершення дебатів й обов'язково наводять аналітичні факти, згруповані за такими критеріями: кількість і якість аргументів; уважність і терпимість до опозиції; часто вживана у виступах лексика й граматичні утворення; доречність застосованих вербальних і невербальних засобів.

Дебати допомагають виробити вміння аргументовано доводити свою думку, керуючись лише об'єктивними фактами й доказами, вправно добираючи слова й граматичні конструкції; сформувані навичку дозовано й коректно подавати необхідну інформацію; розвинути вміння слухати та чути, а отже, сприяють викристалізованню професійної комунікативної майстерності.

Окрім дебатів, методично обґрунтованим є застосування інших дискусійних практик, таких як евристична бесіда, аристотелівська бесіда (вільний діалог), сократівська бесіда (керований діалог), які розвивають наполегливість (для доведення своєї думки), вміння досягти згоди щодо суперечливих виявів того чи іншого явища, гнучкість мислення та виразність мовлення, а відтак впливають на рівень якісної сформованості культури професійної комунікації.

**Висновки.** Застосування проаналізованих методів творчого навчання позитивно впливатиме на вдосконалення мовних, мовленнєвих і комунікативних навичок професійного спілкування майбутніх поліцейських, які безпосередньо формують високий рівень професійної комунікативної компетентності.

**Перспективи подальших наукових розвідок** убачаємо в детальному прикладному розробленні кожного з описуваних методів творчого навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Александрова, В. В. (2008). Креативна система навчання англійської мови. *Вісник Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія «Мовознавство», 14, 21-25* (Aleksandrova, V. V. (2008). Creative system of English language teaching. *Bulletin of Oles Honchar Dnipropetrovsk National University. Linguistics Series, 14, 21-25*).
- Бершадська, О. І. (2020). *Дебати як особливий вид інтерактивного навчання на заняттях з англійської мови для вдосконалення комунікативної компетенції студентів.* Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/69883/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/69883/) (Bershadskaia, O. I. (2020). *Debate as a special type of interactive learning in English classes to improve students' communicative competence.* Retrieved from: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/69883/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/69883/)).

- Буза, М. (2018). Кроссенс. *Вчительські смаколики*. Режим доступу: <https://koliganka.jimdofree.com> (Buza, M. (2018). Crosssense. *Teacher's delicacies*. Retrieved from: <https://koliganka.jimdofree.com>).
- Булгакова, І. М. (2020). *Storytelling* (історії, які навчають). Межова (Bulgakova, I. M. (2020). *Storytelling* (stories that teach). Mezhova).
- Бэндлер, Р., Гриндер, Д. (2001). *Рефрейминг. Ориентация личности с помощью речевых стратегий*. Воронеж: НПО «МОДЭК» (Bandler, R., Grinder, D. (2001). *Reframing. Personality orientation using speech strategies*. Voronezh: NPO "MODEK").
- Вовк, Н. В. (2016). Методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у процесі вивчення креативних технологій навчання. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 11, 38-43 (Vovk, N. V. (2016). Methodological aspects of professional training of future specialists in the process of learning creative learning technologies. *Vocational education: problems and prospects*, 11, 38-43).
- Гич, Г. М. (2015). Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4 (51), 188-191 (Hych, H. M. (2015). Storytelling as an innovative method of forming pupils' linguistic competence of secondary schools. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences*, 4 (51), 188-191).
- Дідух, О. О. (2014). Загальна характеристика дебатів у контексті розробки методики навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 119, 55-58 (Didukh, O. O. (2014). General characteristics of the debate in the context of developing methods for teaching future teachers of English debate. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 119, 55-58).
- Дімітрова-Бурлаєнко, С. Д. (2018). *Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Dimitrova-Burlaienko, S. D. (2018). *Training of technical universities students to identify creative competence in professional activity* (PhD thesis). Kharkiv).
- Жук, Н. А. (2018). Комунікативна компетентність патрульних поліцейських як проблема юридичної психології. *Юридична психологія*, 1 (22), 66-75 (Zhuk, N. A. (2018). Communicative Competence of Patrol Police as a Problem of Juridical Psychology. *Juridical Psychology*, 1 (22), 66-75).
- Іщенко, Т. М., Кузьменко, Д. В. (2016). Креативні методи навчання та їх застосування при вивченні ділової іноземної мови студентами немовних вищих закладів освіти. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ*, (с. 159-163). Київ: КНЕУ (Ishchenko, T. M., Kuzmenko, D. V. (2016). Creative teaching methods and their application in the study of business foreign language by students of non-language higher education institutions. *The Strategy of Intercultural Communication in Language Education of a Modern University*, (pp. 159-163). Kyiv: KNEU).
- Калинкина, Е. Г. (2007). *Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Kalinkina, E. H. (2007). *Debates as a means of forming the communicative competence of teachers in the context of advanced training* (PhD thesis). Moscow).

- Макарова, О. П. (2019). Формування професійного спілкування поліцейських на етапі фахової підготовки. *Теорія і практика сучасної психології*, 2 (2), 29-32 (Makarova, O. P. (2019). Formation of Professional Communication of Police Officers at the Stage of Professional Training. *Theory and Practice of Modern Psychology*, 2 (2), 29-32).
- Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В. (2004). *Креативная педагогика и психология*. Москва: Академический проект (Morozov, A. V., Chernilevsky, D. V. (2004). *Creative pedagogy and psychology*. Moscow: Academic project).
- Ножкина, К., Каневская, Р. (2020). *Сторителлинг: основные методы и техники*. Режим доступа: <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips/> (Nozhkina, K., Kanevskaya, R. (2020). *Storytelling: basic methods and techniques*. Retrieved from: <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips/>).
- Одинцова, И. В. (2012). Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике. *Мир русского слова*, 1, 73-80 (Odintsova, I. V. (2012). Frame, framing and reframing in linguodidactics. *The world of the Russian word*, 1, 73-80).
- Присяжнюк, І. С. (2017). *Дебати як комунікативний метод на заняттях з іноземної мови*. Режим доступу: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk\\_debaty.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk_debaty.pdf) (Prysiashniuk, I. S. (2017). *Debate as a communicative method in foreign language classes*. Retrieved from: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk\\_debaty.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/prysiazhniuk_debaty.pdf)).
- Словник української мови*. Т. 2 (1971). Київ: Наукова думка (*Dictionary of the Ukrainian language*. Vol. 2 (1971). Kyiv: Scientific Opinion).
- Твій помічник у дебатному клубі: методичний посібник* (2013). Київ: ВМГО «ФДУ» (*Your assistant in the debate club: a guide* (2013). Kyiv: VMGO "FDU").
- Тележкіна, О. О., Лисенко, Н. О., Кушнір, О. О., Литвиненко, О. О. & Піддубна, Н. В. (2015). *Ділове спілкування: усна і писемна форми*. Харків: Смугаста типографія (Tieliezhkina, O. O., Lysenko, N. O., Kushnir, O. O., Lytvynenko, O. O. & Piddubna, N. V. (2015). *Business communication: oral and written forms*. Kharkiv: Striped printing house).
- Ярчук, С. С. (2020) *Кроссенс – асоціативна головоломка нового покоління*. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/krosssens-asociativna-golovolomka-novogo-pokolinna-193121.html> (Yarchuk, S. S. (2020) *Crosssense is an associative puzzle of a new generation*. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/krosssens-asociativna-golovolomka-novogo-pokolinna-193121.html>).
- Silchuk, O. (2020). The problem of moral values among the agrarian university students: a role of humanities. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95), 299-308 (Silchuk, O. (2020). The problem of moral values among the agrarian university students: a role of humanities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 299-308).
- Wikimedia commons. Retrieved from: <https://commons.wikimedia.org/>.

## РЕЗЮМЕ

**Голопич Инна.** Применение творческих методов обучения для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих полицейских.

*В предлагаемой статье автор рассматривает возможность использования творческих методов обучения на занятиях по украинскому языку профессиональной*



направленности. Исследователь детально анализирует характеристики кроссенса, рефрейминга, сторителлинга и дебатов, а также предлагает прикладные варианты их реализации для будущих работников правоохранительных органов. Применение описанных методов творческого обучения будет оказывать позитивное влияние на усовершенствование языковых, речевых и коммуникативных навыков профессионального общения будущих полицейских, которые непосредственно формируют высокий уровень профессиональной коммуникативной компетентности.

**Ключевые слова:** методы творческого обучения, кроссенс, рефрейминг, сторителлинг, дебаты, языковые навыки, речевые навыки, коммуникативные навыки, профессиональная коммуникативная компетентность.

### SUMMARY

**Golopych Inna.** Application of creative training methods for the formation of future police officers' professional communicative competence.

*The professional activity of law enforcement officers involves active work with people, and the ability to communicate with colleagues, managers, representatives of various segments of the population ensures the success of their duties. It leads to the necessity of the language and speech skills development and improvement which are directly related to the formation of communicative competence of police officers.*

*In modern pedagogical science various methods are described. They are aimed to develop the communicative competence of workers in a particular field. Among them, an important place is occupied by methods of creative learning. The methods of creative training in educational process have been considered in works of many scientists, however the problem of formation of policeman's professional communicative competence by these methods have not been discovered by scientists. It is necessary to develop the outlined problem and determine the relevance of the proposed study.*

*The author aims to consider the possibility of applying creative teaching methods in Ukrainian language classes for professional purposes which will improve the skills of professional communication of future law enforcement officers and contribute to the formation of their communicative competence.*

*The paper uses general scientific theoretical methods including content analysis, systematization and generalization of scientific literature on the selected problem which allowed choosing the most effective methods of creative learning which should be implemented in Ukrainian language classes for future police officers.*

*The researcher examines the defining characteristics of such methods of creative learning as cross-sense, reframing, storytelling and debate, as well as offers application options for their implementation in Ukrainian language classes for future law enforcement officers.*

*The author concludes that application of the analyzed methods of creative training will have a positive effect on improving the language and speech skills of professional communication of future police officers, and therefore will best contribute to the formation of their communicative competence.*

*The author of the article emphasizes the continuation of the started research in the detailed applied development of each described creative learning methods.*

**Key words:** creative teaching methods, cross-sense, reframing, storytelling, debates, language skills, speech skills, communication skills, professional communicative competence.

**УДК 378.041:811.111:004**

**Наталя Дмітренко**

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
ORCID ID 0000-0002-3556-0003  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/034-043

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

*Метою статті є визначення шляхів підвищення ефективності реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування. Поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного й комунікативного підходів у процесі підготовки майбутніх учителів математики робить навчальний процес ефективнішим, а результати навчання кращими. Ефективна реалізація автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування можлива за наявності певного комплексу педагогічних умов: здійснення підготовки студентів до формування навчальної автономії; забезпечення педагогічного супроводу, спрямованого на досягнення навчальних цілей, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента; створення ефективного навчального середовища.*

**Ключові слова:** автономне навчання, професійно орієнтоване англomовне спілкування, майбутні вчителі математики, професійно орієнтована англomовна компетентність, педагогічні умови, етапи навчання, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, стратегії автономного навчання.

**Постановка проблеми.** Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування – це вільна, самостійно обрана й керована, внутрішньо мотивована навчальна діяльність з оволодіння професійно орієнтованим англomовним спілкуванням, яка передбачає виконання студентами встановленої послідовності дій: визначення мети та завдань навчальної діяльності, надання їй особистісно значущого змісту, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставленої мети, самоорганізацію у визначенні навчальних дій і часу для їх виконання, а також самоконтроль їх виконання.

Автором статті було теоретично обґрунтовано і практично перевірено методичну систему автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Теоретичні узагальнення й отримані практичні результати розв'язаної науково-методичної проблеми дають підстави розробити методичні

рекомендації щодо організації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного навчання, у яких визначено провідні положення створеної методичної системи й описано шляхи її реалізації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз науково-педагогічної вітчизняної і зарубіжної літератури та електронних ресурсів засвідчив, що проблема автономного навчання іноземної мови перебуває в центрі досліджень таких науковців: Ф. Бенсон, П. Біммель, С. Боднар, А. Венден, Д. Волф, Л. Дікінсон, Є. Іжко, Н. Коряковцева, С. Коттералл, Д. Літл, У. Літлвуд, С. О'Маллі, С. Ніколаєва, Д. Ньюнан, Р. Оксфорд, Ю. Петровська, Ю. Рампільйон, Г. Рейндерз, К. Роджерз, Дж. Рубін, Б. Сінклер, О. Смольнікова, О. Соловова, Т. Тернових, Г. Холек, А. Чамот та інших.

Усі сучасні європейські програми з іноземної мови виокремлюють реалізацію автономного навчання й розвиток автономії студента в навчальній діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою як важливу освітню мету. Ключові документи Ради Європи щодо мовної освіти наголошують на необхідності підвищення рівня навчальної автономії студентів у процесі вивчення іноземної мови для професійного спілкування.

З'ясовано, що у процесі реформування вищої освіти України великої уваги в усіх новітніх нормативних документах, пов'язаних із вивченням іноземної мови у ЗВО України, приділено розробці питання автономного навчання. Водночас, відсутність державного стандарту, розроблених концепцій, навчально-методичних матеріалів щодо впровадження автономного навчання у вищій школі ускладнює процес реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

**Мета статті** – розробити методичні рекомендації щодо шляхів підвищення ефективності організації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного навчання, у яких визначено провідні положення створеної методичної системи й описано шляхи її реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Отримані результати експериментального навчання, достовірність яких перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера, і які свідчать про сформованість професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності на рівні володіння мовою B2, а також суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях учасників експериментального навчання щодо рівня компетентності в автономному навчанні й рівня володіння стратегіями вивчення іноземної мови підтверджують ефективність

розробленої методики реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

Теоретичні положення проведеного дослідження й доведена ефективність розробленої методики дають можливість сформулювати методичні рекомендації щодо шляхів підвищення ефективності реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

1. Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики є організованою і спільно керованою (студентом і викладачем) навчальною діяльністю, яка спрямована на розвиток професійно орієнтованої англomовної комунікативної компетентності, що включає в себе рефлексію цієї діяльності, конструктивну і творчу взаємодію студента з навчальним середовищем і суб'єктами навчальної діяльності. Увесь процес автономного навчання можна окреслити у вигляді таких етапів:

1) підготовчий етап, який передбачає орієнтування і конкретизацію навчального завдання;

2) вибір цілі й відповідного способу дії, який спонукає до виконання завдання;

3) регуляції зусиль і планування самостійної роботи з виконання завдання (з допомогою викладача й без допомоги);

4) рефлексії й керування власною діяльністю: контроль за ходом роботи, самоконтроль проміжного та кінцевого результату, коригування програм виконання, усунення помилок та їх причин.

Навчальна автономія майбутніх учителів математики є обмеженою та передбачає активну суб'єкт-суб'єкту педагогічну взаємодію студента й викладача в навчальному процесі та може бути схарактеризована трьома рівнями: рецептивним рівнем, який позначає імітацію дій викладача, виконання завдань під його контролем; репродуктивним рівнем, який передбачає відтворення засвоєного мовного матеріалу спільно з викладачем у змодельованих ним ситуаціях іншомовного спілкування; продуктивним рівнем обмеженої навчальної автономії, тобто застосуванням засвоєних знань, сформованих навичок і вмінь у самостійно створюваних комунікативних ситуаціях.

2. Важливість розвитку студентської автономії у процесі автономного навчання майбутніх учителів математики зумовлена трьома аспектами: *психологічним, педагогічним та організаційним*. Психологічний аспект автономного навчання виражається в особистісній готовності студентів до

цього процесу, яка полягає в намірі активно, творчо й самостійно вирішувати навчально-педагогічні завдання, а також передбачає сформованість почуття відповідальності за свою подальшу освітню діяльність та орієнтацію на використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів, реалізацію всіх якостей, умінь і навичок, сформованих і розвинених у процесі навчання. Психологічна готовність ефективно формується тільки в тих студентів, які володіють позитивною навчальною мотивацією й зацікавлені в навчанні. Отже, проблема формування психологічної готовності студентів до автономного навчання безпосередньо пов'язана з проблемою підвищення їхньої мотивації до цієї діяльності. *Педагогічний аспект* автономного навчання полягає в наявності у студентів знань, необхідних для організації такого виду діяльності. Уміння студентів працювати в умовах автономного навчання має формувати викладач. Цей процес має відбуватися цілеспрямовано й передбачає такі дії: діагностування студентами власної позитивної потреби в розширенні, поглибленні, збагаченні знань, отриманих у процесі навчання; установлення меж власних індивідуальних можливостей; окреслення цілей автономного навчання; самостійний вибір студентами об'єкта вивчення, обґрунтування актуальності його засвоєння; створення конкретного плану, довго- й короткотривалої програми автономного навчання; визначення форм реалізації результату автономного навчання (проект, реферат, доповідь та інше) та термінів його досягнення. *Організаційний аспект* виявляється в потребі студентів у певній автономності, незалежності, можливості самостійно регулювати власну діяльність. Водночас, студенти мають потребу в приналежності до певної спільноти, що забезпечує захищеність і підтримку з боку інших людей. Студентам достатньо складно усвідомити й чітко сформулювати власні бажання та освітні потреби, конкретизувати завдання й кінцеву мету навчання. У цьому процесі їм необхідна допомога та підтримка викладача.

3. Успішна професійна діяльність майбутніх учителів математики вимагає володіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням, що передбачає активну *взаємодію суб'єктів навчання*, у процесі якого відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками й уміннями у сфері майбутньої професійної діяльності. До основних *умінь* професійно орієнтованого англомовного спілкування зараховуємо не тільки мовленнєві вміння в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, на основі яких формується і розвивається професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність, але й здатність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, виконувати професійну діяльність в

умовах іншомовного професійно орієнтованого середовища, а також підтримувати належний рівень навчальної автономії для оволодіння іноземною мовою протягом життя.

4. Поєднання особистісно *орієнтованого, компетентнісного та комунікативного підходів* у процесі підготовки майбутніх учителів математики робить навчальний процес ефективнішим, а результати навчання кращими. Реалізація визначених підходів здійснюється на основі принципів автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики, серед яких: принцип особистісно орієнтованого навчання; принцип комунікативного професійного спрямування; принцип формування мовленнєвої компетентності; принцип автономного навчання за допомогою активного застосування відповідних навчальних і комунікативних стратегій автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування, що допомагає студентам контролювати власне навчання, формує мовні навички, розвиває мовленнєві вміння, посилює впевненість і мотивацію до вивчення мови.

5. Основними стратегіями автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики, які варто застосовувати у процесі навчання, є:

1) стратегії для подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння іноземною мовою (прямі стратегії): стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаційні стратегії;

2) стратегії організації автономного навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (непрямі стратегії): метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії. *Експліцитні моделі* оволодіння стратегіями на основі інструкцій у вивченні англійської мови ширше й ефективніше використовуються в навчальному процесі, ніж імпліцитні моделі.

Ознайомлення з новими прямими та непрямими стратегіями має тривати від початку вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)» до його завершення. Увесь процес має циклічний характер, де кожен із циклів передбачає певні *етапи*:

- 1) усвідомлення й аналіз власних стратегій (власного процесу навчання);
- 2) розширення діапазону стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень;
- 3) ознайомлення з іншими стратегіями, поданими в підручнику;
- 4) тренування нових стратегій, індивідуальний вибір найбільш ефективних;

5) використання «замираючих підказок»;

6) висновки про стратегії, які студент вважає за потрібне використовувати.

Застосування навчальних і комунікативних стратегій підвищує рівень автономності, допомагає студентам брати на себе відповідальність за власне навчання, краще засвоювати англійську мову.

6. Навчальна діяльність має ґрунтуватися на врахуванні *зовнішніх та внутрішніх факторів впливу* на особистість кожного студента, його індивідуального навчального стилю, розвитку його здібностей, формуванні світогляду, сприянні в оволодінні комплексом соціальних ролей, розвитку пізнавальної мотивації, виявленні автономності у визначенні своїх потреб, постановці цілей, відборі навчальних матеріалів і стратегій, контролі й оцінюванні власних результатів навчання, розв'язанні складних завдань, формуванні рис характеру та вмінь, необхідних у майбутній професійній діяльності вчителя математики. *Діагностика* індивідуальних факторів, зокрема таких: рівень мотивації і ставлення до вивчення англійської мови для професійного спілкування, визначення здібностей і типу інтелекту, індивідуального навчального стилю, а також рівня компетентності в автономному навчанні професійно орієнтованому англійськомовному спілкуванню й рівня володіння стратегіями у вивченні англійської мови майбутніх учителів математики, є необхідною складовою процесу автономного навчання професійно орієнтованого англійськомовного спілкування.

7. *Головна мета* автономного навчання професійно орієнтованого англійськомовного спілкування майбутніх учителів математики – це формування *професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності*, тобто здатності й готовності здійснювати професійно орієнтоване англійськомовне спілкування, активне і практичне володіння майбутнім учителем математики іноземною мовою як засобом формування і формулювання думок у сфері фахової діяльності, що потребує знань не лише з іноземної мови, а й фахових, володіння нормами та правилами поведінки, притаманними визначеній професійній спільноті, а також умінь автономної навчальної діяльності. До складу професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності входять взаємопов'язані професійно орієнтовані англійськомовні субкомпетентності: *мовленнєва, мовна, лінгвосоціокультурна й навчально-стратегічна*. В основі автономного навчання професійно орієнтованого англійськомовного спілкування лежить формування професійно орієнтованої англійськомовної мовленнєвої і навчально-стратегічної компетентностей. Водночас,

розвиток професійно орієнтованої англомовної мовної й лінгвосоціокультурної компетентностей відбувається імпліцитно. Дескрипторами професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності варто вважати: *знання, уміння та навички, комунікацію, автономність і відповідальність*. Цілі та результати навчання до кожного дескриптора професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності потрібно визначати в *мотиваційно-ціннісній (особистісній) когнітивній (пізнавальній) та діяльнісній (психомоторній) сферах*.

8. Зміст автономного навчання професійно орієнтованого спілкування виражений *предметним* (сфери професійно орієнтованого спілкування, ситуації; теми, тексти, проблеми; комунікативні цілі, наміри; лінгвосоціокультурний матеріал; соціальні ситуації; професійно орієнтований мовний матеріал; знання про навчальну автономію, індивідуальний навчальний стиль, навчальні й комунікативні стратегії) і *процесуальним аспектами* (уміння аудіювати, говорити, читати й писати, відповідні знання, вправи для їх розвитку; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом; уміння здійснювати комунікацію, орієнтуватися в соціально зумовлених ситуаціях і вправи для їх розвитку; навички оперування професійно орієнтованим мовним матеріалом і вправи для їх формування; уміння здійснювати автономне навчання і вправи для їх розвитку; уміння оперувати комунікативними стратегіями і вправи для їх розвитку).

9. *Основними* методами, формами й засобами, які застосовуються у процесі автономного навчання професійно орієнтованого спілкування майбутніх учителів математики, є: проблемний, контекстний, проєктний методи, метод критичного мислення, модульне навчання, організація і проведення практичних занять, автономної (самостійної) навчальної діяльності, мовне портфоліо, різнорівневі професійно орієнтовані тексти, електронний посібник.

10. Ефективна реалізація автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування можлива за наявності певного комплексу педагогічних умов:

1) здійснення підготовки студентів до формування навчальної автономії, яка передбачає: *діагностику* студентів з метою визначення індивідуального навчального стилю, відповідних стратегій і прийомів навчання, мотивів навчання, рівня володіння іноземною мовою; *корекцію* й розвиток умінь автономної навчальної діяльності та розширення спектру навчальних стратегій; *автономність* студентів, яка виражається в



самостійному визначенні цілей і завдань курсу, у виборі стратегій і прийомів, яким він надає перевагу; *виховання* у студентів почуття відповідальності, здатності до самооцінки й самоконтролю, формування вмінь організувати свою роботу у процесі навчання в цілому;

2) забезпечення педагогічного супроводу, спрямованого на досягнення навчальних цілей, який передбачає *суб'єкт-суб'єктну взаємодію* викладача і студента, результатом якої є оволодіння конкретними знаннями, навичками та вміннями, підвищення рівня автономності й усвідомлення сенсу і значення виконуваних навчальних дій;

3) створення ефективного *навчального середовища*, яке сприяє самовизначенню, самореалізації й саморозвитку студентів і передбачає матеріальне, методичне, технічне забезпечення організації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

11. Послідовність етапів організації навчання в межах тематичного блоку всередині навчального модуля у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики можна подати у вигляді реалізації трьох етапів: *етапу підготовки, етапу реалізації, етапу рефлексії й контролю*. Етап реалізації складається з трьох рівнів здійснення автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: *орієнтаційний рівень, операційний рівень, творчий рівень*. На кожному рівні етапу реалізації передбачено взаємопов'язане застосування систем вправ і завдань для автономного формування професійно орієнтованих англомовних компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

12. Система вправ для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності охоплює чотири взаємопов'язаних окремих системи вправ для формування професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Кожна система містить відповідні підсистеми для розвитку вмінь оволодіння стратегіями, для формування мовленнєвих навичок, для розширення знань і розвитку вмінь, які передбачають наявність окремих груп вправ. Мета розробленої загальної системи вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності полягає в забезпеченні підбору необхідних вправ, які відповідають характеру певного компонента професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, систематичне виконання яких сприятиме взаємопов'язаному розвитку субкомпетентностей.

**Висновки.** Дотримання запропонованих рекомендацій щодо підвищення шляхів ефективності дасть змогу ефективно реалізовувати автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

### ЛІТЕРАТУРА

- Дмитренко, Н. Є. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики*. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ» (Dmitrenko, N. Ye. (2020). *Autonomous learning of professionally oriented English communication of future teachers of Mathematics*. Vinnytsia).
- Лавриш, Ю. (2020). Індивідуалізація навчання іноземних мов: дидактична модель та експериментальне впровадження *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3-4 (97-98), 66-77* (Lavrysh, Yu. (2020). Individualization of foreign language teaching: didactic model and experimental implementation. *Pedagogical science: theory, history, innovative technologies, 3-4 (97-98), 66-77*).
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика [підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів]*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (Ed.) (2013). *Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice [textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]*. Kyiv).
- Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12 (1), 86-104*.

### РЕЗЮМЕ

**Дмитренко Наталья.** Пути повышения эффективности реализации автономного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения будущих учителей математики.

Целью статьи является определение путей повышения эффективности реализации автономного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения. Сочетание личностно ориентированного, компетентностного и коммуникативного подходов в процессе подготовки будущих учителей математики делает учебный процесс более эффективным, а результаты обучения лучше. Эффективная реализация автономного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения возможна при наличии определенного комплекса педагогических условий: осуществление подготовки студентов к формированию учебной автономии; обеспечение педагогического сопровождения, направленного на достижение учебных целей, которое предполагает субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента; создание эффективной учебной среды.

**Ключевые слова:** автономное обучение, профессионально ориентированное англоязычное общение, будущие учителя математики, профессионально ориентированная англоязычная компетентность, педагогические условия, этапы обучения, субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, стратегии автономного обучения.

## SUMMARY

**Dmitrenko Natalia.** Ways to increase the efficiency of implementation of autonomous learning of professionally oriented English communication of future Mathematics teachers.

*The purpose of the article is to identify ways to increase the effectiveness of autonomous learning of professionally oriented English communication. The combination of personality-oriented, competence-based and communicative approaches in the training process of future Mathematics teachers makes the learning process more efficient and the learning outcomes better. The main strategies of autonomous learning of professionally oriented English communication of future Mathematics teachers, which should be used in the learning process, are: strategies for overcoming language and speech difficulties in foreign language proficiency; strategies for organizing autonomous learning of professionally oriented communication in a foreign language. Effective implementation of autonomous learning of professionally oriented English communication is grounded on a set of pedagogical conditions: 1) training students for the formation of educational autonomy, which includes: diagnostics of students to determine individual learning style in foreign language learning; correction and development of skills of autonomous educational activities and expansion of the range of educational strategies; autonomy of students, which is expressed in the independent determination of the goals and objectives of the course, the student's preference choice of strategies and techniques; education of students' sense of responsibility, ability to self-assessment and self-control, formation of skills to organize the work in the course of training; 2) providing pedagogical support aimed at achieving educational goals, which involves subject-subject interaction of a teacher and a student, the result of which is the acquisition of specific knowledge, skills and abilities, increasing the level of autonomy and awareness of the meaning and significance of educational activities; 3) creation of an effective learning environment that promotes self-determination, self-realization and self-development of students and provides material, methodological, technical support for the organization of autonomous learning of professionally oriented English communication.*

**Key words:** *autonomous learning, professionally oriented English communication, future teachers of mathematics, professionally oriented English competence, pedagogical conditions, stages of learning, subject-subject pedagogical interaction, strategies of autonomous learning.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:80]:37.06

Тетяна Григоренко

Уманський державного педагогічний  
університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0002-4616-6853

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/044-055

## ПРОЄКТУВАННЯ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗВО

*Стаття присвячена проектуванню моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО й обґрунтуванню сутності функцій, використовуються у вивченні питання застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. Крім того, у статті окреслено та проаналізовано основні наукові джерела із зазначеної проблематики. Виявлено, що проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО передбачає функції планування та регулювання у прагненні зберегти системоутворювальні якості і наявність цілей, технологічних функцій, організаційних, аналітико-прагматичних, управлінських.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійна компетентність, інноваційні технології, освітньо-комунікативне середовище, функція, моделювання, учитель-філолог.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога проєктується таким чином, що фахівець опановує необхідний обсяг знань, умінь і навичок. Науковий дискурс підготовки майбутніх філологів орієнтується на замовлення суспільства та держави, що вимагає кваліфікованого професіонала, який підготовлений до педагогічної діяльності, що вимагає певних знань і навичок.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми професійної підготовки вчителів-філологів охоплюють широке коло питань, які є актуальними для вітчизняних та зарубіжних дослідників. З метою детального аналізу сучасного наукового дискурсу порушеної проблеми дослідження нами здійснено систематизацію наукових праць за окремими напрямками:

- вплив сучасної філософії освіти на розвиток системи педагогічної освіти, її методології (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, С. Гончаренко, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, М. Култаєва, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, Т. Наумова, В. Огнев'юк, І. Предборська, О. Савченко, В. Ткаченко та ін.),

- загальні аспекти організації навчання вчителів в освітньому процесі ЗВО (Г. Атанов, С. Вітвицька, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Мороз, М. Солдатенко, В. Ортинський, М. Фіцула та ін.);

- дидактичний потенціал використання широкого діапазону ІКТ як засобу формування професійної компетентності сучасних фахівців, зокрема й майбутніх учителів-філологів (Г. Алексєєва, Ю. Биков, Р. Гуревич, Г. Дегтярьова, Л. Зевіна, М. Кадемія, Ю. Олійник, Т. Папернова, С. Пентелюк та ін.).

- професійний розвиток педагогів в умовах неперервної педагогічної освіти (Л. Лук'янова, О. Лавріненко, Н. Ничкало та ін.).

**Мета статті** – схарактеризувати змістові засади проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО.

**Методи дослідження.** Досягнення мети передбачало застосування низки методів: загальнонаукових – аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що уможливили проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО; структурно-логічний аналіз – дозволив окреслити функції моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Під час розгляду моделей освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО на особливу увагу заслуговують праці відомої української дослідниці О. Семеног, яка вперше здійснила ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновлення методології, змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, розробивши власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників з урахуванням компетентісно орієнтованого підходу. Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури дослідниця розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів (Семеног, 2005, с. 28). Ефективну підготовку вчителя української мови й літератури вчена вбачає в єдності професійно компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості, у якого сформовані потребнісно-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої філологічної, наукової та самоосвітньої діяльності. О. Семеног пропонує спрямувати професійну підготовку майбутніх учителів-словесників на формування їхньої професійної компетентності. Ученою виокремлено й

докладно розглянуто компетентності вчителя-словесника: лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну та дослідну, якими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін. Дослідниця визнає, що створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення (Семенов, 2005, с. 8).

Дослідниця В. Семиченко стверджує, що вчитель-філолог – це насамперед психолог, який допомагає дитині засобами рідного слова розібратися у труднощах сьогодення, готує до вступу в життя суспільства, детермінує вагу ґрунтовних знань загальної, вікової, філологічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків, психології особистості, етнопсихології, умінь визначати рівень розвитку особистості, виховувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності тощо (Семиченко, 1992, с. 27). Відповідно, дослідниця пропонує вдосконалити технологічний компонент професійної підготовки майбутніх учителів-філологів шляхом використання особистісно зорієнтованих розвивальних технологій навчання.

Низка науковців (Л. Базиль, Н. Білоус, О. Вовк, В. Демидова, Л. Мірошніченко, М. Севастюк, Т. Семенюк, І. Соколова, В. Стрельников) присвятили свої дослідження проблемі формування професійної компетентності, готовності майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності, професійного самовдосконалення та розвитку, формування інтеграційних знань та прогностичних умінь. Проблема професійного самовдосконалення майбутніх учителів української мови і літератури з позицій системного підходу висвітлена в наукових розвідках Л. Бабенко. Дослідниця зазначає, що процес професійного самовдосконалення вчителя-філолога є складним та багатогранним: з одного боку, він детермінується внутрішніми установками педагога, його мотивами, потребами, цінностями, його власними вимогами до самого себе, а з іншого – диктується певними вимогами суспільства та професії до особистості педагога. Професійне самовдосконалення вчителя української мови та літератури дослідниця вбачає в розвитку особистісних якостей та здібностей, які прогнозують успіх у професійній діяльності, створенні умов для підвищення рівня професійних знань і вмінь відповідно до сучасних суспільних вимог, а також забезпеченні поінформованості щодо новітніх досягнень у галузі спеціальності та науки загалом (Бабенко, 2005, с. 13-20).

Різні аспекти застосування інноваційних технологій у професійній діяльності висвітлено в низці наукових праць: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у закладах вищої освіти (В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.); застосування педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі школи (Л. Березівська, І. Богданова, О. Коберник та ін.); творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності (І. Аркін, А. Гільбух, В. Загвязинський, М. Поташнік, Н. Юсуфбекова та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (О. Біляковська, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрыстова, В. Уруський та ін.).

Актуалізовані дослідження з використання інтерактивних технологій для реалізації принципу комунікативності, що знаходить своє відображення в комунікативно спрямованих стратегіях навчання, таких як рольова гра та проектна методика.

Особливості створення комунікативного-освітнього середовища з використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій досліджують такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, О. Майборода, Ю. Машбиць, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спирін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська та ін. Використання сучасних цифрових технологій у комунікативно-освітньому просторі ЗВО сприяє посиленню уваги до педагогіки партнерства; розвитку комунікативної та інформаційної культури; залученню до світової культури; професійному розвитку та лінгвосамоосвіті.

На думку С. Галецького, до комплексу комунікативних умінь входить уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології, що формують структуру комунікативної компетентності (Галецький, 2020, с. 30). Використання сучасних цифрових технологій у комунікативно-освітньому просторі ЗВО сприяє посиленню уваги до педагогіки партнерства; розвитку комунікативної та інформаційної культури; залученню до світової культури; професійному розвитку та лінгвосамоосвіті.

Важливе значення має використання засобів медіаосвіти в підготовці вчителів-філологів (О. Георгіаді, М. Імерідзе, І. Колеснікова, О. Кравчишина, М. Ячменик та ін.). Засоби медіаосвіти окреслено дослідниками як інноваційні дидактичні інструменти організації й забезпечення освітнього процесу, технічні, програмні, мережеві, креолізовані, аудіовізуальні засоби

навчання, що сприяють ефективному вирішенню професійних завдань із формування компетентної мовної особистості школяра, його соціалізації, морального, громадянського, естетичного виховання. Поняття «використання засобів медіаосвіти» визначено як організацію й забезпечення освітнього процесу на основі різних засобів мультимедіа, власних медіаосвітніх продуктів і критичного аналізу медіатекстів (Ячменик, 2019, с. 7).

Забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів-філологів можливе за умови науково обґрунтованої методології, що базована на вагомих здобутках філософії, психології, педагогіки, лінгводидактики, соціолінгвістики й культурології. Методологія професійної підготовки вчителів-філологів в умовах комунікативно-освітнього середовища ЗВО ґрунтується на таких підходах: *системному* (забезпечує єдність цілей, змісту, форм, засобів, методів, інноваційних методик і технологій підготовки як цілісної системи); *компетентнісному* (спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування майбутніми вчителями-філологами на практиці); *аксіологічному* (передбачає визнання особистості найвищою цінністю, виявлення доброти, чуйності, милосердя, розуміння; ставлення до професійної діяльності як до способу самореалізації; збереження здоров'я для успішної соціальної активності й оптимальної працездатності); *культурологічному* (сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності); *діяльнісному* (реалізує ключову ідею сучасної педагогіки про суб'єкт-суб'єктні взаємини всередині педагогічної системи); *комунікативному* (прогнозує необхідність побудови навчального процесу як моделі спілкування); *студентоцентрованому* (передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студента в поєднанні з розвитком його професійних та особистісних якостей, урахуванням природних здібностей та індивідуальних особливостей для становлення компетентної особистості, готової до провадження професійної діяльності); *середовищному* (реалізує цілеспрямований, системний, керований і вимірювальний процес використання новітніх інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання).

В основу розроблення концептуально-методологічних засад підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах комунікативно-освітнього середовища ЗВО покладено положення законодавчих і стратегічних документів, що окреслюють напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості: Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державна цільова



програма «Сто відсотків» (2011), Національний проект «Відкритий світ» (2012), «Дорожня карта освітньої реформи (2015 – 2025)» (2015 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2013 р.), «Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016 р.), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.», «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), «Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р.» (2017 р.) та інші.

Проектування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО передбачає функції планування та регулювання у прагненні зберегти системоутворювальні якості і наявність цілей, технологічних функцій, організаційних, аналітико прагматичних, управлінських.

1. Конструкційно-прогностична функція – планування діяльності, побудова моделі діяльності суб'єкта і об'єктів, спрямованого на процес обміну інформацією, прогнозування результатів інформаційної діяльності на основі виявлених закономірностей, педагогічне передбачення суб'єкта інформаційної діяльності.

Ієрархія цілей формується таким чином, щоб їх змістом стала описова модель результатів навчання, що є основою для передбачення результатів навчання. Тут цілі формулюються з урахуванням навчальної діяльності студентів, змісту навчальної діяльності та діяльності викладача. За твердженням В. П. Беспалько, спостерігаємо три рівні цілей: глобальний, етапний і оперативний (Беспалько, 1989).

2. Технологічна функція передбачає добір форм і методів впливу на об'єкт інформації, інформаційний бар'єр, отримання й перетворення навичок зі сприйняття інформації, подання та передачі технологій отримання, обробки і зберігання інформації.

3. Організаційна функція реалізується через планування дій згідно з цілями, завданнями, засобами інформаційної діяльності й закономірностями цього процесу, зокрема, через такі стимулювальні акти, як регуляторні та контролювальні.

4. Аналітико-прагматична функція – складання різних моделей і форм інформаційної діяльності, перевірка їх ефективності на теоретичному рівні і в різних умовах реальної діяльності, зіставлення результатів інформаційної діяльності шляхом перерозподілу пропорційності інформаційних потоків.

5. Управлінська функція – це здійснення сукупності впливів, спрямованих на підтримку або поліпшення функціонування системи.

Основу для прийняття управлінських рішень становлять інформаційні потоки, які реалізують зворотний зв'язок в інформаційній системі і містять інформацію про стан об'єктів управління. Опис освітньої технології, що керує об'єктом, є навчальне середовище, тому управління інформаційними потоками обов'язково включається в схему освітньо-комунікативного середовища, їх структура і опис за своєю сутністю є схемою управління навчальною діяльністю студентів-філологів.

У цю класифікацію увійшли системоутворювальні функції освітнього середовища. Але в нашій роботі будуть порушуватися і описуватися функції різних рівнів, адже дана класифікація для нас виявилася недостатньою.

Таким чином, ми визначаємо різні аспекти моделювання освітньо-комунікативного середовища ЗВО професійної підготовки студентів-філологів, які мають науковий і творчий характер процесу, наочність і активізацію навчання, формування чіткого стилю мислення й міждисциплінарність. Моделювання дозволяє за результатами дослідження, розрахунків, вимірювань, спостережень, логічного аналізу, робити висновки; за результатами вивчення різних сторін оригіналу створювати узагальнену, абстрактну, ідеальну модель об'єкта вивчення.

У багатовимірній моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів функції скоординовані і здійснюються як інтегративне ціле. Це означає, що вони є взаємопроникними, мають узагальнений характер. У підсистемі «Викладач як суб'єкт» освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів основними є такі функції:

1. Гностична (дослідницька) функція – викладач забезпечує пізнання нових мовознавчих теорій і найважливіших закономірностей процесів і мовних явищ, допомагає зіставляти й координувати нові знання в системі вже відомого і пізнаного; передбачає вміння аналізувати і критично оцінювати науковий, методичний, інформаційний матеріал та засоби навчання, критично оцінювати навчальний процес і планувати роботу щодо подолання недоліків, зіставляти й координувати нові знання та явища в системі вже відомого і пізнаного.

2. Інтегрувальна функція (функція моделі співпраці) залучає професійні, педагогічні, культурологічні, психологічні та інші специфічні знання, спрямована на вдосконалення та самовдосконалення вчителів-філологів.

3. Конструктивно-планувальна функція забезпечує взаємодію творчих аспектів і викладацьких умінь вибирати дидактично правильні методи і прийоми для досягнення мети, використовувати свої знання й відповідні

засоби наочності для використання їх у якості орієнтовних опор під час пояснення нового матеріалу й формування у студентів-філологів необхідних умінь і навичок, проектувати різні види пізнавальної діяльності з урахуванням багатовимірності та інформаційної насиченості потоку інформації; створювати безліч ситуацій, які стимулюватимуть активну пізнавальну діяльність студента (проблемні ситуації і ланцюжки запитань для розкриття логіки мислення); проектувати необхідні наочні посібники та дидактичний матеріал; функція передбачає встановлення взаємозв'язків між педагогічними цілями і практичними діями. Планувати і творчо конструювати процес філологічної освіти в цілому, а також окремих аспектів (навчального, пізнавального, виховного, розвивального) з урахуванням особливостей студентів-філологів; планувати навчально-комунікативну діяльність студентів на занятті, а також у позааудиторній роботі; комплексно здійснювати різні види (мотивувальний, регульовальний, розвивальний, формувальний) індивідуалізації філологічної освіти студентів.

4. Організаційна функція реалізується під час установа зв'язків між методичними цілями педагога-предметника й дидактичними цілями процесу навчання і передбачає вміння поєднувати різні методи роботи; функція передбачає координування і регулювання пізнавальних процесів. Цілі педагогічної діяльності ґрунтуються на ідейних та ціннісних установах суспільства, що здатне породити традиційні підходи до освіти і виховання, орієнтовані на ефективність навчання, максимальне виховання нових поколінь в інтересах держави. У майбутніх учителів-філологів формуються організаційні навички й уміння реалізовувати плани (занять, робочі плани, плани позааудиторної роботи); творчо розв'язувати методичні завдання в процесі навчання з урахуванням провідних характеристик студентів; вносити до планів методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей навчання у вищій школі (організаторська функція в органічному зв'язку з гностичною (дослідницькою) та конструктивно-планувальною функціями).

5. Комунікативно-навчальна функція реалізується в процесі обміну інформацією на різних рівнях навчально-пізнавального спілкування і передбачає моделювання ситуацій педагогічного і навчального спілкування, установа зв'язків між навчальними, формувальними, виховними задумами в процесі навчальної комунікації, що спрямована на вдосконалення ідейної, світоглядної і духовної сфери об'єктів виховання і навчання.

6. Орієнтаційно-мотивувальна функція спрямована на здійснення мотивувальної орієнтації всіх видів навчальної діяльності та встановлення

взаємозв'язків під час формування соціально й особистісно значущої мотиваційної сфери студентів-філологів, на розвиток у студентів різнопланових навчальних дій, зокрема, самоорганізацію. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Педагогічне прогнозування полягає також у плануванні тих якостей студентів-філологів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Ця функція вимагає від викладача психолого-педагогічних знань та вміння передбачати розвиток особистості: її якостей, почуттів, волі і поведінки; прогнозувати перебіг педагогічного процесу – наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання.

7. Зіставно-аналітична функція забезпечує взаємозв'язок між протилежними ознаками системи, включаючи результативність виховної роботи, а також аналіз дієвості міжсистемних зв'язків, подальше планування інформаційної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** На нашу думку, ці функції освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів можна й необхідно групувати і класифікувати за різними критеріями: за логікою дій об'єкта або суб'єкта інформаційної та навчальної діяльності, їх взаємодії; за активністю діяльності всіх учасників діяльності (викладач – студент) або ступеня вираження цієї активності тощо.

Отже, проєктування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО передбачає створення оптимальних умов для навчання мови і літератури; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту та кроскультурної комунікації; здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знаннєвого простору з урахуванням індивідуальних стилів і навчальних стратегій.

Перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку вбачаємо в реалізації внутрішньо- та зовнішньосистемної комунікації, координації комунікативно-педагогічних дій, фіксуванні й коригуванні навчальних результатів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми (Semenov, O. M. (2005). *Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature*. Sumy).
- Семиченко, В. А. (1992). Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07). Киев

- (Semichenko, V. A. (1992). The concept of integrity and its implementation in the professional training of future teachers (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Галецький, С. (2020). Структура комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5-6 (99-100). Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/5-62020-%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>
- (Galetskiy, S. (2020). The structure of communicative competence of future foreign languages teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5-6 (99-100). Retrieved from: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/5-62020-%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>).
- Бабенко, Л. (2005). Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного самовдосконалення. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія*, Вип. 278, 13-20 (Babenko, L. (2005). The essence and content of the future teacher-philologist training for professional self-improvement. *Scientific bulletin of Chernivtsi university. Series: Pedagogy and Psychology*, 278, 13-20).
- Ячменик, М. М. (2019). Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Суми (Yachmenyk, M. M. (2019). *Training of future Ukrainian language and literature teachers for the use of media education in professional activities* (PhD thesis abstract). Sumy).
- Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика (Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogy).
- Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On Education"*) (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine "On Higher Education"*) (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Державна цільова програма «Сто відсотків» (*State programme "A Hundred Per Cent"*) (2011). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-%D0%BF#Text>.
- Національний проект «Відкритий світ» (*National project "Open World"*) (2012). Retrieved from: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/FIN81791.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN81791.html).
- Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025) (*Road map of educational reform (2015-2025)*) (2015). Retrieved from: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/NT1812.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT1812.html).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (*National Strategy of Educational development in Ukraine in 2012–2021*) (2013). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
- Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (*The concept of a New Ukrainian school "New Ukrainian school: a space of educational opportunities"*) (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. (*The concept of Education development in Ukraine in 2015 – 2025*). Retrieved from: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/NT1078.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT1078.html).

Концепція розвитку педагогічної освіти (*The Concept of Teacher Education Development*) (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (*Strategy for sustainable development “Ukraine – 2020”*) (2015). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text>.

Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р. (*The Draft of Strategy for sustainable development for 2030*) (2017). Retrieved from: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html).

### РЕЗЮМЕ

**Григоренко Татьяна.** Проектирование модели образовательно-коммуникативной среды профессиональной подготовки учителей-филологов учреждения высшего образования.

*Статья посвящена проектированию модели образовательно-коммуникативной среды профессиональной подготовки учителей-филологов учреждения высшего образования и обоснованию сущности функций, используемых в изучении вопроса применения инновационных технологий в профессиональной деятельности. Кроме того, в статье обозначены и проанализированы основные научные источники по данной проблематике. Выявлено, что проектирование модели образовательно-коммуникативной среды профессиональной подготовки учителей-филологов учреждения высшего образования предусматривает функции планирования и регулирования при стремлении сохранить системообразующие качества и наличие целей, технологических функций, организационных, аналитико-прагматичных, управленческих.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, инновационные технологии, образовательно-коммуникативная среда, функция, моделирование, учитель-филолог.

### SUMMARY

**Grygorenko Tetyana.** Designing a model of educational and communicative environment for professional training of teachers of philology of higher education institutions.

*The article is devoted to the design of a model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions and substantiation of the essence of functions used in the study of the application of innovative technologies in professional activities. **The aim of the article** is to characterize the semantic principles of designing the model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions. Achieving the goal involved the use of a number of **methods**: general – analysis, synthesis, abstraction and generalization, which made it possible to design a model of educational and communicative environment for the training of teachers of philology of higher education institutions; structural-logical analysis – allowed to outline the functions of the model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions. In addition, the article outlines and analyzes the main*

*scientific sources on this issue. The article characterizes the content principles of designing a model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions, formation of professional competence, readiness of future teachers-philologists for professional activity, professional self-improvement and development, formation of integration knowledge and prognostic skills.*

*The practical significance of the research lies in the development and design of a model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions. As a result of the research, we came to the following **conclusions** that designing a model of educational and communicative environment of professional training of teachers-philologists of higher education institutions involves creation of the optimal conditions for teaching language and literature; stimulation of speech and mental activity of students; development of their critical thinking, language personality, multiple intelligence and cross-cultural communication; ability to conceptually model information; expansion of knowledge space taking into account individual styles and learning strategies.*

*We see prospects for further development of this thematic area in the implementation of internal and external system communication, coordination of communicative and pedagogical actions, recording and adjusting learning outcomes.*

**Key words:** *professional training, professional competence, innovative technologies, educational and communicative environment, function, modeling, teacher-philologist.*

**УДК 371.315.6:51**

**Олександр Гура**

Запорізький Національний Університет

ORCID ID 0000-0001-6720-2481

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/055-063

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ДО ТЕСТУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ**

*У статті розглядається проблема підготовки студентів-програмістів до тестування програмного забезпечення в реальних виробничих умовах. Розкривається актуальність сфери розробки програмного забезпечення в цілому і процесу тестування зокрема, надається характеристика останнього. Здійснюється аналіз вимог, що висуваються роботодавцями до молодих спеціалістів – тестувальників, виділяються головні з них. У роботі розглядається міжнародний досвід підготовки інженерів програмістів, у якому приділяється особлива увага практикам неформальної освіти. У заключній частині роботи надається характеристика поняття неформальної освіти, наводяться особливості її юридичного статусу в Україні, визначаються характеристики основних її особливостей та аспектів упровадження в освітню систему в цілому і в програми підготовки інженерів-програмістів зокрема.*

**Ключові слова:** *інженер-програміст, неформальна освіта, тестування, програмне забезпечення, виробнича практика, спецкурс, програма підготовки.*

**Постановка проблеми.** З кожним роком інформаційні технології все глибше проникають у різноманітні сфери нашого життя та стають невід’ємним елементом повсякденної рутини. Упродовж останнього десятиліття навіть сам термін «програмне забезпечення» перестав сприйматися як продукт високої науки і технологій та став інструментом для реалізації буденних потреб: спілкування з близькими, оплата покупок і навіть заварювання кави зранку – усі ці процеси все частіше делегуються програмам. Не дивно, що за досить короткий час ІТ-діяльність виросла у велику професійну спільноту зі своєю структурою, етикетом та теоретичною базою, зростання якої забезпечує не тільки ентузіазм і прагнення вчених пізнати щось нове, як було на початку 21 століття, а й цілком сформований ринок товарів та послуг, що диктує свої стандарти функціоналу та якості. Масовість упровадження ІТ в життя сучасної людини сильно змістила акценти та вектор розвитку усієї сфери. Акцент у розробці програмного забезпечення в більшості випадків перейшов із технологічності та інноваційності продукту в бік його зручності, стабільності, надійності і, головне, якості.

Акцентування уваги на якості програмного забезпечення (далі – ПЗ) призвело до появи окремої спеціалізації працівників ІТ сфери, головною метою діяльності яких є безпосередній контроль відповідності розробленого продукту очікуванням користувачів і замовника. Тестування програмного забезпечення (з англ. – «software testing») – це процес аналізу або експлуатації програмного забезпечення з метою виявлення дефектів; завдання тестування полягає у визначенні умов, за яких виявляються дефекти системи і протоколювання цих умов. У сучасній промисловій практиці визначення тестування розширилося: в нього було додано поняття «оптимізація бізнес-технологій», що спрямовує розвиток інформаційних технологій відповідно до цілей бізнесу завдяки оцінці й максимізації значущості всіх етапів життєвого циклу розробки ПЗ для досягнення необхідного рівня якості, продуктивності, доступності. На сьогоднішній день тестування розвинулося в самостійну галузь інформаційних технологій зі своїми унікальними методиками та теоретичною базою. Попит на відповідних фахівців радикально виріс – якщо раніше в багатьох компаніях розробники часто самі тестували свій продукт на предмет працездатності, то в сучасних реаліях створюються відділи й команди фахівців із тестування, зі своєю внутрішньою ієрархією та субординацією.



Таким чином, з огляду на зростання ІТ індустрії в цілому й особливому акценті на питанні якості зокрема, підготовка тестувальників є вкрай актуальним завданням для сучасної вітчизняної системи професійної освіти.

**Метою статті** є вивчення сучасних практик неформальної освіти в контексті підготовки майбутніх інженерів-програмістів до тестування програмного забезпечення.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження було використано загальнотеоретичні методи дослідження: системний аналіз, узагальнення, порівняння.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз профільних наукових видань (Raluca & Stray, 2019) та актуальних вакансій на посаду молодого спеціаліста з тестування (*Актуальні вакансії спеціалістів з тестування програмного забезпечення*) показує, що будь-який тестувальник повинен володіти базовими знаннями архітектури, розробки та адміністрування прикладних програм і популярних операційних систем. Крім того, тестувальник повинен мати базове уявлення про мови програмування, уміти читати код на інтуїтивному рівні, а також швидко адаптуватися до нових технічних засобів та середовищ. Тестування програмного забезпечення також має власну теоретичну базу, що включає комплекс основних методик, підходів до написання тестів, їх проходження, аналізу результатів та потенційно слабких місць у продукті. Більш того, тестувальник має використовувати на практиці популярні підходи до ведення тестової документації та звітності. Окрім специфічних знань за спеціальністю, компетентність тестувальника програмного забезпечення визначається вкрай високими вимогами роботодавців до м'яких умінь (soft skills) спеціаліста. Безперешкодна комунікація з будь-яким членом команди, пряме спілкування з замовником, активна участь у плануванні та безпосередній вплив на процес розробки – всі ці нетехнічні навички мають бути актуалізованими вже в сформованому стані, закріпленому реальним проєктним досвідом. Ця вимога актуальна і для досвіду спеціаліста в загальному контексті – на відміну від процесу написання коду, тестування є останньою стадією розвитку фази розробки проєкту перед безпосередньою демонстрацією його замовникам, що призводить до підвищеної відповідальності команди тестування та значного впливу результатів її роботи на підсумкове враження сторони бізнесу щодо команди розробки та компанії в цілому. Також слід додати, що, незважаючи на наявність методик і підходів, що систематизують і стандартизують процес тестування, останній, у свою чергу, все ще

вимагає своєї «інтуїції» в контексті пошуку дефектів, яка формується виключно з досвідом роботи на реальних проєктах.

Виходячи з вищесказаного, можна сформулювати такий висновок: відмітними особливостями вимог до фахівця з тестування програмного забезпечення є знання спеціалізованого теоретичного базису, високий рівень розвитку м'яких умінь і наявність практичного досвіду в ІТ індустрії. Зважаючи на умови крайньої затребуваності тестувальників на сучасному ІТ-ринку України, вкрай актуальним завданням системи сучасної професійної освіти є пошук форм і методів підготовки інженерів-програмістів до тестування програмного забезпечення, здатних сформувати систему специфічних і актуальних знань галузі, сприяти формуванню реального професійного досвіду й розвинути необхідні нетехнічні, м'які вміння майбутніх фахівців.

Здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців інженерів-програмістів до тестування програмного забезпечення в закладах вищої освіти дає змогу констатувати про первинну орієнтацію навчального процесу на зміст і потреби сучасного ІТ-ринку. Зарубіжні стандарти, що визначають вектор подальшого розвитку ІТ освіти (*Рекомендації по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах, 2004*), включають у себе такі положення щодо підготовки майбутніх фахівців:

- готовність до постійного розширення різноманітності сфер застосування програмної інженерії (нові галузі бізнесу, медіа тощо), а також увага до всіх галузей знань, що застосовуються в індустрії, як-от: менеджмент, тестування, безпека;

- розвиток м'яких умінь (критичного мислення, оцінного сприйняття, ефективної комунікації), які є обов'язковими для всіх сфер професійної реалізації інженерів-програмістів та видів діяльності, з якими вони зіткнуться на робочому місці;

- акцент на реальному виробничому процесі розробки як основі побудови теоретичних та практичних знань студентів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Здійснений аналіз зарубіжних програм підготовки інженерів-програмістів свідчить, що крім класичних форм і методів навчання, широко застосовується і використання підходів, що виходять за межі класичної формальної освіти. Наприклад, один із найбільш престижних технічних університетів Америки, Мічиганський Політехнічний Університет, у своїх програмах із підготовки бакалаврів за

спеціальністю «Комп'ютерні науки» широко застосовує такі практики неформальної освіти:

- делегування формування практичних і поглиблених теоретичних знань програмам підготовки, запропонованим фахівцями на підприємствах у процесі обов'язкового проходження інтернатури за рахунок спеціальних програм «The Enterprise Program», спрямованих на організацію реальної виробничої практики завдяки ресурсам підприємств-партнерів;

- визнання сертифікатів неформальних підготовчих програм підприємств-партнерів і зарахування їх у підсумковому оцінюванні студентів;

- організація таких неформальних професійних заходів, як «Career fest», метою яких є встановлення контакту між практиками-роботодавцями та студентами, забезпечення нетворкінгу і виходу учнів із зони комфорту (*Мічиганський технічний університет. Розклад програми підготовки бакалаврів зі спеціальності Комп'ютерні науки*).

Позитивні результати та високий рівень працевлаштування випускників (93 відсотки студентів починають працювати за спеціальністю протягом шести місяців після випуску) (*Мічиганський технічний університет. Результати підготовки*), дають можливість переконатися в ефективності неформальних форм і методів підготовки, які застосовуються під час побудови освітньої програми, що зумовлює актуальність вивчення сфери неформальної освіти в контексті підготовки фахівців ІТ сфери в цілому та інженерів-програмістів до тестування зокрема.

Згідно з Законом України «Про освіту», неформальною є освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій (*Закон України «Про освіту»*).

Аналіз правової бази вітчизняної освіти, проведений Ю. Шустак, і з чим ми повністю погоджуємося, показує, що нині сфера української освіти не має достатнього законодавчого підґрунтя щодо визнання освітніх практик та кваліфікацій неформальної підготовки, проте крок за кроком наближається до втілення ідей світового підходу про невід'ємність неформальної освіти в сучасній структурі освіти, поступово розкриваючи її зміст, форми та методи, розширюючи на законних засадах коло закладів і організацій, які можуть її забезпечувати, а також коло осіб, які можуть її здобувати та користуватися її перевагами (Шустак, 2016). Це, у свою чергу, мотивує вітчизняних педагогів до поглибленого вивчення зазначеної

проблеми. За думкою Н. Павлика, неформальний рівень організації системи освіти характеризується як інноваційний, додатковий, громадський; включає освітню діяльність позаінституційного характеру; визначається орієнтованістю на потреби, суб'єктністю, децентралізованістю, індивідуалізованістю, добровільністю (Павлик, 2016).

До основних видів неформальної освіти сучасні вчені відносять:

- професійні курси/тренінги та/чи семінари для працівників компаній із підвищення кваліфікацій та/чи здобуття нових навичок. Як правило, професійні курси проводяться в короткі періоди та в умовах «безпечного простору». За цільовою аудиторією, професійні курси поділяються на корпоративні (за які платить працедавець) та індивідуальні (за які платить здобувач освіти) (*Курси і тренінги. Що це таке і з чим його їдять?*);

- громадська освіта – готує населення країни, особливо молодь, виконувати свою роль громадян. При цьому громадська освіта включає в себе неформальні соціальні інститути (сім'ї, громади, бібліотеки, церкви, громадські організації, профспілки, спортивні команди, виборчі кампанії, ЗМІ тощо) (*Громадянська освіта в школах України*);

- професійне стажування – навчання персоналу на робочому місці під керівництвом відповідальної особи після теоретичної підготовки або одночасно з нею з метою практичного оволодіння спеціальністю, адаптації до об'єктів обслуговування та керування, набуття навичок швидкого орієнтування на робочому місці та інших прийомів роботи.

Як зазначають у своїх працях Д. Плинокос та М. Коваленко, характерними ознаками неформальної освіти є:

- організація та підтримка процесу за рахунок профільних фахівців та навчальних систем;

- наявність як конкретних вузьких цілей навчання, так і спрямованість на загальне підвищення розумово-пізнавальної, творчої або соціальної діяльності;

- гнучкість, швидкісність реагування на потреби ринку;

- застосування інноваційних методів навчання (Плинокос та Коваленко, 2016).

Особливості й переваги форм і методів, характерних для неформальної освіти, вкрай добре співвідносяться з основними завданнями підготовки інженерів-програмістів до тестування, виокремлених раніше: вузькоспрямований спецкурс, підготовлений практиками та працівниками індустрії на базі підприємства дозволить студенту-програмісту, який уже володіє базовими теоретичними знаннями процесів розробки програмного

забезпечення, отримати максимально актуальні теоретичні знання з галузі, у той час як професійне стажування у вигляді роботи над реальними завданнями в діючих командах розробки дозволить молодому фахівцеві, який знаходиться в менторських зв'язках із працівниками індустрії, отримати необхідний проєктний досвід, сформувати цілісне бачення процесів і індустрії, а також розвинути свої м'які вміння.

На сьогодні вищеописані освітні практики широко застосовуються в межах внутрішніх програм підготовки великих українських ІТ-компаній, таких як Eram systems та SoftServe (*Eram Systems Україна. Тренінги та програми стажування*), і засвідчують високу ефективність у формуванні необхідних теоретичних знань, практичного досвіду і м'яких умінь студентів-програмістів, що проходять стажування.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Однак, на нашу думку, основною проблемою таких практик підготовки інженерів-програмістів до тестування є те, що специфікація навчальних програм виключно під потреби певної компанії створює ризик часткового або повного знецінення фахівця у відриві від конкретного підприємства. Роботодавець не зацікавлений у тому, щоб його працівники були конкурентоспроможними професіоналами на ринку праці та були здатні розглядати конкурентні пропозиції від інших компаній. Більш того, компанії можуть мати різні організаційні чи технологічні особливості роботи, як-от спеціалізація на певних бізнес-напрямах, технологіях та пакетах ліцензованого програмного забезпечення, що може значно вплинути на контекст та програму підготовки. Ще менше стабільності та прогнозованості можуть запропонувати програми теоретичної та практичної підготовки тестувальників, створені не на базі реальних підприємств: до відсутності стандартизації та контролюваності процесу підготовки додається ще й сумнівний досвід роботи викладачів, які перебувають у відриві від виробництва, і відсутність можливості проходження практики в реальному середовищі розробки.

Отже, на нашу думку, головне завдання ефективного впровадження практик неформальної освіти в системі вітчизняної підготовки інженерів-програмістів до тестування полягає в побудові програм їх підготовки на принципах прозорого симбіозу між закладами вищої освіти та ІТ компаніями, який виключає можливість монетизації та приватизації процесів навчання майбутніх фахівців, проте дає їм змогу отримувати унікальні професійні знання, м'які навички й реальний професійний проєктний досвід.

## ЛІТЕРАТУРА

- Raluca F., Stray V. (2019). The skills that employers look for in software testers. *Software Quality Journal*, 27, 1449-1479.
- Актуальні вакансії спеціалістів з тестування програмного забезпечення (*Current vacancies for software testing specialists*). Режим доступу: <https://jobs.dou.ua/vacancies/?category=QA>
- Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах (2004). *Software Engineering 2004: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering Computing Curricula 2004: Computer Science*. М.: ИНТУИТ.РУ «Интернет-Университет Информационных Технологий» (Recommendations for teaching software engineering and computer science at universities (2004). *Software Engineering 2004: Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering Computing Curricula 2004: Computer Science*. М.: INTUIT.RU “Internet University of Information Technologies”).
- Мічиганський технічний університет. Розклад програми підготовки бакалаврів зі спеціальності Комп’ютерні науки. Режим доступу: <https://www.mtu.edu/computing/undergraduate/computer-science/computer-science-flowchart.pdf> (Michigan Tech University. *BS Computer Science program flowchart*. Retrieved from: <https://www.mtu.edu/computing/undergraduate/computer-science/computer-science-flowchart.pdf>).
- Мічиганський технічний університет. Результати підготовки. Режим доступу: <https://www.mtu.edu/admissions/value/outcomes/> (Michigan Tech University. *Outcomes*. Retrieved from: <https://www.mtu.edu/admissions/value/outcomes/>).
- Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Law of Ukraine “On Education”. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>)
- Шустак, Ю. І. (2016). Неформальна освіта дорослих у нормативно- правовому полі України. *БДПУ Педагогічні науки*, 2, 239-244 (Shustak, Yu. I. (2016). Non-formal adult education in the legal field of Ukraine. *BSPU Pedagogical Sciences*, 2, 239-244).
- Павлик, Н. П. (2016). Неформальна освіта в системі освіти України. *Освітологічний дискурс*, 14. (Pavlyk, N. P. (2016). Non-formal education in the education system of Ukraine. *Educational discourse*, 14).
- Курси і тренінги. Що це таке і з чим його їдять? Режим доступу: <https://web.archive.org/web/20170330105727/http://www.osvita.org.ua/courses/articles/5.html> (Courses and trainings. What is it and what is it eaten with? Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20170330105727/http://www.osvita.org.ua/courses/articles/5.html>).
- Громадянська освіта в школах України. Режим доступу: <https://deti.zp.ua/a.php?n=506263> (Civic education in schools of Ukraine. Retrieved from: <https://deti.zp.ua/a.php?n=506263>).

## РЕЗЮМЕ

**Гура Александр.** Подготовка будущих инженеров-программистов к тестированию программного обеспечения в условиях неформального образования: проблемы и пути успешной реализации.

*В данной статье рассматривается проблема подготовки студентов-программистов к процессу тестирования программного обеспечения в реальных производственных условиях. Раскрывается актуальность сферы разработки программного обеспечения в целом и процесса тестирования в частности, дается характеристика последнего. Производится анализ требований, выдвигаемых работодателями к молодым специалистам-тестировщикам, выделяются главные из них. В работе рассматривается международный опыт подготовки инженеров-программистов, в котором выделяется особое внимание зарубежных программ к практикам неформального образования. В заключительной части работы дается характеристика понятия неформального образования, приводятся особенности его юридического статуса в Украине, даются характеристики основных его особенностей и нюансов внедрения в образовательную систему в целом и в программы подготовки инженеров-программистов в частности.*

**Ключевые слова:** инженер-программист, неформальное образование, тестирование, программное обеспечение, производственная практика, спецкурс, программа подготовки.

## SUMMARY

**Gura Oleksandr.** Preparation of future software engineers for software testing in the context of non-formal education: problems and ways of successful implementation.

*This article discusses the problem of preparing student programmers for the process of software testing in real production conditions. It reveals the relevance of the field of software development in general and the testing process in particular, gives a characteristic of the latter. An analysis of the requirements put forward by employers to young specialists-testers is carried out, the main ones are highlighted: knowledge of specific theoretical aspects of activities, the availability of project experience, a high level of development of soft skills. The paper examines the international experience of training software engineers, which highlights special attention of foreign programs to the practices of non-formal education, in particular, to conducting industrial practice at the expense of the resources and programs of partner enterprises, as well as taking into account international certificates of training programs in the assessment of disciplines. In the final part of the work, a description of the concept of non-formal education is given, features of its legal status in Ukraine are highlighted, characteristics of its main features are given, such as the use of innovative teaching methods, flexibility and modifiability, implementation on the basis of specialized or independent institutions. The final part of the article examines the issue of the relevance of non-formal forms of education in the context of training future software engineers for software testing in a real project environment. An analysis of the existing commercial practices present in the educational space of Ukraine is carried out, conclusions are drawn regarding the possibility of using informal training practices within the formal programs of domestic universities.*

**Key words:** software engineer, informal education, testing, software, industrial practice, special course, training program

**UDC 37.013.83**

**Hanna Dovhopolova**

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0003-3157-0973

**Yana Glyva**

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0002-7605-5580

**Victoriya Myshakova**

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko  
ORCID ID 0000-0001-9794-4902

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/064-073

## **A NEW PARADIGM OF ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' ADVANCED TRAINING AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Areas and approaches to professional foreign language teachers' development at higher education institutions are discussed in this article.*

*Teaching foreign languages requires from teachers not only the methodological and pedagogical competences development, but also constant work aimed at maintaining the required level of foreign language proficiency. Maintaining language competence requires systematic learning of language skills (pronunciation, vocabulary, grammar) and aspects of speech activity (speaking, listening, reading and writing), which puts the teacher in need of interaction with native speakers or those who use the language taught to track new linguistic phenomena.*

*The directions and opportunities for professional foreign language teachers development in the professional development context at a higher education institution are considered. Advanced training can be carried out in the direction of support of language and speech skills; preparation for the international exam and/or mastering the format of the international exam in order to prepare students for these exams; development of methodological and pedagogical competence; acquaintance with new documents (standards, regulations, rules, etc.) and innovations.*

*The modern Internet resources which allow to solve various problems for a professional level increase of foreign language teachers are allocated. It should be noted that knowledge of a foreign language opens up opportunities for professionals in various fields. Distinctive features of the adult education format in the context of advanced training at a higher education institution are: openness (access to courses is provided via the Internet); multimedia (video, audio materials and other technological solutions are widely used in the courses); interactivity (active interaction of participants in the educational process with each other through participation in forums and chats); free or conditionally free training (most often the training materials are publicly available, but the receipt of documents is carried out for a fee); leading institutions of higher education are engaged in the development of courses.*



**Key words:** *new paradigm, adult education, foreign language teachers' advanced training, institution of higher education.*

**Introduction.** At the beginning of the 21st century, there is a great need for changes in the higher education system, and the importance of higher education for socio-cultural and economic development and building the future, which the younger generation must enter with new skills, knowledge and ideals.

The in-service training system has proven its worth, maintaining relevance over the centuries, as well as its ability to change and stimulate change and progress in society. Due to these rapid changes, society is becoming more knowledge-oriented, so that higher education and research are an important component of cultural and socio-economic development of individuals, societies and nations.

The system of professional development, therefore, must also undergo very significant changes, so that our society, which is currently experiencing a deep crisis of values, has outgrown purely economic interests and turned to deeper dimensions of morality and spirituality.

In Ukraine, against the background of profound social changes, the educational system is in the reform process. The need for reforms is due, in particular, to the fact that in higher education in a number of areas there is a significant gap between the global needs of society and educational outcomes: between the objective requirements of the time and the general lack of education; between professional orientation and the individual's need for harmonious satisfaction of various cognitive interests; between modern methodological approaches to the advanced sciences and the archaic style of their teaching.

**Analysis of relevant research.** Today in higher pedagogical education and teachers' advanced training there is a search for ways to transition to a new educational paradigm (V. Slaktionin, A. Triapitsyna, Z. Vasilieva, E. Bondarevska, A. Orlov, V. Sitarov, N. Sergeiev and others). However, it should be emphasized that it is not reduced to a simple increase in the volume of a number of disciplines or educational terms. We are talking about achieving fundamentally new goals of higher education, which consist in achieving a new level of individual education and society as a whole. Concepts of personality-oriented teacher education (E. Bondarevska, V. Slaktionin, etc.), multilevel teacher training (H. Bordovskiy, I. Kolesnikov, L. Sukhorukov, etc.), development of professional and pedagogical and civilization culture (I. Isaiev), the pedagogical profession values (E. Shyianov and others).

Despite the fact that the number of publications on the implementation of the competence approach in education, a new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at a higher education institution, is constantly growing, bringing the deepening of scientific and pedagogical attention to this promising area.

**The aim of the article.** To find out the essence of a new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at a higher education institution. To reveal the content of each indicated components of foreign language teachers' advanced training at a higher education. To identify the new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at a higher education institution.

In order to achieve the goal the following **research methods** have been used: analysis, synthesis, comparison, generalization, concretization, classification, systematization – to study the essence of a new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at a higher education institution.

**Research results.** Attempts to modernize higher pedagogical education and training were already done in the sixties and eighties of the last century. However, they did not lead to serious success because they did not affect the conceptual foundations of the educational system. All this has led to the crystallization of a new educational paradigm in recent years, which is a revision of landmarks and priorities: from pragmatic knowledge to the development of general culture and scientific thinking forms; from the historical context of the scientific knowledge formation to modern ideas about the structure and holistic content of the sciences system (Slastenin, 1991).

The new educational paradigm in Ukraine was formed gradually during the development of the most important directions of higher school reform. Its main elements are set out in the Memorandum of the UNESCO International Symposium "Fundamental (Natural and Humanities) University Education", 1994. As follows from these documents, the new educational paradigm as a priority of higher education considers the focus on the individual's interests, adequate to current trends in social development.

Education in the advanced training system can be considered a direction in the interests of personal development, if it is possible to solve the following tasks:

- harmonize the relationship of man with nature through the development of the modern scientific world picture;
- stimulate intellectual development and thinking enrichment through the modern methods development of scientific knowledge;

- based on the fact that a person lives in a society, to achieve its successful socialization through immersion in the existing cultural, including man-made and computerized, environment;
- taking into account the integrative trends of science and technology in the higher educational system, including pedagogical, there is a need for a new level of scientific literacy, to create conditions for acquiring a broad basic education, which allows you to quickly switch to related fields.

UNESCO is the only organization in the world currently empowered to develop international projects of a global and regional nature in the fields of education, science, culture and information.

This organization activities are important for forming a holistic international educational space. UNESCO documents defend the rights and opportunities for each individual education, contribute to the formation of regional and national education systems, etc.

The international legal acts of this organization globalize modern education, bringing it to the level of important tasks of educating people in the spirit of peace, democracy, humanism, respect for human rights, preservation of the environment, etc. UNESCO reaffirms the international education importance as an essential part of the economic, social and cultural development of modern society, its comprehensive organization.

Education is the foundation of human rights, democracy, the continuous world development, and therefore education must be available to everyone throughout his or her life. Measures should be taken to ensure coordination and cooperation between general, technical, vocational and higher education, between universities, colleges and technical higher education institutions.

The main terms and concepts that have developed in the international educational community and reflect the accepted view of the structure and functioning of the world educational system. In almost all developed countries there is a system of continuing education. The main missions and goals of professional development, in particular, the mission of continuous society development and improvement as a whole, must be maintained and expanded in order to make it possible:

- 1) education of highly qualified, responsible citizens, able to meet the needs of society by professional activities, who have adequate training, who are constantly improving their knowledge and skills;

- 2) free access to higher and continuing education, which provides opportunities for individual development, social mobility. Such education should cultivate citizenship and willingness to take an active part in society on a

global scale. "Citizens of the world" will protect human rights, promote the constant development of society, democracy to the world;

3) creation, expansion and dissemination of knowledge through research in the scientific, technological, social sphere, in the field of humanities and arts;

4) understanding, preserving, strengthening local, international and historical cultures in the context of cultural pluralism;

5) education development and improvement at all levels, including teacher training.

Ethical role, autonomy, responsibility, forecasting function are considered as one of the traditional functions of world education. According to the recommendations on the status of teachers at higher education institutions proposed at the UNESCO General Conference in November 1997, higher education institutions, staff and students should:

1) maintain and develop their basic functions, adhering to scientific and intellectual ethics in all activities areas;

2) express their own opinion on ethical, cultural and social issues completely independently and with full awareness of their responsibilities, showing the intellectual power necessary for society to realize that the processes taking place in it and to act;

3) develop the functions of critical thinking and forecasting through constant analysis of economic, social, cultural and political trends in life; warn about problems and prevent them;

4) protect and actively support the values of peace, justice, freedom and solidarity;

5) maintain full academic autonomy and freedom, presented as rights and responsibilities, at the same time aware of their responsibility to society;

6) help identify factors and trends that contribute to the prosperity of communities, nations and global society.

Strengthening ties with the world of practice and work; analysis and prevention of social needs, as a function of additional education of the XXI century, provides:

1) in societies with a new production paradigm based on knowledge and their application, on the use of information, the connection between further education and the world of practical activities and work must be updated;

2) additional education as a source of professional retraining and advanced training should systematically take into account trends in the world of work, scientific, technological and economic sectors.

In order for higher education to meet the needs of the labor market, representatives of higher educational systems and practical activities must jointly create curricula that integrate theory and practice (International Society for Third Sector Research). Higher education institutions will also be able to contribute to the creation of new works.

The experience of international teaching plays a very important role, so all higher education institutions should have a special policy for advanced training teachers, which provides training in best practices and methods of teaching and learning about different learning styles, which encourages constant innovation in curricula.

In general, the world community has developed three basic options for public policy on adult education (*Monitoring of continuing education*, 2006):

1. Adult education is a system of staffing the economy of the state and regions.
2. The degree of state regulation of the system is determined by the program of economic and social development.
3. The demands of the regional labor market, the long-term needs of their development are a guideline for the formation of vocational education policy: the educational system should prepare citizens for professional activity in the context of global challenges of today.

Qualitative assessment, according to UNESCO, includes:

1) definition of “education quality”. Quality in higher education is a multifaceted concept that applies to all functions and activities in higher education: academic programs, research and scholarships, faculty, students, knowledge, equipment, community service, and the academic environment. To improve the higher education institution quality requires internal self-esteem and an independent view from the outside, perhaps even foreign experts. Independent national organizations should be established to operate internationally accepted comparative quality standards. Attention should be paid to the specific features of each particular nation, region or education institution to avoid a rigid or one-sided approach to quality assessment;

2) high quality at higher education also implies active work at the international level: knowledge exchange, creation of interactive computer networks, mobility of teachers and students, international research projects. At the same time, national cultural values and peculiarities deserve great attention (Commission of the European Communities. Trans-European Mobility Scheme for University Studies (TEMPUS)).

New information and communication technologies will continue to change the way knowledge is developed and disseminated. It is also important to note that new technologies offer alternative opportunities to update course content,

teaching methods, and expand access to further education. However, new information technologies do not reduce the need for teachers, but change their role in the educational process; constant dialogue, which turns information into knowledge and understanding becomes fundamental in this process.

Studies by a number of international research organizations (International Association of Universities, International Association of Educators-Researchers, European Association of Educators-Researchers, International Academy of Sciences, etc.) note that it is necessary to adapt technologies to national, regional and local needs and ensure support and development of technologies. It is necessary to define through international cooperation the goals and interests of all countries (especially developing ones), to help them create equal opportunities for access to new technologies, to strengthen their infrastructure in this area, to promote technology in society. Adhering to the evolution of knowledge of society, ensure high work quality with technology in higher education and equal access for all.

Practically oriented are online platforms for teachers, students and their parents “NaUrok” and “Vseosvita”, which presents a series of webinars on the development of foreign language teachers’ critical thinking, personal competencies, the use of innovative technologies in the educational process; Internet conferences dedicated to modern educational trends and psychological and pedagogical aspects of teacher work; competitions and Olympiads for foreign language teachers. The intensity of the creation of online platforms and foreign language teachers’ advanced training is caused by the reform of the education system in Ukraine:

1) approval of a new Standard of Primary Education, the main idea of which is the focus on the competences acquisition, not just knowledge. Therefore, in the 2018/2019 academic year, all education institutions conduct 354 lessons according to the new Standard, which requires the teacher to acquire new competences and improve the professional level;

2) creation of an inclusive educational environment, which requires foreign language teachers’ advanced training who will teach children with special educational needs in inclusive classes of regular schools;

3) motivating the conditions for true teacher autonomy. The updated Law on Education allows for various forms of in-service training – each teacher must study for at least 150 hours over 5 years. Where exactly, he can choose for himself. This will stimulate them to learn new teaching methods and forming critical thinking;

4) recognition of formal, non-formal and informal education as three main forms. Thus, the state recognizes that such education can exist, and its results can be recognized. However, for this purpose procedures still have to be outlined;

5) implementation of the formula 4K of the Program of the Educational Alliance “Partnership for Learning in the XXI Century”: creativity, critical thinking, cooperation and communication skills.

**Conclusions.** Adult education is not a priority of state or regional policy. The state fulfills the constitutional guarantees in the field of education and the undertaken obligations. Continuity in education (additional education, advanced training, retraining, etc.) passes to the powers of education institutions and employers. The state adheres to the principle of “neutrality” in relation to the adult education system and does not pay due attention to it. This option is a kind of ensuring the proper functioning of the educational system only in the field of full general and vocational education, advanced training in certain specialties for employees of the public sector in the prescribed manner with appropriate frequency. The state does not require mandatory training for professionals in other areas of the economy, does not fully support additional adult education. Under this option, there is no co-financing of the educational system as a whole, reducing the number of students, reducing the availability of education for vulnerable groups, reducing the scope of non-formal adult education.

International exchange of information and knowledge is a priority for the process of integration of foreign language teachers’ advanced training. The principle of solidarity and true partnership between higher education institutions around the world is critical to learning in all areas that contribute to understanding the global society problems, the role of democratic governance and education, the need to unite different cultures and values.

**The perspectives of further research are seen** in optimal conditions for foreign language teachers’ advanced training at higher education institutions in order to promote the teachers’ potential.

#### REFERENCES

- Сластенин, В.А., Шиянов, Е.П. (1991). Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования. *Теория и практика высшего образования* (Slastenin, V.A., Shyianov, E. P. (1991). Humanization of pedagogical education: theoretical research concept. *Theory and practice of higher education*, 3, 3-18).
- Snyder, T. (Ed.) (1998). *Digest of Education Statistics*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kogan, M., El-Khawas, E., Moses, I. (1994). *Staffing Higher Education*. Meeting New Challenges, London and Bristol.
- Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34 (1), 5-30.

Mollaei, F., Rahnama, H. (2012). Experiential Education Contributing to Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (21). Retrieved from: [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_21\\_November\\_2012/31.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_21_November_2012/31.pdf)

### РЕЗЮМЕ

**Довгополова Ганна, Глива Яна, Мишакова Вікторія.** Нова парадигма освіти дорослих у контексті підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови в закладі вищої освіти.

*У цій статті розглядаються напрями та підходи до підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови в закладах вищої освіти.*

*Викладання іноземних мов вимагає від викладачів не лише розвитку методологічних та педагогічних компетентностей, а й постійної роботи, спрямованої на підтримку необхідного рівня володіння іноземною мовою. Підтримання мовної компетентності вимагає систематичного навчання мовним навичкам (вимови, лексики, граматики) та аспектів мовленнєвої діяльності (розмова, аудіювання, читання та письмо), що ставить перед учителем необхідність взаємодіяти з носіями мови або тими, хто використовує мову, яку викладають з метою відстеження нових мовних явищ.*

*Розглянуто напрями та можливості для підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови в контексті підвищення кваліфікації в закладі вищої освіти. Підвищення кваліфікації може здійснюватися в таких напрямках: підтримка мовних та мовленнєвих навичок; підготовка до складання міжнародного іспиту та/або засвоєння формату міжнародного іспиту з метою підготовки студентів до цих іспитів; розвиток методичної та педагогічної компетентності; ознайомлення з новими документами (стандартами, положеннями, правилами тощо) та нововведеннями.*

*Виокремлено сучасні Інтернет-ресурси, які дозволяють вирішувати різноманітні завдання для підвищення професійного рівня викладачів іноземної мови. Слід зазначити, що володіння іноземною мовою відкриває можливості для професіоналів у різних сферах діяльності. Відмінними рисами формату освіти дорослих в контексті підвищення кваліфікації у закладі вищої освіти є відкритість (доступ до курсів здійснюється через Інтернет); мультимедіа (на курсах широко використовуються відео-, аудіоматеріали та інші технологічні рішення); інтерактивність (активна взаємодія учасників освітнього процесу між собою через участь у форумах та чатах); безкоштовне або умовно-безкоштовне навчання (найчастіше навчальні матеріали є загальнодоступними, але отримання документів здійснюється за окрему плату); розробкою курсів займаються провідні заклади вищої освіти.*

**Ключові слова:** нова парадигма, освіта дорослих, викладачі іноземної мови, підвищення кваліфікації, заклад вищої освіти.

### РЕЗЮМЕ

**Довгополова Анна, Глива Яна, Мишакова Вікторія.** Новая парадигма образования взрослых в контексте повышения квалификации преподавателей иностранного языка в учреждении высшего образования.

*В этой статье рассматриваются направления и подходы к повышению квалификации преподавателей иностранного языка в учреждениях высшего образования.*



*Преподавание иностранных языков требует от преподавателей не только развития методологических и педагогических компетентностей, но и постоянной работы, направленной на поддержание необходимого уровня владения иностранным языком. Поддержание языковой компетентности требует систематического обучения речевым навыкам (произношения, лексики, грамматики) и аспектов речевой деятельности (разговор, аудирование, чтение и письмо), что ставит перед учителем требование взаимодействовать с носителями языка или теми, кто использует язык, который преподают с целью отслеживания новых языковых явлений.*

*Рассмотрены направления и возможности повышения квалификации преподавателей иностранного языка в контексте повышения квалификации в учреждении высшего образования. Выделены современные Интернет-ресурсы, которые позволяют решать разнообразные задачи для повышения профессионального уровня преподавателей иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *новая парадигма, образование взрослых, преподаватели иностранного языка, повышения квалификации, заведение высшего образования.*

**УДК 378.147.091.33-027.22:373.2-051]:37.015.31**

**Юлія Котелянець**

Центральноукраїнський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка

ORCID ID 0000-0003-3932-1824

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/073-085

## **ФОРМИ Й МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ТА КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Майбутній вихователь як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сам сформований як творча індивідуальність. Забезпечення міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами різних циклів у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку дозволяє сформувати в майбутніх вихователів уміння інтегрувати знання з дисциплін. Творчому опануванню педагогічної діяльності сприяли дискусії, диспути під час обговорення результатів виконання творчих завдань, онлайн тренінгів. Реалізація інтерактивного підходу в підготовці майбутніх вихователів відбувається на основі організації інтерактивного навчання.*

**Ключові слова:** *майбутній вихователь, професійна підготовка, творчість, дистанційна освіта, тренінг, дискусія, творчі завдання, інтерактивний підхід.*

**Постановка проблеми.** В умовах євроінтеграції наукового простору та модернізації системи вищої педагогічної освіти відбуваються зміни у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Завдання

забезпечення розвитку творчого потенціалу проголошено Законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року, Конвенцією про права дитини. Саме від рівня підготовки майбутніх вихователів залежить розвиток творчості дітей дошкільного віку

**Аналіз актуальних досліджень.** Численні наукові праці присвячено проблемі формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності (Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Галаманджук, Т. Жаровцева, А. Залізник, Е. Карпова, І. Княжева, Н. Левінець, В. Нестеренко та ін.); розвитку творчої активності майбутніх фахівців дошкільної освіти (С. Гаврилюк, В. Лісовська, О. Листопад, І. Онищук, Г. Тимофєєва, Л. Павлова та ін.). Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобами театральнo-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності досліджували Л. Артемова, А. Богущ, Н. Водолага, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін.

**Мета статті** – розкрити форми й методи, що можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності.

**Методи дослідження** – нами було використано теоретичний аналіз, систематизацію, порівняння та зіставлення різних поглядів, що зробили можливим обґрунтування теоретичних засад підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Глобальні процеси, які відбуваються в сучасному світі, стають каталізатором трансформації традиційної системи освіти. Через розповсюдження вірусу Covid-19 з березня 2020 року всі країни почали запроваджувати карантинні заходи, що призвело до закриття всіх закладів освіти. Вони змушені були за короткий термін перейти на дистанційний навчальний процес.

Проблема розробки та впровадження системи дистанційного навчання в практику роботи різних типів закладів освіти розглядається різними науковцями. Зокрема: теоретико-методологічні основи досліджувалися С. Гончаренком, І. Зязюном, Н. Ничкало, І. Підласим; дидактичні основи дистанційного навчання представлені у працях В. Галузинського, М. Махмутова, П. Юцявічене; психологічні основи системи дистанційного навчання розглядалися Л. Виготським, П. Гальперінім, Н.Тализіною.

Історично дистанційне навчання виникло в 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів

Англиї. Інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Європі й Америці розпочався в 70-ті рр. ХХ ст. В Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року й регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні та Положенням про дистанційну освіту МОН України, яке було затверджено Наказом № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. Згідно з Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, та Проекту Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Наказу МОН України від 29.12.2009 р. № 1231 «Про впровадження науково-педагогічного проекту «Дистанційне навчання учнів»», велика роль приділяється інформатизації освіти. В умовах пандемії дистанційне навчання стало єдиним шляхом здобуття освіти по всьому світу. Всі заклади освіти змушені були перейти на дистанційне навчання.

Дистанційне навчання визначається як одна з форм організації навчального процесу, за якою всі або частина занять здійснюються з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій при територіальній віддаленості вчителя й учнів. Дистанційне навчання є одним із головних шляхів інформатизації й автоматизації освіти й використання новітніх технологій у навчанні, служить підвищенню ефективності освіти як такої. Організація якісної дистанційної освіти дозволить примножити освітні потужності та позитивно вплине на інтелектуальний потенціал держави.

Наказом № 406 від 16.03.2020 року «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» надані вказівки керівникам установ і закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти на період карантину: «забезпечити виконання освітніх програм закладів освіти, зокрема шляхом організації освітнього процесу із використанням дистанційного навчання, що не передбачає відвідування закладів освіти її здобувачами, та у виняткових випадках шляхом ущільнення графіку освітнього процесу, а також виконання працівниками закладів освіти іншої роботи (організаційно-педагогічної, методичної, наукової тощо), запровадження гнучкого (дистанційного) режиму робочого часу працівників закладів освіти». Саме інтернет-технології допомогли забезпечити виконання освітніх програм закладів освіти.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності навчання у своїх роботах описує Н. Морзе, О. Кузьмінська. Розглянуто структуру інформаційно-освітнього середовища

університету й роль Web-ресурсів для забезпечення якісної підготовки фахівців у працях О. Буйницької, Б. Грицеляка.

Дієвим способом кооперації додатків для поліпшення ефективності навчання та організації спільної роботи людей є веб-сервіси. Передаючи великий обсяг даних більш ефективно ніж раніше, вони забезпечують зв'язок між додатками, які виконуються в будь-яких точках земної кулі. У результаті, між викладачем і студентами встановлюється швидкий, зручний і продуктивний зв'язок, навіть якщо вони не перебувають в одній аудиторії. Веб-сервіс (англ. Web service) – програмна система, яка ідентифікується веб-адресою зі стандартизованими інтерфейсами. Вебслужби можуть взаємодіяти одна з одною й зі сторонніми додатками за допомогою повідомлень, заснованих на певних протоколах. У побуті вебсервісами називають послуги, що надаються в Інтернеті.

Web-ресурс Padlet являє собою віртуальну стіну, на яку можна прикріплювати фото, файли, посилання на сторінки Інтернет, замітки. Це може бути приватний проект стіни, модерована стіна з кількома учасниками, які будуть заповнювати віртуальну стіну інформацією або доступний для читання й редагування будь-яким користувачем майданчик для обміну інформацією (Баданов, 2013).

Сервіс можна застосовувати для актуалізації опорних знань, попередньо розмістивши потрібну інформацію, для узагальнення й систематизації знань, для підведення підсумків заняття та рефлексії. На етапі застосування вмінь та навичок можна реалізувати диференційований підхід до навчання. На заняттях дошку можна використовувати для демонстрації навчальної інформації. На ній можна розмістити правила, схеми, алгоритми, додаткові файли (презентації, текстові документи, відеоролики). Така віртуальна дошка дозволяє систематизувати матеріал, розмістити потрібні підручники та збірники, відео-уроки є чудовим помічником у підготовці до занять. У закладах освіти даний вебсервіс буде зручним інструментом для організації колективної діяльності.

Оптимальною для проведення відеоконференцій є платформа Zoom. Тут можна організовувати конференції та вебсемінари для різної кількості користувачів і спікерів. За допомогою Zoom можна організовувати спільні чати для листування й обміну матеріалами – як загальні, так і приватні; проводити онлайн-конференції з відео високої якості та запрошувати до 100 учасників (у безкоштовній версії, платна дозволяє збільшувати кількість учасників і спікерів); записувати як свої звернення, так і спільні розмови; під час конференцій та семінарів можна демонструвати матеріали на

робочому столі свого ПК, смартфона чи планшета; можна проводити необмежену кількість конференцій, та в безкоштовній версії кожна з них може тривати не довше 40 хвилин; конференції можна планувати і заздалегідь запрошувати учасників.

Для дистанційного навчання оптимальним буде поєднання платформи Zoom та Web-ресурсу Padlet. На онлайн дошці здобувачі освіти мають можливість ознайомитися з графіком проведення занять, переглянути презентації, відеоролики, прослухати аудіозаписи. У той самий час платформа Zoom може забезпечити відеозв'язок викладача та студентів.

Майбутній вихователь як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сам сформований як творча індивідуальність, яка, включаючи в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності, успішно самореалізується в педагогічному процесі. Зрозуміло, що за таких умов актуальною є проблема становлення творчої особистості майбутнього вихователя.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі доцільною є інтеграція. Сучасний освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти дозволяє інтегрувати різні види діяльності.

Використовуючи результати досліджень американського педагога Дж. Гіббоне та українських учених Н. Овчаренко, І. Артьомова, І. Козловської та ін., визначимо основні характеристики інтеграції: інтеграція як синергетичний процес взаємодії, взаємовпливу, взаємопроникнення деяких частин з метою утворення цілісності, єдиної системи, причому утворена цілісність є більшою, ніж сума її частин; інтеграція як діяльність із вироблення спільного, для низки наук, підходу до вивчення, теоретичного опису й пояснення реальних явищ, процесів і об'єктів; інтеграція як результат інтеграційного процесу, тобто утворена зв'язана єдність; інтеграція як стан цілісної системи, як лояльність стосовно нових об'єктів процесу.

Звернімося до аналізу дисциплін, які передбачені навчальним планом спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Знання про розвиток особистості дошкільника майбутні педагоги набувають у процесі вивчення дисциплін психологічного циклу. Майбутні вихователі оволодівають методами й прийомами розвитку та навчання дітей у процесі вивчення фахових методик. Майбутні вихователі повинні мати знання з дисциплін психологічного («Психологія дитяча») та методичного спрямування («Дошкільна лінгводидактика», «Культура мовлення та виразне читання», «Художня праця та образотворча діяльність з методикою»). Узгоджуючи зміст дисциплін, можна підвищити рівень підготовки майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей дошкільного віку. У

робочих освітніх програмах дисциплін, які пов'язані з професійно-мовленнєвою підготовкою майбутніх вихователів, за якими навчаються студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта», наявна програма «Дошкільна лінгводидактика», у якій розглянуто методику розвитку мовлення дітей у різних видах діяльності (театрально-мовленнєвій, театрально-ігровій, образотворчо-мовленнєвій, музично-мовленнєвій тощо). У програмі для студентів позиціоновано зміст і характеристику словесної творчості та мовленнєвої творчості дітей (Кривонос, 2002).

Забезпечення міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами різних циклів у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку дозволяє сформувати в майбутніх вихователів уміння інтегрувати знання з дисциплін. Інтеграція може допомогти в розв'язанні різноманітних педагогічних ситуацій та завдань, забезпечити мобільність і гнучкість використання знань, умінь і навичок з розвитку творчості дошкільників під час педагогічної практики (Кривонос, 2002).

О. Плотницька виділяє такі умови художньо-творчого розвитку особистості майбутнього педагога: орієнтація на художньо образне сприймання й мислення; активізація емоційно-почуттєвої сфери; використання на заняттях інтегрованої схеми міжпредметних зв'язків; розвиток пошуково-орієнтованих потреб пізнання естетичних і художніх цінностей на основі запропонованих еталонів та методів; запровадження нетрадиційних художньо-виражальних засобів, мультимедійних технологій; здійснення поетапного процесу в роботі над будь-яким твором мистецтва; конструювання специфічних педагогічних ситуацій, у створенні яких важливе місце належить мистецтву. Адже мова мистецтва є образною будовою, через яку митець виражає, а глядач сприймає зміст твору. Вона містить не просто зображувальні засоби, а ґрунтується на цілій системі, структурі, методах використання цих засобів. Саме творчість допомагає проникнути в сутність мистецтва, злитися з його мовою й вилитися в живий твір. Розвинені художньо-творчі здібності необхідні й під час створення твору мистецтва, і при його сприйманні (Плотницька, 2009). Про особливу роль мистецтва в забезпеченні ефективності формування та розвитку в майбутніх учителів творчих здібностей наголошує Т. Мірошніченко (2015).

Професійна підготовка майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку починається з озброєння їх умінням усвідомлювати проблему, поставлену викладачем, а пізніше формулювати її, з розвитку прогностичних здібностей, відчуття нового й прагнення до його пізнання. Прагнення майбутнього вихователя

самостійно відшукувати нову інформацію, висувати нестандартні ідеї, творчо освоювати суміжні галузі діяльності породжує в його свідомості оригінальні ідеї й сприяє формуванню у нього творчої активності, яка на сучасному етапі розвитку освіти є одним із провідних компонентів становлення його як творчої особистості. Таким чином, процес підготовки майбутніх вихователів повинен спиратися на творчу діяльність, яка виступає як один із основних компонентів змісту сучасної особистісно зорієнтованої освіти. При цьому слід зазначити, що якості, необхідні для творчої діяльності, як правило не даються від природи, а отримуються в результаті виховання й освіти. Творча діяльність студента починається тоді, коли він здійснює самостійний пошук нових шляхів вирішення проблеми, намічає нові, досконаліші, оригінальніші його напрями та раціональні способи розв'язання теоретичних і практичних задач.

Творчому опануванню педагогічної діяльності також сприяли дискусії, диспути під час обговорення результатів виконання творчих завдань. Нові підходи до конструювання методики проведення занять сприяли розвиткові здібностей імпровізації, плануванню творчої педагогічної діяльності, складанню схем педагогічних дій і моделі їх утілення, проектуванню плану траєкторії творчого саморозвитку, реалізації себе в процесі навчання. Використання творчих завдань сприяло інтенсифікації процесів засвоєння навичок творчого підходу до конструювання змісту навчального заняття й саморозвитку майбутніх педагогів у різних видах творчої діяльності.

З позиції проектування інноваційної, креативної компетентності особистості у вищій школі її можна подати як теоретичну та практичну підготовку студентів креативно діяти в різних освітніх ситуаціях. При цьому важливо розвивати особистісні освітні характеристики: знання, уміння й навички; ерудицію в тій чи іншій сфері; готовність ефективно діяти в певних ситуаціях (Гнатко, 1996, с. 409).

Розглядаючи цей аспект крізь призму компетентнісного підходу, варто погодитися з теорією В. Болотова та В. Серікова, згідно з якою зазначений підхід ставить на перше місце не інформативність студента, а вміння творчо розв'язувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: у процесі пізнання й пояснення явищ дійсності; у виборі професії й оцінюванні своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринок праці (Богоявленская, 1995, с. 11).

Досить вагомим аргументом на користь проектування креативної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки є

креативний підхід, під яким розуміють методологічну спрямованість освітнього процесу на розвиток потреби майбутніх фахівців шукати нове, нестандартне вирішення навчального завдання (Крамаренко, 2017, с. 58). Саме це передбачає необхідність забезпечувати стимулювання в засвоєнні навчальної інформації та її реконструкцію шляхом активізації креативних здібностей. Цей підхід надає можливість гармонійно поєднати педагогічний вплив та активні дії студентів у навчанні, розвиток їхніх креативних здібностей і разом із тим набуття професійного досвіду. Говорячи про креативну компетентність майбутнього педагога як ключову в структурі педагогічних компетентностей, потрібно акцентувати різні її прояви в освітній діяльності. Вираженням креативної компетентності є педагогічні технології, якими користується студент та які пристосовує до умов отримання знань.

Для формування готовності майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку в процесі професійної підготовки нами було використано онлайн тренінг.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розкриття сутності поняття «тренінгу»:

- «тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності (Ємельянов, 1985, с. 89);
- «тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери у групі, та спрямовується на отримання сформованих навичок та життєвих компетенцій» (Семенова, 2006, с.17).

І. Вачков виділяє декілька парадигм тлумачення означеного поняття: тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування вмінь і навичок ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем (Вачков, 1999, с. 22).

Найбільш вдалим для нашого дослідження є такі визначення тренінгу: «інтенсивні короткотривалі навчальні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно вдосконалення роботи» (Прутченков, 1993, с. 6); «система інтенсивних тренувань, у яких



моделюються елементи основних завдань професійної діяльності» (Прутченков, 1993, с. 18). Тренінг не передбачає передачу знань та вмінь у незмінному вигляді, а створює можливості прямої взаємодії з реальністю, яка вивчається, навчання на власному досвіді. У цілому тренінг являє собою систему інтерактивних прийомів і засобів, використання яких сприяє підвищенню професійної компетентності, розвитку й удосконаленню професійних якостей, умінь та навичок. Характерною ознакою тренінг-навчання є активна взаємодія учасників методичного заходу, яка зумовлена ігровою імітацією та моделюванням ситуацій, пов'язаних із професійним досвідом, і спрямована на підвищення мотивації до самоосвіти, педагогічної діяльності, формування практично-дійової сфери вихователя спеціальних груп для дітей із порушеннями зору.

Вправи і завдання, які використовуються у тренінгу, мають досить специфічне призначення. Навіть у тренінгах, орієнтованих на вирішення зовнішньої, по відношенню до особистості учасників, проблеми, де відпрацьовуються певні інструментальні навички, важливо створити такі умови для членів групи, щоб вони отримали інформацію про себе. Адже в кожного існують потреби в отриманні зворотного зв'язку про себе. Якщо такий зв'язок не реалізується – це руйнівним чином впливає на результат навчального процесу. Обмін враженнями й думками один про одного, формування гармонії в міжособистісних стосунках, сприяє вирішенню проблем взаємодії, коригує самосприйняття, самовідношення й систему самооцінок учасників (Петровская, 1989).

Під час конструювання програми і проведення тренінгу з розвитку педагогічної творчості нами враховувалися теоретичні напрацювання й практичний досвід у цій сфері (Л. Баженова, І. Вачков, М. Кашапов, С. Макшанов, Л. Петровська, Н. Хрящева та ін.). На підставі визначення того, що рівень педагогічної творчості може підвищуватися засобами тренінгу шляхом цілеспрямованого розвитку тих особистісних характеристик, які властиві творчим педагогам, у конструюванні програми тренінгу й підборі вправ нами враховувалися: творча уява, розвиненість інтелекту, цікавість до нового в пізнанні (як відношення педагога до нової інформації), легкість у сприйнятті нових ідей; здібність до саморефлексії тощо. Хоча ці властивості формуються протягом всього професійного життя, їх розвиток може здійснюватися цілеспрямовано, засобами спеціального тренінгу.

Реалізація інтерактивного підходу в підготовці майбутніх вихователів відбувається на основі організації інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання трактується як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності,

мета якої – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває успішність та інтелектуальну спроможність. Ознаками інтерактивного навчання є: наявність спільної мети діяльності; спланований очікуваний результат навчання; використання суб'єктного досвіду кожного студента; навчання на основі діалогу; співпраця в навчанні; досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу в умовах успішності кожного студента; активність усіх студентів в освітньому процесі; надання студентам відчуття інтелектуальної спроможності; наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, формування та відстоювання (або зміна внаслідок дії аргументів) власної позиції в атмосфері взаємної підтримки й доброзичливості; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

У процесі фахової підготовки здобувачі вищої освіти мали можливість брати участь у тренінгах та семінарах-практикумах під час яких здійснювалася інтеграція мовленнєвої та конструктивної діяльності. Під час практичних занять студенти мали можливість продемонструвати свої вміння створювати різноманітні декорації для театралізованої діяльності, обіграти їх під час інсценізації казок, обговорювали форми і методи активізації дитячої мовної творчості та демонстрували практичні навички під час складання фрагментів занять для ЗДО.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Дистанційне навчання – одна з найперспективніших форм навчання, яка може бути реалізована за допомогою веб-сервісів. Забезпечення міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами різних циклів у процесі підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку дозволяє сформуванню в них умінь інтегрувати знання з дисциплін. Творчому опануванню педагогічної діяльності сприяли дискусії, диспути при обговоренні результатів виконання творчих завдань, онлайн тренінги.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Андреев, А. А. (2009). *Дистанционное обучение: сущность, технология, организация*. М.: Издательство МЭСИ (Andreev, A. A. (2009). *Distance learning: essence, technology, organization*. М.: MESI Publishing House).
- Баданов, А. *Виртуальная доска Padlet для организации коллективной работы с различными материалами* (Badanov, A. *Virtual board Padlet for the organization of collective work with various materials*). Retrieved from: <http://badanovag.blogspot.com/2013/09/padlet.html>.
- Богоявленская, Д. Б. (1995). О предмете исследования творческих способностей. *Психологический журнал*, Т. 16, № 5, 49-58 (Bohoiavlenska, D. B. (1995). On the subject of research of creative abilities. *Psychological Journal*, Vol. 16, no 5, 49-58).

- Вачков, И. В. (1999). Основы технологии группового тренинга. *Психотехники: учебное пособие*, (сс. 21-22) (Vachkov, I. V. (1999). Fundamentals of group training technologies. *Psychotechnics: a textbook*, (pp. 21-22)).
- Веб-сервисы как средство интеграции приложений. (*Web services as a means of application integration*). Retrieved from: <http://www.4stud.info/networking/webservices.html>.
- Гнатко, М. М. (1996). *Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: метод. рекомендації*. Луцьк (Hnatko, M. M. (1996). *Psychological prerequisites for working with gifted children: method. recommendations*. Lutsk).
- Емельянов, Ю. Н. (1985). *Активное социально-психологическое обучение*. Л.: ЛГУ (Emelyanov, Yu. N. (1985). *Active socio-psychological training*. L.: LSU).
- Крамаренко, А. М. (2017). Формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наука і освіта*, 10, 188-193. (Kramarenko, A. M. (2017). Formation of professional competence of the future teacher. *Science and education*, 10, 188-193). Retrieved from: [URL:http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-10-doc/2017-10-st26](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-10-doc/2017-10-st26).
- Кривонос, О. Б. (2002). Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста. *Педагогічні науки*, 285-293 (Kryvonos, O. B. (2002). Creativity and professional skills of a specialist. *Pedagogical sciences*, 285-293).
- Мірошніченко, Т. В. (2015). Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапі. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф.*, (сс. 277-280). Вінниця: ТОВ «Нілан – ЛТД» (Miroshnichenko, T. V. (2015). Psychological and pedagogical conditions for the development of creative potential of future primary school teachers by means of aesthetic therapy. *Actual problems of formation of creative personality of the teacher in the context of continuity of preschool and primary education: collection of materials of the International scientific-practical internet conference*, (pp. 277-280). Vinnytsia: Nilan Ltd.).
- Петровская, Л. А. (1989). *Компетентность в общении*. М.: МГУ (Petrovska, L. A. (1989). *Competence in communication*. M.: MSU).
- Плотницька, О. В. (2009). *Психолого-педагогічні основи художньо-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя* (Plotnytska, O. V. (2009). *Psychological and pedagogical bases of artistic and creative development of the future teacher's personality*). Retrieved from: <http://ea.donntu.org:8080/jspui/bitstream/123456789/10848/4/plotnicka.pdf>.
- Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19. Наказ № 406 Міністерства освіти і науки України (2020, 16 березня). (*About organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19. Order № 406 of the Ministry of Education and Science of Ukraine (2020, March 16)*). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlyazapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>.
- Прутченков, А. С. (1993). *Тренинг коммуникативных учений*. М.: Новая школа (Prutchenkov, A. S. (1993). *Training of communicative sciences*. M.: New School).
- Семенова, А. В. (2006). *Развиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посібник*.

Одеса (Semenova, A. V. (2006). *Development of specialists' professional competence by means of paradigmatic modeling (interactive training): teaching manual*. Odessa).

Якубов, С. (2013). Упровадження елементів дистанційного навчання школярів. *Директор школи, Шкільний світ*, 2, 4-6 (Yakubov, S. (2013). Introduction of elements of distance learning of schoolchildren. *School principal, School world*, 2, 4-6). Retrieved from: <http://www.osvitaua.com/attach/3005/shj-2013-002-4-6s.pdf>.

## РЕЗЮМЕ

**Котелянец Юлия.** Формы и методы профессиональной подготовки будущих воспитателей к формированию творчества детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции речевой и конструктивной деятельности.

*Будущий воспитатель как субъект педагогического творчества должен быть сам сформирован как творческая индивидуальность. Обеспечение междисциплинарных связей между дисциплинами различных циклов в процессе подготовки будущих воспитателей к формированию творчества детей старшего дошкольного возраста позволяет сформировать у будущих воспитателей умение интегрировать знания по различным дисциплинам. Творческому овладению педагогической деятельностью способствовали дискуссии, диспуты при обсуждении результатов выполнения творческих заданий, онлайн тренингов. Реализация интерактивного подхода в подготовке будущих воспитателей происходит на основе организации интерактивного обучения.*

**Ключевые слова:** будущий воспитатель, профессиональная подготовка, творчество, дистанционное образование, тренинг, дискуссия, творческие задания, интерактивный подход.

## SUMMARY

**Kotelianets Yuliia.** Forms and methods of future preschool teachers' professional training for the formation of senior preschool children by means of integration of speech and constructive activities.

*In the conditions of European integration of scientific space and modernization of the system of higher pedagogical education there are some changes in the process of future preschool teachers' professional training. Providing interdisciplinary links between disciplines of different cycles in the process of preparation of future preschool teachers for the formation of senior preschool children's creativity allows to form future preschool teachers' ability to integrate knowledge from different disciplines. Integration can help to solve various pedagogical situations and tasks, provide mobility and flexibility in the usage of knowledge, skills and abilities to develop preschoolers' creativity during pedagogical practice. Professional training of future educators for the formation of senior preschool children's creativity begins with formation of the ability to understand the problem given by the teacher, and later to formulate it, with the development of prognostic abilities, a sense of new and desire to learn. The desire of the future educator to find new information, realize non-standard ideas, creatively master related areas of activity generates in his mind original ideas and contributes to the formation of his creative activity, which at the present stage of education is one of the leading components of the creative personality. Thus, the process of future teacher's training should be based on creative activity. The qualities necessary for creative activity, as a rule, are not given by nature, but are obtained as a result of upbringing and education. The creative activity of a student begins when he*

*independently searches for new ways to solve a problem, outlines new, more perfect, original directions and rational ways of solving theoretical and practical problems. Discussions and debates during the discussion of the results of creative tasks also contributed to the creative performance of pedagogical activity. New approaches to the construction of teaching methods contributed to the development of improvisation skills, planning of creative pedagogical activities, drawing up schemes of pedagogical actions and models of their implementation in the learning process.*

**Key words:** *future preschool teacher, professional training, creativity, distance education, training, discussion, creative tasks, interactive approach.*

**УДК 378.14**

**Наталія Маланюк**

Київський коледж транспортної інфраструктури

ORCID ID 0000-0002-4321-0900

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/085-098

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ**

*У статті розкривається сутність готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності. Здійснено структурний аналіз цієї дефініції. Виокремлено та проаналізовано компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний), їх критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності. Структурний аналіз готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту дозволяє підвищувати ефективність професійної підготовки, а також здійснювати її корекцію на різних етапах неперервної професійної освіти.*

**Ключові слова:** *готовність до професійної діяльності, майбутні фахівці залізничного транспорту, професійна освіта, компоненти, критерії, показники, рівні.*

**Постановка проблеми.** Вирішення проблеми готовності молоді людини, яка закінчує певний рівень професійної освіти, до професійної діяльності є важливою суспільною проблемою. Адже кожній сфері суспільства потрібні для розвитку та ефективної діяльності кваліфіковані працівники із наявною низкою характеристик: професійна компетентність та професійна готовність до професійної діяльності.

Залізничний транспорт є центральною ланкою економічної системи кожної держави, тому він потребує фахівців-професіоналів, які здатні здійснювати професійну діяльність ефективно, удосконалюватися й розвиватися, а також розвивати галузь своєї професійної діяльності. Тому проблема готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту є

актуальною та потребує вирішення, особливо в часі євроінтеграційних процесів та зростаючих вимог до фахівців галузі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема готовності до професійної діяльності займає чільне місце як серед педагогів, так і серед психологів. Дослідженням цієї проблеми займалися О. Абдуліна, Г. Балла, І. Бех, С. Гончаренко, О. Євдокімова, Л. Кондрашова та інші. У своїх працях науковці розглядають проблему готовності до професійної діяльності в загальному ракурсі або крізь призму психологічних категорій.

У світлі імплементації української мережі залізниці в європейську, підписання низки спільних угод та договорів, зростають вимоги як до фахівців залізничного транспорту, так і до якості виконуваної ними діяльності. Проблема готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту залишається недостатньо дослідженою.

**Мета статті:** виокремлення та дослідження компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності.

**Методи дослідження:** порівняльний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Формування готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності відіграє важливу роль у загальній системі підготовки фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти. Її ефективність тісно пов'язана із психологічним забезпеченням професійної освіти, а саме: урахування індивідуальних особливостей студентів; урахування їх психічних станів; урахування здібностей та задатків кожного студента. У світлі мінливої дійсності якість професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту залежить від таких факторів: подібність професійної підготовки до реальних умов професійної діяльності й вимог до майбутнього фахівця; наявності установки на постійне самовдосконалення (підвищення кваліфікації, саморозвитку), тобто до навчання «впродовж життя». Науковці Т. Кучай та О. Кучай (Кучай, 2020) зауважують, що метою неперервної професійної освіти є «становлення та розвиток особистості» в усі періоди її життя, тобто професійна діяльність та неперервна освіта проходять паралельно або накладаються.

Психологи вказують на такі підходи до трактування дефініції «готовність до професійної діяльності», а саме: особистісний, функціональний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний, акмеологічний (Кулько, 2011). Основою особистісного підходу є

особистість, тоді як готовність до професійної діяльності є системним особистісним утворенням, тобто сукупністю всіх суб'єктивних та об'єктивних факторів деякої конкретної професійної діяльності. З позиції функціонального підходу готовність до професійної діяльності являє собою психічний стан особистості, що визначає психічні функції, які є важливими для майбутньої професійної діяльності. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом, готовність до професійної діяльності є всебічним проявом особистості, який скерований на успішне виконання професійної діяльності. Результативно-діяльнісний підхід дозволяє розглядати готовність до професійної діяльності як результат професійної підготовки фахівця. Відповідно до акмеологічного підходу, готовність до професійної діяльності є рефлексією (різних рівнів) зі складовими (самоформування, усвідомлення значущості професійної діяльності тощо).

Дослідниця М. Прудка доводить пряму залежність готовності до професійної діяльності та рівня професійної компетентності особистості (Прудка, 2013). Науковець В. Жукова наголошує, що готовність до професійної діяльності – це якість особистості, яка формується та розвивається в процесі набуття особистістю життєвого та професійного досвіду, під впливом якого в неї формуються позитивне ставлення та позитивні мотиви до виконання професійної діяльності (Жукова, 2011).

Учена Л. Кондрашова розглядає готовність до професійної діяльності основою професіоналізму. Авторка переконана, що готовність до професійної діяльності – це «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» (Кондрашова, 2006).

Дослідник С. Кучеренко наголошує, що готовність до професійної діяльності необхідно розглядати через призму психології як поєднання установок, досвіду та майстерності (Кучеренко, 1998). Такі думки підтримує науковець О. Степаненко, яка вважає складовими готовності до професійної діяльності такі елементи: установки, мотиви, цінності, а також особистісні якості, здібності, знання, уміння, досвід, які в сукупності сприяють особистості розкрити себе в професійній діяльності (Степаненко, 2013).

Науковець Т. Гармаш указує, що готовність до професійної діяльності відображає «ціннісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей та якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й відношення

до неї, що виявляється в потребах, бажаннях, мотивах» (Гармаш, 2017). Авторка підсумовує, що професійна готовність до майбутньої діяльності – це якість особистості, що реалізовується через діяльність.

Учений Г. Ковальов у готовності до професійної діяльності бачить дві складові: морально-психологічну (усвідомленість важливості професійної діяльності, позитивні емоції від діяльності, здатність до командної роботи тощо) та професійну (Ковалев, 1983). Науковець Л. Пермінова розглядає готовність до професійної діяльності як показник професійної майстерності та підґрунтя розвитку професійного потенціалу майбутнього фахівця (Пермінова, 2006).

Дослідник С. Шандрук акцентує увагу та тому, що важливо враховувати специфіку кожної конкретної діяльності, оцінюючи готовність, та нові й високі вимоги до особистості майбутнього фахівця. Автор підкреслює, що психологічна та професійна складові готовності до професійної діяльності взаємодіють між собою і перебувають в органічній єдності (Шандрук, 2015).

Науковець К. Платонов указує на три способи розгляду дефініції «готовність до професійної діяльності»: I (широкий) – готовність як результат, що виявляється в усвідомленні значущості діяльності; II (більш конкретний) – готовність до виконання діяльності, що стане професійною; III (найбільш конкретний) – як результат професійної та психологічної підготовки, характеризується наявністю професіоналізму та бажання вдосконалюватися з метою якнайповнішої реалізації свого професійного потенціалу (Платонов, 1986).

У нашому дослідженні під професійною готовністю майбутніх фахівців залізничного транспорту розуміємо якісний результат їх професійної підготовки разом із низкою сформованих особистісно-професійних якостей, які є важливими для здійснення ефективної професійної діяльності у сфері залізничного транспорту. Науковці в широкому розумінні розглядають професійну готовність як складне динамічне особистісно-психологічне утворення, яке еволюціонує в особистості в процесі професійної підготовки, і виявляється через низку особистісних якостей: професійної компетентності, самоефективності, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку тощо. Наявність цих рис в особистості є підґрунтям для успішного здійснення професійної діяльності.

Дослідники вказують на такі обов'язкові складові процесу формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця: повна відповідність процесу формування цілям підготовки; відповідність діяльності,



до якої залучені майбутні фахівці, діяльності фахівця, який якісно працює; єдність усіх компонентів «готовності до професійної діяльності» (Богдан, 2016, с. 8). Ми вважаємо, що врахування цих складових є важливим елементом оцінки якості підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Адже формування готовності до професійної діяльності – складний, систематичний, цілеспрямований процес, що потребує активної діяльності в ньому всіх учасників (студентів, викладачів, керівників практикою тощо), а також необхідність усвідомлення кожним своєї ролі в ньому.

Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту включає в себе необхідність врахування специфіки професійної діяльності: робота з людьми (комунікативні вміння, лідерські якості тощо), робота з технічними засобами (знання з математики, інформатики, професійна компетентність). Важливого значення набуває врахування та дотримання правил техніки безпеки та потребує формування в майбутніх фахівців особливої професійної уваги. Тому вважаємо ключовими рисами сучасного фахівця залізничного транспорту такі: уважність до дрібниць, цілеспрямованість, наполегливість, емпатія, прагнення до вдосконалення, відкритість на інновації, задоволення від спілкування тощо.

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту повинен в себе включати, крім набуття вмінь, навичок та розвитку компетентностей, ще й формування важливих особистісно-професійних якостей у процесі освітньої діяльності. Кожна, без винятку, навчальна дисципліна в коледжі чи університеті є тією базою, на якій формується професійна компетентність, розвиваються професійні якості, а також формується готовність до майбутньої професійної діяльності.

Дослідник В. Сластьонін рекомендує використовувати такі рівні готовності до професійної діяльності: I – інтуїтивний, II – репродуктивний, III – творчо-репродуктивний, IV рівень – творчий (Сластенин, 1997, с. 22-25). На першому рівні студенти виконують професійно-орієнтовані завдання методом спроб та помилок; на другому рівні – освітньо-професійна діяльність носить виключно наслідувальний характер (алгоритми, шаблони, підказки); на третьому рівні – студенти володіють деяким достатнім рівнем знань, що дає їм можливість в окремих ситуаціях проявляти креативність та творчість; на четвертому рівні – освітня та професійна діяльність характеризується чітко вираженою професійною спрямованістю особистості, що проявляється в умінні ефективно, результативно, інноваційно виконувати професійні завдання, також характеризується яскравими виявами професійної інтуїції та антиципації.

Аналізуючи дослідження науковців (педагогів, психологів), погоджуємося з думками С. Шандрук стосовно того, що відмінності в розумінні дефініції «готовність до професійної діяльності» у різних авторів пов'язані з розглядом «різних видів, способів та рівнів готовності, а також має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність» (Шандрук, 2015, с. 279). Авторка також указує на необхідність урахування предметно-цільової та змістово-операційної складових професійної діяльності, що розглядається, а також чинників, що здійснюють впливи на структурні компоненти готовності до професійної діяльності.

Отже, готовність майбутнього фахівця залізничного транспорту до професійної діяльності є комплексною характеристикою якостей особистості, які проявляються у професійній діяльності. Проаналізуємо структуру готовності до професійної діяльності.

Дослідник Е. Зеєр наголошує, що готовність до професійної діяльності – це «активно-діяльнісний стан особистості» (Зеєр, 2004). Автор указує, що складовими готовності до професійної діяльності є такі: мотиваційний (відповідальність за виконану діяльність), операційний (знання, уміння, навички, досвід), оціночний (оцінка діяльності з урахуванням оптимізації).

Науковець О. Поплавська, розглядаючи структуру готовності до професійної діяльності, виокремлює такі компоненти: мотиваційний, включає інтерес до майбутньої професійної діяльності; когнітивний (знання, уміння, навички, без яких неможливо здійснювати професійну діяльність); інформаційний, що проявляється в умінні застосовувати інформаційні технології у професійній діяльності (Поплавська, 2013).

Учена Т. Гармаш наголошує на трьох компонентах готовності до професійної діяльності: мотиваційному, когнітивному та операційному (Гармаш, 2017).

Аналізуючи праці педагогів, які досліджували готовність до професійної діяльності, психологів, що звертають увагу на психологічний аспект готовності до професійної діяльності, а також напрацювання фахівців у сфері залізничного транспорту, нормативні документи (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-кваліфікаційні програми), нами було виокремлено такі компоненти готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Під готовністю до професійної діяльності ми розуміємо органічну єдність чотирьох складових: психологічної, теоретичної, практичної та оціночної.

Структуру готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту зображено на рис.1.

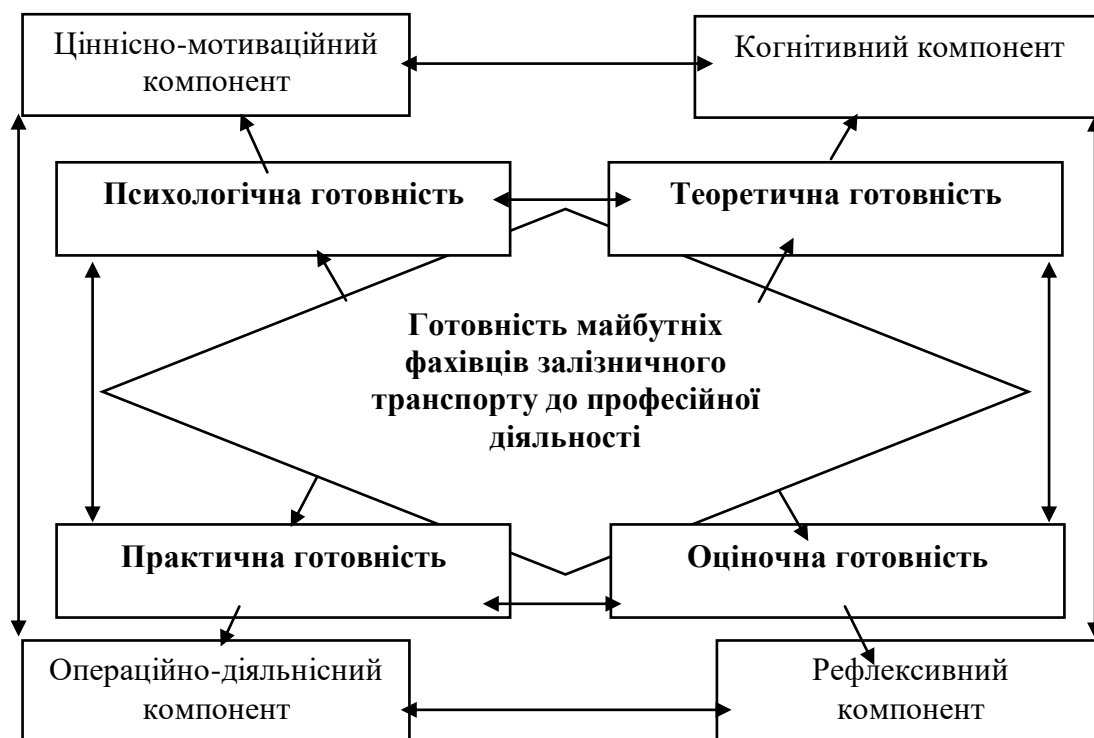


Рис.1. Структура готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту

Структурний аналіз дефініції «готовність до професійної діяльності» майбутніх фахівців залізничного транспорту дає змогу покращити якість професійної підготовки як єдності складових (психологічної, теоретичної, практичної, оціночної), надає можливості виявити та ліквідувати прогалини в ній, а також сприяє успішній адаптації випускника закладу вищої (фахової передвищої) освіти до майбутньої професійної діяльності. Кожен компонент, який ми обрали, активно взаємодіє з іншими компонентами, що забезпечує інтегративний характер готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Здійснимо аналіз кожного обраного компонента. Ціннісно-мотиваційний компонент включає в себе мотиви, ціннісні орієнтири, а також прагнення особистості до самореалізації в професійній діяльності. Цей компонент є ґрунтотворним. Тому важливого значення від самого початку навчання особистості в закладах вищої (фахової передвищої) освіти допомагати майбутнім фахівцям формувати стійку систему мотивів та цінностей як до виконання освітньої діяльності, так і до майбутньої професійної. До складу цього компонента також входять якісні риси особистості, які є визначальними під час здійснення професійної діяльності.

Когнітивний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту – це єдність загально-теоретичних та спеціальних знань, які є необхідними в майбутній професійній діяльності. Саме цей компонент являє собою теоретичну основу професійної діяльності. У його складі також є знання професійних методик, технологій.

В операційно-діяльнісний компонент входять професійні вміння майбутніх фахівців залізничного транспорту разом із професійними навичками та першим професійним досвідом, тому відіграє ключову роль для якісного здійснення майбутнім фахівцем професійної діяльності. За період навчання в закладі фахової передвищої (вищої) освіти студенти проходять виробничі практики на підприємствах транспортної інфраструктури, під час яких у них формуються та розвиваються професійні навички.

Рефлексивний компонент виявляється у здатності майбутнього фахівця здійснювати адекватну оцінку якості власної діяльності, урахувуючи низку таких чинників, як енергоефективність, співвідношення якість/час, використання сучасних засобів, інформаційних технологій, оцінка кількість/якість тощо, у прагненні майбутнього фахівця до праці над собою з метою самовдосконалення та саморозвитку, а також у бажанні розвивати галузь своєї професійної діяльності, застосовуючи при цьому знання та досвід як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців.

Отже, готовність майбутніх фахівців залізничного транспорту є підґрунтям їхньої ефективної професійної діяльності. Виокремимо критерії та показники для її характеристики.

Аналізуючи наукову літературу, зауважуємо деяку неоднозначність у тлумаченні дефініцій «критерій», «показник». Так, науковець А. Семенова у словнику-довіднику з професійної педагогіки вважає критерій «підставою для оцінювання чи класифікації» (Семенова, 2006). Дослідник В. Ягупов переконаний, що критерій визначає зміст освітньої діяльності та демонструє її результативність (Ягупов, 2002). Учені Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров вбачають у критерії ознаку, за якою можна здійснити оцінку процесу або явища (Коджаспірова, 2005, с. 174). Науковець В. Беспалько наголошує, що критерій залежить від вимог, які до нього висуваються (Беспалько, 1971). А дослідник В. Сластьонін, описуючи критерій, наголошує, що роль критеріїв – установити зв'язки між усіма компонентами (Сластенин, 1997, с. 100).

Критерії мають вияв через показники. Так, дослідник Ю. Бабанський рекомендує аналізувати показники у трьох вимірах: 1) показник як ознака;

2) показник як результат процесу; 3) показник як явище, відносно якого можна оцінити результат (Бабанський, 1982). Таким чином, показник є інтерпретатором характеристик процесу, що досліджується, водночас, розкриваючи сутність критерію. Адже саме показники виявляють якості критеріїв.

Отже, роль критеріїв – відтворювати якісні характеристики компонентів, а також сприяти їх розкриттю. Тому критерієм ціннісно-мотиваційного компоненту ми обрали наявність мотиваційної бази та ціннісних орієнтирів, адже саме вони є основою для забезпечення готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності. Показником цього критерію нами обрано потребу й бажання поглиблювати знання для підвищення свого професійного рівня, тобто прагнення до особистісного та професійного зростання.

Критерієм когнітивного компонента є вияв певного необхідного рівня теоретичних знань у студентів-майбутніх фахівців, наявність яких указує на теоретичну готовність майбутніх фахівців залізничного транспорту до виконання професійних обов'язків, а показником – володіння студентами набором загальних та спеціальних знань (з предметів математичного циклу, зі спецдисциплін).

Критерієм операційно-діяльнісного компонента ми обрали виявлення професійних умінь та навичок під час навчання в закладі передвищої фахової освіти, а також у ході проходження навчальних практик на виробництві. Показником цього критерію є вміння вирішувати професійні завдання (якість, точність, швидкість тощо).

Критерієм рефлексивного компонента ми обрали емоційно-вольову стійкість під час розв'язання змодельованих проблем майбутньої професійної діяльності. Показником цього критерію є наявність адекватної самооцінки власних дій, відповідальність за результати власної діяльності, прагнення до вдосконалення діяльності, самовдосконалення.

Для того, щоб зробити оцінку процесу чи явища, застосовують рівневий підхід, що дає підстави стверджувати про наявність особистісного розвитку, його еволюціонування, а також про перехід досліджуваного явища чи процесу на якісно новий рівень. Дослідник А. Шабалдак стверджує, що саме через дефініцію «рівень» відображається діалектичний характер досліджуваного процесу розвитку певної характеристики; співвідношення ступенів розвитку в ієрархії структурних об'єктів, дискретність та цілісність досліджуваної якості (Шабалдак, 2017).

Сформованість готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту будемо досліджувати за такими рівнями:

I – низький, II – середній, III – достатній, IV – високий. До проявів показників теж будемо застосовувати такі самі рівні. Тому, щоб оцінити готовність майбутнього фахівця залізничного транспорту до професійної діяльності на високому рівні, потрібно, щоб у нього на високому рівні були показники кожного з обраних критеріїв; для достатнього – рівень показників по сукупності критеріїв – не нижче достатнього; для середнього, аналогічно, – не нижче середнього. Наявність хоча б одного низького рівня у студента буде означати, що студент зовсім не готовий до професійної діяльності і, можливо, йому потрібен додатковий час для професійної підготовки на певному ступені неперервної професійної освіти (поновлення на навчання після відрахування через неуспішність, зміна закладу освіти через бажання змінити обрану професію тощо).

Здійснена характеристика кожного рівня готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності подана в таблиці 1.

Таблиця 1

**Характеристика рівнів готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності**

Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
студент має сформовану систему ціннісних орієнтирів та сталу мотивацію щодо навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; володіє системою знань, умінь та навичок (професійною компетентністю) на високому рівні; має адекватну самооцінку своєї діяльності, прагне до самовдосконалення, готовий до професійного зростання в процесі здійснення професійної діяльності (підвищення кваліфікації)	студент володіє достатньо сформованою мотивацією до навчальної та подальшої професійної діяльності, володіє професійною компетентністю на достатньому рівні, а також має адекватну самооцінку та прагне до самовдосконалення	студент має деяку мотивацію до навчальної та майбутньої професійної діяльності, проте її рівень не завжди дозволяє студенту обрати навчання серед інших видів діяльності (бездіяльності), рівень професійної компетентності – середній, прагнення до самовдосконалення не яскраво виражене, ситуативне, не завжди адекватна оцінка своєї діяльності	у студента відсутня мотивація як до навчання, так і до подальшої професійної діяльності, рівень професійної компетентності – низький, рівень самооцінки діяльності – відсутній або неадекватний, прагнення до самовдосконалення відсутнє

Таким чином, студенти з високим рівнем готовності до професійної діяльності – це майбутні лідери, керівники, які будуть працювати над власним розвитком, а також над розвитком галузі транспортної інфраструктури; студенти з достатнім рівнем – можуть стати успішними працівниками галузі, удосконалюватися та підвищувати рівень свого професіоналізму; студенти із середнім рівнем – будуть працювати на підприємствах транспортної інфраструктури в обслуговуючій або середній ланці.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Оцінювання готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності дає можливість впливати на якість професійної підготовки в цілому, коригувати її на всіх етапах. Знання компонентів, критеріїв та показників готовності до професійної діяльності дозволяє сприяти її підвищенню як по окремих показниках, так і в цілому. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на пошук шляхів вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бабанский, Ю. К. (1982). *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. М.: Просвещение (Babanskii, Yu. K. (1982). *Problems of improving the effectiveness of pedagogical research*. Moscow).
- Беспалько, В. П. (1971). *Элементы теории управления процессом обучения. Ч.2. Изменение качества процесса обучения*. М.: Знание (Bespalko, V. P. (1971). *Elements of the management theory of the learning process. Part 2. Changing the quality of the learning process*. Moscow).
- Богдан, Л. М. (2016). Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Актуальні проблеми психології, XI, 14*, 5-13 (Bohdan, L. M. (2016). Psychological readiness as a component of professional education of future specialists in the social sphere. *Current problems of psychology, XI, 14*, 5-13).
- Гармаш, Т. А. (2017). Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця з логістики. *Науковий огляд, 4 (36)*, 1-10 (Harmash, T. A. (2017). Readiness for professional activity as a prerequisite for effective management of the future logistics specialist. *Scientific review, 4 (36)*, 1-10).
- Жукова, В. Ф. (2011). Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Вестник Филиала Российского государственного университета в г. Сургуте. Серия: Педагогические науки, Т. 45*, 32-35 (Zhukova, V. F. (2011). Psychological and pedagogical analysis of the category “psychological readiness”. *Bulletin of the Branch of the Russian State University in Surgut. Series: Pedagogical Sciences, T. 45*, 32-35).
- Зеер, Э. Ф. (2004). *Профориентология: теория и практика: учебное пособие для высшей школы*. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга (Zeer, E. F. (2004). *Vocational guidance: theory and practice: a textbook of higher education*. Moscow: Academic Project, Yekaterinburg: Business Book).

- Ковалев, Г. А. (1983). Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения. *Вопросы психологии межличностного познания и общения*, 127-135 (Kovalev, H. A. (1983). Mechanisms and effects of active social learning processes. *Questions of the psychology of interpersonal cognition and communication*, 127-135).
- Коджаспирова, Г. М. (2000). *Педагогический словарь*. М.: ИЦ «Академия» (Kodzhaspirova, H. M. (2000). *Pedagogical dictionary*. Moscow).
- Кондрашова, Л. В. (2006). Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд*. Кривий Ріг (Kondrashova, L. V. (2006). The concept of "Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism". *Professional development of the future teacher: a monographic review*. Kryvyi Rig.).
- Кулько, В. А. (2011). Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*, 2 (15), 193-197 (Kulko, V. A. (2011). The essence and structure of readiness of future farmers to professional activity. *Bulletin of Zaporizhia National University*, 2 (15), 193-197).
- Кучай, Т., Кучай, О. (2020). Професійна підготовка фахівців економічного профілю в умовах неперервної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3-4 (97-98)*, 49-56 (Kuchai, T., Kuchai, O. (2020). Professional training of economic specialists in the conditions of lifelong education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3-4 (97-98)*, 49-56).
- Кучеренко, С. М. (1998). Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов. *Вісник Харківського університету. Серія «Психологія»*, 403, 121-130 (Kucherenko, S. M. (1998). Assessment of the psychological readiness of students to professional activity as one of the ways to improve the quality of education. *Bulletin of Kharkiv University. Series "Psychology"*, 403, 121-130).
- Пермінова, Л. (2006). Концептуальна модель професійних умінь керівника сучасної школи. *Післядипломна освіта в Україні*, 2 (9), 19-24 (Perminova, L. (2006). Conceptual model of professional skills of the head of a modern school. *Postgraduate education in Ukraine*, 2 (9), 19-24).
- Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. М.: Наука (Platonov, K. K. (1986). *Structure and development of the personality*. М.: Science).
- Поплавська, О. А. (2013). Сутність та структура формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 41, Ч. 3, 573-579 (Poplavska, O. A. (2013). The essence and structure of readiness formation of future economists for professional activity in the conditions of distance learning. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 41, Part 3, 573-579).
- Прудка, Л. М. (2013). *Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К. (Prudka, L. M. (2013). *Substantiation of formation of integrative readiness of future social workers to professional activity* (PhD thesis abstract). K.).
- Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. (1997). *Педагогика: инновационная деятельность*. М.: Магистр (Slastenin, V. A., Podymova, L. S. (1997). *Pedagogy: innovative activity*. М.: Master).



- Словник-довідник з професійної педагогіки (2006). Одеса: Пальміра (*Dictionary-reference book on professional pedagogy* (2006). Odessa: Palmyra).
- Степаненко, О. І. (2013). *Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Stepanenko, O. I. (2013). *Readiness formation of teachers of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine to prevent and resolve professional conflicts* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Шабалдак, А. В. (2017). Компоненти, критерії, показники та рівні готовності курсантів військової академії до професійної діяльності на основі праксеологічного підходу. *Молодий вчений*, 2 (42), 563-567 (Shabalda, A. V. (2017). Components, criteria, indicators and levels of readiness of cadets of the military academy to professional activity on the basis of praxeological approach. *A young scientist*, 2 (42), 563-567).
- Шандрук, С. К. (2015). Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди. Психологія*, 51, 276-284 (Shandruk, S. K. (2015). The role of readiness to professional activity in the development of creative abilities of future practical psychologists. *Bulletin of H. Skovoroda KhNPU. Psychology*, 51, 276-284).
- Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. К.: Либідь (Yagupov, V. V. (2002). *Pedagogy*. K.: Lybid).

## РЕЗЮМЕ

**Маланюк Наталья.** Готовность будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности: структурный анализ.

*В статье раскрывается сущность готовности будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности. Осуществлен структурный анализ этой дефиниции. Выделены и проанализированы компоненты (ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный), их критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности. Структурный анализ готовности будущих специалистов железнодорожного транспорта позволяет повышать эффективность профессиональной подготовки, а также осуществлять ее коррекцию на разных этапах непрерывного профессионального образования.*

**Ключевые слова:** *готовность к профессиональной деятельности, будущие специалисты железнодорожного транспорта, профессиональное образование, компоненты, критерии, показатели, уровни.*

## SUMMARY

**Malaniuk Nataliia.** Readiness of future railway specialists to professional activity: structural analysis.

*The article reveals the essence of future railway transport specialists' readiness to professional activity. A structural analysis of this definition is conducted. The components (value-motivational, cognitive, operational and activation, reflexive), their criteria, indicators and levels of readiness of future railway transport specialists to professional activity are singled out and analyzed. Structural analysis of the readiness of future railway transport specialists allows to increase the efficiency of professional education, as well as to carry out its correction at different stages of lifelong professional education.*

*Solving the problem of readiness of a young person who completes a certain level of professional education to professional activity is an important social problem. After all, every sphere of society needs skilled workers with a number of characteristics for development and effective activity: professional competence and professional readiness to professional activity.*

*The characteristic of each level of readiness of future railway transport specialists to professional activity (low, average, sufficient, high) is carried out. It is concluded that students with high level of readiness to professional activity are future leaders, managers who are supposed to work on their own development, as well as on the development of the transport infrastructure; students with a sufficient level – can become successful employees in the field, improve and enhance their professionalism; intermediate students – will work in transport infrastructure companies at service or as middle level workers. Assessing the readiness of future railway transport specialists to professional activity makes it possible to influence the quality of professional education in general, to adjust it at all stages. Knowledge of components, criteria and indicators of readiness to professional activity allows to promote its increase both on separate indicators, and as a whole. Our further research will be aimed at finding ways to improve the system of professional education of future railway transport specialists.*

**Key words:** *readiness to professional activity, future railway transport specialists, professional education, components, criteria, indicators, levels.*

**УДК 378.147-057.875:613/614**

**Олександр Міхеєнко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-5209-0755

**Юрій Лянной**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3498-3960

**Віталіна Литвиненко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-9790-289x

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/098-107

## **ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я**

*У статті на основі аналізу основних положень загальної теорії здоров'я обґрунтована необхідність інтегративного підходу до вирішення завдань, пов'язаних із формуванням, відновленням, збереженням і зміцненням здоров'я людини. З'ясовано, що проблема здоров'я охоплює широкий спектр напрямів діяльності, які потребують конкретизації теоретичних, методологічних засад, тезаурусу як*

*основи для осмислення та подальшої реалізації в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.*

**Ключові слова:** педагогіка здоров'я, здоровий спосіб життя, діяльність із охорони здоров'я, методологічні засади.

**Постановка проблеми.** Демократичні засади розвитку України позиціонують утвердження людини та її здоров'я як однієї з найбільших цінностей особистості й суспільства. Як складова людського капіталу, здоров'я є запорукою повноцінного життя, соціально-економічного розвитку держави, важливим чинником самоактуалізації та самореалізації, вирішення глобальних проблем сучасності, важливим ресурсом духовного розвитку та професійного зростання особистості. Водночас у сучасних умовах домінування споживацьких стандартів, кризи цінностей, результат часто досягається ціною здоров'я як конкретної людини, так і населення в цілому. Відтак, проблема здоров'я громадян нашої країни потребує особливої уваги.

В умовах загострення оздоровчих і демографічних проблем суспільства виникла нагальна потреба в забезпеченні системи охорони здоров'я кваліфікованими фахівцями, здатними опікуватися розвитком різних напрямів зміцнення здоров'я, профілактики, підвищення функціональної дієздатності людей, збільшення загальної тривалості життя та активного довголіття. Ефективне й успішне здійснення діяльності з охорони здоров'я залежить від професійної компетентності відповідних фахівців, рівень якої визначається якістю навчального процесу. Для професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я актуальною залишається проблема опрацювання положень, які визначають концептуальні засади, методологію, зміст, особливості організації професійної практично-прикладної діяльності тощо. Чітке розуміння базових теоретичних засад відкриває шлях до термінологічного окреслення проблеми дослідження, розробки й обґрунтування основних принципів побудови процесу навчання, визначення спектру необхідних знань і компетентностей, а відтак, дає змогу правильно організувати процес підготовки фахівця й забезпечити потреби суспільства.

Здоров'я і хвороба є головними категоріями наукового пізнання медицини і науки про здоров'я. Водночас наукові підходи і методологія їх вивчення суттєво різняться. Діалектична єдність «хвороба-здоров'я» призвела до того, що в суспільній свідомості сформувалися емоційно негативно забарвлені уявлення про хворобу як про певний патологічний процес, який стає на заваді реалізації життєвих настанов і завдань, впливає на зв'язки з оточенням, обмежує соціальну активність хворого тощо. Очевидно

саме з цієї причини в центрі уваги медицини майже завжди перебувала проблема хвороби, і саме тому очолювана медициною система охорони здоров'я, всупереч своїй назві, провідним шляхом свого розвитку обрала науку про хвороби. Водночас, наука про здоров'я протягом тривалого часу залишалася на периферії уваги як громадськості, так і науковців.

Однак, історичний досвід і сучасна практика довели, що шлях розробки вчення про хвороби й лікування шляхом усунення симптомів не можуть бути ефективним стратегічним напрямом розв'язання проблеми здоров'я. Ліки борються з хворобою, але не можуть зміцнювати здоров'я. На відміну від медицини, предметом дослідження якої є хвороби (етіологія, патогенез, поширеність, прояви, симптоматика тощо) і різні методи лікування, предметом дослідження науки про здоров'я (педагогіки здоров'я) є саме здоров'я людини, засоби його формування, відновлення, збереження та зміцнення, підвищення функціонального потенціалу, розширення резервів захисних сил та здоровий спосіб життя. Діаметрально протилежні предмети дослідження зумовлюють суттєві відмінності в завданнях, методах та засобах досягнення мети.

Відомо, що найбільш потужним чинником здоров'я є спосіб життя людини, який залежить від багатьох факторів, але, перш за все, від рівня загальної культури особистості і культури здоров'я як її складника. Цей факт є принципово важливим для освітньо-виховної й оздоровчої практики, а також визначальним із погляду стратегії професійної підготовки фахівців охорони здоров'я, оскільки свідчить про те, що порушення в стані здоров'я зумовлені, насамперед, діяльністю людини, її способом життя, а отже, розв'язання проблеми як індивідуального здоров'я, так і здоров'я населення в цілому з медичної площини переміщується в площину освіти.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Феномен здоров'я становив предмет уваги таких відомих зарубіжних і вітчизняних учених, як М. Амосов, І. Брехман, К. Бутейко, А. Ерет, О. Залманов, Е. Кудрявцева, В. Кулініченко, К. Купер, І. Мечников, І. Мурахов, В. Мурза, І. Неумивакін, Ю. Ніколаєв, К. Ніші, І. Павлов, О. Уголев, Н. Уокер, Г. Шаталова, Г. Шелтон та інших видатних науковців минулого й сучасності. Фундаментальну основу сучасних досліджень становлять педагогічні аспекти зазначеної проблеми, які висвітлювали у своїх працях І. Авдеєнко, Т. Андрющенко, Н. Башавець, Н. Белікова, Ю. Бойчук, Т. Бойченко, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Грибан, М. Гриньова, П. Джуринський, В. Колбанов, Н. Кукса, В. Литвиненко, Г. Мешко, О. Міхеєнко, В. Оржеховська та ін. Освітняни виявляли та

обґрунтовували педагогічні умови розвитку культури здоров'я студентів (Бойчук та ін., 2015), вивчали етичні аспекти, що мають супроводжувати процес впровадження здоров'язбережувальних технологій (Онопко та Дяченко-Богун, 2018), педагогічні особливості розвитку культури здоров'я студентів в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти (Авдеєнко, 2016), досліджували феномен здоров'я в контексті соціокультурного виховання студентів (Демочко, 2014), досліджували теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій (Міхеєнко, 2015) та визначали основні імперативи для здійснення професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації в закладах вищої освіти (Лянной та Кукса, 2015).

Результати аналізу джерельної бази засвідчили, що проблема здоров'я, як індивідуального, так і громадського, є багатогранною, охоплює широкий спектр напрямів діяльності, які потребують обґрунтування теоретичних, методологічних засад, поняттєво-термінологічного апарату як основи для осмислення й подальшої реалізації у практичній площині. Ці питання залишаються недостатньо розробленими і дискусійними.

**Мета:** на основі аналізу теоретико-методологічних засад загальної теорії здоров'я обґрунтувати педагогічні концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я.

**Методи дослідження:** аналіз та узагальнення даних наукової й науково-методичної літератури, валеологічний моніторинг, педагогічні спостереження.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективність та успішність процесу оздоровлення тісно пов'язані з нашими уявленнями про сутнісні характеристики й ознаки здоров'я, розумінням чинників і процесів, які формують і визначають цей стан. Дослідники розглядають здоров'я як філософську, соціальну, економічну, біологічну, медичну, психологічну, педагогічну категорію, як ресурс, об'єкт споживання, вкладання капіталу, як індивідуальну і суспільну цінність, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з довкіллям, яке, у свою чергу, постійно змінюється. У сучасних дослідженнях здоров'я визначається як стан, процес або здатність, які характеризуються як об'єктивними, так і суб'єктивними ознаками. На сьогодні нараховується понад триста дефініцій здоров'я, що свідчить про неоднозначність, багатогранність і дискусійність розуміння цього феномену. Аналіз фундаментальних положень загальної теорії здоров'я дає змогу сформулювати інтегративне бачення людини, її здоров'я як багатовимірного явища, які, у свою чергу, відкривають шляхи

до конкретизації загально-наукового контексту проблеми здоров'я і визначення основних концептуальних положень підготовки фахівців сфери діяльності, покликаної опікуватися здоров'ям громадян. Отже, спробуємо стисло, наскільки це можливо в межах статті, розкрити їх сутність.

У сучасній соціальній і педагогічній практиці вже склалося уявлення про чинники здоров'я, які одночасно можна розглядати як напрями оздоровчого впливу і складові здорового способу життя. Головними серед них є оптимальний руховий режим, правильне харчування, психоемоційна регуляція, тренування імунітету (загартування), раціонально організована життєдіяльність, відсутність шкідливих звичок, самоосвіта й самовиховання з питань здоров'я. З погляду оздоровчої практики ключового значення набуває поняття власної відповідальності за стан здоров'я, оскільки здоров'ятворення є індивідуальною діяльністю.

Організм людини є складною біоенергоінформаційною системою і ланкою екологічної системи природи, тому процес оздоровлення має ґрунтуватися на принципах природовідповідності. Результатом природного впливу є зцілення людини, тобто справжнє одужання, а не тимчасове покращення у вигляді зняття симптомів після застосування чужорідної інформації (хімічної, фізичної, польової тощо). Провести чітку межу між критеріями «норма» і «патологія» практично неможливо. Між здоров'ям і хворобою існує ціла низка проміжних станів, які визначають режим функціонування наближений до здоров'я чи до хвороби. Принциповою особливістю оздоровчого процесу, на відміну від симптоматичного лікування, є усвідомлення того, що здоров'я не є постійним і незмінним. Це динамічний процес, який характеризується здатністю організму до саморегуляції й самовідновлення.

Зазначене дає підстави стверджувати, що найбільшу ефективність здатен забезпечити комплексний (холістичний) підхід. Здоров'я – це не тільки відсутність зовнішніх проявів хвороби, а й стан внутрішньої і зовнішньої гармонії, коли структура організму безконфліктна та функціонує в оптимальному режимі. Нормальне функціонування організму передбачає підтримання гомеостазу, самозбереження та самовдосконалення соматичного і психічного статусу за оптимальної та гармонійної взаємодії всіх клітин, органів і систем організму.

Здоров'я визначається адекватним і гармонійним інформаційним, енергетичним, речовинним обміном між організмом людини і природою (довкіллям). Природа має все необхідне для того, щоб людина була здоровою. Результатом інформаційного збою є відсутність гармонії, тобто

хвороба. І хвороба, і здоров'я – явища, пов'язані зі станом людини в цілому, а не окремих органів і частин тіла. На жаль, у медичних закладах освіти не навчають оздоровчих методів, спрямованих на комплексну активізацію всього організму. Перманентно залучаючи до свого тезаурусу поняття здоров'я, водночас медпрацівники оперують переважно категоріями хвороби. Зосереджуючи увагу на окремих органах та частинах тіла, лікар залишає поза увагою цілісність, якою є організм людини.

Сучасна медицина докорінно змінилася з часів Гіппократа, який стверджував, що медицина – це мистецтво наслідування цілющому впливу природи. Поділивши людський організм на окремі ділянки, медицина діагностує понад 23 тисяч хвороб і намагається їх лікувати переважно за допомогою штучних фармакологічних засобів. Шлях вузької спеціалізації все більше віддаляє медиків один від одного, не дозволяючи сформувати інтегративне уявлення про здоров'я, життя, хвороби. Слабкість і еkleктичність теоретичних підвалин медицини найкраще помічали вчені з філософським складом мислення. Оскільки знання про людину, її здоров'я будуються на взаємній інтеграції наук, на збереженні їх специфіки в комплексному підході до людини, фундаментом такої науки може стати лише філософське узагальнення знань. Ще Гіппократ був переконаний, що лікар-філософ подібний до Бога (Лісіцин, 2010, с. 45).

Автори сполучнотканинної теорії біології і медицини О. Алексєєв, І. Ларіонова, Н. Дудіна у пошуках відповіді на питання, чому тривалість життя лікарів на 10-20 років менша тривалості життя пацієнтів, дійшли висновків: «Лікар деградує як фізичне тіло і особистість тому, що він постійно виховується як вузькопрофільний спеціаліст (хірург, гінеколог, сексопатолог, психіатр, кардіолог), який не має ні загальної філософії життя і навичок самооздоровлення, ні значущого усвідомлення результатів своєї праці, оскільки всі хвороби мають сполучнотканинну природу і завжди – множинні. Допмагаючи хворому від однієї хвороби, лікар бачить, як пацієнт помирає від іншої. Виходить, що лікар живе менше, ніж пацієнт, оскільки в нього відсутня інтегративна уява про здоров'я, життя, хвороби. Як це не дивно і парадоксально, але це – факт. Пацієнти ж зберігають у більш здоровій «формі» свої базові інстинкти (а відповідно, і свідомість), і за рахунок інстинкту самозбереження багато в чому більш реально, а не на словах (теоретично) піклуються про власне здоров'я. Тому в лікаря єдина можливість подовжити своє життя – це стати інтегративним і широкоосвіченим медиком. Вузькопрофільний спеціаліст повинен скористатися цим обов'язково. Чим ширший медичний, загальнобіологічний і філософський

світогляд лікаря, тим якіснішим стає його життя, відходять старість і хвороби. Статистика – річ уперта, а вона говорить, що найбільша тривалість життя спостерігається саме серед філософів» (Алексєєв та ін., 2001, с. 189).

Побудова цілісної моделі здоров'я вимагає врахування біопсихосоціальної природи людини, яка включає не лише клітини та органи, а й сім'ю, суспільство в цілому. Здоров'я є результатом взаємодії особистості та оточення. Виконання індивідом своїх не тільки біологічних, а й соціальних функцій також може слугувати ознакою здоров'я. Наявність тісного взаємозв'язку психічної й соматичної складової людського організму дозволяє стверджувати, що впливати на діяльність організму необхідно як із боку тілесності (фізичні вправи, харчування, очищення, загартування тощо), так і з боку свідомості та психіки (орієнтація на духовні цінності, піднесений настрій, позитивні емоції, образно-вольові настрої, аутотренінг тощо). Певні емоції впливають на відповідні фізіологічні процеси в організмі, і, навпаки, певні фізіологічні процеси викликають відповідний настрій та емоції. У зв'язку з цим користування термінологією здоров'я позитивно впливає на психофізіологічні процеси, а отже, і на стан здоров'я в цілому. Натомість створення інформаційного середовища медичних термінів, необхідне і цілком виправдане з точки зору дослідження патології, але надмірне заглиблення в нього, яке неминуче відбувається після того, як людина стає пацієнтом, справляє шкідливий психологічний вплив, оскільки оперуючи поняттями медицини, предметом дослідження якої є хвороби, людина зосереджується на функціональних вадах свого організму, забуваючи при цьому, що в цілому її організм забезпечує здоровий режим життєдіяльності. З погляду оздоровчої практики доцільно користуватися поняттєво-інформаційною сферою здоров'я.

Здоров'я не дається на все життя, не є постійним і незмінним, а потребує постійної уваги. Здоровий спосіб життя – це не одноразова процедура, його не можна розглядати як щось постійне, непорушне, догматичне. Здійснюючи контроль і самоконтроль, людина змінює свій спосіб життя: збільшує чи зменшує рівень рухової активності, корегує дієту, вилучає одні елементи способу життя і впроваджує інші, удосконалює перевірені. Кожна людина унікальна й неповторна, тому оздоровча система повинна бути гнучкою і змінюватися в залежності від індивідуальності кожного.

Шлях до здоров'я передбачає неквапливу, вдумливу і систематичну працю та наявність внутрішньої, усвідомленої потреби, що й реалізується на практиці. І такій праці треба вчитися. Забезпечити високу ефективність процесу оздоровлення можна лише за умов побудови правильної



конфігурації оздоровчого впливу на основі комплексного застосування різних засобів. Маленькі, але правильно організовані резонансні впливи на складну систему, якою є організм людини, можуть бути досить ефективні.

Здоров'я є не лише особистісною, а й загальнолюдською цінністю. У сучасних умовах ринкової економіки здоров'я є важливим економічним важелем і дуже дорого коштує. Водночас характерною рисою суспільної свідомості є низький рівень поінформованості й компетентності в питаннях здоров'я і, як наслідок, відсутність готовності індивіда взяти на себе відповідальність за своє здоров'я, неспроможність протидіяти найменшим нездужанням. На державному рівні пересічна людина розглядається як об'єкт реалізації лікувальних технологій, а не як суб'єкт, який здатен творити своє здоров'я і відповідати за нього.

Знання про здоров'я є важливими для людини будь-якої професії, оскільки стан здоров'я визначає не лише загальне самопочуття, а й впливає і на інтелект, і на психіку, і на суспільно-політичну поведінку, іншими словами – здоров'я обумовлює всі напрями і сфери життєдіяльності особистості в біологічному, соціальному і духовному плані. Водночас засвоєння знань про здоров'я не обмежується лише теоретичним рівнем. Наука про здоров'я є творчо-практичною діяльністю, спрямованою на використання знань, формування вміння їх застосовувати.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Проблема здоров'я перебуває, насамперед, у компетенції освіти, а отже, поняття здоров'я є педагогічною категорією. Широкий спектр професіоналізації фахівців сфери охорони здоров'я потребує обґрунтування й упровадження концептуальних та інституційних засад, спроможних сформувати здоров'яорієнтовані світоглядні принципи, забезпечити потрібні умови для оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками й успішну їх реалізацію в професійній діяльності. Визначення концептуальних засад професійної підготовки майбутнього фахівця охорони здоров'я тісно пов'язано з конкретизацією сутнісних характеристик феномену здоров'я. Розв'язання найголовніших методологічних проблем оздоровчої теорії і практики відкриває шлях до використання оздоровчих засобів і технологій, які розширюють резерви фізіологічних функцій, відновлюють здатність організму до саморегуляції й самовідтворення, компенсують наслідки функціональних розладів і, таким чином, сприяють зміцненню здоров'я.

Подальшого дослідження потребує визначення тезаурусу й обґрунтування семантичного наповнення основних дефініцій системи професійної підготовки фахівців галузі охорони здоров'я.

## ЛІТЕРАТУРА

- Авдеєнко, І. М. (2016). *Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Харків (Avdieienko, I. M. (2016). *Development of student health culture in the educational environment of higher education* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Алексеев, А. А., Ларионова, И. С., Дудина, Н. А. (2001). *Мезодермальная и альтернативная медицина*. Москва: Эдиториал УРСС (Aleksieiev, A. A., Larionova, I. S., Dudina, N. A. (2001). *Mesodermal and Alternative Medicine*. Moscow: Editorial URSS).
- Бойчук, Ю. Д., Авдеєнко, І. М., Турчинов, А. В. (2015). Педагогічні умови розвитку культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 141-149 (Boichuk, Yu. D., Avdieienko, I. M., Turchynov, A. V. (2015). Pedagogical conditions for the development of student health culture in the educational environment of higher education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (53), 141-149).
- Демочко, Г. Л. (2014). Здоров'я як соціокультурна складова виховання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка здоров'я*, 153-155 (Демочко, Г. Л. (2014). Health as a socio-cultural component of higher education. *Health Education*, 153-155).
- Лисицын, Ю. П. (2010). *История медицины*. Москва: ГЭОТАР-Медиа (Lisitsyn, Yu. P. (2010). *History of Medicine*. Moscow: GEOTAR-Media).
- Лянной, Ю. О., Кукса, Н. В. (2015). Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: поняттєво-термінологічний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 307-319 (Liannoi, Yu. O., Kuksa, N. V. (2015). Professional training of future masters in physical rehabilitation in higher education institutions: conceptual and terminological aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (53), 307-319).
- Міхеєнко, О. І. (2015). *Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: теоретико-методичні аспекти: монографія*. Суми: Університетська книга (Mikheienko, O. I. (2015). *Training of future specialists in human health for the use of health-promoting technologies: theoretical and methodological aspects: monograph*. Sumy: University book).
- Онiпко, В. В., Дяченко-Богун, М. М. (2018). Етика впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітнє середовище вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*, 22, 157-161 (Onipko, V. V., Diachenko-Bogun, M. M. (2018). Ethics of implementing health technologies in the educational environment of higher education. *Origins of pedagogical skill*, 22, 157-161).

## РЕЗЮМЕ

**Михеєнко Александр, Лянной Юрий, Литвиненко Виталина.** Педагогическая концепция профессиональной подготовки будущих специалистов сферы здравоохранения.

*В статье на основе анализа основных положений общей теории здоровья обоснована необходимость интегративного подхода к решению задач, связанных с формированием, восстановлением, сохранением и укреплением здоровья человека. Выяснено, что проблема здоровья охватывает широкий спектр направлений деятельности, требующих конкретизации теоретических, методологических*

*основ, тезауруса как основы для осмысления и дальнейшей реализации в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов отрасли здравоохранения.*

**Ключевые слова:** педагогика здоровья, здоровый образ жизни, здравоохранительная деятельность, методологические основы.

### SUMMARY

**Mikheienko Oleksandr, Liannoï Yurii, Lytvynenko Vitalina.** Pedagogical concept of professional training of future healthcare professionals.

*Based on the analysis of the main provisions of the general theory of health, the article substantiates the need for an integrative approach to solving problems related to the formation, restoration, preservation and strengthening of human health. It is found that the problem of health covers a wide range of activities that require specification of theoretical, methodological principles, thesaurus as a basis for understanding and further implementation in the context of training of future health professionals. The success of the healing process is closely linked to our understanding of the nature of health, understanding the factors and processes that determine this condition. In modern social and pedagogical practice, there is already an idea of health factors, which can be considered both as areas of health and components of a healthy lifestyle. The main ones are optimal motor regime, proper nutrition, psycho-emotional regulation, training of immunity (hardening), rationally organized life, absence of bad habits, self-education and self-education on health issues. From the point of view of health practice, the concept of one's own responsibility for the state of health is of key importance, as health care is an individual activity. The problem of health is, first of all, in the competence of education, and therefore, the concept of health is a pedagogical category. A wide range of professionalization of health professionals requires substantiation and implementation of conceptual and institutional principles capable of forming health-oriented worldviews, providing the necessary conditions for mastering the necessary knowledge, skills and abilities and their successful implementation in professional activities.*

**Key words:** health pedagogy, healthy lifestyle, health care activities, methodological principles.

**УДК 378.091.398:792.02]:[316.614:316.346.2]**

**Ольга Полякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-00002-52507183

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/107-117

## **ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті схарактеризовано потенціал театральних педагогічних технологій щодо гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами познавчальної діяльності. Уточнено сутність понять «гендерна соціалізація»,*

*«театральні технології», «театрально-педагогічні технології». Розкрито функції театрально-педагогічних технологій у контексті оптимізації соціокультурного середовища педагогічного закладу вищої освіти з точки зору завдань гендерної соціалізації майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** гендерна соціалізація, позанавчальна діяльність, соціокультурне середовище, театрально-педагогічні технології.

**Постановка проблеми.** Запорукою забезпечення цілісного змісту освіти студентів, відповідно до всіх чотирьох елементів її системи (знання; уміння; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних стосунків людини до людей, світу, себе), є розбудова такого соціокультурного середовища університету, у якому навчання й виховання виступають не лише взаємообумовленими, але і збалансованими компонентами. Особливо актуальним це завдання визначається в контексті специфіки вищої педагогічної освіти сполучно зі змістом четвертої (забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти й заохочення можливості навчання протягом усього життя для всіх) та п'ятої (досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок і дівчат) цілей Сталого розвитку ООН на період до 2030 року (United Nations, 2015). Означене актуалізує дослідницьку увагу до процесу гендерної соціалізації студентства педагогічних закладів вищої освіти, у тому разі – засобами позанавчальної діяльності. Адже однією з необхідних компонент справедливої освіти є гендерна рівність.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питанням гендерної соціалізації студентської молоді опікувалася низка вітчизняних науковців, зокрема А. Войтовська (2020), Т. Голованова (2007), С. Харченко та С. Гришак (2013), Н. Шабаетова (2011) а також зарубіжних дослідників S. Harper та F. Harris (2010), J. Laker та D. Tracy (2011), D. Lupaschuk та C. Yewchuk (1998), N. P. Stromquist (2015) та інші. Також у сучасному педагогічному науковому дискурсі наявний пласт досліджень, предметом яких є вивчення можливостей використання теоретичних і методичних доробків театрального мистецтва для виховання особистості майбутнього педагога: В. Абрамян (1996), В. Вартанова (2007), М. Дергач (2009; 2012), Л. Зімакова (2004), М. Семаков (2007), Л. Сердюк (2008), Н. Сорокіна (2008) та ін. Водночас, проблемі оптимізації гендерної соціалізації студентів педагогічних вишів засобами театрально-педагогічних технологій приділено недостатньо уваги. Зазначене потребує подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

**Мета статті** – схарактеризувати можливості застосування театрально-педагогічних технологій для оптимізації гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами позанавчальної діяльності.

**Методи дослідження** – для виконання поставленої мети було застосовано теоретичні (аналіз наукової літератури з проблем гендерної соціалізації, театральньо-педагогічних технологій для вивчення стану проблеми, уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження; синтез, узагальнення, систематизація для характеристики досвіду й форм застосування театральньо-педагогічних технологій у позанавчальній діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти) та практичні (аналіз нормативної, аналітичної та звітної документації) методи.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективна реалізація політики забезпечення рівних прав та можливостей, на рівні закладу вищої освіти, вимагає комплексної активності: розробки наукових досліджень; упровадження гендерного підходу в освітній процес; забезпечення дотримання принципу егалітарності статей у виробничих стосунках. Проте, огляд досвіду позанавчальної діяльності педагогічних університетів у контексті оптимізації процесу гендерної соціалізації студентів засобами театральньо-педагогічних технологій вважаємо доцільним розпочати з характеристики ключових понять.

Концептуально базовою теоретико-методологічною позицією нашої наукової розвідки є положення В. Кравця (2003): 1) гендер конструюється шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації; 2) гендер формується і індивідами – на рівні їх свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття заданих суспільством норм і підлаштування під них (в одязі, зовнішності, манері поведінки тощо). Робити гендер – означає створювати такі відмінності між хлопчиками і дівчатками, чоловіками та жінками, які не є природними, сутнісними чи біологічними (Кравець, 2003, с.11-15).

У контексті наведеної позиції ми не можемо повністю погодитися з визначенням змісту «гендерної соціалізації», запропонованим Н. Шабаяєвою: «як процесу організованого впливу на адаптацію студентів коледжу до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для їхнього гендерного розвитку і становлення власної гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки» (Шабаяєва, 2011, с. 16-17). Аргументуємо свою думку: по-перше, наведене визначення залишає поза своїм змістом механізми стихійної гендерної соціалізації, які, апріорі, відбуваються в будь-якому соціокультурному середовищі, включно з середовищем закладу освіти; по-друге,

акцентування змісту поняття через призму однобічного впливу не включає другу складову процесу соціалізації – «опредметнення». Так, Г. Андрєєва акцентує на двох аспектах соціалізації: «присвоєння (процес засвоєння соціального досвіду, тобто вплив середовища на індивіда) і опредметнення (процес відтворення соціального досвіду, тобто вплив людини на середовище)» (Андрєєва, 2003, с. 25).

Також ми не можемо погодитися з логікою визначення змісту поняття «гендерна соціалізація», що пропонується А. Войтовською: «це, по-перше, засвоєння індивідом соціального досвіду, психосоціальних норм і ціннісних переконань, конкретних способів поведінки, діяльності, властивих представникам чоловічої та жіночої статі. По-друге, це процес формування статевої самосвідомості або статевої ідентичності. Він включає процес пізнання своєї та протилежної статі, емоційну оцінку себе як представника певної статі, самоствердження себе як представника певної статі у спілкуванні і діяльності» (Войтовська, 2020, с. 77). На наше переконання, низкою психологічних досліджень доведено зворотню послідовність тих процесів, які характеризує дослідниця для витлумачення змісту поняття «гендерна соціалізація».

Ми солідаризуємося з позицією щодо розуміння гендерної соціалізації як процесу «засвоєння особистістю системи цінностей, норм, типів поведінки, стилю життя, соціальних ролей, що узгоджуються з культурними, соціальними, економічними, політичними контекстами буття та уявленнями про роль і місце чоловіка і жінки в суспільстві. Наслідком гендерної соціалізації індивіда є його долучення до гендерної культури, що забезпечує подолання гендерної нерівності та досягнення гендерного паритету як необхідної основи гармонізації суспільних відносин» (Ємець та ін., 2018, с. 26).

Нам видається стрижневою теза тернопільської гендерної школи О. Кікінежді, щодо комплексу базових складових особистісно-егалітарного підходу до гендерної соціалізації:

- інтеграція ідеї гендерної рівності різні сфери соціального функціонування;
- діалектична єдність ідей біодетермінації біологічною статтю гендерних ролей та взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей;
- формування егалітарного світогляду: гендерної компетентності, гендерної сенситивності, гендерної толерантності, гендерного самовизначення (Кікінежді, 2013, с. 203).

Аналіз змісту цього комплексу свідчить про доцільність і необхідність змістовного й технологічного вдосконалення позанавчальної діяльності

педагогічних закладів вищої освіти в контексті окреслених завдань. Адже саме позанавчальна діяльність, переважною мірою, обумовлюється особистим вибором студента, є соціально відкритою, різноманітною, мобільною, тобто виступає додатковим джерелом самовизначення, самовиявлення й самоствердження. Ці характеристики дають підстави науковцям В. Алексєєвій (2016) та Н. Грищенко (2007) характеризувати позанавчальну діяльність студентів як сферу, у якій ефективно розширюється й інтенсифікується процес соціалізації. Отже, елемент самореалізації є визначальним у позанавчальній діяльності студентства, яка, за умови її правильної організації, може бути вагомим засобом гармонізації формування професійної та загальноособистісної культури, невід'ємною складовою якої в демократичному суспільстві є егалітарні цінності.

У нашому розумінні, сенси потенціалу театральних технологій та позанавчальної діяльності студентства значною мірою співпадають: є нелінійним, опосередкованим, самоактуалізованим, взаємодоповнювальним, кооперувальним, компенсувальним, гнучким, толерантними, рекреаційними тощо. Потенціал технологій театального мистецтва в системі позанавчальної діяльності допомагає: розвитку пізнавальних інтересів у найзагальнішому сенсі; удосконаленню навичок саморозвитку; формуванню естетичних почуттів; розвитку потреби у творчій діяльності; об'єктивізації образу «Я» та визначенню конкретних перспектив особистісного розвитку; оптимізації самооцінки; розвитку навичок позитивного (ненасильницького), продуктивного міжособистісного спілкування; засвоєння широкого репертуару соціальних ролей тощо. Перелічені зрушення, у сукупності, спроможні оптимізувати процес гендерної соціалізації студентства.

Дотримуючись вимог принципу конкретності, окреслимо зміст близьких понять, якими оперуємо в даному науковому пошуку: «театральні технології» та «театрально-педагогічні технології».

Зазначимо, що наразі в науковому фонді наявні як практика застосування цього поняття без уточнення його змісту, так і практика різного витлумачення поняття «театральні технології», зокрема:

- як засобів театального мистецтва з одночасним визначенням їх педагогічним інструментарієм театральної педагогіки (Грицан, 2009);
- як технологічних моделей театального мистецтва (Букатов, 2001);
- як особливої техніки дії, заснованої на системі К. Станіславського, на «теорії дії» і «параметрах взаємодій» П. Єршова; соціоігрових, інтерактивних методик, що інтерпретуються та «пристосовуються» до

вивчення будь-якого предмету, сприяють як дитячій, так і педагогічній творчості (Єршова, 2006).

Ми розуміємо театральні технології як упорядковану (у часі, просторі, методиці взаємодії суб'єктів і предметів тощо) сукупність засобів реалізації людьми процесу діяльності, провідною інтегративною характеристикою якої виступає театральність (Полякова, 2013, с. 196).

Відповідно, театральні педагогічні технології визначаються нами як видіві щодо театральних технологій, тобто такі з них, безпосереднім предметом яких є здійснення педагогічного впливу на особистість.

Театральні педагогічні технології визначаються нами як універсальний засіб оптимізації процесу гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти, передусім, через можливість, у їх межах, значної інтенсифікації набуття ними досвіду особистісного емоційно-ціннісного ставлення до світу. У першу чергу, така інтенсифікація відбувається завдяки аналізу множини можливих «досвідів» у межах театралізацій.

У такий спосіб поліваріантні перспективи гендерної соціалізації майбутніх педагогів та їх потенційні наслідки, в ігровій формі, перетворюються на середовище актуалізації особистісного становлення. Саме тому ми розглядаємо впровадження театральних педагогічних технологій у практику позанавчальної діяльності педагогічних вишів як потенційно ефективний засіб створення індивідуальних траєкторій набуття емоційно-ціннісного досвіду студентами, а отже – формування толерантної, егалітарної особистості майбутнього педагога.

Сутність театральних педагогічних технологій яскраво демонструє теза А. Боаля (2000): «Театр дозволяє людині спостерігати за собою в дії, діяльності. Набути таким чином самопізнання дозволяє людині стати суб'єктом (тим, хто спостерігає) іншого суб'єкта (того, хто виконує роль). Це дозволяє надати людині різні можливості своїх вчинків і вивчити альтернативи. Людина може спостерігати себе в момент спостереження, у момент дії і в момент усвідомлення. Відчути себе тією, яка відчуває, і подумати про себе, яка думає».

До наведеного переліку потенційних переваг застосування театральних педагогічних технологій у позанавчальній діяльності педагогічних закладів вищої освіти можна додати ті завдання гендерної соціалізації, виконання яких буде оптимізовано в такий спосіб:

- формування гендерно чутливих педагогів, які не лише обізнані з вимогами впровадження гендерного підходу в освіту, але й перетворили їх на особистісні принципи;



- розвиток навичок особистісно-діалогічного (ненасильницького) стилю спілкування як провідної умови гармонізації взаємин в діадах «Я-реальне – Я-бажане», «особистість – особистість», «особистість – соціум», «особистість – природа», «соціум – природа».

Застосування театральних педагогічних технологій сприятиме наближенню характеристик соціокультурного середовища педагогічного вишу трьом сутнісним (Капська, 2011, с. 107) вимогам. Екстраполюючи ці вимоги через призму завдань гендерної соціалізації, отримуємо:

- 1) формування та задоволення потреб студентства щодо пізнання й засвоєння егалітарних гендерних цінностей і норм;

- 2) створення умов для самореалізації та саморозвитку особистості відповідно до вимог гендерної рівності;

- 3) забезпечення трансляції соціокультурного потенціалу, позбавленого усіх форм гендерної дискримінації.

Уточнимо, що ми розуміємо соціокультурне середовище як особливий, соціально організований феномен культури, у якому соціальний і культурний процеси тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені, розвиваються в межах унітарної ідеї і чинять вплив на діяльність соціальних суб'єктів щодо опанування та продукування духовних цінностей та суспільних орієнтирів.

Соціокультурне середовище, насамперед, детермінується відносинами, цінностями, символами, предметами, а також змістом і спектром стандартів життєдіяльності спільноти (традицій, правил, взірців поведінки та способами/технологіями їх трансляції). За своїм змістом соціокультурне середовище – це результати (продукти) матеріальної та духовної діяльності когорт поколінь, загальнолюдські норми й цінності, надбання культури та мистецтва. Усі складові соціокультурного середовища, незаперечно, чинять вплив на психічне вдосконалення людини, проте міра ефективності такого впливу не є однаковою.

**Висновки й перспективи подальших наукових досліджень.** З'ясовано, що сутнісні характеристики театральних педагогічних технологій якнайкраще відповідають новій парадигмі педагогічної освіти – постнекласичній педагогіці, яка зміщує акценти у змісті сучасної вищої освіти з трансляції знань і цінностей на організацію змінювальних умов пізнання щодо їх значущості свідомістю суб'єкта. При цьому визначальним виступає завдання формування егалітарного світогляду студентів. Ціннісне (ненасильницьке) ставлення до світу, суспільства, особистості визначається

стрижнем професійної системи педагога та характеризується як таке, що неможливо забезпечити лише раціонально-логічним впливом.

Актуальним для подальшого вивчення є питання досвіду застосування конкретних форм театральних педагогічних технологій метою оптимізації гендерної соціалізації студентів у межах позанавчальної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Domina, I. (2020). Students' gender socialization: to the problem of defining a notion. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University (pedagogical sciences, historical sciences, philological sciences)*, 2 (333), Part 2, 146-156. Retrieved from: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/376/379>
- Harper, S. R., Harris, F. (Eds.) (2010). *College Men and Masculinities: Theory, Research, and Implications for Practice*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Laker, J., Tracy, D. (2011). *Masculinities in Higher Education: Theoretical and Practical Considerations*. New York: Routledge.
- Lupaschuk, D., Yewchuk, C. (1998). Student perceptions of gender roles: Implications for counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 20, 301-318.
- Stromquist, N. P. (2015). Women in higher education today: structure and agency from gender perspective. *Journal of Education Planning and Management*, Vol. 29, 3, 287-306.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf).
- Абрамян, В. Ц. (1996). *Театральна педагогіка*. Київ: Лібра (Abramian, V. T. (1996). *Theatrical pedagogy*. Kyiv: Libra).
- Алексеева, В. (2016). Соціалізація студентської молоді в поза навчальній діяльності як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 419-425 (Aleksieieva, V. (2016). Socialization of student youth in extracurricular activities as a social and pedagogical problem. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (59), 419-425).
- Андреева, Г. М. (2003). *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс (Andreeva, H. M. (2003). *Social Psychology*. Moscow: Aspect Press).
- Букатов, В. М. (2001). *Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва (Bukatov, V. M. (2001). *Theatrical technologies in the humanization of the process teaching schoolchildren* (PhD thesis). Moscow).
- Войтовська, А. І. (2020). *Гендерна соціалізація студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ВНЗ* (дис. ... доктора філософії). Умань (Voitovska, A. (2020). *Gender socialization of student youth with special educational needs in institutions of higher education* (PhD thesis). Uman).
- Вартанова, В. В. (2007). *Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ижевск (Vartanova, V. V. (2007).

- Formation of professional competence students – future teachers in the context of theatrical activities* (PhD thesis). Izhevsk).
- Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика (2013) [С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабаяєва]. Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка (*Gender education and education of students in the socialization process: Theory and Practice* (2013) [S. Y. Kharchenko, S. M. Hryshak, N. S. Shabaiev]. Luhansk).
- Голованова, Т. П. (2007). *Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді*. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т (Holovanova, T. P. (2007). *Theory and practice of forming gender equality of students*. Zaporizhzhia).
- Грицан, І. М. *Театральні технології як средство розвитку творчої активності учасників*. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/27\\_NNM\\_2009/Philologia/53153.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Philologia/53153.doc.htm) (Hrytsan, I. M. *Theatrical technologies as a means of development creative activity of students*. Retrieved from: [http://www.rusnauka.com/27\\_NNM\\_2009/Philologia/53153.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Philologia/53153.doc.htm)).
- Грищенко, Н. А. (2007). Позанавчальна діяльність як особливий фактор соціального середовища становлення студента ВНЗ. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*, 17 (133), 208-211 (Hryshchenko, N. A. (2007). Extracurricular activities as a special factor of the social environment of becoming a student of higher education institutions. *Bulletin of the Luhansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko (Pedagogical Sciences)*, 17 (133), 208-211).
- Дергач, М. А. (2012). *Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та шкіл України в ХХ столітті* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Derhach, M. A. (2012). *Theatrical art as a means of personality formation in the history of pedagogical thought and schools of Ukraine in the twentieth century* (DSc thesis abstract). Luhansk).
- Дергач, М. А. (2009). *Формування особистості засобами театального мистецтва: історія становлення педагогічної думки і практики*. Дніпропетровськ: ІМА-прес (Derhach, M. A. (2009). *Formation of a personality by means of theatrical art: history of the formation of pedagogical thought and practice*. Dnipropetrovsk: IMA-press).
- Емець, Н. А., Мельник, О. Є., Шакун, Н. В. (2018). Освітнє середовище як чинник гендерної соціалізації особистості. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2 (12), 23-29 (Yemets, N. A., Melnyk, O. Ye., Shakun, N. V. (2018). Educational environment as a factor of gender socialization of the personality. *Problems of social work: philosophy, psychology, sociology*, 2 (12), 23-29).
- Ершова, А. П. (2006). *Режисура уроку, обшчення и поведення учителя*. Москва: МПСИ (Ershova, A. P. (2006). *Directing the lesson, communication and teacher behavior*. Moscow: MPSI).
- Зімакова, Л. В. (2004). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театального мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Zimakova, L. V. (2004). *Preparing future primary school teachers for socialization of students by means of theatrical art* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Капська, А. Й. (ред.) (2011). *Соціальна педагогіка*. Київ: Центр учбової літератури (Kapska, A. I. (Ed.) (2011). *Social pedagogy*. Kyiv: Center for Educational Literature).

- Кікінежді, О. (2013). Особистісно-егалітарний підхід як базова методологія в обґрунтуванні гендерної соціалізації дітей та юнацтва. У В. П. Кравець (ред.), *Гендерні дослідження: прикладні аспекти*, (сс. 201-210). Тернопіль: Навчальна книга. Богдан (Kikinezhdі, O. (2013). Personality-egalitarian approach as a basic methodology in substantiating the gender socialization of children and youth. In V. P. Kravets (Ed.), *Gender research: applied aspects: monograph*, (pp. 201-210). Ternopil: Textbook. Bogdan).
- Кравець, В. П. (2003). *Гендерна педагогіка*. Тернопіль: Джура (Kravets, V. P. (2003). *Gender pedagogy*. Ternopil: Jura).
- Полякова, О. М. (2013). Театральні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. У А. А. Сбруєва, О. М. Полякова (ред.), *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів*, (сс. 191-210). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Poliakova, O. M. (2013). Theatrical technologies in professional training of future social educators. In A. A. Sbrueva, O. M. Polyakova (Eds.), *Content innovations in master's training of social pedagogues*, (pp. 191-210). Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Семаков, М. П. (2007). *Формирование творческой личности студента педвуза на основе использования театрального метода Е. Б. Вахтангова* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Semakov, M. P. (2007). *Formation of a creative personality of a pedagogical university student using the theatrical method of E. B. Vakhtangov* (PhD thesis). Moscow).
- Сердюк, Л. В. (2008). *Музыкально-театральная деятельность как средство развития педагогического творчества учителя начальных классов* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Serdiuk, L. V. (2008). *Musical and theatrical activities as a means of pedagogical creativity development in primary school teachers* (PhD thesis). Moscow).
- Сорокина, Н. И. (2008). *Развитие коммуникативной рефлексии будущего учителя в образовательном процессе вуза средствами педагогического артистизма* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Благовещенск (Sorokina, N. I. (2008). *Development of communicative reflection of the future teachers in the educational process of the university by means of pedagogical artistry* (PhD thesis). Blahoveshchensk).
- Шабаетова, Н. (2011). *Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Shabaieva, N. S. (2011). *College Students' Gender Socialization in Extracurricular Activity*. (PhD thesis abstract). Luhansk).

## РЕЗЮМЕ

**Полякова Ольга.** Потенціал театральних педагогічних технологій для гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами позанавчальної діяльності.

В статті дана характеристика потенціала театральних педагогічних технологій для гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами позанавчальної діяльності. Уточнена сутність понять «гендерна соціалізація», «театральні технології», «театральні педагогічні технології». Розкриті функції театральних педагогічних технологій в контексті оптимізації соціокультурної середовища педагогічного

*учреждения высшего образования с точки зрения задач гендерной социализации будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** *гендерная социализация, внеучебная деятельность, социокультурная среда, театральные технологии, театрально-педагогические технологии.*

## SUMMARY

**Poliakova Olha.** Potential of theatrical and pedagogical technologies for gender socialization of students of pedagogical higher education institutions by means of extracurricular activity.

*The article characterizes the potential of theatrical and pedagogical technologies for gender socialization of students of pedagogical higher education institutions by means of extracurricular activities. The identity of the meanings of the potential of theatrical technologies and extracurricular activities of students is substantiated: nonlinearity, indirectness, self-actualization, complementarity, cooperation, compensability, flexibility, tolerance, recreation. The essence of the concepts “gender socialization”, “theatrical technologies”, “theatrical and pedagogical technologies” is specified.*

*Theatrical technologies are interpreted as an ordered (in time, space, methods of interaction of subjects and objects, etc.) set of means for realizing the process of activity, the leading integrative characteristic of which is theatricality. Theatrical and pedagogical technologies are defined as specific to theatrical technologies, i.e. those of them, the direct subject of which is implementation of pedagogical influence on the individual.*

*The functions of theatrical and pedagogical technologies in the context of optimizing the sociocultural environment of the pedagogical institution of higher education from the point of view of the tasks of gender socialization of future teachers are revealed. In particular, it is determined that the use of theatrical and pedagogical technologies contributes to the approximation of the characteristics of the socio-cultural environment of the higher education institution in three essential requirements: formation and satisfaction of student needs for knowledge and mastery of egalitarian gender values and norms; creating conditions for self-realization and personal self-development in accordance with the requirements of gender equality; ensuring the transmission of socio-cultural potential free from all forms of gender discrimination.*

*It is found out that the essential characteristics of theatrical and pedagogical technologies best correspond to the new paradigm of pedagogical education – post-classical pedagogy, which shifts the emphasis in the content of modern higher education from the translation of knowledge and values to the organization of changing conditions of cognition. At the same time, the task of forming the students’ egalitarian worldview is decisive. Value (non-violent) attitude to the world, society, personality is determined by the core of the professional system of the teacher and it can’t be ensured by only rational and logical influence.*

**Key words:** *gender socialization, extracurricular activities, socio-cultural environment, theatrical technologies, theatrical and pedagogical technologies.*

**УДК 378.147:37.011.3-51]:004**

**Людмила Шевченко**

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського  
ORCID ID 0000-0003-4991-4949

**Андрій Крижановський**

Комунальний заклад вищої освіти  
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»  
ORCID ID 0000-0003-4108-9542

**Неля Кириленко**

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький  
гуманітарно-педагогічний коледж»  
ORCID ID 0000-0003-2403-3563

**Валерій Кириленко**

Вінницький державний педагогічний університет  
Імені Михайла Коцюбинського  
ORCID ID 0000-9992-4690-2101  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/118-128

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗА ЗМІШАНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

*Актуальність статті пов'язана з системним упровадженням в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що викликає появу нових видів і форм його організації, зокрема змішаного навчання. На підставі аналізу наукової літератури й досліджень викладачів інформаційних технологій окреслено зміст поняття «змішане навчання» в двох сенсах – вузькому й широкому. Запропонована методика використання електронних освітніх ресурсів під час підготовки майбутніх учителів за змішаною формою навчання. Змішане навчання надає можливість працювати віддалено, а це особливо важливо нині, в умовах спалаху пандемії COVID-19.*

**Ключові слова:** електронні освітні ресурси, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, електронні навчально-методичні комплекси, майбутні вчителі, «перевернуте» навчання, e-learning, blended learning.

**Постановка проблеми.** Стратегічним завданням вищої освіти в Україні є підготовка кваліфікованих кадрів, які можуть забезпечити розвиток нових інформаційних технологій та інтегрувати їх у професійну діяльність. Інформатизація освіти є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних працювати в умовах цифрового суспільства, ефективно обробляти

великі масиви інформації, зберігати й передавати їх. Підвищення якості освіти в парадигмі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є одним із пріоритетних кроків на цьому шляху.

Нині однією з альтернативних моделей навчання стає змішане навчання (blended learning), яке ґрунтується на використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Це робить навчальний процес ефективним і продуктивним, підвищуючи мотивацію та інтерес студентів, формує професійні компетентності.

До появи цифрових технологій дослідники чітко розділяли навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (дистанційне, електронне) і традиційне (навчання за класно-урочною моделлю). Така диференціація нині не є доречною. «У наукових колах усе більше фахівців і педагогів-практиків схиляються до необхідності змішаної форми навчання. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі закладів освіти стало настільки органічним, що навіть є думка про виключення з обігу термінів «електронне навчання», «мобільне навчання» чи «дистанційне навчання», а сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів» (Бугайчук, 2016).

Зміст навчання у педагогічних закладах вищої освіти все частіше пов'язаний із всесвітньою мережею Internet. Постає необхідність розвитку міцних цифрових умінь і навичок у студентів, що зумовлює необхідність оперативної розробки адекватних електронних освітніх ресурсів (ЕОР), що відповідають потребам сучасного інформаційного суспільства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Авторами технології змішаного або «перевернутого» навчання є вчителі хімії Аарен Самс і Джонатан Бергмонн (США). У 2008 році вони почали записувати відеоролики зі своїми лекціями та пропонувати їх своїм учням для домашнього опрацювання.

Проблему здійснення навчання у педагогічних закладах вищої освіти за змішаною формою вивчали Є. Андропова, В. Биков, Ю. Капустіна, Є. Конракова, В. Кухаренко, О. Співаковський, В. Тихоміров. Використання «перевернутого» навчання висвітлюється в роботах Дж. Бергмана та А. Семсона (2000 р., США), К. Шпаннегеля та Ю. Хандке (2008 р., Німеччина). Зміст поняття «змішаного навчання» аналізували І. Воротнікова (Воротникова, 2015), Л. Данькевич (Данькевич, 2009), В. Кухаренко (Кухаренко, 2015), Є. Пьяних (Пьяних, 2012), Н. Рашевська (Рашевська, 2010), Т. Шроль (Шроль, 2016) та ін.

У вказаних працях зазначену категорію розглядають як із позиції викладання окремих навчальних дисциплін, здебільшого мовного чи інформаційного спрямування, або йдеться про «змішане навчання» під час організації навчальної взаємодії. Як свідчать дослідження В. Бикова, Я. Ваграменко, І. Захарової, Ю. Машбиця, Є. Полата, С. Сисоєвої, О. Тихомірова, необхідний потенціал містять відповідні методики навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки саме вони здатні забезпечити індивідуалізацію навчання студентів, адаптацію до власних здібностей, доступ до нових інформаційних джерел, а відтак сприяють розвитку їхньої інформаційної культури.

**Мета статті** – проаналізувати зміст поняття «змішане навчання» з використанням ЕОР та показати засоби впровадження його в освітній простір педагогічних закладів вищої освіти у процесі підготовки майбутніх учителів.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження використовувалися такі методи, як аналіз, синтез, вивчення наукової літератури та Інтернет-джерел із проблем підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти за змішаною моделлю, а також узагальнення досвіду викладачів Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

**Виклад основного матеріалу.** Ключовими технологіями XXI століття є інформаційно-комунікаційні технології на основі систем телекомунікації. Інформацію нарешті визначено найважливішим стратегічним ресурсом суспільства. «Велике значення для визначення місця й ролі нових технологій в освітньому процесі є розуміння природи знання. Це принципово інший тип знання, більш динамічна його форма і водночас нова форма освіти, у якій зникає межа між науковим (дослідницьким), навчальним, фундаментальним і прикладним знаннями. Відбувається синтез гуманітарного і природно-наукового знання. Його метою є не запам'ятовування великих обсягів фактичного матеріалу, а здатність легко і швидко в них орієнтуватися» (Тарнавська, 2013).

Інформатизація в освіті відкриває доступ до світових інформаційних ресурсів; зменшує залежність викладання й навчання від локації учасників освітнього процесу; забезпечує академічну мобільність; змінює форми і зміст навчального процесу; сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу та індивідуалізації навчання, інтеграції навчальної й дослідницької діяльності; значно збільшує обсяг інформаційних ресурсів, якими користуються студенти за межами навчальної аудиторії; підвищує навчальну мотивацію та розвиває критичність мислення.



Розвиток інформаційного суспільства та його складової – освіти нині неможливий без використання інформаційно-комунікаційних технологій. У традиційну систему навчання інтегруються електронні курси, електронні бібліотеки, електронні засоби навчання. З урахуванням цього змінюються методики викладання та інформаційні потреби студентів.

Потужний імпульс у розвитку електронного навчання пов'язаний із використанням глобальної мережі Інтернет. Спільні та розподілені ресурси, веб-технології, віддалений доступ до навчальних матеріалів забезпечив суттєве підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. Мережні технології, висока якість апаратного забезпечення уможливили створення професійних середовищ та систем для надання освітніх послуг. У сучасному суспільстві постійно циркулюють такі терміни, як Інтернет, навчальні проекти, веб-квести, гіпертекст, віртуальне навчання, віртуальний університет, неперервна освіта, навчання протягом усього життя, мобільне, змішане й перевернуте навчання. Вони увійшли в мовний словник сучасної людини.

Сучасне покоління студентів, висока конкуренція у вищій освіті, розвиток електронного навчання змінюють парадигму освіти. Розробляються нові моделі навчання, які формують іншу інформаційну культуру студентів, а також усвідомлення необхідності безперервного навчання.

Відповідно до цього відбувається стрімкий розвиток створення програмних комплексів e-learning різної спрямованості, у тому числі систем доставки контенту, організації й управління навчальним процесом. У зв'язку з розвитком e-learning визначився новий напрям – «змішане навчання» (ЗН) (blended learning). Maryam Tayebinik подає таку графічну форму змішаного навчального середовища (Рис. 1):



Рис. 1. Змішане навчальне середовище

У межах такого середовища студент отримує інформацію і на її основі формує нові знання як самостійно он-лайн, так і традиційним шляхом. Створюється комфортне освітнє інформаційне середовище та комунікації, що передають необхідну інформацію.

Системи освіти з використанням e-learning є нині найбільш затребуваними, а blended learning – це інтеграція навчання в групі, самостійне навчання, яке здійснюється в режимах он-лайн та оф-лайн.

ЗН передбачає спільне використання мережі і стандартного навчання в аудиторіях. У такому комбінованому освітньому середовищі викладачі та студенти використовують он-лайн ресурси та інструментарій.

ЗН базується на таких видах діяльності:

- включення веб-ресурсів та інструментів в освітню програму;
- розробка й публікація веб-сторінок для певної групи;
- використання он-лайн форумів, дискусій, веб-конференцій.

Процес дослідження ЗН здійснювався за такими схемами:

1. Навчання здійснюється за схемою: дистанційне навчання / очна сесія / самостійне вивчення матеріалу на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання – формування базових знань під час вивчення теоретичного матеріалу. Очна сесія – детальний розгляд теми, обговорення та дискусія з даної теми. Самостійне вивчення – виконання завдань на основі вивченого навчального матеріалу, спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Тренінг у навчальній аудиторії / самостійне вивчення матеріалу на основі інформаційно-комунікаційних технологій / очна сесія.

Під час проведення тренінгу в аудиторії здійснювалося відпрацювання навчальних ситуацій, що використовувалися викладачем або виконувалися практичні завдання, проводилися семінари, ділові ігри. Подальше навчання здійснювалося студентами самостійно в режимі он-лайн на розширеному обсязі навчального матеріалу, виконанні практичних завдань, а також відбувалося спілкування з викладачем.

У запропонованих схемах ЗН здійснювалося поєднання самостійного та аудиторного навчання, що давало змогу кожному студенту брати активну участь у процесі засвоєння знань і навчатися за власною траєкторією у зручний час.

Засоби навчання, у яких використовуються цифрові технології (педагогічні програмні засоби, презентації, відеофільми, звукові записи, гіпертекстові і гіпермедійні ресурси навчального призначення) – це називаємо електронні освітні ресурси (ЕОР).

Використання ЕОР сприяє зменшенню прогалин у знаннях, можливість отримувати додаткову інформацію для підвищення свого фахового інформаційного рівня, а також відпрацювання пропущених занять.

Перевагою другої схеми здійснення ЗН є можливість практичного виконання або відпрацювання практичних навчальних ситуацій, здійснення повторення й узагальнення навчального матеріалу на нових

рівнях, інформаційного спілкування зі студентами та викладачами. У випадку, якщо виникають труднощі, пов'язані із засвоєнням матеріалу, кожний суб'єкт інформаційної діяльності має змогу отримати додаткову інформацію з глобальної мережі Інтернет.

Метою ЗН є отримання знань у форматі консультування за допомогою електронної пошти, дискусій на форумах, блогах, у роботі з ЕОР. Воно сприяє формуванню й розвитку ділового спілкування з метою обміну навчальною інформацією, стимулює студентів до здійснення інформаційної діяльності, досягнення суттєвого результату та мети розширення власної інформаційної бази.

Упровадження e-learning та blended learning може стати могутнім інструментом зміни цілої парадигми освіти за умови його ретельного планування. З цією метою доцільно слідувати чітким правилам користування інформаційно-комунікаційними технологіями, інтегрованими програмами, мультимедійним потенціалом.

Працюючи з ЕОР, студенти мають доступ до потужностей, що надаються їм у вигляді Інтернет-послуги. З'являється можливість доступу до власних даних і роботи з ними з будь-якої локації.

ЗН розглядаємо в двох сенсах – вузькому і широкому. «У вузькому сенсі пропонуємо під змішаним навчанням розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в межах формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання й доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» (Бугайчук, 2016).

Викладачі кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» постійно тримають у полі зору новації у сфері інформатизації освітнього процесу, досліджують можливості використання сервісів та освітніх платформ на основі хмарних технологій, створюють сучасні дидактичні

матеріали, розробляють власні ЕОР. Крім того, з метою систематизації та структурування навчальних матеріалів, викладачі кафедри працюють над розробкою електронних навчально-методичних комплексів, де розміщуються ЕОР з початкових дисциплін у вигляді освітніх веб-сайтів (рис. 2).

Зазначаємо, що навчально-методичний комплекс – це певна, чітко визначена сукупність навчально-методичних матеріалів, що сприяють міцному засвоєнню навчального матеріалу відповідно до навчальної програми.

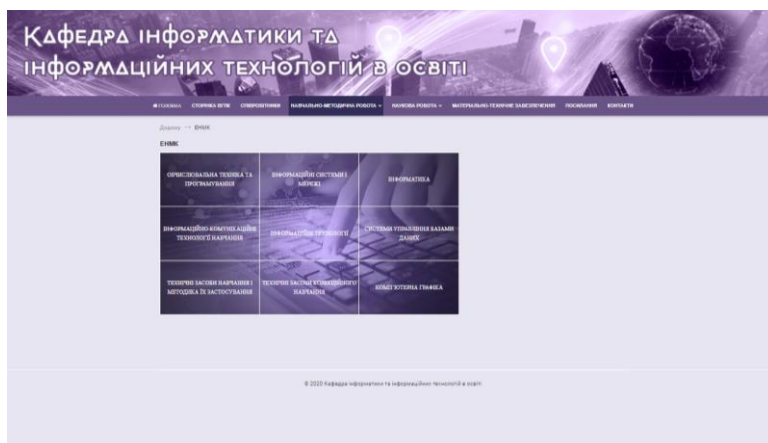


Рис. 2. Сторінка навчально-методичних комплексів кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті

На Рис. 3 подаємо ЕОР «Основи комп'ютерної верстки», розроблений викладачами кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті. Ресурс призначено для вивчення поліграфії та основ комп'ютерної верстки, що входить до програми навчальної дисципліни «Інформатика» (вибірковий модуль, 35 год.).

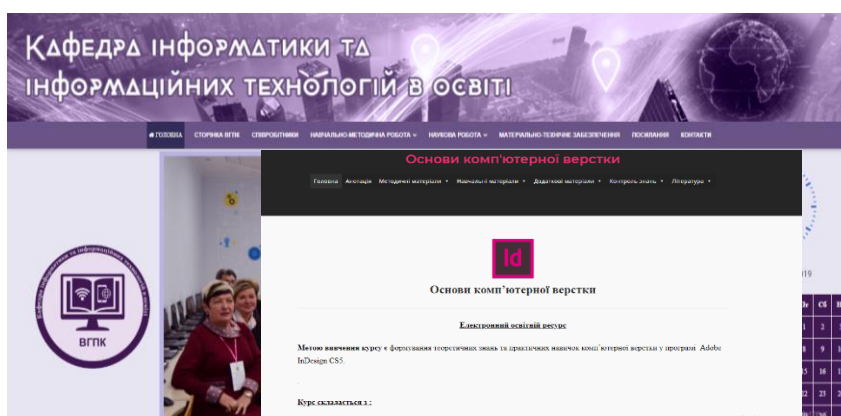


Рис. 3. Головна сторінка ЕОР «Основи комп'ютерної верстки»

На сторінці представлено комплекс дидактичних матеріалів з теми «Основи комп'ютерної верстки», що розроблені з використанням сервісів на основі хмарних технологій. Працюючи з таким контентом, студенти отримують потрібну навчальну інформацію, що розміщена на EOP, а саме, тексти лекцій, електронні посібники, відео-лекції, презентації. Це надає можливість кожному користувачу ознайомитися з теоретичними основами дисципліни в будь-який час і в будь-якій локації з урахуванням індивідуального темпу засвоєння знань. На занятті викладач пропонує практичні завдання й необхідну додаткову інформацію. Під час їх виконання студенти працюють індивідуально в парах або в групах. Викладач лише виконує роль консультанта та оцінює студентів.

Поряд із терміном ЗН використовують так зване «перевернуте навчання», у межах якого має місце попереднє ознайомлення студентів поза аудиторією з новим навчальним матеріалом, який розміщено в електронних навчально-методичних комплексах. Пізніше, на занятті, розглядаються проблемні моменти, закріплюються теоретичні знання, формуються практичні навички. Оцінювання в якості засвоєння нового матеріалу може здійснюватися за допомогою комп'ютерного тестування.

Ідея нашого дослідження полягала у припущенні, що рівень підготовки студентів підвищиться за рахунок використання розроблених EOP.

Для підтвердження цього факту було проведено експеримент у двох групах 1 курсу (гр. 11Шб, гр. 12Шб) здобувачів вищої освіти рівня «бакалавр початкової освіти» спеціальності 013 «Початкова освіта».

У процесі проведення дослідження в 1-й групі навчання проводилося за експериментальною методикою, а в 2-й – за традиційною. У контрольній групі методика проведення занять не змінювалася, а в експериментальній групі використовувалися елементи електронного навчання та EOP.

Аналізуючи рівень навчальних досягнень у задіяних в експерименті групах, ми враховували поточні семестрові оцінки й методами математичної статистики визначили, наскільки значимою є різниця оцінок, а, отже, чи можна прирівняти ці групи як такі, що мають однаковий рівень знань із предмету. З метою визначення вірогідності результатів дослідження застосували критерій Стюдента.

Під час контрольного зрізу на завершальному етапі експерименту виявили, що контрольні завдання в обох групах були аналогічними, але результати їхнього вирішення помітно відрізнялися, що дає нам право вважати проведення занять за змішаною формою більш продуктивним.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Іntenсивне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі зумовило зміну парадигми його організації і проведення. Використання ЕОР сприяло підвищенню ефективності самостійного опанування навчальним матеріалом студентами. Викладачі, у свою чергу, проводили діагностику рівня знань студентів та більш об'єктивно оцінювали результати навчання. ЗН надає можливість працювати віддалено, а це особливо важливо нині, в умовах спалаху пандемії COVID-19.

Вважаємо, що подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розробку та використання в освітньому просторі педагогічних закладів вищої освіти нових ЕОР, а електронні навчально-методичні комплекси, що містять ЕОР, мають бути інтегровані в освітній процес.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бугайчук, К. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016, 4, 4. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434>. (Bugaichuk, K. (2016). Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process. *Information Technologies and Teaching Aids*, 2016, 4, 4. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434>).
- Воротникова, І. П. (2015). Змішані моделі навчання у післядипломній педагогічній освіті. *Перспективні напрямки світової науки: Збірник статей учасників тридцять першої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя», 1, 29-31* (Vorotnikov, IP (2015). Mixed models of teaching in postgraduate pedagogical education. *Perspective directions of world science: Collection of articles of the participants of the thirty-first international scientific-practical conference "Innovative potential of world science – XXI century", 1, 29-31*).
- Данькевич, Л. Р. (2009). Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 137, 236-239 (Данькевич, Л. Р. (2009). The effectiveness of the blended learning system in teaching business English. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*, 137, 236-239).
- Кухаренко, В. М. (2015). Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 53-67 (Кухаренко, В. М. (2015). A systematic approach to blended learning. *Information Technology in Education*, 24, 53-67).
- Пьяных, Е. Г., Немчанинова, Ю. П. (2012). Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественно-научного образования. *Вестник*, 7, 257-260 (Pianykh, E. N., Nemchaninova, Yu. P. (2012). Blended learning as an effective form of work with masters in the field of science education. *Vestnik*, 7, 257-260).
- Рашевська, Н. В. (2010). Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», 191, 89-96* (Rashevskaya,

- N. V. (2010). Blended learning as a psychological and pedagogical problem. *Bulletin of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, Cherkasy, 191, 89-96).
- Тарнавська, Т. В. (2013). Сутність інформаційних технологій в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки, 108.1*. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31).
- (Tarnavska, T. V. (2013). The essence of information technology in education. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical sciences, 108.1*. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31)).
- Фандей, В. А. (2011). Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. *Информатизация образования и науки, 4 (12)*, 115-125 (Фандей, В. А. (2011). Blended learning: current status and classification of blended learning models. *Informatization of Education and Science, 4 (12)*, 115-125).
- Шроль, Т. С. (2016). Змішане навчання як нова форма організації ІКТ-освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти, 13 (1)*, 166-170. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2016\\_13\(1\)\\_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52). (Shrol, T. S. (2016). Blended learning as a new form of organization of ICT education. *Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions, 13 (1)*, 166-170. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2016\\_13\(1\)\\_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)_52)).
- Tayebinik, M. *Blended Learning or E-learning?* Retrieved from: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1306/1306.4085.pdf>

## РЕЗЮМЕ

**Шевченко Людмила, Крыжановский Андрей, Кириленко Неля, Кириленко Валерий.** Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей по смешанной форме обучения.

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена системным внедрением в образовательный процесс высших педагогических вузов современных информационно-коммуникационных технологий, что вызывает появление новых видов и форм их организации, в частности – смешанного обучения. На основании анализа научной литературы и практических наработок преподавателей информационных технологий проанализировано содержание понятия «смешанное обучение» в двух смыслах – узком и широком. Предложена методика использования электронных образовательных ресурсов при подготовке будущих учителей по смешанной форме обучения.*

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, смешанное обучение, информационно-коммуникационные технологии, электронные учебно-методические комплексы, будущие учителя, «перевернутое» обучение, e-learning, blended learning.

## SUMMARY

**Shevchenko Liudmyla, Kryzhanovskyi Andrii, Kyrylenko Nelia, Kyrylenko Valerii.** Application of electronic educational resources in the process of training future teachers in the mixed form of learning.

*The article deals with the systematic introduction into the educational process of pedagogical higher education institutions of modern information and communication technologies, which causes the emergence of the new types and forms in its organization.*

*One of the alternative models of teaching is blended learning, which is based on the application of the latest information and communication technologies in the process of training future teachers. This makes the learning process effective and productive, increasing the motivation and interest in students, forms professional competencies. Based on the analysis of scientific literature and research of information science teachers, the meaning of the concept of “blended learning” in two senses – the narrow and broad. A model of using electronic educational resources in the process of future teachers training in the mixed form of education is proposed. To achieve the goal of the research, such methods as analysis, synthesis, study of scientific literature and Internet sources on the problems of training future teachers in higher pedagogical education institutions according to the mixed model were used. The use of electronic educational resources assisted to increase the effectiveness of self-mastery of the educational material, and teachers, in turn, could more objectively assess academic achievements, to diagnose the level of students’ knowledge. Blended learning provides the ability to study remotely, and this is especially important in conditions of the COVID-19 pandemic.*

**Key words:** *electronic educational resources, blended learning, information and communication technologies, electronic educational and methodological complexes, future teachers, “inverted” learning, e-learning, blended learning.*



## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.091.3:811.112.2'25

Ірина Бартош

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0003-1015-4743

DOI

10.24139/2312-5993/2020.07/129-140

### ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НІМЕЦЬКОМОВНЕ УСНЕ МОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Статтю присвячено вивченню питань особливостей професійно орієнтованого німецькомовного усного мовлення соціальних працівників з точки зору лінгвістичної характеристики. Автором запропоновані критерії відбору навчального матеріалу, на основі якого були виокремлені типи діалогічного та монологічного мовлення, що найчастіше зустрічаються в роботі німецькомовного соціального працівника (діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація). На основі отриманих результатів була проведена лінгвістична характеристика представлених типів діалогічного та монологічного мовлення. Лінгвістична характеристика була проведена на трьох рівнях: фонетичному, морфологічному та синтаксичному. Були представлені мовні засоби, граматичні та синтаксичні особливості усного мовлення німецькомовного соціального працівника на основі прикладів. Описані лінгвістичні характеристики дозволили виявити основні лінгвістичні особливості діалогу-розпитування, діалогу-дискусії, монологу-розповіді та монологу-презентації, які будуть урахуватись у процесі розробки методики навчання професійно орієнтованого німецькомовного усного мовлення майбутніх соціальних працівників.*

**Ключові слова:** усне мовлення, професійно орієнтоване усне мовлення, лінгвістичні особливості, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація.

**Постановка проблеми.** У зв'язку із швидким розвитком суспільства в Україні назріла потреба в розробці наукових основ соціалізації й виховання дітей та молоді в єдності і взаємозв'язку, корекції соціальної, у тому числі молодіжної й освітньої політики. Проте недостатній досвід створення структури успішної моделі соціальних інститутів зумовлює той факт, що процеси трансформації мають здійснюватися шляхом імплементації та запозичення системи соціальної роботи Німеччини, яка вважається однією з кращих серед країн Європейського Союзу. Це породжує необхідність підготовки спеціалістів, які володітимуть німецькою мовою.

**Аналіз актуальних досліджень** показав, що дослідженню особливостей професійно орієнтованого іншомовного усного мовлення присвячено чимало праць таких науковців, як С. Ю. Ніколаєвої, В. В. Черниш, О. В. Тарнопольського, В. П. Скалкина, Л. С. Бархударова, Р. К. Миньяр-Белоручева, В. А. Бухбіндера, І. О. Зимньої, З. М. Корневої. Проте створення ефективної методики формування професійно орієнтованого німецькомовного усного мовлення передбачає аналіз і врахування лінгвістичних особливостей таких складових усного мовлення, як діалогічне мовлення (ДМ) та монологічне мовлення (ММ).

Нами були опрацьовані праці, присвячені дослідженню лінгвістичних особливостей діалогічного мовлення таких науковців, як С. О. Сімкова (дослідження методики навчання англомовної професійно орієнтованої дискусії в межах діалогічного мовлення), І. В. Зайцева (дослідження особливостей діалогічного мовлення майбутніх філологів), О. В. Ярошенко (дослідження формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні), Л. О. Максименко (дослідження усного професійно спрямованого іншомовного діалогу менеджерів невиробничої сфери), К. О. Мулик (дослідження специфіки англійського діалогічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості) та праці, присвячені дослідженню особливостей навчання монологічного мовлення, Л. В. Кардаш (специфіка лінгвістичних особливостей монологічного мовлення), О. В. Бабюк (дослідження лінгвістичної характеристики професійно орієнтованого англомовного монологу майбутніх фахівців туристичної сфери), Л. В. Бондар (дослідження лінгвістичної характеристики французького монологу – аргументації студентів технічних спеціальностей), С. С. Кріжнер (дослідження лінгвістичних особливостей англійського монологічного мовлення юристів). Незважаючи на низку досліджень, присвячених проблематиці іншомовного мовлення, питання лінгвістичних особливостей німецькомовного усного мовлення соціальних працівників не було предметом уваги вчених.

Отже, **метою** статті є дослідження лінгвістичних особливостей німецькомовного усного мовлення майбутніх соціальних працівників. Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

- визначити критерії відбору навчального матеріалу;
- виокремити типи діалогічного та монологічного мовлення, що будуть рекомендовані до навчання майбутнім соціальним працівникам;
- провести аналіз та лінгвістичну характеристику виділених типів діалогічного та монологічного мовлення.

Досягнення поставленої мети передбачає застосування таких **методів дослідження**: теоретичний, системно-функціональний та інтерпретаційно-аналітичний.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки основна мета нашого дослідження – це формування вмінь і навичок ДМ та ММ, вважаємо, що проведення аналізу природи лінгвістичної складової усного мовлення соціальних працівників є невід’ємною частиною проведення дослідницької роботи. Передбачаючи послідовність розкриття наших цілей, спершу необхідно опрацювати матеріали, що міститимуть приклади усного мовлення німецькомовного соціального працівника. Це допоможе виявити типи ДМ та ММ, що найчастіше зустрічаються в роботі німецькомовного соціального працівника, визначити основні фонетичні, синтаксичні та морфологічні ознаки виявлених типів ДМ та ММ, які стануть підґрунтям для розробки навчально-методичного комплексу, виокремити певні закономірності структури виявлених типів ДМ та ММ.

Основою для пошуку матеріалів є інтернет, оскільки, за слушним визначенням Тарнопольського, він є невичерпним джерелом автентичної предметної інформації за будь-якою тематикою (Тарнопольский 2004, с. 192). Проте, поряд із фаховими джерелами, інтернет містить велику кількість сумнівних матеріалів, які викликають суперечності щодо доцільності їх використання. Саме тому необхідно виокремити критерії відбору матеріалів, на основі яких ми здійснимо аналіз лінгвістичних особливостей усного мовлення німецькомовного соціального працівника.

Отже, охарактеризуємо критерії відбору навчальних матеріалів. Для визначення критеріїв відбору навчальних матеріалів ми спиралися на наукові розвідки таких учених, як Н. Ф. Бориско, Я. О. Дьячкової, І. В. Зайцевої, Л. В. Боднар, Л. В. Крисак, М. І. Бурак.

Отже, ми визначили такі критерії відбору навчальних матеріалів:

- автентичність;
- тематичність;
- новизна та актуальність;
- мотиваційність;
- авторитетність джерела;
- урахування лінгвістичних ознак підмови спеціальності.

Відтак, визначивши критерії відбору навчальних матеріалів для проведення аналізу, нами були відібрані такі матеріали: аудіо-відеофонограми, а також друковані тексти з прикладами діалогічного та монологічного мовлення.

Таким чином, вивчення та розгляд матеріалів, які наочно демонстрували приклади спілкування німецькомовного соціального працівника, показали, що соціальні працівники перебувають у постійній співпраці та взаємодії з клієнтами та колегами в процесі комунікації. Ми дійшли висновку, що спілкування для роботи соціального працівника є інструментом його професійної діяльності, де кожен напрям роботи безпосередньо залежить від низки вмінь: переконання, аргументації та контраргументації, умінь застосовувати різноманітні техніки в процесі роботи, презентувати власні пропозиції, концентруватися, велику роль відіграють також емпатичні вміння, уміння аналізувати ситуації.

Отже, отримані результати дозволили нам виділити такі види ДМ та ММ, які найчастіше зустрічаються в мовленні німецькомовного соціального працівника:

- діалог-розпитування;
- діалог-дискусія;
- монолог-розповідь;
- монолог-презентація.

Підсумовуючи вище сказане, наголошуємо, що усне мовлення в роботі соціального працівника – це перш за все спілкування, оскільки діяльність у цій сфері передбачає постійну взаємодію з клієнтами. Як зазначають дослідники соціальної роботи, важливе значення для соціально педагогічної діяльності є реалізація, перш за все, спілкування у формі діалогу, оскільки це сприяє формуванню в майбутніх соціальних працівників практичних умінь підходу до клієнта (Спіріна 2009, с. 32).

Отже, виділивши типи ДМ та ММ, що найчастіше зустрічаються в роботі німецькомовного соціального працівника, проведемо спершу аналіз згаданих вище типів діалогів.

Аналіз німецькомовних джерел дозволив нам виявити, що в роботі соціального працівника з клієнтом використовується найчастіше діалог-розпитування. Це пов'язано з тим, що соціальному працівнику необхідно отримати інформацію від клієнта стосовно певної проблемної ситуації, навіть у випадку, коли клієнт не може довіритися. Особливості спілкування можуть дещо різнитися в залежності від цільової групи, проте, під час процесу розпитування, найважчим для соціального працівника є встановлення довірливих стосунків із клієнтом, оскільки людина, яка потребує допомоги, повинна відкритися незнайомцю. Ми прослідкували певну закономірність у структурі діалогу-розпитування. На етапі, коли соціальний працівник знайомиться з клієнтом, діалог-розпитування здійснюється за такою схемою:

1. Представлення та встановлення контакту (знайомство з клієнтом та створення атмосфери довіри);
2. Уточнення (виявлення основних джерел проблеми);
3. Фокус (аналіз проблеми шляхом ставлення навідних питань до клієнта);
4. Прощання.

Розглянемо більш детально лінгвістичну природу діалого-розпитування.

На фонетичному рівні діалог-розпитування характеризується нешвидким темпом мовлення, інтонаційністю, з боку соціального працівника спостерігається нейтральний тон мовлення. У мовленні наявні також паузи.

На лексичному рівні досліджуючи діалог-розпитування було встановлено, що в мовленні соціального працівника рідко зустрічається явище еліпса, більше у клієнтів. Він може виявлятися у фонетичній (такі види скорочень, як *ich hab', gibts, gehts*), граматичній, морфологічній (пропуск артиклів), синтаксичній (пропуск одного або двох членів речення) і в лексичній редукції (пропущення слова, що можна відновити відповідно до змісту):

**Kundin:** „*Ich glaube, mein Sohn verwendet Drogen*“

**Sozialarbeiter:** „*Was fühlen Sie?*“

**K:** „*Angst, weiß nicht, was zu tun*“ (Erziehung ohne Strafe, 2014).

У процесі опрацювання навчального матеріалу ми виявили, що ще однією особливістю діалого-розпитування соціального працівника є використання фразеологізмів.

Фразеологізм – це семантично пов'язане сполучення слів, що виникає в мові як результат метафоризації його значення й відтворюється у вигляді специфічної, усталеної та цілісної конструкції (Кравцова, 2016, с. 29-30).

Під час дослідження діалого-розпитування нами були виокремлені як фразеологічні словосполучення, так і цілі вирази, наприклад:

- *Dem Weinen Raum geben;*
- *Vieles läuft im Leben nicht so rund;*
- *Die Welt da draußen ist ganz schön übel.*

Вважаємо, що використання фразеологічних одиниць насичує мовленнєве повідомлення й надає експресивно-емоційного та стилістичного забарвлення діалогу соціального працівника.

На граматичному рівні діалог-розпитування характеризується переважною повнотою речень, використанням наказової форми Imperativ

*(Berichte noch mal wie ist es momentan die Situation in der Schule?)*, Кон'юнктив II, модальних дієслів у формі Кон'юнктив (*Na, wie wäre es denn mit einer Chance? Wir können es ja miteinander versuchen. Sobald du ein ungutes Gefühl hast, kannst du jederzeit abbrechen*), складнопідрядних означальних речень.

Аналіз діалогу-розпитування показав, що соціальні працівники користуються певними техніками розпитування: перефразування, порівняння, перепитування, уточнення:

**SA:** „*Wie geht es jetzt mit deinem Vater?*“

**K:** „*Na ja... momentan bin ich hier*“

**SA:** „*Das heißt, ihr könnt nur spontan auf der Straße treffen?*“ (Mit dem Jugendamt unterwegs - Kinder ohne Schutz, 2019).

Складнішим видом діалогу є діалог-дискусія. Даний вид діалогу вимагає високого рівня володіння іноземної мови. Аналіз іншомовних джерел дозволив нам виявити, що діалог-дискусія зустрічається в роботі німецькомовного соціального працівника значно рідше ніж діалог-розпитування.

У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне навчання цього виду діалогу для застосування засвоєних знань на конференціях, семінарах, професійних тренінгах та обговореннях.

Діалог-дискусія соціального працівника характеризується більш повними й розширеними за об'ємом реченнями, ніж у діалозі-розпитуванні. Граматична структура більш ускладнена вживанням складносурядних та складнопідрядних речень причини, наслідку, означальних речень. Даний вид діалогу демонструє нам частіше використання еліптичних конструкцій, також знаходимо порівняння:

„*Ich als Peter würde mich fühlen...also es gibt viele Erwachsene rund um mich, die immer mich etwas fragen, also was wollen alle diese Erwachsene von mir?*“ (Mit dem Jugendamt unterwegs - Kinder ohne Schutz, 2019).

Під час діалогу-дискусії зустрічаємо також певні фразеологічні одиниці (*die Türe sind immer auf, ein großer Schritt machen*).

Оскільки основною метою діалогу-дискусії є відстоювання власної думки, ми зустріли певні кліше, що притаманні даному виду діалогу (*es ist wichtig, meiner Meinung nach, ich möchte berichten*).

Аналіз діалогу-дискусії дозволив нам дійти висновку, що в процесі дискусії доволі часто зустрічаються елементи монологу, що власне й робить діалог-дискусію складнішим видом діалогу ніж діалог-розпитування.

Аналіз діалогу-розпитування та діалогу-дискусії дозволив нам також виокремити певні спільні граматичні особливості: діалоги

характеризуються вживанням теперішнього часу *Präsens*, а також форм минулого часу *Präteritum* та *Perfekt*:

**SA:** „Du bist sehr enttäuscht und sehr verletzt. Du hast deinem Freund sehr vertraut. Und du verstehst nicht, warum, er das getan hat?“

**Kunde:** „Ja, wie konnte er es nur tun...“ (Im Alltag der Sozialarbeit, 2017).

Знаходимо вживання різних форм умовного способу *Konjunktiv*, велику кількість підрядних речень, а також переважаюче використання модальних дієслів:

**SA:** „Was könntest du dir vorstellen, könnte dir gut tun?“

**Kunde:** „Das es wieder so ist, wie früher ... bevor das alles passiert ist. Möchte ganz normal wieder zur Schule gehen können.“ (Im Alltag der Sozialarbeit, 2017).

Аналіз діалогічного мовлення соціального працівника з клієнтами дозволив нам виявити, що речення в діалогах соціального працівника є майже завжди повними, у них не знаходимо великої кількості еліпсів та наказового способу; використання умовного способу та модальних дієслів робить мовлення соціального працівника м'яким, воно звучить дружньо та сприяє, перш за все, установленню довірливих стосунків із клієнтом.

Отже, охарактеризувавши лінгвістичні особливості діалогічного мовлення соціальних працівників, перейдемо до аналізу лінгвістичних особливостей монологічного мовлення.

Узагальнення матеріалів дослідження усного мовлення соціальних працівників дозволило нам з'ясувати, що не менш важливе значення в роботі соціального працівника займає вміння запровадження монологічного висловлювання, хоча зустрічається це явище значно рідше, ніж діалогічне висловлювання.

Як вид мовлення монолог є розгорнутим. Тому в межах соціальної роботи монологічне мовлення зустрічається на різноманітних семінарах, конференціях, а також у професійній діяльності. Також нами було досліджено, що монолог виступає як складова частина діалогічного мовлення.

Як уже було зазначено вище, опрацювання навчальних матеріалів дозволило нам виділити такі типи монологічного мовлення:

- монолог-розповідь;
- монолог-презентація.

Розглянемо детальніше характеристику даних видів ММ.

Монолог-розповідь описується як динамічний тип монологічного висловлювання, у якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів (Бігич, 2013, с. 350). Основна мета монологу-розповіді – це

створення певного враження про ситуацію та її опис, виклад основних фактів та подій.

Приклади використання монологу-розповіді знаходимо у відео-презентаціях, де соціальні працівники описували особливості роботи у своїй сфері діяльності.

Класичний тип цього монологу складається із структурно-композиційних частин, до яких відноситься: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, кінець дії (розв'язка).

На фонетичному рівні спостерігається спокійний темп мовлення, паузи наявні в невеликій кількості, інтонаційність.

На морфологічному рівні даний вид монологу містить переважно слова, що мають нейтральне забарвлення (*es ist häufig, also, so wie so, irgendwie*), слова та вирази, що привертають увагу до якогось конкретного аспекту розповіді (*merken Sie darauf an, guck mal, auf jeden Fall*), наявні також риторичні запитання:

*Wie ist es, als Pfleger mit Menschen arbeiten, die auf letzter Station ihres Lebens stehen?* (Soziale Arbeit im Krankenhaus, 2013).

Грамматична характеристика вказує на домінуюче використання форми теперішнього часу Präsens та минулого часу Perfekt:

*Natürlich, es gibt viele Fälle, wo ich dann verzweifelt bin, wenn man jemandem nicht helfen konnte oder durfte.*

*Ja, es war so, dass ich an einem Raum gekommen bin und die Posthalter geholt habe und dann zwei Briefe gefunden habe, die ich wohl ganz normal per Post geschickt habe* (Mit dem Jugendamt unterwegs - Kinder ohne Schutz, 2019).

За обсягом речення є досить обширними, наявна велика кількість підрядних та безособових речень:

*Ich mache Schulsozialarbeit unheimlich gern, weil es sehr vielfältig ist und voll von Überraschungen und nie langweilig ist, ich bekomme sehr viel Anerkennung, ne, es ist eine Herausforderung* (Traumberuf Schulsozialarbeit, 2009).

*Das Schöne in der Arbeit ist, dass man auch den betroffenen Menschen, ihnen helfen kann, unterstützen und dazu gehört Betreuung an sich, 60-70 % der Arbeit ausmachen, aber auch Rhamenbindende administrative* (Soziale Arbeit - Psychische Gesundheit und Sucht, 2018).

Монолог-презентація – це самостійно підготовлений репродуктивний чи репродуктивно-продуктивний монолог, що характеризується глибоким змістом, розгорнутістю, чіткістю й логічністю побудови, більшою інформаційною та мовною складністю, більшим впливом на слухачів (Баб'юк, 2019), а також вважається ефективним



засобом подолання мовного бар'єру, розвитку коректності й перебігу мовлення, навчання формування зв'язного тексту (Корнеєва, 2020).

Структурними компонентами монологу-презентації є вступ, основна частина та заключна частина.

На фонетичному рівні спостерігається спокійний темп мовлення, хоча залежно від спікера темп мовлення може змінюватися. Наявна велика кількість пауз та логічних наголосів, тон мовлення є спокійним.

За своєю структурою та мовними особливостями монологу-презентація характеризується ускладненим синтаксисом, ускладненими лексичними конструкціями, відрізняється також граматична структура речень. Розглянемо зараз більш детально.

На морфологічному рівні монологу-презентація містить слова кліше: *Bescheid sagen, erst, erstens, momentan*; лексику нейтрального забарвлення: *ja, na ja, immer wieder, da geht's darum*. У процесі опрацювання джерел ми звернули увагу на досить активне вживання фразеологічних одиниць. Це як невеликі вирази (*Rund um kommen, ersten Hacken auf die Hilfe planen, nichts auf dem Kopf gehen, im Rollstuhl sitzen*), так і повні речення:

- *Diese Welt ist ein Kindergarten.*
- *Kinder haben keine Grenzen.*

Монологу-презентація характеризується також активним використанням професійно забарвленої лексики (*Obdachlose, Demenz, Armut, Pfleger*), використанням слів іншомовного походження (*Servis, Engagement*).

На граматичному рівні, у порівнянні з монологом-розповіддю, монологу-презентація також характеризується складною структурою речень. Щодо темпоральних конструкцій, домінантними залишаються форми теперішнього та минулого часу *Präsens* та *Perfekt*:

*Und da gleichzeitig passiert es immer wieder, und ich bin ja keine Ausnahme, dass wir im Beratungskontext das Gefühl haben, innerhalb von 1,2,3 Beratungsgespräche den Klienten zu einer Entscheidung hinzubringen* (Erziehung ohne Strafe, 2014).

За своєю структурою речення є повними та довгими, з великою кількістю складнопідрядних та складносурядних речень, містять *Konjunktiv I* та *II*:

*Wir alle haben als Kinder von unseren Eltern was erlebt, manchmal vielleicht auch schmerzlich, ja? Und wir nehmen uns vielleicht vor: Wie mache ich das ganz anders?* (Erziehung ohne Strafe, 2014).

Монологу-презентації притаманні також риторичні запитання:

*Was denkst du über dem Menschen, was denkst du über das Leben, was denkst du über dich? Das sind drei wichtigste Fragen, die jeder von uns in letzten 6 Jahren schon beantwortet hat* (Robert Betz, 2017).

Під час монологу-презентації спікери часто користуються невербальними засобами комунікації – жестами, для того, щоб підкреслити емоційну забарвленість певних моментів мовлення та привернути увагу слухачів на окремі частини монологу.

**Висновки.** Отже, формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх соціальних працівників є складним процесом, що неможливий без вивчення особливостей ДМ та ММ. Дослідження показало, що під час роботи німецькомовного соціального працівника найчастіше зустрічаються такі види ДМ та ММ, як діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Лінгвістична характеристика дозволила виявити, що представлені вище види ДМ та ММ характеризуються наявністю великого обсягу мовних засобів, складною структурою речень, що викликатиме складність оволодіння німецькомовним усним мовленням.

**Перспективи подальших розвідок.** Дані особливості будуть покладені в основу вимог для розробки методики навчання професійно орієнтованого німецькомовного усного мовлення майбутнім соціальним працівникам.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Баб'юк, О. В. (2019). *Формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Тернопіль (Babiuk, O. V. (2019). *Formation of professionally oriented English-speaking competence in monologue speech of future specialists in the field of tourism* (PhD thesis) Ternopil).
- Ніколаєва, С. Ю., Бориско, Н. Ф., Бігич, О. Б. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. U., Borysko, N. F., Bigych, O. B. (2013). *Methodology of foreign languages and cultures training: theory and practice*. Kyiv).
- Кравцова, І. І. (2016). Фразеологізми в сучасній англійській мові: визначення, підходи, класифікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 2, 29-32 (Kravtsova, I. I. (2016). *Phraseologisms in modern English: definitions, approaches, classifications*. *Scientific bulletin of Interanational humanities university. Series: Philology*, 2, 29-32).
- Корнеєва, І. О. (2020). Монолог-презентація як ефективний метод іншомовного професійно орієнтованого навчання майбутніх дизайнерів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (95) (Korneieva, I. O. (2020). *Monologue-presentation as an effective method of foreign language professionally oriented training of future designers*. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95)).

- Спіріна, Т. П. (2009). *Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02). Житомир. (Spirina, T. P. (2009). *Formation of professional culture of future social pedagogues in the educational process of higher education institutions* (DSc thesis). Zhytomyr).
- Тарнопольский, О. В. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения*. Київ: Ленвит (Tarnopolskyi, O. V. (2004). *Methods of teaching English for business communication*. Kyiv).
- Erziehung ohne Strafe* (2014). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=1EqvmhZAozs&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=45&t=1949s>
- Im Alltag der Sozialarbeit* (2017). Retrieved from: [http://cyberhelp.eu/assets/b31fe6a/cyberhelp\\_eu\\_sozialarbeit\\_gespraechsleitfaden\\_de.pdf](http://cyberhelp.eu/assets/b31fe6a/cyberhelp_eu_sozialarbeit_gespraechsleitfaden_de.pdf)
- Mit dem Jugendamt unterwegs - Kinder ohne Schutz* (2019). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=hSNEDI3CF9I&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=24&t=600s>
- Robert Betz* (2017). Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=l1CkGi\\_5zXI&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=46&t=831s](https://www.youtube.com/watch?v=l1CkGi_5zXI&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=46&t=831s)
- Soziale Arbeit - Psychische Gesundheit und Sucht* (2018). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=IKigoYxhQ1w&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=14>
- Soziale Arbeit im Krankenhaus* (2013). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=riUQo3mr9C4&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=19&t=0s>
- Traumberuf Schulsozialarbeit* (2009). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=oG59Q1IWokS&list=PLGIFYPm2HH0AXLD4snV8iJKJYr2qWrK-&index=14&t=94s>

## РЕЗЮМЕ

**Бартош Ирина.** Профессионально ориентированная немецкоязычная устная речь социальных работников: лингвистический аспект.

Статья посвящена изучению вопросов особенностей профессионально ориентированной немецкоязычной устной речи социальных работников с точки зрения лингвистической характеристики. Автором предложены критерии отбора учебного материала, на основе которого были выделены типы диалогической и монологической речи, наиболее часто встречающихся в работе немецкоязычного социального работника (диалог-расспрос, диалог-дискуссия, монолог-рассказ, монолог-презентация). На основе полученных результатов была проведена лингвистическая характеристика представленных типов диалогической и монологической речи. Лингвистическая характеристика была проведена на трех уровнях: фонетическом, морфологическом и синтаксическом. Были представлены языковые средства, грамматические и синтаксические особенности устной речи немецкоязычного социального работника на основе примеров. Описанные лингвистические характеристики позволили выявить основные лингвистические особенности диалога-расспроса, диалога-дискуссии,

*монолога-рассказа и монолога-презентации, которые будут учитываться в процессе разработки методики обучения профессионально ориентированной немецкоязычной устной речи будущих социальных работников.*

**Ключевые слова:** *устная речь, профессионально ориентированная устная речь, лингвистические особенности, диалогическая речь, монологическая речь, диалог-расспрос, диалог-дискуссия, монолог-рассказ, монолог-презентация.*

### SUMMARY

**Bartosh Iryna.** Professionally oriented German oral speech of social workers: linguistic aspect.

**Introduction.** *In order to develop an effective teaching methodology of professionally oriented German oral speech for the future social workers, it should be considered the linguistic features of professionally oriented oral speech. Purpose.* To determine the general characteristics of oral speech, identify specific types of dialogical and monologic speech that will be recommended for teaching future social workers, the analysis and linguistic characteristics of isolated oral speech types. **Methods.** *The study was conducted on the basis of the analysis of national and foreign works for the possibility of an effective characteristics of linguistic features of the oral speech of social workers. Results.* An analysis of the features of social workers' oral speech has shown that oral speech plays a dominant role for the professional activity of a specialist. Features of dialogical speech are defined, such as two-sided character of speech, motivation, spontaneity, situationality, and monologic speech is inherent in coherence of thought, consistency, logic, unidirectionality and contextuality. Researching the oral speech of the professional sphere of the social worker, we identified the types of the dialogical speech (dialogue-story, dialogue-discussion) and the monologic speech (monologue-story, monologue-presentation) that are recommended for teaching future social workers. Based on the obtained results, the linguistic characteristics of the presented types of dialogical and monologic speech was conducted. **Conclusion.** *Consequently, the results of the study have shown that the predominant role in the professional activity of the social worker is occupied by dialogical speech, but monologic speech also takes place. The described linguistic characteristics made it possible to identify the main features of dialogical and monologic speech, which will be considered in the development of teaching methods of the professionally oriented German oral speech.*

**Key words:** *oral speech, professionally oriented oral speech, linguistic features, dialogical speech, monologic speech.*

УДК 373.24

Олена Белова

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0001-6162-4106

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/141-156

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНУ «ГОТОВНІСТЬ» ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз терміну «готовність» та розкрити сутність суміжних понять: «готовність до навчання», «готовність до школи», «підготовка до школи», «шкільна зрілість». Основними методами дослідження є теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури. Аналіз матеріалів дослідження довів, що не існує єдиної позиції щодо поняття «готовності» дитини до школи, але кожне з них включає у свій зміст багаторівневе утворення, у якому закладено взаємопов'язані між собою компоненти, і відсутність одного з них може призвести до дисбалансу у структурі майбутнього школяра. У перспективі розглядатиметься психолого-педагогічні компоненти готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання.*

**Ключові слова:** *готовність, готовність до навчання, готовність до школи, підготовка до школи, шкільна зрілість.*

**Постановка проблеми.** Сучасна готовність дітей старшого дошкільного віку до шкільних умов передбачає ґрунтовну організаційно-виховну роботу закладів дошкільної освіти, які мають забезпечити високий рівень загального різностороннього розвитку майбутніх учнів. Від комплексної підготовки дитини залежить швидкість її адаптування до нового соціального статусу. Пред'явлені високі вимоги у виховній та навчальній діяльності загальноосвітніми школами вимагають створення нових, ефективних психолого-педагогічних методів та підходів у навчанні підростаючого покоління. Для подальшого вивчення проблеми дослідження є необхідність у з'ясуванні сутності терміну «готовність» й розрізненні таких понять, як «готовність до навчання», «готовність до школи», «підготовка до школи», «шкільна зрілість».

**Аналіз актуальних досліджень.** Термін «готовність» не має однозначного тлумачення. У наукових працях із педагогіки, психології, логопедії, нейрофізіології, філософії, соціології тощо його розглядають по-різному. Класичне його бачення передбачає сукупність характерологічних особливостей для здійснення певної діяльності. Більш сучасні дослідження розширюють це поняття, виділяючи компоненти, які визначають рівень розвитку психофізіологічних, пізнавальних, соціальних та особистісних якостей.

У науковій площині поняття «готовність» розглядають під призмою:

- «готовності до навчання» (А. Анастезі, 1982; Б. Андрієвський, 2010; М. Безруких, 2003; Л. Божович, 1987; Л. Венгер, 1982; Л. Виготський, 1966; О. Грудненко, 2013; О. Запорожець, 1977; Д. Ельконін, 1989; Я. Коменський, 1982; О. Леонт'єв, 1983. Г. Любленська, 1982; Е. Мейман, 1915; В. Мижериков, 2004; Н. Нижегородцева, 2001; В. Овчарова, 2007; І. Песталоцци, 1981; Е. Речицка, 2000; С. Рубінштейн, 1989; Е. Ропачевич, 2001; В. Шадрикова, 2004, К. Ушинський, 1983 та ін.);

- «готовності до школи» (Т. Бабаєва, 2000; Т. Іляшенко, 2002; Т. Кузьмишина, 2005; Г. Лаврент'єва, 2000; І. Маргулян, 2008; О. Новак, 2013; Н. Селіверстової, 2009 та ін.);

- «підготовки до школи» (А. Богуш, 2003; Т. Бондаренко, 2008; Т. Доронова, 2004; В. Котирло, 1971; О. Кравцова, 1999; О. Ласточкіна, 2012; Т. Пантюк, 2016; О. Савченко, 2001; О. Усова, 1981 та ін.);

- «шкільної зрілості» (А. Анастаси, 2001; І. Дубровіна, 1998; О. Ковшар, 2015; О. Лурія, 1948; В. Мухіна, 1986; J. Bruner, 1970; A. Kern, 1954; C. Strebел, 1957; J. Jirasek, 1978 та ін.).

Визначають її варіації через такі психофізіологічні, соціально-педагогічні компоненти, як: педагогічна готовність (загальна, спеціальна), професійна готовність; психологічна готовність; інтелектуальна готовність; когнітивна готовність; емоційна готовність; волюва готовність; мотиваційна готовність; мовленнєва готовність; особистісна готовність або мотиваційно-особистісна готовність; соціальна готовність або соціально-психологічна готовність; фізіологічна або фізична готовність (психосоматична готовність).

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз терміну «готовність» та розкрити сутність суміжних понять: «готовність до навчання», «готовність до школи», «підготовка до школи», «шкільна зрілість» дітей старшого дошкільного віку.

**Методи дослідження** включають теоретичне обґрунтування психолого-педагогічної та спеціальної літератури щодо проблеми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення сутності терміну «готовність» звертаємось до енциклопедичних словників, зокрема академічний тлумачний словник української мови цей термін розкриває як стан готовності для здійснення певної дії або необхідність чи бажання зробити, що-небудь; фармацевтична термінологія проводить паралель між «готовністю» та «тонусом». Відповідно – «тонус» є фоною активністю нервових центрів відповідних тканин і органів, які забезпечують готовність до виконання дій. Словник сучасної української мови вказує на бажання,

внутрішню потребу до чого-небудь, зацікавленість у здійсненні чого-небудь, у володінні чим-небудь, хотіння.

Педагогічні дослідження висвітлюють «готовність» як систему компонентів, якостей, якими має володіти особистість. Зокрема, «академічний тлумачний словник української мови» характеризує цей термін як підставу для оцінювання, визначення чогось; мірило.

У психологічному словнику поняття «готовність» трактується як направленість на виконання тієї чи іншої дії, наявність відповідної системи знань, умінь та навиків; як сукупність морфологічних (фізіологічне дозрівання організму, нервової системи) і психологічних особливостей (рівень сформованості психічних процесів: пізнавальної та емоційної сфер) дитини старшого дошкільного віку, які забезпечують успішний перехід її до систематичного організованого шкільного навчання; психологічна готовність до шкільного навчання і комплекс психологічних якостей, необхідних дитині для успішного навчання у школі.

У сучасних літературних джерелах трактування «готовності» до навчання дітей старшого дошкільного віку розглядається ширше і для цього використовують різні поняття: «готовність до навчання», «готовність до школи», «підготовка до школи», «шкільна зрілість». Глибоке вивчення терміну «готовність до навчання» дозволило нам з'ясувати, що існували різні думки щодо змісту цього поняття. Наукові погляди розділялися. Так, представники першої позиції (Л. Венгер, 1982; Л. Виготський, 1966; Д. Ельконін, 1989; О. Леонтьєв, 1983 та ін.) стверджували, що навчання передуює розвитку дитини. Інші науковці (А. Анастезі, 1982; Б. Андрієвський, 2010; М. Безруких, 2003; Л. Божович, 1995; О. Запорожець, 1977; О. Люблінська, 1982; В. Мижериков, 2004; Н. Нижегородцева, 2001; В. Овчарова, 2007; Е. Ропачевич, 2001; В. Шадрікова, 2004) наводили докази, що готовність до навчання здійснюється завдяки сформованості компонентних складових, які є взаємодоповнюючими (морфо-фізіологічний, психологічний, інтелектуальний, мовленнєвий, емоційний, вольовий, мотиваційний, особистісний, суспільний тощо).

Зокрема, представники першої позиції (Л. Виготський, 1982; Д. Ельконін, 1989; О. Леонтьєв, 1943 та ін.) виділяли загальні якості, якими має володіти дитина до навчання у школі. На їх думку, розвиток не може існувати ізольовано. У своїх працях вчені стверджували, що саме цілісне навчання стимулює розвиток дитини – «...один крок у навчанні призводить до ста кроків у розвитку...» (Виготський, 1982). На початку шкільного навчання в більшості дітей довільність та свідомість знаходяться на стадії формування, і

є психологічними новоутвореннями молодшого шкільного віку (Виготський, 1982, с. 241). Такі факти підтверджувалися відповідними дослідженнями: навчання письму, граматики арифметики не починається в момент зрілості відповідних функцій. Саме їх незрілість до початку навчання – загальний і основний закон, до якого прийшли дослідники в усіх галузях знання.

За міркуваннями Л. Виготського (1982), у дитини, на початку першого класу, мають бути сформовані вміння узагальнювати, диференціювати предмети та явища дійсності відповідно до категорій; розвинуті почуття власної відповідальності; сформовані вміння контролювати свою поведінку в певних життєвих ситуаціях до відповідних соціально-моральних норм.

О. Леонтьєв (1983, с. 281), наголошував, що готовність старшого дошкільника до школи визначає його розуміння змісту навчальних задач, усвідомлення способу виконання дії, навички самоконтролю й самооцінювання, розвиток вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися розв'язувати поставлені питання, вміння керувати своєю поведінкою.

З точки зору К. Ушинського (1983), успіх у навчальній діяльності визначається сукупним розвитком процесів пам'яті, уваги та мислення. Ним також зазначено, що дитина не є готовою до школи, якщо в неї низький рівень сформованості властивостей уваги та мовленнєвих функцій. Його педагогічні погляди поєднували навчання з вихованням, ґрунтувалися на ідеях особливостей психічного розвитку дітей їх активності та діяльності. Е. Мейман (1915) надавав велике значення загальним закономірностям та індивідуальним особливостям фізичного й духовного розвитку дітей; їх психологічним та фізіологічним особливостям, які необхідні у шкільній діяльності. Він намагався методами експериментальної педагогіки вивчити ізолювано всі психічні функції дітей на різних етапах їх розвитку. З позиції Д. Ельконіна (1989), дитина старшого дошкільного віку має володіти довільною діяльністю, знаково-символічними засобами та навичками сприймання думок інших людей. Довільна поведінка формується в рольових іграх у колективі дітей. Він зазначав, що саме зі своїми однолітками дошкільник може відпрацювати певні сюжетні лінії, тоді як самотійно зробити йому буде дуже складно. На думку О. Усової (1981), у дошкільному віці необхідно спрямувати дітей на навчальну діяльність, яка впливає на розвиток їх психічних процесів. Здатність дитиною здійснювати розумові дії певного напрямку (слухати і чути, дивитися і бачити, сприймати і пізнавати) є першими кроками в розвиткові здатності вчитися.



Я. Коменський (1982) передбачав навчання та виховання відповідно до вікових етапів розвитку. Він порівнював готовність із природними процесами, де розвиток має відбуватися своєчасно й послідовно. Велику роль у підготовці дітей педагог покладав на батьків. На його думку, саме вони мають психологічно налаштувати дитину до школи. Проблему підготовки дітей до школи він розглядав у трьох напрямках: значення підготовки, ознаки готовності, форми й методи роботи школи і батьків. І. Песталоцци (1981), швейцарський педагог-демократ, перший розробив принцип розвивального навчання, підкреслив тісний зв'язок між дошкільною та шкільною освітою. Ним було розроблено матеріали дидактики і методики для «першого навчання». Також педагог указував, що важливими в підготовці до навчання є індивідуальні особливості дітей. Як відмічає О. Грудненко (2013), цілісний психічний стан дитини здатен сприймати систему вимог, які пред'являються у школі, а також успішно оволодіння новою навчальною діяльністю та створювати нові соціальні взаємовідносини.

Л. Венгер (1982) стверджував, що в дитини мають бути сформовані навички вчитися й уміння налагоджувати взаємозв'язки між однолітками та дорослими в момент спільної діяльності. Такий досвід допоможе майбутньому школяру уникнути стресових ситуацій у період навчання, скоріше адаптуватися до освітніх умов. Пізніше, ученим було зазначено, що дошкільник має бути психологічно готовий до школи і тому включає сформованість мотиваційного, вольового та розумового компонентів (Венгер, 1984).

Другий напрям включає праці вчених, що розглядали готовність до навчання комплексно. Зокрема, Л. Божович (1995) зазначала, що готовність до навчання ґрунтується на розвитку пізнавальних інтересів, достатнього рівня сформованості мисленневих операцій, довільної регуляції діяльності, а також соціальної компетентності та «внутрішньої позиції» майбутнього учня. Саме цей показник, за словами науковця, є основним критерієм готовності до школи.

Н. Нижегородцева (2001, с. 5) включає фізіологічну, психологічну, соціальну та особистісну сформованість. На її думку, готовність до навчання є інтегральним або системним засобом дитячої індивідуальності, що включено в систему освіти, де відбувається розвиток у процесі навчальної діяльності.

Для готовності дитини до школи Б. Андрієвський розглядає систему педагогічних заходів, які мають бути спрямовані на загальний розвиток дошкільника. Створення певних умов, які би дозволили сформувавши основу та багаторівневий комплекс для загальних умінь та навичок, який у

майбутньому забезпечить успішну навчальну діяльність. Звичайно, у дітей старшого дошкільного віку не можливо сформувавши цілісність «шкільних якостей», але, на думку класичних науковців (О. Запорожець, 1977; О. Леонтьєва, 1943; В. Мухіної, 1986; Д. Ельконіна, 1989 та ін.), у них має бути сформовано: здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, вольові якості, вміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань, вміння управляти власною поведінкою).

У структуру готовності до навчання Г. Люблінська (1982) включає сформованість пізнавального відношення дітей до оточуючого їх світу: бажання займатися, інтерес до навчання, до засвоєння грамоти й навичок читання, пізнання нового – є основним критерієм до навчання у школі.

Готовність до шкільного навчання А. Анастезі (1982) розглядала як процес оволодіння дошкільниками вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією, відповідною поведінкою та іншими необхідними для оптимального рівня розвитку характеристиками.

О. Запорожець (1977) розглядав цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, до якої відносив особливості мотивації, рівень розвитку пізнавальної, інтелектуальної (аналітико-синтетичної) діяльності та рівень сформованості механізмів вольової регуляції. Учений указував, що в дітей на цьому етапі відбувається поєднання кризового розвитку й комплексу новоутворень, тобто стабільного та кризового періодів. Подібну позицію мала Л. Божович (1995). На її думку, готовність до навчання, окрім психологічного аспекту, має включати інші важливі компоненти, які здатні вплинути на успішність у навчальній діяльності, а саме: мотиваційний, що ґрунтується на пізнавальних та соціальних мотивах; інтелектуальний – основою якого є розвиток мисленнєвих процесів (здатність узагальнювати, порівнювати, класифікувати, виділяти відповідні признаки, робити висновки); сформованість довільної регуляції поведінки.

Як відмічає М. Безруких (2003), розвиток основних функціональних систем організму дитини та її стану здоров'я і визначають психологічну, фізіологічну соціальну та особистісну готовність до шкільного навчання. Окрім зрілості фізіологічної та соціальної, на думку В. Овчарова (2007), дитина дошкільного віку повинна мати й відповідний рівень інтелектуального та емоційно-вольового розвитку. Такі компоненти дозволять їй краще адаптуватися до нових освітніх умов. У свою чергу, В. Мижериков (2004), С. Конопляста, А. Яковенко (2017), Е. Ропачевич (2001) у поняття «готовність до навчання» вкладають компонент мовлення та його функції.

У педагогічній та психологічній літературі, поряд із терміном «готовність до школи», вживається термін «шкільна зрілість». Ці терміни майже синонімічні, але останній скоріш позначає психофізіологічний аспект органічного дозрівання, тоді як «готовність до школи» включає ступінь сформованості фізичних, фізіологічних та психічних якостей дитини, що забезпечує безболісний перехід старшого дошкільника у шкільне середовище. Дитина має проявляти бажання вчитися, слухати вчителя, має бути уважною, мовлення та пізнавальні процеси мають відповідати відповідному віку.

Готовність до школи була розглянута в інших тлумачних словниках як сукупність морфо-фізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує їй успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання. Зокрема, Б. Бім-Бад (2002), окрім фізіологічної та психічної сформованості, великого значення надавав інтегральній характеристиці, яка ґрунтується на рівні стану здоров'я, фізичного, особистісного (мотивація, самосвідомість, самооцінка), інтелектуального, мовленнєвого та фізіологічного (зорового, слухового сприйняття, моторних функцій тощо) розвитку. Також Б. Бим-Бад указував, що готовність до навчання не є абсолютною і залежить від вимог школи, об'єму та інтенсивності шкільного навантаження, диференційованості та різних умов. Зарубіжні науковці F. Tyler (1964), R. Gagne (1977), R. Brandt (1970) готовність до школи розглядали з точки зору сучасної освіти. Тому їх напрацювання включають вивчення особливостей усебічного розвитку дитини, зокрема педагогічні, психологічні та фізіологічні аспекти.

Г. Коджаспірова (2000, с. 30-31) в сучасному словнику-довіднику роз'яснює, що «готовність до школи» – це комплексне поняття, до складу якого включено особистісну, інтелектуальну готовність, а також достатній рівень розвитку зорово-моторної координації.

Погляди Н. Селіверстової (2009) на питання готовності до школи включали розвиток у різній степені психічних функцій: сприйняття, пам'яті, уваги, вольових якостей тощо. На думку автора, наявність тих чи інших загальних знань не є критерієм готовності до школи. С. Трошина (1992) «готовність до школи» розглядала як новоутворення дитячої особистості: власної позиції, потреб у значимості. Від сформованості внутрішньої позиції залежить навчальна мотивація, від нових потреб – відношення до навчання, однолітків і вчителів. Якщо в дитини не відбулися відповідні психічні перевлаштування, не дивлячись на її фізичний вік, вона залишається дошкільником. Потрапляння в школу може призвести до

внутрішніх та зовнішніх конфліктів (плачу, психологічних травм, потреба гратися, неможливість зосередити увагу на навчальному матеріалі, нерозуміння шкільних та навчальних вимог тощо). У зміст готовності до школи Т. Бабаєва (2000) включала такі компоненти, як: емоційно-ціннісний, змістово-діяльний, контрольо-регулятивний. Важливим також є досвід у пізнавальній сфері та вміння спілкуватися з оточуючими.

Термін «підготовка до школи» представлено як комплекс педагогічних заходів, що визначають загальний розвиток дошкільника (психічний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, соціальний, моральний, фізичний). «Підготовка» у даному випадку розкриває рівень сформованості загально-навчальних знань, умінь та навичок (інтелектуальних, комунікативних та організаційних).

Т. Бондаренко (2008) виділяє загальний етап підготовки, зміст якого передбачає формування у старших дошкільників життєвих умінь та обізнаності у процесі загальної підготовки, що ґрунтується на фізичному, психологічному, соціальному, мотиваційному та вольовому розвитку дитини; спеціальної підготовки, що включає мовленнєвий, математичний, логічний, екологічний, естетичний, моральний, природний та інший розвиток; залучення представників освітнього процесу (шкільних педагогів) та батьків для формування в дітей уявлень про навчання у школі.

Т. Пантук (2016), наголошувала, що на етапі підготовки дитини до школи всі напрями розвитку (фізіологічний, фізичний, психічний, соціальний, інтелектуальний) рівною мірою впливають на становлення особистості. У дошкільника можуть бути добре розвинуті математичні здібності й відчуття мовлення (гарно читає і лічить), але не може довго втримувати увагу, виникають труднощі в запам'ятовуванні нової інформації. Це вказує на достатній розумовий розвиток і несформований фізіологічні та психічні функції. На думку вченої, гармонійний розвиток забезпечить дошкільникові комфортний перехід до шкільних умов. Суспільні детермінанти значно впливають на процес підготовки майбутнього першокласника й вимагають перегляду як теоретичних засад, так і практичних методів та прийомів.

Низка вчених у галузі дошкільної освіти (Доронова, 2004; Кравцова, 1999; Усова, 1981 та ін.) розглядали підготовку дітей до школи як комплексне багатокомпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність старшого дошкільника до оволодіння навчальною програмою у школі. Науковці також розрізняють основні складові, які визначають підготовленість на спеціальну і загальну підготовку. О. Кравцова (1999,

с. 24) звертає увагу на те, що ці складові є взаємозумовленими і включають як психологічні, так і педагогічні компоненти. Підготовка дітей до школи, з її точки зору – це специфічна організація навчально-виховної роботи, яка забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й зумовлює подальше успішне навчання.

О. Савченко (2001, с. 6) підкреслювала, що важливим у «підготовці до школи» є як загальна, так і спеціальна підготовка. З міркувань ученої, їх взаємозв'язок є інтегрованим результатом, що й визначає готовність старших дошкільників до навчальної діяльності.

Загальна підготовка, як констатувала А. Богуш (2003), указує на рівень відповідальності, організованості та дисциплінованості дитини, її вміння самостійно виконувати навчальну діяльність, довільно керувати своїми діями, зокрема й поведінкою, дотримуватися моральних, етичних та соціально-культурних правил, уміти взаємодіяти та спілкуватися з однолітками і дорослими. В. Котирло (1971, с. 6) включає в загальну підготовку результат тривалої всебічної роботи батьків та закладів дошкільної освіти над компонентами готовності (фізичним, психічним, емоційним, особистісним).

Спеціальна підготовка, з точки зору А. Богуш (2003), передбачає сформованість у дитини знань, умінь і навичок, які в подальшому забезпечать їй успішне оволодіння навчальною програмою з таких предметів, як рідна мова, письмо, читання, математика, довілля.

У психологічній та педагогічній літературі, словниках, довідниках проводиться аналогія між термінами «готовність» та «шкільна зрілість». Але друге поняття вказує більше на психофізіологічне дозрівання. Це означає, що в дитини вдосконалюються рухові функції, загальний фізичний розвиток стає більш злагодженим: посилено розвиваються всі системи організму: опорно-рухова, серцево-судинна, ендокринна, дихальна тощо. Відбувається злагоджена робота нервової системи, а саме, у морфології та фізіології кори головного мозку (Безруких, 2003; Лурія, 1948 та ін.), що дозволяє дитині сприймати більший обсяг інформації, переробляти й засвоювати її. У цей період з'являються передумови гальмівних реакцій, що створюють умови для довільної регуляції поведінки. Тому більшість учених, розглядаючи «шкільну зрілість», опираються на морфологічний, фізіологічний та психічний (психічні функції, мотивацію та особистісну сферу) розвиток дитини. Умовно виділяють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний та соціальний.

З точки зору зарубіжної психології (А. Kern, 1951; С. Strebel, 1957; J. Jirasek, 1978), «шкільна зрілість» представляється як досягнення певного ступеню розвитку дитини, що дозволяє їй навчатися у школі. Так, J. Jirasek (1978) вказує, що в майбутнього першокласника має бути сформовані як теоретичні основи, так і практичний досвід. Головною особливістю від вважає розвиток інтелектуальних можливостей. Його праці побудовані на дослідженні сформованості аналітичного мислення, диференційованого сприйняття (перцептивна зрілість), логічного запам'ятовування, творчої уяви, властивостей уваги, сенсомоторної координації та інших процесів.

Як відмічає А. Kern (1954), дитина, яка потрапляє у шкільний простір, має бути зрілою в розумовому (включає розвиток довільної уваги, аналітичного мислення), емоційному (емоціональна стійкість, недопущення імпульсивних реакцій) та соціальному (здатність спілкуватися з оточуючими, відкриватися інтересам та умовам дитячих груп, здатність узяти на себе роль школяра в умовах навчання) відношенні.

С. Strebel (1957) розглядав психологічне утворення як відповідний рівень розвитку дитини перед вступом до школи. З його міркувань, у першокласника має бути розвинуті розумовий, соціальний, емоційний компоненти. А. Анастасі (2001) надавала шкільній зрілості значення оволодіння дошкільниками певними вміннями, знаннями, здібностями, навчальною мотивацією, поведінковими якостями, тобто включала ті характеристики, що є необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми. J. Bruner (1970) та інші вчені піддають сумніву положення концепції «шкільної зрілості» і підкреслюють важливість соціальних факторів та особливостей сімейного й суспільного виховання в її виникненні. З позиції І. Дубровиної (1998), «шкільна зрілість» – це передусім функціональна готовність, тобто ступінь зрілості певних мозкових структур, нервово-психічних функцій.

На думку В. Мухіної (1986), у старшому дошкільному віці мають бути сформовані основні два види сприйняття: дії ідентифікації (орієнтація на еталон) та дії моделювання (уміння моделювати у грі свої відношення до оточуючого світу, програвання різноманітних життєвих ситуацій: роль лідера, підлеглого, виконавця). Ученою зазначено, що всі сенситивні періоди розвитку дошкільника супроводжують соціальні взаємовідносини і тому дитина має вміти гратися. В іншому разі навчальне навантаження може призвести до невротичних симптомів (капризності, плаксивості, страхом перед учнями, учителем, виникає небажання ходити у школу).

Зрілість дитини старшого дошкільного віку до шкільного навчання О. Ковшар (2015) розглядала як психологічну готовність. У дитини, на її думку, повинні бути сформовані базові якості цілісної особистості, а також розвинуті психічні процеси (пізнавальні та емоційно-вольові), уміння до взаємодії з довколишнім світом.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що термін «готовність» має єдину ключову позицію, а саме – спрямовану дію, бажання щось робити. Залежно від галузі знань поняття «готовність» набуває різних тлумачень: з медичної точки зору це – стан, тонус, мобілізація всіх психофізичних систем; з педагогічної – позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення навчального мотиву, потреб; установка на певну поведінку; з психологічної – спрямованість на виконання тієї чи іншої дії за наявності відповідних знань, умінь та навичок; сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю. Ґрунтовне вивчення словникової термінології дозволяє відмітити, що підготовка до діяльності слугує формуванням самої готовності. Огляд психолого-педагогічної літератури доводить, що наявність у суб'єкту сформованих певних якостей до навчання не розкриває сутності «готовності», а стає одним із компонентів його загальної структури.

Поняття «*готовність до навчання*» розглядається з двох позицій: вплив загальних якостей та закономірностей на розвиток особистості в цілому та виділення компонентів (функціональний, пізнавальний, емоційний, мотиваційний особистісно-соціальний), які позначають готовність до навчання у школі.

«*Готовність до школи*» визначається ступінь сформованості фізичних, фізіологічних та психічних якостей дитини, визначається складним структурним новоутворенням особистості – її нових якостей: власної позиції, потреб у значимості.

«*Підготовка до школи*» ґрунтується на загальній та спеціальній підготовці. Їх взаємодія визначає всі компоненти готовності (психічну, інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, особистісну, моральну, фізичну) дитини старшого дошкільного віку до отримання нових шкільних знань, умінь та навичок. «*Шкільна зрілість*» дошкільника – це психофізіологічний аспект органічного дозрівання, а саме – сформованість морфологічно-фізіологічної та психічної системи (інтелектуальної, емоційної й соціально-особистісної).

На основі аналізу результатів теоретичного дослідження можна стверджувати, що у психолого-педагогічній літературі не існує єдиної позиції щодо поняття «готовності» дитини до школи. Існують відмінні та спільні погляди цієї проблеми, перспективою нашого дослідження буде розгляд психолого-педагогічних та фізіологічних компонентів готовності майбутніх школярів.

### ЛІТЕРАТУРА

- Анастаси, А. (2001). *Психологическое тестирование*. Москва: Педагогика (Anastasi, A. (2001). *Psychological testing*. Moscow: Pedagogy).
- Андрієвський, Б. М. (2010). Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах*, 5, 6-9 (Andriievskiy, B. M. (2010). Problems of the readiness of six-year-old children before starting school. *Pedagogical almanac*, 5, 6-9).
- Бабаєва, Т. І. (1993). *У школьного порога*. Москва: Просвещение (Babaieva, T. I. (1993). *At the school doorstep*. Moscow: Education).
- Безруких, М. М., Сонькин, В. Д., Фарбер, Д. А. (2003). *Возрастная физиология*. Москва: Академия (Bezrukikh, M. M., Sonkin, V. D., Farber, D. A. (2003). *Age physiology*. Moscow: Academy).
- Бим-Бад, Б. М. (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва (Bim-Bad, B. M. (2002). *Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Moscow).
- Богуш, А. М., Шиліна, Н. Є. (2003). *Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі*. Одеса: ПНЦ АПН України (Bogush, A. M., Shylina, N. Ye. (2003). *Moving readiness of senior preschool children before starting school*. Odessa).
- Божович, Л. І. (1995). Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. *Вопросы психологии*. Москва: Междунар. образоват. психол. колледж (Bozhovych, L. I. (1995). Psychological issues of a child's readiness for schooling. *The issues of psychology*. Moscow: International educational psychol. college).
- Бондаренко, Т. М. (2008). *Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Bondarenko, T. M. (2008). *Preparing children for school as a pedagogical problem in the theory and practice of educational pedagogy (the other half of the XX century)* (PhD thesis abstract). Luhansk).
- Венгер, Л. А. (1984). Психологическая готовность ребенка к школе. *Вопросы психологии*, 4, 12-14 (Wenger, L. A. (1984). The child's psychological readiness for school. *The issues of psychology*, 4, 12-14).
- Виготський, Л. С. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 6 (Vigotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Questions psychologists*, 6).
- Доронова, Т. Н. (2004). *На пороге школы*. Москва: Просвещение (Doronova, T. N. (2004). *On the threshold of the school*. Moscow: Education).
- Дубровина, И. В. (1995). *Готовность к школе*. Москва: Наука-Академия (Dubrovina, I. V. (1995). *Ready for school*. Moscow: Science-Academy).
- Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика (Elkonin, D. B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogy).



- Запорожец, А. В. (1972). Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*, 4, 2-3 (Zaporozhets, A. V. (1972). Pedagogical and psychological problems of all-round development and preparation for school of senior preschoolers. *Preschool education*, 4, 2-3).
- Іляшенко, Т. Д. (2002). Про готовність дітей до шкільного навчання. *Початкова школа*, 3, 69-71 (Iliashenko, T. D. (2002). About the readiness of children for schooling. *Elementary School*, 3, 69-71).
- Йирасек, Я. (1978). Диагностика школьной зрелости. *Диагностика психического развития*. Прага (Jirasek, J. (1978). Diagnostics of school maturity. *Diagnostics of mental development*. Prague).
- Ковшар, О. (2015). *Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти*. Кривий Ріг (Kovshar, O. (2015). *Theoretical and methodological foundations of the organization of the preschool education*. Kryvyi Rih).
- Коджаспірова, Г. (2000). *Педагогический словарь*. Москва: Академия (Kodzhaspirova, H. (2000). *Pedagogical Dictionary*. Moscow: Academy).
- Кондаков, И. М. (2003). *Психология. Иллюстрированный словарь*. Москва: Олма-Пресс (Kondakov, I. M. (2003). *Psychology. Illustrated dictionary*. Moscow: Olma-Press).
- Котырло, В. К. (1971). *Развитие волевого поведения у дошкольников*. Київ: Радянська школа (Kotyrllo, V. K. (1971). *The development of volitional behavior in preschoolers*. Kyiv: Radianska school).
- Кравцова, Е. Е. (1991). *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе*. Москва: Педагогика (Kravtsova, E. E. (1991). *Psychological problems of children's readiness to learn at school*. Moscow: Pedagogy).
- Кузьмишина, Т. Л. (2005). К вопросу о готовности дошкольников к обучению в массовой школе. *Психология наука и образование*, 2, 101-106 (Kuzmishina, T. L. (2005). On the issue of the readiness of preschoolers to learn in mass school. *Psychology Science and Education*, 2, 101-106).
- Лаврентьева, Г. П. (2000). Готовность дитини до школи: складові успішного навчання. *Дошкільне виховання*, 9, 3-5 (Lavrentieva, H. P. (2000). The child's readiness for school: components of successful learning. *Preschool education*, 9, 3-5).
- Леонтьев, А. Н. (1943). Психическое развития ребенка в дошкольном возрасте. *Вопросы психологии дошкольного возраста*. Москва (Leontiev, A. N. (1943). Mental development of a child in preschool age. *Questions of the psychology of a preschool child*. Moscow).
- Лурия, А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста*, 34-64 (Luriiia, A. R. Development of constructive activities of preschoolers. *Questions of the psychology of a preschool child*, 34-64).
- Люблинская, А. А. (1982). Психологические основы школьной зрелости. *Формирование школьной зрелости ребенка*, 151-156 (Liublinskaia, A. A. (1982). Psychological foundations of school maturity. *Formation of school maturity of the child*, 151-156).
- Маргулян, І. А. (2008). Підготовка до систематичного навчання у школі : комплексна програма розвивальних ігор. *Психолог*, 22-27 (Margulian, I. A. (2008). Preparing to

systematic education at schools: a comprehensive program for developing igors. *Psychologist*, 22-27).

Мейман, Э. (1915). *Интеллигентность и воля. Учение одаренности и характере на психологической основе*. Задруга (Meiman, E. (1915). *Intelligence and will. Teaching giftedness and character on a psychological basis*. Zadruga).

Мухина, В. С. (1986). *Шестилетний ребенок в школе*. Москва: Просвещение (Mukhina, V. S. (1986). *A six-year-old child at school*. Moscow: Education).

Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. (2001). *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе*. Москва (Nizhegorodtseva, N. V., Shadrikov, V. D. (2001). *Psychological and pedagogical readiness of the child for school*. Moscow).

Новак, О. М. (2013). Готовність дитини до навчання у школі як основа забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 1, 16-25 (Novak, O. M. (2013). The readiness of the child to study at school as a basis for ensuring the continuity of education in preschool and primary school. *Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine*, 1, 16-25).

Овчарова, Р. В. (2007). *Справочная книга социального педагога*. Москва: Сфера (Ovcharova, R. V. (2007). *Reference book of the social educator*. Moscow: Sphere).

Пантюк, Т. (2016). Розвиток як важливий компонент підготовки дитини до школи. *Гірська школа українських Карпат*, 14, 105-108 (Pantiuk, T. (2016). The development as an important component of the child's preparation for school. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 14, 105-108).

[Песталоцци, И. Г. \(1981\). \*Избранные педагогические сочинения\*](#). Москва: Педагогика (Pestalozzi, I. H. (1981). *Selected pedagogical compositions*. Moscow: Pedagogy).

Речицкая, Е. Г., Пархалина, Е. В. (2000). *Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе*. Москва: ВЛАДОС (Rechitskaia, E. G., Parkhalina, E. V. (2000). *Readiness of preschoolers with hearing impairments for schooling*. Moscow: VLADOS).

Савченко, О. (2001). Новий етап розвитку 4-річної початкової школи. *Дошкільне виховання*, 1, 6-10 (Savchenko, O. (2001). A new stage in the development of a 4-year primary school. *Preschool education*, 1, 6-10).

Селивёрстова, Е. Н. (2009). *Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания*. Владимир: ВГУ (Seliverstova, E. N. (2009). *Modern didactics: from the school of knowledge to the school of creation*. Vladimir).

Усова, О. (1981). *Обучение в детском саду*. Москва: Просвещение (Usova, O. (1981). *Education in kindergarten*. Moscow: Enlightenment).

Ушинський, К. Д. (1983). Людина як предмет виховання. *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Радянська школа (Ushynskiy, K. D. (1983). Man as a subject of education. *Selected pedagogical works*. Kyiv: Radianska school).

Brandt, R. (1970). The readiness issue today. *The Record*, Vol. 71, 3, 439-449.

Bruner, J. S. (1970). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*.

Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning*. N. Y.; Chicago.

Jirasek, J. (1978). *Pokyny pro administraci a interpretaci orienta Cniho testu inkolni zralosti*. Bratislava.

Kern, A. (1954). *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg.

Strebel, C. (1957). *Schulreifetest*. Solothurn.

Tyler, F. T. (1964). Issues related to readiness to learn. In E. R. Hilgard (Ed.), *Theories of learning and instruction: The sixty-third yearbook of the national society for the study of education, Part 1*, (pp. 210-239). Chicago.

### РЕЗЮМЕ

**Белова Елена.** Теоретический анализ термина «готовность» к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста.

*Цель исследования – осуществить теоретический анализ термина «готовность» и раскрыть сущность смежных понятий: «готовность к обучению», «готовность к школе», «подготовка к школе», «школьная зрелость». Основным методом исследования является теоретический анализ психолого-педагогической литературы. Анализ материалов исследования доказывал, что не существует единой позиции относительно понятия «готовность ребенка к школе». Но это понятие включает в свое содержание многоуровневое образование, в котором заложены все взаимосвязанные между собой компоненты и отсутствие одного из них может привести к дисбалансу в структуре будущего школьника. В перспективе планируется рассмотреть психолого-педагогические компоненты готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению.*

**Ключевые слова:** *готовность, готовность к обучению, готовность к школе, подготовка к школе, школьная зрелость.*

### SUMMARY

**Bielova Olena.** Theoretical analysis of the term “readiness” for school education of children of senior preschool age.

*The aim of the study is to carry out a theoretical analysis of the term “readiness” and to reveal the essence of related concepts: “readiness to study”, “readiness for school”, “preparation for school”, “school maturity”. The main research method is theoretical analysis of psychological and pedagogical literature. The analysis of the research materials proved that the term “readiness” has a single key position, namely – a directed action, the desire to do something. From the content of the problem of studying the concept of “readiness” arise different interpretations: from a medical point of view it is the state, tone, mobilization of all psychophysical systems; from pedagogical – positive attitude to activity, awareness of educational motive, needs; setting for a certain behavior; from the psychological – the focus on the implementation of a particular action in the presence of relevant knowledge, skills and abilities; formation of psychological properties, without which it is impossible to successfully master the activity. Also, it is determined that there is no single position on the concept of “readiness” of the child for school. There are different and common views on this issue. The concept of “readiness to learn” is considered from two positions: the influence of general qualities and patterns on the development of the individual as a whole; selection of components (functional, cognitive, emotional, motivational, personal and social) that indicate readiness for school. “Readiness for school” is determined by the degree of formation of physical, physiological and mental qualities of the child, is determined by a complex structural entity of the individual – his new qualities: his own position, the need for significance. “School preparation” is based on general and special training. Their interaction determines the components of readiness (mental, intellectual, emotional, volitional, social, personal, moral, physical) of a child of older preschool age to acquire new school knowledge,*

*skills and abilities and to gain new knowledge, skills and abilities at school. The “school maturity” of a preschooler is a psychophysiological aspect of organic maturation, namely the formation of the morphological-physiological and mental system (intellectual, emotional and socio-personal). In the future it is planned to consider the psychological and pedagogical components of the readiness of older preschool children for school.*

**Key words:** *readiness, readiness for learning, readiness for school, preparation for school, school maturity.*

**UDC 37.013(045)**

**Nataliia Kokhanova**

Sumy State pedagogical university  
named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-7458-9087

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/156-168

## **THE PROBLEM OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL IN UKRAINIAN SCIENTIFIC SPACE**

*The article aims to study research of domestic scientists on teaching a foreign language in primary school. It is determined that this problem is analyzed in several aspects: comparative and pedagogical, professional and pedagogical, linguistic, methodological, psychological, cultural. This article discusses the main aspects of learning a foreign language in an educational environment. The purpose of the article is to implicate the studies of domestic scientists which explore the educational process in a foreign language teaching in various aspects. In the study the methods of analysis, synthesis, generalization, induction, deduction, analogy were used. In this work we analyzed the problem of a foreign language teaching in primary school in the domestic scientific space.*

*The article concludes that the need to apply these approaches to learning a foreign language, improving the educational process and improving the quality of teaching arose in connection with globalization and the need to create favorable conditions for personal development and socialization in the environment.*

**Key words:** *primary school, foreign language, teaching a foreign language, Ukraine.*

**Introduction.** Learning a foreign language is important in modern world and is the part of educational process of most schools. We sure that learning foreign languages helps to improve memory as well as to further understand the very concept of communication. Learning a foreign language in the context of history, politics and culture can help to follow world events from primary sources, give the opportunity to draw one’s own conclusions and form one’s position based on the most reliable information. Besides, in the professional sphere of life, the twenty-first century requires from people global knowledge that can be acquired only using various sources of information.

Problems of teaching foreign languages in primary school have been considered in the works of many native scientists. In the course of our research, the following aspects of the phenomenon under study were identified on the basis of the analysis, comparison, generalization and systematization of scientific achievements of researchers in the field of pedagogy, teaching methods of foreign languages, linguistics, philology and psychology, namely:

- comparative and pedagogical;
- professional and pedagogical;
- linguistic,
- methodological,
- psychological,
- cultural.

**Analysis of relevant research.** Among the works of native authors, in the context of our scientific research, the work of comparative-pedagogical character, which highlights the problems of education of different countries, occupy a special place. The educational process in Poland, Germany, Canada, Japan, the United Kingdom, the USA, New Zealand, Serbia and other developed countries has become the subject of research by Ukrainian scientists. This problem is found out in works of M. Boichenko, A. Dzhurylo, O. Zabolotna, H. Zolotareva, O. Listopad, O. Lokshyna, H. Nikolai, O. Pershukova, A. Sbruieva. The professional and pedagogical aspect is revealed in scientific works of N. Basyliak, V. Bezliudna, O. Bihych, Yu. Budas, S. Derkach, A. Zasluzhena, L. Kalinina, N. Karychkovska, O. Kozlova, M. Sidun, V. Smelianska, O. Khomyshak and others. Researchers I. Bilous, J. Brukhal, K. Harashchuk, L. Harashchuk, R. Hryshkova, R. Zhykhareva, L. Kovbasiuk, O. Kolesnyk, L. Lebedeva, T. Maslova, T. Polonska, M. Prokopchuk, N. Saienko, L. Taranenko, N. Telychko, T. Yamchynska carried out scientific investigations of a linguistic nature. Methodological aspect of teaching foreign languages was considered by such domestic scholars as I. Andrusiak, O. Bihych, N. Borysko, M. Denysenko, L. Dymytrenko, I. Koreiba, M. Kushnirov, L. Morska, S. Nikolaieva, S. Neshko, V. Plakhotnyk, S. Roman, N. Skliarenko, O. Ustymenko, O. Shalata. Psychological aspect of teaching a foreign language is revealed in the scientific works of many famous scientists, namely: L. Vlasenko, I. Holovska, I. Zymnia, O. Kaminska, O. Korotkov, O. Lozova, R. Martynova, L. Onufriieva, I. Onufriieva, L. Salimova, T. Shepelenko, I. Stanoioski, I. Chebotariova, M. Shopina, O. Yashchuk. Many domestic scholars have considered the influence of culturological aspect on teaching of a foreign language: N. Ashytok, T. Babenko, M. Bastun, R. Hryshkova, I. Ivanova, N. Ilchyshyn, M. Kabanova, O. Kovalenko, T. Osmak, O. Savchenko, O. Tarnopolskyi, M. Chemodanova, H. Cherednychenko, T. Chykalova, N. Fedichev.

**Aim of the article** is to study the problem of a foreign language teaching in primary school in the domestic scientific space.

**Research Methods.** To achieve our goal, we used such general scientific methods as analysis of sources on the problem of learning a foreign language in primary school, generalization, systematization, classification, comparison and synthesis of research on the features of a foreign language teaching in primary school.

**Results.** Many scholars have considered the education system of Poland in different views. A. Vasyliuk made a significant contribution to the theoretical substantiation of the educational process in Poland. Researcher's achievements cover teacher training and school education reforms in Poland in different years (Василюк, 1998). According to the scientist, "in modern conditions knowledge and education become not only factors of social development, but also its foundation and most valuable tool. Modernization of the education system is a pressing necessity because of the complexity of social change and becomes not only a national but also an international priority (Василюк, 2013, pp. 207-211).

The scientific achievements of domestic scientist Yu. Talalai takes an important place in the study of the educational process in Poland. In the process of theoretical substantiation of the pedagogical foundations of teaching foreign languages at a Central European high school in multilingualism, the researcher made the conclusion that the study of English at school is a priority. The scholar states: "The educational language policy in the Republic of Poland is aimed at mastering by students of two or more foreign languages. Despite the diversity of ethnic minorities that live in the Republic of Poland, English language dominates as the first foreign language in school" (Талалай, 2017).

A teacher plays one of the main roles in a foreign language teaching. His high-profile qualities help to realize successfully a rather difficult aim to master the language as an important tool for intercultural communication during interesting and effective lessons and creating educational language environment in the learning process.

The professional-pedagogical aspect is revealed in many scientific works. Professor S. Zavetnyi sees the personality of a foreign language teacher as follows: "A foreign language teacher must possess high professional competence, which implies deep knowledge and erudition in the subject area, non-standard thinking, innovative tactics and strategies, methodologies, methods; pedagogical competence, which covers knowledge in the basics of pedagogy and psychology; knowledge of modern forms, methods, means, technologies of teaching; communicative competence, which means advanced

literary oral and written language, perfect knowledge of foreign languages, modern information technologies, effective methods and techniques of interpersonal communication” (Заветний та ін., 2008, pp. 7-8).

The qualities of a modern teacher of foreign languages were described in the research of N. Dobizha. According to the researcher, “a modern teacher faces a number of important tasks... enhancing the motivation of learning foreign languages; effective organization of the educational process on the principles of communicativeness, individualization and situational learning; establishment of a favorable psychological microclimate at the lesson, which encourages students to voluntary communication, creativity; choice of learning material that is close to the students’ interests; organization of pedagogical communication on the principles of humanistic and personality-centered approach; implant students a system of spiritual, cultural, moral and other values in their national and human understanding” (Добіжа, 2016).

Domestic scientist V. Lunina expressed the opinion that “teacher’s creative potential promotes finding and realization of original solutions, application of innovative forms of work and teaching methods, which as a result helps to improve the educational process and teaching methods of the subject. As the successful implementation of new educational ideas largely depends on the personality of the teacher, there is a need to develop his creative potential” (Луніна, 2016).

Speaking about the role of the teacher in the educational process, we consider it necessary to focus attention on the scientific works of O. Bihych. The scientist points out the formation of the methodological competence of the teacher and offers educational tools to help the teacher. The researcher states: “Thus, the tendency is teachers’ own working out of the modern means of forming methodological competence such as multimedia training means, learning sites, information and communication learning environments within the actual modular, information, communication and project technologies of teaching foreign languages and cultures” (Бігич, 2016, pp. 14-19).

S. Yablokov assures that “the future teacher should possess the qualities of an intelligent person, combine the necessary professionalism and a high level of general culture. An important condition for raising the overall level of students’ culture is the development of their general cultural competence as a personal and professional characteristic of specialists. Its formation by means of a foreign language greatly enhances access to human values” (Яблоков, 2016).

So, based on the analysis of the mentioned scientific and pedagogical sources, we have found out that one of the most important tasks of the modern

school is improving of the educational process by developing the professional competence of the teacher, mastering modern approaches and implementing of innovations in the foreign language teaching process for further intercultural communication in the context of the international paradigm.

The linguistic aspect is very important in the study of foreign language teaching at school.

Domestic scientists have carefully studied the process of teaching a foreign language. Their scientific explorations highlight different facets of the learning process: English language phonetics, linguistic and intercultural factors in business English language teaching, linguistic aspect of intercultural communication, interactive methods of teaching a foreign language, testing in learning English, the role of dialogical speech at foreign language classes etc.

The author of many scientific works in linguistics R. Hrishkova identified the linguistic factors that influence the process of teaching business English. The researcher points out that “the linguistic aspect of teaching English is closely linked to the use of business English for intercultural communication” (Гришкова, 2004, pp. 82-84).

Ukrainian philologist Ya. Hryshchenko affirms that linguistic aspect of foreign language teaching should have a close connection with the language teaching approach. The researcher assures that “the teacher is sufficiently knowledgeable in the field of linguistics, it will enhance the learning process of the foreign language. A foreign language teacher needs linguistic knowledge to make a conscious orientation in the subject, to understand changes in theoretical positions and approaches to language learning, to be able to correctly evaluate the latest developments in the linguistic field, and to effectively organize the process of learning a foreign language» (Грищенко, 2020).

A significant contribution into the process of teaching English in primary school was made by V. Redko. His research includes analysis of the content of textbooks for teaching a foreign language, study of linguodidactic principles of teaching a foreign language of primary school pupils, research of the cultural aspect in foreign language teaching and using games at foreign language lessons in primary school. According to the scientist, “the content of learning a foreign language is created on the ideas of mastering it in the context of an intercultural paradigm, which involves the interconnected assimilation of the language and culture of the people who communicate with it” (Редько, 2017, pp. 178-191).

Thus, as a result of the analysis of research on the English language teaching process in the context of considering of the linguistic aspect, we concluded that the urgent need to learn a foreign language taking into account



the linguistic content and all aspects of language: phonetics, vocabulary, grammar, spelling, speech (dialogue, monologue).

The methodological aspect of teaching foreign languages was in the circle of interests of scientists since the last century. Scholars emphasize the need to improve teaching of foreign languages from different sides, namely: conditions for the formation of general cognitive skills and abilities of junior schoolchildren, the formation of English-language linguistic and socio-cultural competence of students, teaching a foreign language to students with learning difficulties, means of optimizing of foreign language learning, formation of English-language competence in reading technique in primary school students.

S. Nikolaieva made the considerable contribution to studying of the methodological direction. The scientist is the author of “Methods of teaching foreign languages”. She notes that “one of the important steps in improving foreign language teaching should be the development of standard curricula in foreign languages. These programs should, at a minimum, reflect the approaches, goals, content, principles, methods/technologies, means of forming intercultural competence in a specific foreign language for each of the disciplines specified in the framework program for each foreign language” (Ніколаєва, 2016, pp. 3-9).

O. Bihych made a thorough analysis of the process of learning listening and came to the conclusion that “the importance of listening as a kind of foreign language speech activity emphasizes that the level of competence in listening determines the effectiveness of competence in speaking” (Бігич, 2012).

O. Ustymenko emphasizes that the teacher should not correct students' mistakes in the process of speaking, thereby provoking fear in other students, but he has to work on the mistakes that are most often occurred (Устименко, 2013, pp. 6-7).

Thus, the methodological aspect of the study of English language teaching in primary school is based on the development of a new paradigm of education aimed at the comprehensive development of the personality and formation of competence in all types of speech activity.

The psychological aspect of learning a foreign language is revealed in the scientific works of many famous scientists. Scholars investigated psychological features of teaching listening, speaking and writing in a foreign language, psychological aspects of learning a foreign language in the first grade, psycholinguistic features of the integrated process of learning foreign languages, the role of psychology in foreign language teaching.

“Today, early foreign language education occupies an important place in the system of continuous and consistent foreign language education.

Therefore, high-quality and fundamental initial training in foreign languages in senior preschool and primary school age is the key to further formation of foreign language communicative competence of high school and university students” – Yu. Pavlovych notes (Павлович, 2014, pp. 80-82).

O. Kaminska’s research concerns the psychological peculiarities of first-graders learning a foreign language. The scientist expresses the postulate that should become the leading one for every foreign language teacher who works in primary school: “The conditions for effective foreign language learning by first-graders are the teacher’s consideration of age and individual psychological characteristics of students; formation of motivation for success; use of a humanistic oriented approach when working with children...” (Камінська, 2017, pp. 33-38).

The scientist O. Chikhantsova has created a number of works concerning the role of the psychological aspect in the process of learning a foreign language. The researcher is convinced that “psychological readiness is not only a complex systemic property of an individual, it is a concentrated indicator of the success of any of his activities, a measure of his professional ability... The model of psychological students’ readiness to learn a foreign language contains the following components: motivational – a set of motives; cognitive – a system of knowledge for educational activities; gnostic – professional orientation of attention, ideas, perception, memory, thinking, abilities, knowledge, actions, operations and activities; emotional-volitional – feelings, willing processes that ensure the successful course and effectiveness of mastering foreign languages; psychophysiological – a set of personality traits of the individual that promote mobility, activity and effective learning activities” (Чиханцова, 2011, pp. 177-178).

According to the scientist Yu. Krylova-Hrek, native speakers should not teach a foreign language to Ukrainian students, and textbooks should correspond to the linguistic, national and cultural peculiarities of the learners. The scholar notes that “the principles of organization of the educational process and teaching methods should take into account the psycholinguistic features of the Slavic peoples (national, speech, language, psychological) in conjunction with classical methods and new trends in foreign language teaching” (Крилова-Грек, 2009, pp. 203-212).

Domestic researcher L. Medyanik, after a thorough analysis of the psychological and pedagogical literature, assures that the concept of “language ability” has no psychological basis. All children have abilities and should use the opportunity to learn a foreign language (Медяник, 2010).

Thus, scientists have substantiated the influence of psychological features of children on learning a foreign language, revealed the psycholinguistic features of learning a foreign language by younger students.

Quality foreign language teaching is impossible without a culturological aspect. Its task is to draw attention to the study of language, to arouse interest to the culture of the country which language is being studied. Many domestic scholars have considered the influence of the culturological aspect on teaching and learning of a foreign language. Scientific works devoted to this problem, considered culturological and axiological approaches to the formation of the future teacher, features of the formation of socio-cultural competence of primary school pupils in the process of learning foreign languages, culturological approach in education as a means of socializing the personality of the future teacher, culturological approach to teaching a foreign language professional communication, culturological approach to studying a foreign language, cultural component in teaching English as a foreign language in Ukraine.

Scientist N. Fedicheva notes: “Based on the cultural concept of teaching foreign languages, now in Europe there is a departure from absolutization of the communicative method and the purpose of language learning is to penetrate into the culture of the people to whom this language belongs, in its worldview. The issue of development of the socio-cultural component of the content of a foreign language teaching is becoming relevant” (Федічева, 2011).

Domestic researcher N. Sarnovska is convinced that “the culturological approach assumes that foreign language teaching should comply with the principles of complementarity, the ratio of components of educational activities based on the connection of professional language learning with individual needs and values of students. The culturological approach in teaching a foreign language attracts students to intercultural communication, first of all, provides acquaintance with the culture of the country whose language is studied, promotes formation of students’ respect for other cultures and peoples, readiness for business cooperation and mutual understanding, common solutions (Сарновська, 2019, pp. 189-199).

Researcher N. Sazhko emphasizes importance of the culturological approach to teaching: “The search of domestic and foreign scholars in solving this problem has led to the conclusion that the school of the XXI century should focus primarily on cultural goals, which can be achieved upon realization of a culturological approach to learning... At the modern stage the cultural approach is the basis for the implementation of innovative ideas in education,

making the culture-oriented model of educational field, based on the development of creative potential of a child” (Сажко, 2012, p. 6).

Researcher V. Hrechanyi says that knowledge of the culture of the people whose language is being studied should occupy the leading place: “Full and fruitful intercultural professional communication is impossible without knowledge of cultural realities, traditions, customs and cultural values” (Гречаний, 2015, pp. 31-33).

According to scientist T. Osmak, “professionalism of the teacher is determined by his culturological readiness, provides for diverse personal development, the formation of a humanistic pedagogical position based on the unity of professional, socio-economic and culturological training... the future teacher must become not only a recipient of cultural values, but also a researcher of cultural and educational processes on the basis of a system of relevant culturological knowledge and skills, defined by humanistic axiological orientations, and most importantly – the creator of cultural and educational environment at school” (Осьмак, 2014, pp. 89-94).

Thus, application of a culturological approach to the content of a foreign language learning contributes to the enrichment of knowledge about the national and cultural characteristics of another country, develops personal qualities, expressed in the ability to respect and accept the manifestations of another culture. Thus, teaching of a foreign language, taking into account the national and cultural specifics of the country, creates favorable conditions for effective interaction between different cultures.

**Conclusions.** Thus, we can say that there is a large amount of research on every aspect of a foreign language teaching in primary school in domestic pedagogical science. We convinced ourselves that scientists esteem every aspect deep and wide. Researches who regards comparative and pedagogical aspect placed greater focus on the difference of the Ukrainian educational system and educational systems of Poland, the USA, Great Britain, Germany and other developed countries. Professional and pedagogical studies deal with forming the communicative and professional competence of future teacher. Linguistic aspect places greater emphasis on phonetics of English language, linguistic aspect – on intercultural communication, role of oral speech and testing in the study of English. Studies of methodological content focus on methods of forming a foreign language competence in different kinds of practice. Psychological aspect is presented in such forms as psychological features of learning foreign language, psychological aspects of learning a foreign language in the first grade and senior high school students. Culturological approach to learning is the main idea of the research in cultural

aspect. We deduced that every aspect is important and necessary for the successful learning of a foreign language of primary school pupils. Instead, there is no comprehensive study of this problem, which requires further scientific research.

#### REFERENCES

- Бігич, О. Б. (2016). Засоби формування методичної компетентності вчителя/викладача іноземної мови: тенденції й перспективи. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 14-19*. Харків (Bihych, O. B. (2016). Means of formation of methodological competence of a teacher of a foreign language: tendencies and prospects. *Foreign languages in higher education: linguistic, psychological, pedagogical and methodological perspectives. Proceedings of the III All-Ukrainian scientific-practical conference, Yaroslav Mudryi National University of Law, 14-19*. Kharkiv).
- Бігич, О. Б. (2012). Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови, 2 (70), 19-30* (Bihych, O. B. (2012). Methods of forming foreign language competence in listening. *Foreign languages, 2 (70), 19-30*).
- Василюк, А. В. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997 рр.)* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Vasyliuk, A. V. (1998). *Professional and pedagogical training of teachers in Poland (1989–1997)* (PhD thesis).
- Василюк, А. (2013). Загальноєвропейські тенденції розвитку освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2, 206-211* (Vasyliuk, A. (2013). The European tendencies of education development. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy, 2, 206-211*).
- Гречаний, В. Д. (2015). Культурологічний аспект у вивченні іноземної мови. *Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін: тези доповідей*. Київ. (Hrechany, V. D. (2015). Cultural aspect in the study of a foreign language. *Pedagogical skills in teaching language disciplines: abstracts*).
- Гришкова, Р. О. (2004). Лінгвістичні та міжкультурні фактори у навчанні ділової англійської мови. *Наукові записки НАУКМА: Філологічні науки, Т. 3, 82-84* (Hryshkova, R. (2004). Linguistic and intercultural factors in teaching business English. *NAUKMA Research Papers. Linguistics, Vol. 3, 82-84*).
- Грищенко, Я. С. (2020). *Лінгвістичні засади методики викладання іноземної мови у технічному ВНЗ*. Режим доступу: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gryshchenko\\_lingvistychni.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gryshchenko_lingvistychni.pdf) (Hryshchenko, Ya. S. (2020). *Linguistic principles of the methodology of teaching a foreign language in a technical university*. Retrieved from: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gryshchenko\\_lingvistychni.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/gryshchenko_lingvistychni.pdf))
- Добіжа, Н. В. (2016). *Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики* (дис. ... канд. пед. наук). Вінниця (Dobizha, N. V. (2016). *Formation of individual style of pedagogical communication of future foreign language teachers in the process of pedagogical practice* (PhD theses)).

- Заветний, С. А., Пономарьов, О. С., Пазинич, С. М., Моїсєєва, Н. І. (2008). *Філософські аспекти спілкування та його психології*. Харків (Zavietnyi, S. A., Ponomariov, O. S., Pazynych, S. M., Moisieieva, N. I. (2008). *Philosophical aspects of communication and its psychology*. Kharkiv).
- Камінська, О. В. (2017). Психологічні аспекти вивчення іноземної мови в першому класі. *Науковий вісник Херсонського державного університету, серія Психологічні науки, 5 (2), 33-38* (Kaminska, O. V. Psychological aspects of studying foreign language in the first grade. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences", 5 (2), 33-38*).
- Крилова-Грек, Ю. М. (2009). Психолінгвістичні аспекти навчання іноземної мови дорослої аудиторії. *Проблеми сучасної психології, 3, 203-212* (Krylova-Hrek, Yu. M. (2009). Psycholinguistic aspects of a foreign language teaching of adult learners. *Problems of modern psychology, 3, 203-212*).
- Луніна, В. Ю. (2016). *Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Полтава (Lunina, V. Yu. (2016). *Development of creative potential of a teacher in the conditions of the center of educational innovations of the institute of postgraduate pedagogical education* (PhD thesis abstract)).
- Медяник, Л. (2010). Психологічні передумови раннього оволодіння іноземною мовою. *Вісник Інституту розвитку дитини, 7, 88-92*. Київ (Medianyk, L. (2010). Psychological preconditions for early learning a foreign language. *Bulletin of the Institute of Child Development, 7, 88-92*).
- Ніколаєва, С. Ю. (2016). Міжкультурна міжнародна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови, 2 (86), 125-131* (Nikolaieva, S. Yu. (2016). Intercultural foreign language education in Ukraine: key issues. *Foreign languages, 2 (86), 125-131*).
- Осьмак, Т. В. (2014). Культурологічне виховання майбутніх педагогів: аксіологічний підхід. *Нова парадигма, Вип. 123, 89-94* (Osmaк, T. V. (2014). Culturological education of future teachers. *New paradigm, 123, 89-94*).
- Павлович, Ю. (2014). Рання іншомовна освіта в системі безперервної іншомовної освіти в країнах Вишеградської четвірки. *Нова педагогічна думка, 3, 80-82* (Pavlovych, Yu. (2014). Early foreign language education in the system of long life foreign language learning in the Vyshegrad member states. *New pedagogical thought, 3, 80-82*).
- Редько, В. Г. (2017). Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект. *Проблеми сучасного підручника, 18, 178-191* (Redko, V. (2017). Competence-based teaching of foreign languages at primary school: lingual and didactic aspects. *Problems of a Modern Textbook, 18, 178-191*).
- Сажко, Л. А. (2012). Реалізація культурологічного підходу в аспекті формування полікультурної багатомовної особистості у загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Педагогіка та психологія, 21, 5-14* (Sazhko, L. (2012). Cultural approach realization in the forming process of polycultural language personality in secondary educational institution. *Bulletin of KNUU. Series "Pedagogy and psychology", 21, 5-14*).
- Сарновська, Н. І. (2019). Культурологічний аспект викладання іноземної мови студентам закладів вищої освіти. *Культура і мистецтво у сучасному світі, 20, 189-199*

- (Sarnovska, N. (2019). Cultural aspect of foreign languages teaching for higher educational establishments students. *Culture and arts in the modern world*, 20, 189-199).
- Талалай, Ю. О. (2017). *Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн центральної Європи в умовах мультилінгвізму* (дис. ... канд. пед. наук). Дрогобич (Talalai, Yu. O. (2017). *Modernization of a foreign language teaching in high school in Central Europe in the context of multilingualism* (PhD thesis).
- Устименко, О. М. (2013). Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу (продовження). *Іноземні мови*, 2 (74), 3-9 (Ustymenko, O. (2013). Teaching a foreign monologic communication in the aspect of the competence-based approach. *Foreign languages*, 2 (74), 3-9).
- Федічева, Н. В. (2011). Соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов. *Науковий вісник Донбасу*, 2. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_10) (Fedicheva, N. V. (2011). Sociocultural component of language teaching content. *Academic Bulletin of Donbas*, 2. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_10)).
- Чиханцова, О. А. (2011). Структура та компоненти психологічної готовності учнів до вивчення іноземних мов у старших класах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 8, 174-182 (Chykhantsova, O. A. (2011). Structure and components of psychological readiness of pupils for learning foreign languages in senior classes. *Current problems of education and upbringing of people with special needs*, 8, 174-182).
- Яблоков, С. В. (2016). *Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Вінниця (Yablokov, S. V. (2016). *Formation of general cultural competence of future foreign language teachers by means of innovative technologies* (PhD thesis abstract)).

## РЕЗЮМЕ

**Коханова Наталия.** Проблема обучения иностранному языку в начальной школе в отечественной науке.

Статья направлена на изучение исследований отечественных ученых по преподаванию иностранного языка в начальной школе. Определено, что данная проблема анализируется в нескольких аспектах: сравнительно-педагогическом, профессионально-педагогическом, лингвистическом, методологическом, психологическом, культурологическом. В данной статье рассматриваются основные аспекты изучения иностранного языка в образовательной среде. Цель статьи – привлечь внимание к исследованиям отечественных ученых, исследующих образовательный процесс в обучении иностранному языку в различных аспектах. В исследовании использовались методы анализа, синтеза, обобщения, индукции, дедукции, аналогии. В данной работе мы проанализировали проблему обучения иностранному языку в начальной школе в отечественном научном пространстве.

В статье сделан вывод о том, что необходимость применения данных подходов к изучению иностранного языка, совершенствованию учебного процесса и повышению качества обучения возникла в связи с глобализацией и необходимостью создания благоприятных условий для развития личности и социализации в современном мире.

**Ключевые слова:** начальная школа, иностранный язык, обучение иностранному языку, Украина.

### АНОТАЦІЯ

**Коханова Наталія.** Проблема навчання іноземної мови в початковій школі у вітчизняному науковому просторі.

*Стаття спрямована на вивчення досліджень вітчизняних учених щодо викладання іноземної мови в початковій школі. Визначено, що проблема аналізується в різних аспектах: порівняльно-педагогічному, професійно-педагогічному, лінгвістичному, методологічному, психологічному, культурному. У даній статті розглядаються основні аспекти вивчення іноземної мови в освітньому середовищі. Мета статті полягає в огляді праць вітчизняних учених, які досліджують процес викладання іноземних мов у різних аспектах. У дослідженні використовувалися методи аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції, аналогії. У цій роботі ми проаналізували проблему викладання іноземної мови в початковій школі у вітчизняному науковому просторі. Незаперечним є факт, що розглядаючи проблему навчання іноземної мови в початковій школі, слід урахувати не лише якість знань учителя, але також необхідність використання знань з педагогіки, психології, культури, методології, лінгвістики. Це значить, що професійний розвиток особистості повинен включати різні підходи до збільшення рівня розвитку майбутнього фахівця в різних аспектах. У статті зроблено висновок, що необхідність застосування окреслених підходів до вивчення іноземної мови, удосконалення освітнього процесу та підвищення якості викладання виникла у зв'язку з глобалізацією та необхідністю створення сприятливих умов для розвитку особистості й соціалізації в навколишньому середовищі.*

**Ключові слова:** початкова школа, іноземна мова, викладання іноземної мови, Україна.

**УДК 379.81:373.24**

**Людмила Максименко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-8481-6925

**Ангеліна Мирна**

Національний університет «Запорізька політехніка»  
ORCID ID 0000-0001-5639-1934  
DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/168-179

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФЛОРБОЛУ ДЛЯ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

*Головною проблемою модернізації дошкільної освіти є забезпечення цілісного педагогічного процесу, орієнтованого не на окремі якості особистості, а на організм*



*дитини як цілісної системи. Висвітлено, що ефективно організовані фізкультурно-оздоровчі заняття в закладах дошкільної освіти можуть реалізувати маркетингову складову надання освітніх послуг, оскільки є поштовхом до творчого пошуку педагогічними колективами нових засобів розвитку й виховання дошкільнят. Серед новітніх засобів розвитку та виховання дошкільнят доцільно використовувати засоби спортивної гри у флорбол. Для реалізації фізкультурно-оздоровчої програми було використано методи для формування теоретичних знань; оволодіння руховими вміннями й навичками і розвитку фізичних якостей.*

**Ключові слова:** організаційно-методичні умови, фізкультурно-оздоровчі заняття, флорбол, діти 5-6 років, освітній процес.

**Постановка проблеми.** Нині спостерігається тенденція стрімкого зниження здоров'я дітей 5-6 років. Науковці виділяють низку причин: соціально-матеріальні, побутові умови, відсутність належних умов для ігор, занять, недостатньо збалансоване харчування; формалізм під час загартовування дітей, безвідповідальне ставлення з боку педагогів до регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності вихованців; порушення режиму організації життя дітей, санітарно-гігієнічного, повітряного, світлового оточення. Однак, однією з головних причин дитячих хвороб є недостатність оздоровчої спрямованості фізичного виховання в освітньому процесі (Быкова, 2005; Круцевич, 2017; Пангелова, 2011; 2013). У більшості закладів дошкільної освіти (ЗДО) форми роботи з фізичного виховання дітей не спрямовані на формування їхньої фізичної досконалості (міцного здоров'я, гармонійного фізичного розвитку, фізичної підготовленості, розвитку фізичних якостей), а спрямовані на формування лише стереотипної кількості рухів (Пангелова, 2011; 2013). Можна сказати, що актуальною проблемою ЗДО в Україні є формування, збереження, зміцнення, здоров'я дітей засобами фізичного виховання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сучасна система освіти визначається введенням в освітнє середовище інноваційних підходів, в основу яких будуть покладені цілісні моделі освітнього процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення, тобто такі, які не лише на рівні ідей, а й на рівні інтерактивних технологій, втілюють ідею гуманізації дошкільної освіти, що є центральною в процесі її оновлення (Круцевич, 2017; Пангелова, 2013; Masseur, 2003).

В. Л. Маринич (2013) наголошує, що державна політика у сфері освіти передбачає розбудову освітнього простору, що базується на інноваційних засадах, та його інтеграцію до європейського та світового освітнього просторів. Одним зі шляхів розвитку вітчизняної освіти, згідно з Проектом Стратегії розвитку державної молодіжної політики до 2020 року, є

розширення додаткових безкоштовних можливостей для занять фізичною культурою та спортом у системі закладів дошкільної освіти; розвиток мережі безкоштовних закладів фізичної культури та спорту для дітей та молоді поза системою формальної освіти.

Фахівці рекомендують освітній процес ЗДО доповнювати різноманітними сучасними засобами фізичної культури в поєднанні з використанням оздоровчих факторів навколишнього середовища (Kennedy, 2006; Massey, 2003).

Розробка сучасних підходів щодо збільшення рухової активності (РА) дітей дошкільного віку є одним із найбільш важливих напрямів підвищення якості процесу фізичного виховання в закладах дошкільної освіти (ЗДО). Вітчизняні та зарубіжні дослідники (Быкова, 2005; Пангелова, 2011; Massey, 2003) займалися обґрунтуванням необхідності впровадження сучасних інноваційних підходів в освітній процес.

А. В. Полякова (2015) наголошує, що основою системи фізичного виховання є руховий режим, що виступає як сукупність різних засобів та організаційних форм роботи з дітьми. Залежно від віку дітей, їх фізичного стану, місця в режимі дня, сезону, пропонуються відповідні засоби й форми фізичного виховання.

Науково-практичний внесок дослідження Н. Є. Пангелової полягає в реалізації програми поєданого розвитку рухових, розумових і моральних якостей особистості дітей 4-6 років у процесі фізичного виховання, що передбачає спеціально організоване навчання майбутніх фахівців щодо опанування сучасних педагогічних технологій (Пангелова, 2011; 2013).

В. В. Поліщук (2008) розробив методикку активізації пізнавальних процесів із застосуванням засобів туризму у фізичному вихованні цієї вікової групи, що включала різні за змістом види туристської підготовки: теоретичну, фізичну, технічну і практичну, а також формування якостей особистості.

А. А. Пивовар (2005) довів доцільність поєданого розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5-6 років у процесі фізичного виховання.

В. М. Пасічник (2014) вивчала проблему інтегрованого розвитку фізичних і розумових здібностей дітей старшого дошкільного віку у процесі фізичного виховання й довела позитивний вплив фізкультурно-оздоровчих занять із використанням інтегрально-розвивальних м'ячів.

На думку А. Ю. Старченко (2015), одним з ефективних сучасних підходів організації фізичного виховання є активний розвиток дитячого фітнесу і використання його технологій у практиці фізичного виховання дітей дошкільного віку.

На думку вчених, у системі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку і в сімейній педагогіці необхідно використовувати рухливі ігри з метою збільшення РА дітей, залучення їх батьків до активних форм відпочинку (Быкова, 2005; Круцевич, 2017; Пангелова, 2011; 2013; Kennedy, 2006; Massey, 2003).

Н. Г. Быкова переконана, що збільшувати РА на ранніх етапах життя варто, використовуючи різноманітні елементи рухливих ігор, причому більшість із них є простими в застосуванні, сприяють фізичному розвитку, фізичній підготовленості і водночас покращенню психоемоційної сфери дітей (Быкова, 2005).

Е. С. Вільчковський і О. І. Курок (2008) визначили, що в системі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку необхідно застосовувати ігри з елементами спорту: баскетбол, футбол, бадмінтон, городки, настільний теніс, хокей, де діти оволодівають нескладними й доступними для них елементами техніки цих рухових дій та тактичними прийомами. Особливий інтерес викликає спортивна гра флорбол, що має свою специфіку. Однак, у науково-методичній літературі спостерігається недостатня визначеність щодо змісту, організаційно-методичних особливостей проведення фізкультурно-оздоровчих занять із флорболу у ЗДО.

**Мета статті** – визначити організаційно-методичні умови організації фізкультурно-оздоровчих занять із флорболу для дітей 5-6 років в освітньому процесі.

**Методи дослідження.** Теоретичний аналіз та узагальнення даних літературних джерел і досвіду передової практики фізичного виховання дітей дошкільного віку, педагогічний експеримент.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося в режимі дня під час перебування дітей старшого дошкільного віку в ЗДО №18 «Зірниця» м. Суми. Порядок та час проведення фізкультурно-оздоровчих занять із використанням засобів флорболу було узгоджено з директором Інформаційно-методичного центру управління освіти і науки Сумської міської ради і завідуючою дитячого садка. У дослідженнях взяло участь 65 дітей 5 і 6 років, які за даними медичних карток належали до основної групи.

Визначення організаційно-методичних умов роботи ЗДО № 18 «Зірниця» було необхідним для проведення нашого педагогічного експерименту. Ефективно організовані фізкультурно-оздоровчі заняття в ЗДО можуть реалізувати маркетингову складову надання освітніх послуг, оскільки є кроком до підвищення рівня закладу, умовою вдосконалення професіоналізму педагогів, поштовхом до творчого пошуку педагогічними

колективами нових засобів розвитку й виховання дошкільнят (Пангелова, 2011). Серед новітніх засобів розвитку і виховання дошкільнят доцільно використовувати засоби спортивної гри у флорбол. Для реалізації фізкультурно-оздоровчої програми було використано методи для формування теоретичних знань; оволодіння руховими вміннями і навичками та розвитку фізичних якостей.

*Методи, спрямовані на здобуття знань (нової інформації)* – провідні компоненти змісту фізичної освіти особистості, передбачають усну передачу та засвоєння інформації. Усне викладання здійснювалося у вигляді розповіді, бесіди, пояснення, опису та інших форм мовленнєвого впливу (Круцевич, 2017).

Різновидами пояснення виступали: супроводжувальні пояснення – лаконічні коментарі та зауваження, якими користувалися під час виконання дітьми вправи з метою спрямування та поглиблення сприйняття, виправлення тих чи інших сторонніх рухів; інструктування – точне, містке словесне пояснення дій, що вивчалися, навчальних завдань, вправ, правил їх виконання тощо.

Для створення загальної картини майбутніх рухових дій або окремих їхніх сторін застосовували метод самопроговорювання. Сутність його полягала в тому, що перед виконанням діти навмисно в думках відтворювали техніку виконання цих вправ, супроводжуючи уявне виконання дій проговорюванням елементів, рухів, які потрібно виконати, спочатку вголос, а потім «сам до себе».

Виконання дій у думках отримало назву ідеомоторного тренування. Виконання в думках фізичних вправ сприяло швидкому відновленню й навіть удосконаленню рухових навичок.

Методи словесного саморегулювання – методи і прийоми, засновані на застосуванні внутрішнього мовлення під час виконання дій. На практиці здійснювався за допомогою самонаказів, самоперекань, самонавіювань та ін. Ці методи дозволили отримати повніші та достовірніші знання про правила та особливості гри у флорбол, умови проведення змагань, можливості ефективного використання того або іншого технічного прийому в цих умовах.

*Методи виконання вправ, спрямовані на оволодіння руховими вміннями і навичками*, поділяються на методи розчленованої та цілісної вправи (Круцевич, 2017).

Методи розчленованого навчання передбачали розподіл вправи на частини з послідовним їхнім об'єднанням у цілісну дію. Цей метод застосовувався за необхідності забезпечення швидкого успіху в навчанні,

щоб підтримати зацікавленість до навчальної діяльності в роботі з дітьми, допомогти сформувати впевненість у своїх силах.

Методи виконання вправи в цілому засновувалися на тому, що з самого початку рухи засвоюються дітьми у складі цілісної структури, типової для цієї дії. Вони використовувалися переважно в таких випадках: розучування більш простих вправ; вивчення деяких складних дій, що з методичної точки зору недоцільно вивчати по частинах; закріплення та вдосконалення рухових умінь і навичок.

*Методи повторення вправ, спрямовані на вдосконалення рухових навичок і розвиток фізичних якостей.* У їхній основі лежить певний порядок поєднання й регулювання навантаження у процесі відтворення вправи. Сутність методу залежить від обраного способу регулювання і дозування кожного з параметрів навантаження: інтенсивності діяльності, кількості повторень вправ, інтервалів і характеру відпочинку (Круцевич, 2017).

Рівномірний метод застосовувався під час виконання фізичних вправ безперервно з відносно постійною інтенсивністю.

Перемінний метод був необхідний для послідовного варіювання навантаження під час безперервного виконання вправи, шляхом спрямованої зміни швидкості пересування, темпу, тривалості ритму, амплітуди рухів, величини зусиль, зміни техніки рухів тощо.

Повторний метод використовувався для багаторазового повторення вправи через інтервали відпочинку, протягом яких відбувається достатньо повне відновлення роботоздатності. Застосування цього методу забезпечувало дію на організм не тільки під час виконання вправи, а й також завдяки підсумовуванню стомлення організму дитини від кожного повторення завдання. Завдання, що вирішуються повторним методом: розвиток сили, швидкісних і швидкісно-силових можливостей, вироблення необхідного змагального темпу й ритму; стабілізація техніки рухів на високій швидкості, психічна стійкість.

Інтервальний метод базувався на багаторазовому повторенні вправи через певні інтервали відпочинку. Метод мав велике тренувальне значення за рахунок зміни інтервалів відпочинку.

Основу ігрового методу становила підпорядкована ігрова рухова діяльність відповідно до задач роботи. У ньому передбачалося досягнення визначеної мети багатьма дозволеними способам, в умовах постійної та значною мірою випадкової зміни ситуації. За його допомогою вирішувалися різні завдання: розвиток координаційних здібностей, швидкості, сили, витривалості, виховання сміливості, рішучості,

винахідливості, ініціативи, самостійності, тактичного мислення, вдосконалення рухових умінь і навичок. Цей метод характеризувався наявністю взаємної обумовленості поведінки тих, хто займався, емоційністю, що сприяла вихованню моральних рис особистості: колективізму, товаришкості, свідомої дисципліни тощо.

Змагальний метод для роботи був необхідним для стимулювання інтересу та активізації діяльності дітей із установкою на перемогу або досягнення високого результату в будь-якій фізичній вправі при дотриманні правил змагань. Цей метод застосовувався для виховання фізичних, вольових і моральних якостей, удосконалення техніко-тактичних умінь і навичок, а також здібностей раціонально використовувати їх в ускладнених умовах. Він проводився в елементарних формах.

Під час проведення фізкультурно-оздоровчих занять із використанням засобів флорболу використовувалися такі методи організації дошкільнят: *груповий, фронтальний та методи колового тренування* (Круцевич, 2017).

*Груповий метод* на фізкультурно-оздоровчих заняттях із використанням засобів флорболу застосовувався з метою підвищення самостійності дітей. Під час організації фізкультурно-оздоровчих занять цим методом діти розподілялися на групи, кожна з яких виконувала різні вправи. Цей метод використовувався в основній частині заняття та надав можливість ущільнити заняття й забезпечити різнобічний вплив на організм дітей. Під час використання групового методу допомога надавалася тим дітям, які вивчали нову вправу, або вправа була технічно складною і потребувала страхування.

Особливість застосування *фронтального методу* організації дітей старшого дошкільного віку під час проведення занять полягала в тому, що всі одночасно залучалися до виконання поставлених завдань. Під час ознайомлення дітей із новим матеріалом, розучування порівняно простих вправ, а також під час вдосконалення добре засвоєних загальнорозвиваючих вправ, використовували саме цей метод, оскільки за його допомогою мали змогу досягати високої моторної щільності занять.

Серед різних методів розвитку фізичних якостей під час проведення фізкультурно-оздоровчих занять із використанням засобів флорболу ми приділяли увагу *методу колового тренування*. На заняттях із застосуванням колового методу надавалася можливість використовувати максимальну кількість різнобічного інвентарю й обладнання. Суворо регламентована кількість вправ, що виконувалися під час колового

тренування, дозволила об'єктивно оцінити працездатність дітей під час фізкультурно-оздоровчих занять. Основу такого тренування складало поточне, послідовне виконання спеціально підбраного комплексу фізичних вправ для розвитку спритності, сили, швидкості, витривалості.

Фізкультурно-оздоровчі заняття з використанням засобів флорболу для дітей старшого дошкільного віку сприяли комплексному розвитку фізичних і психічних якостей. Такі заняття характеризувалися наявністю взаємної обумовленості поведінки дітей, що сприяла моральному вихованню (колективізму, товарищескості, свідомої дисципліни). Регулювання навантаження відбувалося за рахунок спостереження, що дозволяло виявити ступінь втоми дітей за зовнішніми ознаками. Звертали увагу на забарвлення шкіри, ступінь пітливості, вираз обличчя, характер дихання, координацію рухів та увагу дітей, відсутність скарг на втому тощо.

Нами визначалася моторна щільність заняття за рахунок співвідношення часу, витраченого на безпосереднє виконання вправ дитиною (за якою спостерігали), до всього часу тривалості заняття. Для старшої групи рекомендована моторна щільність – 70-75 %. Слід відмітити, чим більша моторна щільність заняття, тим вищий його фізіологічний (оздоровчий) ефект, що було одним із завдань програми фізкультурно-оздоровчих занять із використанням засобів флорболу.

Реалізація програми передбачала послідовність та етапність ускладнення розучування засобів спортивної гри у флорбол. Починали роботу із загального теоретичного ознайомлення з основними правилами гри у флорбол, техніки безпеки користування спеціальним спортивним інвентарем під час фізкультурно-оздоровчих занять із флорболу. Потім переходили до практичної частини: першим було навчання правильного користування ключками і м'ячами, а далі – розучування найпростіших технічних прийомів за допомогою їх виокремлення зі складного комплексу спеціальних дій і рухів, характерних для спортивної гри у флорбол. Другий крок – поглиблене розучування простих спеціальних рухів. Доведення їх до рівня навички. Розучування на їх основі елементарних зв'язок і комбінацій. Третій – закріплення простих комбінаційних дій і рухів, характерних для флорболу, з використанням методів часткової регламентованої вправи. Четвертий – удосконалення основних технічних прийомів, характерних для гри у флорбол, з використанням ігрового і змагального методів. П'ятий – початкове розучування елементарної тактичної схеми гри у флорбол за спрощеними правилами. Шостий – поглиблене розучування як елементарних, так і більш складних тактичних схем. Сьомий – закріплення

основного тактичного малюнку гри. Восьмий – вирішення простих тактичних завдань за допомогою використання технічних прийомів, рухових дій і рухів, характерних для флорболу. Останній – удосконалення гри у флорбол через розвиток інтересу до неї (рис. 1).

**Висновки.** Для реалізації фізкультурно-оздоровчої програми було використано методи, спрямовані на оволодіння знаннями; оволодіння руховими вміннями й навичками та розвиток фізичних якостей. Методи, спрямовані на здобуття знань, передбачали усну передачу інформації й засвоєння відповідних знань. Усне викладання здійснювалося у вигляді розповіді, бесіди, пояснення, опису та інших форм мовленнєвого впливу. Для створення загальної картини майбутніх рухових дій або окремих їхніх сторін застосовували метод самопроговорювання. Для напрацювання технічних елементів гри у флорбол використовували методи розчленованого навчання, повторення вправ, рівномірний метод; перемінний метод, повторний метод, інтервальний, ігровий метод, змагальний метод.

**Перспективи подальших наукових розвідок** будуть пов'язані з розробкою програми фізкультурно-оздоровчих занять із флорболу для молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Быкова, Н. Г. (2005). *Формирование культуры здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении «открытого» типа* (дисс. ... к. пед. наук: 13.00.01). Ставрополь (Bykova, N. H. (2005). *Formation of a culture of a healthy way of life of children of senior preschool age in a preschool education institution of «open» type* (PhD thesis). Stavropol).
- Круцевич, Т. Ю., Пангелова, Н. Є., Кривчикова, О. Д. (2017). *Теорія і методика фізичного виховання*. Київ (Krutsevych, T. Yu., Panhelova, N. Ye., Kryvchykova, O. D. (2017). *Theory and methods of physical education*. Kyiv).
- Пангелова, Н. Є. (2011). Аналіз сучасних здоров'язберігаючих технологій у дошкільних закладах Росії. *Гуманітарний вісник*, 23, 171-174 (Panhelova, N. Ye. (2011). *Analysis of modern health technologies in preschool institutions in Russia. Humanitarian Bulletin*, 23, 171-174).
- Пангелова, Н. Є. (2013). Теоретико-методичні засади формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання (дис. ... д-ра наук з фіз. вих. і с.: 24.00.02). Переяслав-Хмельницький (Panhelova, N. Ye. (2013). *Theoretical and methodological principles of formation of a harmoniously developed personality of a preschool child in the process of physical education* (DSc thesis). Pereiaslav-Khmelnytskyi).
- Kennedy, E. (2006). Solutions to Nutrition-related Health Problems of Preschool Children: Education and Nutritional Policies for Children. *Journal of Pediatric Gastroenterology & Nutrition*, 43, 54-65.
- Massey, D. (2003). Physical Therapy in Preschool Classrooms: Successful Integration of Therapy into Classroom Routines. *Pediatric Physical Therapy*, 15, 93-104.





Рис. 1. Послідовність реалізації фізкультурно-оздоровчої програми з використанням засобів флорболу

## РЕЗЮМЕ

**Максименко Людмила, Мирна Ангелина.** Организационно-методические условия физкультурно-оздоровительных занятий по флорболу для детей 5-6 лет в образовательном процессе.

*Главной проблемой модернизации дошкольного образования является обеспечение целостного педагогического процесса, ориентированного не на отдельные качества личности, а на организм ребенка как целостной системы. Проанализированы физкультурно-оздоровительные занятия в учреждениях дошкольного образования, которые могут реализовать маркетинговую составляющую образовательных услуг. Такого рода занятия являются толчком к творческому поиску педагогическими коллективами новых средств развития и воспитания дошкольников. Среди новейших средств развития и воспитания дошкольников целесообразно использовать средства спортивной игры в флорбол. Для реализации физкультурно-оздоровительной программы были использованы методы для формирования теоретических знаний; овладения двигательными умениями, навыками и развития физических качеств.*

**Ключевые слова:** организационно-методические условия, физкультурно-оздоровительные занятия, флорбол, дети 5-6 лет, образовательный процесс.

## SUMMARY

**Maksymenko Liudmyla, Myrna Anhelina.** Organizational and methodological conditions of physical and health classes in floorball for 5–6-year-old children in the educational process.

*The purpose of the article is to determine the organizational and methodological conditions of organizing physical education and health classes in floorball for children 5-6 years in the educational process.*

*Theoretical analysis and generalization of data from literature sources and experience of best practice in physical education of preschool children, as well as pedagogical experiment, were used.*

*Determining the organizational and methodological conditions of the preschool education institution №18 "Zirnytsia" was necessary for our pedagogical experiment. Effectively organized physical culture and health classes in a preschool education institution can implement the marketing component of educational services, as it is a step towards raising the level of the institution, a condition for improving teachers' professionalism, a stimulus to creative search for new tools for preschool development and education. Among the newest means of development and education of preschool children it is expedient to use means of sports game in floorball. Methods of forming theoretical knowledge were used for realization of the physical culture and health program; mastering motor skills and development of physical qualities.*

*The load was regulated by observation, which revealed the degree of fatigue of children by external signs. Attention was paid to skin color, degree of sweating, facial expression, breathing patterns, coordination of children's movements and attention, no complaints of fatigue and more.*

*Thus, physical culture and health classes with the use of floorball for older preschool children contributed to the comprehensive development of physical and mental qualities. Such*

*classes were characterized by the presence of mutual conditioning of children's behavior, which contributed to moral education (collectivism, camaraderie, conscious discipline).*

*Prospects for further research will be related to the development of a program of physical education and health classes in floorball for junior pupils.*

**Key words:** *organizational and methodological conditions, physical culture and health classes, floorball, 5–6-year-old children, educational process.*

**УДК 373.3./5.091:159.955-021.412.1**

**Світлана Парфілова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-9582-4306

**Євдокія Харькова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3246-5457

**Ольга Шаповалова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORSID ID 0000-0002-8888-591X

**Катерина Керезора**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-7388-1406

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/179-191

## **ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*У статті розкрито сутність поняття «критичне мислення», обґрунтовано значення розвитку критичного мислення для активізації розумової діяльності молодших школярів, визначені ознаки критично мислячої особистості. Розглянуто низку педагогічних стратегій, що сприяють глибшому осмисленню навчального матеріалу і є необхідною умовою для формування критичного мислення учнів сучасної початкової школи. Методологічну основу становлять теорії наукового пізнання та розвитку особистості. Проведена дослідна робота засвідчила, що реалізація стратегій критичного мислення дозволяє формувати комунікативну компетентність молодших школярів, створює комфортні умови для їх самовизначення й самовдосконалення.*

**Ключові слова:** критичне мислення, молодші школярі, особистість, стратегія, нова українська школа, компетентність, самореалізація, розвиток, вирішення проблем, нестандартні ситуації.

**Постановка проблеми.** Сучасна освітня система України знаходиться на піку освітніх реформ. Нова українська школа (НУШ), яка набрала чинності з вересня 2018 року, націлена на формування конкурентоспроможної на ринку праці особистості, здатної до самореалізації й самоосвіти впродовж усього життя.

Безперечно, формування вміння особистості вчасно й доречно відповідати викликам сучасності є одним із основних освітніх завдань. Тому вдосконалення освітнього процесу вимагає від сучасного вчителя не пасивного засвоєння учнями знань, а активного формування їх мислення, зокрема критичного.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення молодших школярів, а саме ефективні шляхи її реалізації, оскільки стрімко змінюваний технологічний та соціальний бік суспільства потребує різних стилів мислення, формування й окреслення власного бачення щодо певної ситуації, уміння швидко реагувати в нестандартній ситуації та досягати поставлених цілей.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проведений аналіз науково-методичної та психологічної літератури дає змогу стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення молодших школярів завжди була актуальною. У наукових працях останніх років, як вітчизняних, так і зарубіжних, підкреслюється значення критичного мислення для розвитку суспільства і самої людини. Феномен критичного мислення досліджувався такими вченими, як М. Векслер, Р. Джонсон, Д. Клустер, В. Мисан, О. Пометун, Н.Послепова, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б.Теплов, Л. Терлецька, Д. Халперн тощо.

У межах Концепції Нової української школи ця проблема представлена в роботах І. Большакової, О. Варзацької, М. Вашуленка, О. Савченко та інших. У своїх теоретичних і методичних розробках та онлайн-вебінарах вони наголошують на питаннях розвитку в молодших школярів уміння самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, робити висновки, бачити та виправляти власні помилки, знаходити нестандартні шляхи вирішення різноманітних проблем. Це доводить, що певні риси критичного мислення можливо і необхідно розвивати вже на рівні початкової освіти.

**Мета статті** полягає в узагальненні теоретичних позицій критичного мислення та розгляду педагогічних стратегій його розвитку в умовах сучасної початкової школи.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; спостереження; аналіз шляхів розвитку критичного мислення учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні у програмах початкової школи критерієм успішності учнів визначається не стільки обсяг їх знань, скільки вміння аналізувати, узагальнювати, активно використовувати свої знання в нестандартній ситуації, вести навчально-пошукову діяльність (Парфілова, 2010, с. 193). Тому цілком закономірно, що питання розвитку критичного мислення учнів початкової школи набуває актуальності. Адже формувати критичне мислення, як і інші важливі психічні якості, треба починати на ранніх етапах розвитку особистості.

У контексті нашого дослідження можна стверджувати, що *критичне мислення* визначається як процес, що має починатися з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації, і має закінчуватися прийняттям рішення щодо вирішення певної проблеми.

Керуючись цими думками, структуру критичного мислення можна представити таким чином (рис. 1):



Рис. 1. Структура критичного мислення

Процес критичного мислення передбачає розуміння та інтерпретацію інформації, а також її використання, з метою досягнення обґрунтованого висновку. Надзвичайно важливим у цьому процесі є розуміння мисленнєвого ланцюжка, який призводить до кінцевого результату.

Упровадження стратегій критичного мислення в початковій школі – це складний, але цікавий процес оволодіння знаннями й вироблення необхідних умінь, адже вимагає від самого вчителя ґрунтовної підготовки, тривалого проектування, умілої реалізації, оскільки процес навчання носить яскраво виражений діалоговий характер. У результаті роботи з критичним мисленням молодших школярів у них виробляється здатність

до самостійної оцінки явищ навколишньої дійсності, одержаної інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей; формуються вміння бачити позитивні й негативні аспекти різних поглядів, розвиваються креативні здібності, збагачується інтелект.

Когнітивний психолог Даяна Халперн визначила основні якості людини, яка мислить критично (табл. 1).

Таблиця 1

**Якості критичного мислення**

<b>Гнучкість</b>	Готовність розглядати нові варіанти вирішення проблеми, змінювати точку зору. Прагнення робити щось по-новому
<b>Наполегливість</b>	Готовність розв'язувати задачі, які вимагають інтелектуальних зусиль
<b>Готовність виправляти помилки</b>	Бажання шукати причини помилок, здатність визнати свої дії неефективними, відкинути їх та обрати нові
<b>Готовність до планування</b>	Здатність заздалегідь визначати порядок дій, які приведуть до вирішення проблеми
<b>Пошук компромісних рішень</b>	Аналіз протиріч та пошук найбільш вигідних для вирішення проблеми сторін
<b>Усвідомленість</b>	Рефлексія процесу мислення, спостереження за своїми діями під час просування до мети

Отже, процес розвитку критичного мислення спрямований на спільну працю вчителя й учня, самостійну діяльність школяра, а також на створення комфортних педагогічних умов, що сприяють зняттю психологічної напруги. Важливо на уроці створити сприятливий психологічний клімат, створити ситуацію успіху, щоб молодші школярі почували себе комфортно й безпечно. Для цього класовод може застосовувати багато способів: хвалити учнів за досягнення в навчанні; спокійно реагувати на неправильні або недостатньо повні відповіді, звертати увагу саме на те, що було правильно; за необхідності спокійно повторювати питання, перефразувати їх; визнавати індивідуальні можливості дітей. Необхідно, щоб учитель поважав думку учнів, стимулював повагу та взаємодопомогу в процесі спілкування.

Ефективність застосування сучасних підходів до оволодіння критичним мисленням залежить від декількох чинників. Зокрема, від їх особистісно орієнтованої спрямованості, що вимагає особливого підходу до відбору навчального матеріалу, різноманітних форм та методів навчання, організації освітнього процесу.

Методисти виділяють два основні підходи до навчання молодших школярів критично мислити: через запровадження в закладі освіти окремого курсу («Критичне мислення», «Сократівський діалог» тощо) або через відповідну організацію освітнього процесу з будь-якого предмету (Терно, 2009, с. 97).

Нижче розглянемо практичну реалізацію сучасних педагогічних стратегій розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах сучасної початкової школи.

Одним із ефективних шляхів розвитку критичного мислення є реалізація *стратегії «Таксономія Блума»*. Організація освітнього процесу за цією стратегією передбачає досягнення таких цілей навчання:

- *когнітивні*: знання, осмислення, застосування, аналіз, синтез, оцінка;
- *афективні*: сприймання, інтереси, нахили, здібності;
- *психомоторні*: навички письма, мовленнєві, фізичні, трудові.

Таксономію графічно зображують у вигляді піраміди з ієрархічною структурою. При цьому *знання, осмислення та застосування* є нижчими рівнями наукового пізнання, тоді, як *аналіз, синтез, оцінка* – високими рівнями.

До того ж, на сьогодні існує оновлена версія таксономії, яку розробила команда вчених під керівництвом Л. Андерсона, колишнього учня Блума (рис. 2).



Рис. 2. Оновлена версія «Таксономії Блума»

Основними відмінностями є те, що вчені створили систему, яка визначає, що дитина навчається як на рівні знань, так і на рівні процесів:

- фактичні знання – знання про основні факти;
- концептуальні знання – знання про взаємозв'язки між основними елементами системи;
- процедурні знання – знання про методи дослідження та способи дій;
- метакогнітивні знання – знання про особливості власного мислення.

На практиці, учитель разом із учнями рухається сходами вгору: від нижчого рівня когнітивних процесів до найвищого (табл. 2).

Таблиця 2

**Програма роботи за стратегією «Таксономія Блума»**

<b>Рівень</b>	<b>Алгоритм міркувань учня</b>	<b>Вправи для реалізації</b>
<i>Запам'ятовує (репродуктивний)</i>	Я запам'ятав факти (базові концепції) і можу відтворити їх у тому ж вигляді. Я запам'ятав інформацію і можу впізнати її в цій формі, у якій я її сприйняв	Повторити напам'ять правило, вірш, поняття; переказати текст, повторити прослухане; відтворити побачене
<i>Розуміє</i>	Я пояснюю ідеї чи концепції, розумію інформацію, можу її відтворити в іншій формі. Я можу переказати, самостійно дібравши інші, більш зрозумілі для мене слова (але не втративши сутності)	Пояснити сутність інформації, навести приклади, інтерпретувати, передати в іншій формі
<i>Застосовує</i>	Я застосовую знання, коли виконую практичні завдання в новій для мене ситуації. Я відтворюю знайомі дії в різних ситуаціях. Моделюю дії, презентую роботу	Розв'язати задачу, виконати вправу, провести експеримент, співставити з власною життєвою ситуацією та знайти відповідне рішення
<i>Аналізує</i>	Я виділяю частини цілого та описую їх властивості. Я встановлюю зв'язки між частинами цілого. Створюю таблицю, діаграму, щоб продемонструвати зв'язок частин у системі. Я аналізую причини й передбачую наслідки подій, знаходжу місце об'єкта серед інших	Розбити ціле на частини, описати їх, порівняти між собою, виділити суттєве і другорядне, класифікувати, упорядкувати за певними ознаками
<i>Оцінює</i>	Я оцінюю значення інформації для виконання конкретної задачі. Я використовую критерії та стандарти для оцінювання. Висловлюю ціннісні судження	Висловити позицію «за і проти», пояснити пріоритети, аргументувати, висловитися щодо своїх уподобань
<i>Створює</i>	Я поєдную відомі мені елементи в іншій комбінації, щоб утворилася цілісність із новими властивостями. Я перебудовую відому структуру складаючи частини по-новому, або перебудовуючи деталі у щось інше	Створити власний варіант моделі, яка розглядалася на уроці, висловити нову ідею, створити оригінальне повідомлення



З вище зазначеного випливає, що в таксономії критичного мислення Блума кожен наступний рівень є вищим, порівняно з попереднім. Відповідно, з кожним рівнем висувуються більш суттєві вимоги до рівня знань учнів, при цьому акцент робиться на застосуванні цих знань на практиці.

В оновленій версії таксономії Андерсена оцінювання передує рівню створення. Оскільки перед тим, як школяр створюватиме з частин цілого (після їх аналізу), йому потрібно оцінити властивості частин і оцінити варіанти включення в модель, яку він надалі буде створювати. Це вищий рівень мислення учнів порівняно із запам'ятовуванням.

Слід зауважити, що починати необхідно з критичного аналізу завдань, які вчитель пропонує молодшим школярам на уроках, та визначити завдання якого рівня мислення виконують конкретні учні.

Наступною сучасною стратегією навчання мислити критично є використання в освітньому процесі графічних організаторів.

*Графічні організатори* – це все, що допомагає організувати інформацію на папері або моніторі. Відомо, що людина, яка працює з візуальною інформацією, має більшу продуктивність мозку і при цьому краще згадує деталі візуальних даних, порівняно з текстовою інформацією.

Візуалізація інформації – це важлива навичка сучасної людини. Тому розглянемо види візуальних засобів для розвитку критичного мислення, які можна застосовувати в роботі з молодшими школярами.

1. *Таблиця* – це відомості, цифрові дані, розташовані в певному порядку, що складається з набору рядків та стовпчиків.

*Понятійна таблиця*: порівнюємо три чи більше понять за однаковими показниками. Можуть заповнюватися впродовж усього уроку, або на його окремих етапах, залежно від мети.

*Таблиця «Аналіз ознак поняття»*: на етапі актуалізації учні розглядають два об'єкти, які їм відомі, за визначеними ознаками. Відсутність ознаки позначають знаком «мінус», наявність – знаком «плюс». Потім учитель пропонує зробити припущення щодо незнайомого об'єкту, який буде вивчатися на уроці. Знаком питання позначають ознаки, які викликають сумніви. На етапі рефлексії з учнями обговорюються всі об'єкти, записані в таблиці. Формується умовивід про те, як попередній аналіз двох знайомих об'єктів вплинув на їх припущення щодо третього.

*Алгоритм роботи за стратегією:*

*Крок 1.* Накресліть таблицю на дошці чи аркуші паперу.

*Крок 2.* У перший стовпчик запишіть об'єкти, які будете аналізувати.

*Крок 3.* Обговоріть властивості, за якими можна порівняти ці об'єкти.

*Крок 4.* У перший рядок таблиці запишіть критерії порівняння.

*Крок 5.* Висловіть думки щодо об'єктів. Запишіть їх у таблицю.

*Крок 6.* Дослідіть ці об'єкти детальніше, або знайдіть додаткову інформацію про них.

*Крок 7.* Обговоріть отриману інформацію. Внесіть дані в таблицю.

*Крок 8.* Розгляньте записані дані і визначте, чим схожі та як відрізняються об'єкти.

*Крок 9.* Зробіть загальний висновок.

Ця стратегія корисна, коли учні вивчають тему, з якої вже мають певну мінімальну базу знань. Молодші школярі порівнюють об'єкти, висловлюють власні припущення, які потім можуть бути спростовані або підтверджені. Учні мають можливість створювати їх індивідуально, у парах, групах або всім класом.

*2. Діаграма* – графічне зображення, що показує співвідношення між різними величинами у вигляді окремих геометричних фігур.

*Діаграма Вена* – це вид схеми, під час застосування якої найчастіше використовують кола, що перетинаються. На уроках у початковій школі цю діаграму використовують для порівняння 2-3 об'єктів, або щоб графічно представити різні точки зору їх спільних та відмінних характеристик (рис. 3).



Рис.3. Стратегія «Діаграма Вена»

Діаграма Вена будується з двох або більше великих кіл. Вони частково накладаються одне на одне так, щоб посередині утворився спільний простір. У місці перетину кіл записують ознаки, спільні для всіх об'єктів. У частинах кіл, які не перетинаються, записують відмінні ознаки.

*Найпростіша класифікаційна схема.* Така схема входить до системи графіків із математики. Опанувати користування стовпчиковими діаграмами молодші школярі можуть вже починаючи з першого класу. Краще діаграми складати разом із учнями: графічне зображення і текст. Перед цим необхідно зробити зразок, щоб діти візуально змогли побачити готову діаграму (рис. 4).



Рис.4. Стратегія «Класифікаційна схема»

Як показує практика, школярам складніше читати діаграму, аніж її створювати.

*Алгоритм роботи за стратегією:*

*Крок 1.* Накресліть кола на дошці чи аркуші паперу.

*Крок 2.* Запишіть у кола об'єкти, які будете аналізувати.

*Крок 3.* Запропонуйте учням порівняти ці об'єкти.

*Крок 4.* Обговоріть спільні ознаки об'єктів.

*Крок 5.* Запишіть їх у місці перетину кіл.

*Крок 6.* Запропонуйте учням визначити відмінні ознаки.

*Крок 7.* Запишіть їх у частинах кіл, які не перетинаються.

*Крок 8.* Обговоріть отриману інформацію з учнями.

*Крок 9.* Підсумуйте порівняння об'єктів.

*Циклічна діаграма* використовується для демонстрації процесів, які мають замкнений цикл, а саме: вивчення життєвих циклів організмів, демонстрації кругообігу речовин у природі тощо (рис. 5).

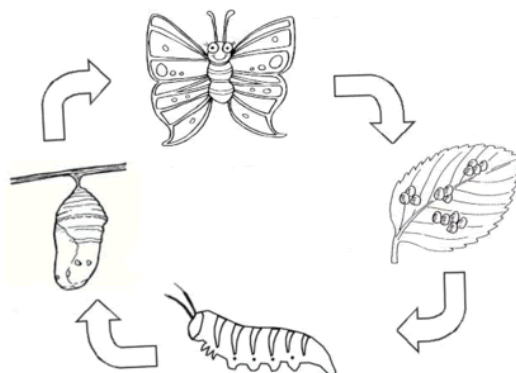


Рис. 5. Циклічна діаграма життєвих циклів організмів

*Діаграма-Фішбоун* відома у світі як структурний аналіз причинно-наслідкових зв'язків. Це стратегія, що дозволяє комплексно проаналізувати причини, проблеми та факти, що підтверджують існування цих причин; стимулювати пошук вирішення проблеми. Схема складається з чотирьох основних блоків у вигляді голови, хвоста, верхніх та нижніх кісток. Сполучною ланкою є основна кістка або хребет риби (рис. 6).

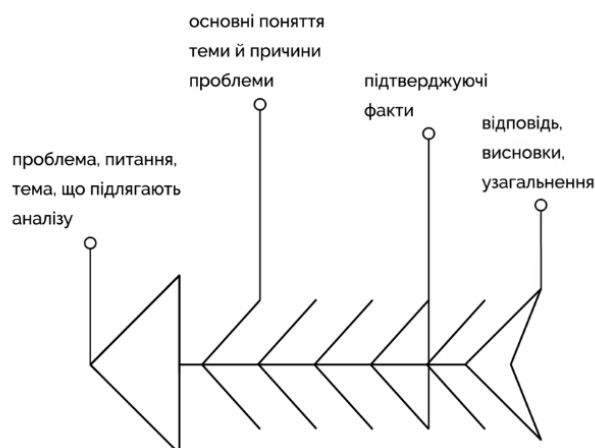


Рис. 6. Стратегія «Фішбоун»

*Стратегія Джигсоу* – це групова форма роботи, яка будується на розумінні послідовності викладення матеріалу. При цьому всі етапи підпорядковані меті: розуміння, засвоєння, послідовний виклад тексту, що вивчається. За своїм принципом, ця стратегія нагадує складання пазлів як частин певної інформації для створення картинки, як цілісного уявлення про поняття, об'єкт, явище, ідею тощо. Частинками пазлу є частини тексту з інформацією.

Спершу молодші школярі об'єднуються в так звані «домашні групи» і отримують чотири різні частини тексту. Потім опрацьовують ці частини

тексту в «експертних групах», щоб усі учні з однаковими фрагментами тексту найкраще зрозуміли навчальний матеріал. Після опрацювання, діти знову повертаються до «домашніх груп» і кожен із них розповідає свою частину тексту учасникам «домашньої групи». Після того, як усі учні розповіли свою частину тексту в кожного учасника «домашньої групи» складається цілісне уявлення про об'єкт чи явище, яке вивчається.

*Алгоритм роботи за стратегією:*

*Крок 1.* Розділіть текст на 4 логічно завершені частини.

*Крок 2.* Поділіть учнів на групи, по 4 учасники в кожній.

*Крок 3.* Наголосіть, що ви створили так звані «домашні групи».

*Крок 4.* Попросіть учнів «домашньої групи» розподілитися за номерами від 1 до 4 та запам'ятати свій номер.

*Крок 5.* Роздайте учням фрагменти з текстом.

*Крок 6.* Поясніть дітям, що спершу вони будуть читати текст у групі учнів із таким самим номером. Це називатиметься «експертна група».

*Крок 7.* Дайте учням завдання прочитати частину тексту в «експертних групах», визначити основні думки, підкреслити ключові слова.

*Крок 8.* Після завершення обговорення частини тексту в «експертних групах» попросіть учнів повернутися в «домашні групи». Там вони мають докладно розповісти про свою частину тексту.

Після доповіді всіх членів «домашньої групи» молодші школярі будуть мати цілісне уявлення про те, про що йшлося в тексті. На цьому етапі вчитель перевіряє розуміння учнями тексту. Можна влаштувати загальне обговорення, запропонувати створити спільний продукт (наприклад, малюнок), виконати тестове завдання, написати власні думки щодо прочитаного.

За умов систематичного виконання вище наведених завдань, школярі вчать оцінювати інформацію, знаходити ефективні й нестандартні шляхи вирішення поставленої проблеми.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, застосування педагогічних стратегій критичного мислення відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти України щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, за якої увага переноситься на процес набуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетентності і створюють додаткову мотивацію до навчання.

В умовах сучасного освітнього простору стає можливим формування активної особистості, підготовленої до майбутньої життєвої комунікації,

здатної розв'язувати проблеми і приймати конкретні рішення в змінених обставинах спілкування.

Подальших наукових розвідок потребує питання вивчення мети, змісту, методів і форм розвитку критичного мислення учнів інших вікових груп.

### ЛІТЕРАТУРА

- Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н. П., Сущенко, І. М. (2017). *Критичне мислення: як цьому навчати : науково методичний посібник*. Харків: Книгоспілка (Vukina, N. V., Dementiievvska, N. P., Sushchenko, I. M. (2017). *Critical thinking: how to teach it: a scientific manual*. Kharkiv).
- Парфілова, С. Л. (2010). Сучасні підходи до навчально-пошукової діяльності учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (10), 189-196 (Parfilova, S. L. (2010). Modern approaches to students' educational and research activities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (10), 189-196).
- Терно, С. О. (2009). *Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти*. Запоріжжя: Просвіта (Terno, S. O. (2009). *Critical thinking – a modern dimension of social science education*. Zaporizhzhia).

### РЕЗЮМЕ

**Парфилова Светлана, Харьковская Евдокия, Шаповалова Ольга, Керезора Катерина.** Педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников в условиях Новой украинской школы.

*В статье раскрыта сущность понятия «критическое мышление», обосновано значение развития критического мышления для активизации умственной деятельности младших школьников, определены признаки критически мыслящей личности. Рассмотрен ряд педагогических стратегий, которые способствуют более глубокому осмыслению учебного материала и являются необходимым условием для формирования критического мышления учащихся современной начальной школы. Методологическую основу составляют теории научного познания и развития личности. Проведённая исследовательская работа показала, что реализация стратегий критического мышления позволяет формировать коммуникативную компетентность младших школьников, создает комфортные условия для их самоопределения и самосовершенствования.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, младшие школьники, личность, стратегия, Новая украинская школа, компетентность, самореализация, развитие, решение проблем, нестандартные ситуации.

### SUMMARY

**Parfilova Svitlana, Kharkova Yevdokiia, Shapovalova Olha, Kieriezora Kateryna.** Pedagogical strategies for the development of junior schoolchildren's critical thinking in conditions of the New Ukrainian school.

*The article reveals the essence, structure and qualities of critical thinking, identifies the features of a critically thinking person, substantiates the importance of critical thinking development to enhance mental activity of junior pupils. A number of pedagogical strategies are considered, which contribute to a deeper understanding of the educational material and are a necessary condition for the formation of critical thinking of the modern primary school pupils.*

*During the study, a number of theoretical and empirical methods were used: analysis, generalization, systems method, observation, study of the results of junior schoolchildren.*

*Analysis of the psychological and pedagogical literature has shown that the problem of developing pupils' critical thinking has always been relevant. Critical thinking is defined as a process that should begin with a problem statement, continue with the search for and understanding of information, and should end with a decision to solve a problem.*

*It is established that implementation of critical thinking strategies allows to form the communicative competence of junior pupils, creates comfortable conditions for their self-determination and self-improvement. As a result of working with pupils' critical thinking, they develop the ability to self-assess the phenomena of the surrounding reality, the received information, scientific knowledge, opinions and statements of other people; the ability to see positive and negative aspects of different views is formed, creative abilities are developed, intellect is enriched.*

*Application of pedagogical strategies of critical thinking meets the requirements of the National Doctrine of Education Development of Ukraine for the transition to a new type of humanistic and innovative education.*

*In conditions of the modern educational space it becomes possible to form an active personality, prepared for future life communication, able to solve problems and make concrete decisions in the changed circumstances of communication.*

*Further scientific research requires the study of the purpose, content, methods and forms of critical thinking development in students of other ages.*

**Key words:** *critical thinking, junior schoolchildren, personality, strategy, new Ukrainian school, competence, self-realization, development, problem solving, non-standard situations.*

**УДК 378**

**Гання Подосиннікова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-6123-4845

**Дар'я Огієнко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-6795-8123

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/191-208

## **МЕТОДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНГЛОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ ПЕРІОДИЧНИХ ОН-ЛАЙН ВИДАНЬ ЯК МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*У статті надано методичну характеристику англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності в читанні учнів профільної школи. Також обґрунтовано доцільність використання*

*англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності в читанні учнів профільної школи, розглянуто характеристики автентичності таких текстів і наведено відповідні приклади (на матеріалі програми 10-11 класів закладів загальної середньої освіти), висвітлено доречність використання прийомів інтерактивного навчання іноземних мов у процесі формування компетентності в читанні учнів профільної школи з використанням автентичних текстів періодичних он-лайн видань.*

**Ключові слова:** методична характеристика, автентичні тексти англомовних періодичних он-лайн видань, англомовна компетентність у читанні, інтерактивне навчання іноземних мов, профільна школа.

**Постановка проблеми.** Метою оволодіння іноземною мовою учнями профільної школи (ПШ) є формування всіх компонентів англомовної комунікативної компетентності, зокрема формування компетентності в читанні на визначеному програмою рівні. За новим освітнім стандартом, *профільна школа* – це академічне навчання на старшому ступені в закладі загальної середньої освіти «із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне навчання, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії (не обмежує можливість продовження освіти)» (Гриневич, 2016, с. 23). Одним із базових принципів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів ПШ є культуро-спрямоване оволодіння іноземною мовою (Бігич, 2013, с. 110), що забезпечується за допомогою використання автентичного матеріалу різних типів. Відповідно, використання текстового матеріалу, спеціально відібраного з автентичних джерел, до яких належать, зокрема, англомовні періодичні он-лайн видання, повністю корелює з напрямом розвитку сучасної методики формування компетентності в читанні учнів ПШ.

**Аналіз актуальних досліджень.** Багато сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників присвятили свої праці методичній характеристиці автентичних текстів як матеріалу для формування іншомовної компетентності в читанні в закладах загальної середньої та вищої освіти (Ю. Г. Безвін, О. В. Бирюк, Н. Ф. Бориско, Ю. В. Британ, Т. О. Вдовіна, О. Д. Вокуєва, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Л. Я. Зеня, І. О. Зимня, О. Г. Квасова, О. В. Кміть, С. Ю. Ніколаєва, О. Ю. Паніна, Є. І. Пассов, Г. І. Подосиннікова, Г. В. Рогова, В. Л. Скалкін, Н. К. Скляренко, І. В. Смотров, С. К. Фоломкіна, В. В. Черниш, А. М. Щукін та ін.).

У світлі вимог сьогодення значна увага приділяється використанню в навчанні іноземної мови можливостей, які надають інформаційно-комунікаційні технології, сервіси Веб 2.0, котрі, зокрема, забезпечують роботу



англомовних періодичних он-лайн видань як джерела автентичних текстів (А. М. Гольдин, Е. Д. Патаракін, Д. Б. Ярмахов, R. P. Adler, B. Alexander, T. Anderson, B. Benziger, B. Brandon, J. S. Brown, C. Dalsgaard, R. Dawson, S. Downes, L. Evans, S. Lee & M. Berry, M. Madden, P. McGee & V. Diaz, M. & A. Nattland, M. Notari, J. Siemens, D. Souza, V. Stevens, G. Vossen).

**Мета статті** полягає в наданні методичної характеристики англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування англомовної компетентності в читанні учнів ПШ.

**Методи дослідження.** У статті використані *теоретичні методи* (критичний аналіз вітчизняних та іноземних методичних, педагогічних, лінгвістичних і психологічних наукових джерел, навчальних програм із метою вивчення й узагальнення теоретичних знань із проблеми дослідження, також був застосований метод синтезу, абстрагування, узагальнення і пояснення, екстраполяції) та *емпіричні методи* (опитування учнів 10-11 класів ПШ щодо існуючої практики використання англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань у навчанні читання).

**Виклад основного матеріалу.** Читання є окремим видом іншомовної мовленнєвої діяльності та одним із важливих засобів комунікативно-пізнавальної діяльності учнів ПШ, метою якої є отримання інформації з друкованого тексту для вирішення завдань спілкування (Л. Я. Зєня, С. Ю. Ніколаєва, Є. І. Пассов, Н. К. Скляренко, С. К. Фоломкина та ін.). У закладах загальної середньої освіти читання посідає місце окремої *мети навчання* англійської мови «як компонент іншомовної комунікативної компетентності, який входить до складу мовленнєвої компетентності» (Навчальні програми, 2017; Council of Europe, 2001).

*Англомовна компетентність у читанні (АКЧ)* – це «здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» (Бігич, 2013, с. 370).

В аспекті навчання іноземної мови в ПШ АКЧ також визначають як «володіння та здатність і готовність до оволодіння навичками та вміннями зорового сприйняття, переробки й розуміння автентичної англомовної інформації у звичайних та несприятливих (стресових) умовах англомовного середовища з метою виконання фахових завдань» (Лагодінський, 2013, с. 3).

Читання також виконує важливі функції у процесі навчання іноземної мови як *засіб*: 1) вивчення мови і культури; 2) самоосвіти, інформаційної та освітньої діяльності; 3) організації практичного оволодіння іноземною мовою; 4) формування й удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь інших видів комунікативної діяльності; 5) виховання і всебічного розвитку

школярів; 6) збагачення і розширення знань/досвіду учнів у різних сферах життя; 7) розвиток смислового сприйняття тексту – його розуміння (Вайсбурд та ін., 1997, с. 23; Бігич, 2013, с. 380).

Щодо мети формування АКЧ учнів ПШ, то відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, учні ПШ (10-11 класи закладів загальної середньої освіти) продовжують формування АКЧ і з метою «досягнення рівня B1 (рівень стандарту), рівня B1 (академічний рівень) чи рівня B2 (рівень філологічної профільної підготовки)» (Бігич, 2013, с. 376; *Council of Europe*, 2001). Згідно з вимогами програми, випускники ПШ повинні «читати й освоювати тексти на сучасні теми про життя підлітків, газетні статті про події у світі та в нашій країні, усвідомлювати висловлення надій та почуттів в особистих листах, вміти знаходити й вилучати потрібну інформацію з описом подій в газетних/журнальних статтях та брошурах», при цьому обсяг текстів для читання в 11-му класі складає 2000 та більше друкованих одиниць (Бігич, 2013, с. 376; *Навчальні програми*, 2017, с. 60). Тематична спрямованість формування АКЧ має відповідати вимогам програми. У 10-11 класах ПШ учні вивчають такі теми: «Я, моя родина, мої друзі»; «Спорт»; «Природа»; «Наука і технічний прогрес»; «Шкільне життя»; «Робота і професії» (*Навчальні програми*, 2017); вивчення цих тем може відбуватися в інтегрований спосіб.

До змісту АКЧ учнів ПШ належать: 1) вміння; 2) навички; 3) знання; 4) здібності до читання (Бігич, 2013, с. 370).

Уміння, які входять до складу АКЧ, включають «мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні» (Бігич, 2013, с. 370). Також вагому роль відіграє рівень сформованості в учнів ПШ базових мовленнєвих навичок – лексичних, граматичних, фонетичних, техніки читання тощо. Серед комунікативних здібностей читання науковці називають «адекватну реакцію читача на прочитане; уміння брати прочитане до уваги, застосовувати отримані у процесі читання відомості в реальних ситуаціях; задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів; удосконалення умінь усного мовлення; пошук інформації за фахом тощо» (Бігич, 2013, с. 370-371). Важливим компонентом змісту АКЧ виступають декларативні та процедурні знання щодо типів читання та пов'язаних з їх реалізацією завдань і стратегій.

У зарубіжній англомовній методиці виділяють різні види читання, або групи вмінь читання: «skimming (визначення основної теми/ідеї тексту); «scanning» (пошук конкретної інформації в тексті); «reading for detail» (детальне розуміння тексту не лише на рівні змісту, але й сенсу)

(Heather Jones, 2001, p. 9). Деякі дослідники також виокремлюють також «extensive reading» (екстенсивне читання), «intensive reading» (інтенсивне читання), «reading sequences» (послідовне читання) (Harmer, 1998, p. 283), а також «critical reading» (Milan, 2003). Київська методична школа з опорою на типологію С. К. Фоломкиної (1987) розглядає такі види читання: ознайомлювальне, переглядове, вивчаюче (Бігич, 2013, с. 377). Ознайомлювальне читання реалізується з розумінням основного змісту тексту. Переглядове читання відбувається з метою пошуку необхідної інформації або інформації, яка зацікавила. Вивчаюче має на меті повне, глибоке розуміння основного змісту тексту (Бігич, 2013, с. 377). Згідно з вимогами програми, усі ці види читання мають стати фокусом уваги вчителя у процесі формування АКЧ учнів ПШ (*Навчальні програми*, 2017).

У нових державних освітніх стандартах наголошується, що у процесі навчання читання як виду мовленнєвої діяльності учні ПШ повинні бути ознайомлені «з різними функціональними типами текстів: прагматичними, науково-популярними, художніми поетичними та прозаїчними текстами» (Шевякова, 2006). АКЧ в учнів ПШ, як і на більш складних рівнях навчання, «формується не лише на основі художніх текстів, оскільки художній текст не завжди може задовольняти сучасним умовам реальної комунікації» (Безвін, 2017, с. 47). Тож необхідно приділити достатньо уваги автентичним публіцистичним текстам. При цьому доцільно використовувати матеріал автентичних періодичних видань (газет, журналів), зокрема он-лайн варіанту, обсяг і рівень складності яких, у цілому, відповідає вимогам програми – джерелу сучасної актуальної інформації, яка є необхідною у вирішенні багатьох завдань спілкування. Крім автентичності, вибір англійських автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ у старшокласників зумовлений значним поширенням технологій медійного мовленнєвого впливу на аудиторію, особливо молодіжну, на сучасному етапі життя суспільства, та їх мотиваційним потенціалом. При цьому дані опитування учнів 10-х та 11-х класів Сумської загальноосвітньої школи № 23, проведеного в 2019-2020 н.р., свідчать: має місце недостатнє використання англійських автентичних текстів періодичних он-лайн видань у формуванні АКЧ учнів ПШ, лише 11 % учнів і 23 % вчителів говорять про регулярне використання текстового матеріалу цього типу на уроках англійської мови.

Тематикою текстів у 10-11 класах порівняно з попереднім ступенем навчання є більш серйозні, нагальні соціально важливі теми, які змушують аналізувати, висловлюватися з приводу проблеми та є рушійною силою до

розвитку критичного мислення. Наведемо приклади назв і фрагментів відповідних текстів.

Стаття «How to Reopen the American Mind» з он-лайн видання «The New York Times»: «...*In 1987, the University of Chicago professor Allan Bloom published “The Closing of the American Mind”, which became a surprise best seller. Bloom and his conservative champions emphasized the university as a refuge from society, where America’s future elites could be initiated into the Great Books tradition. In what became a national debate, this view drew responses from liberal critics who railed against the Great Books tradition as a vestige of elitism and oppression that needed to be discarded if humanities departments were to fulfill their democratic mission...*» (Baskin & Berg, 2020).

Також прикладом може бути інтерв'ю «Wesley Snipes on art, excellence and life after prison: ‘I hope I came out a better person’» з інформаційного он-лайн видання «The Guardian»: «...*I’m not saying I believe it, I say. I’m simply asking if you think it’s fair. Now his voice is calm and professorial. “This is part of the challenges that we as African Americans face here in America – these microaggressions. The presumption that one white guy can make a statement and that statement stands as true! Why would people believe his version is true? Because they are predisposed to believing the black guy is always the problem...*» (Hattenstone, 2020).

Як вже було зазначено вище, вимогою програми та аксіомою сучасної методики є необхідність і доцільність використання саме автентичних текстів у процесі формування АКЧ учнів ПШ.

Загалом, під *автентичністю* в методиці навчання іноземної мови розуміють «застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання» (Гаврилюк, 2010).

За А. М. Щукіним, «автентичність – це усний і письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови й не адаптований для тих, хто вивчає мову, відповідно до їх рівня володіння» (Щукін, 2008, с. 41).

На думку А. С. Пелишенко, автентичність, – це «така якість тексту, що забезпечує під час його опрацювання функціонування саме тих мовленнєвих механізмів, які реалізують спілкування в природних умовах реального життя» (Пелишенко, 1995, с. 34-36).

Переваги автентичних текстів періодичних он-лайн видань у цьому плані є очевидними: в автентичному тексті наявний вибір лексики і правильне граматичне оформлення висловлювання, а також змістовність – проблематика, що є актуальною для сучасного періоду життя носіїв мови;

важлива інформація про культуру країни, відтвореність національної специфіки країни, мова якої вивчається; інформація, яка є сучасною, цікавою та значущою для учнів і відповідає їх інтересам. Такі тексти допомагають викликати певну реакцію, стимулювати розумову діяльність учнів на уроках іноземної мови.

До автентичних матеріалів відносять газетні/журнальні статті, брошури, листи, реклами, програми, новини радіо і телебачення, оголошення тощо. Все це є матеріалами, які використовуються в реальному житті країн, мова яких вивчається, вони не створені спеціально з навчальною метою. Проведене опитування учнів 10-11 класів показало, що англomовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань викликають інтерес і мотивують учнів ПШ до вивчення іноземної мови, старшокласники визначають їх «цікавими», «актуальними», «сучасними». Культурознавча спрямованість таких текстів заохочує школярів до пізнання культури інших народів і власної країни у процесі вивчення іноземної мови.

Автентичні матеріали дозволяють забезпечити так зване «автентичне навчання», яке розглядається як важливий напрям сучасної методики навчання іноземних мов і культур: «*Authentic learning* – learning related to real-life or 'authentic' situations – the kinds of problems faced by citizens, consumers, or professionals. Advocates complain that what is taught in school has little relationship to anything people do in the world outside of school; efforts to make learning more authentic are intended to overcome that problem. Authentic learning situations require teamwork, problem-solving skills, and the ability to organize and prioritize the tasks needed to complete the project. Learners should know what is expected before beginning their work. Consultation with others, including the teacher or instructor, is encouraged. The goal is to produce a high-quality solution to a real problem, not to see how much the learner can remember» (*IBE Glossary*, 2013, p. 7).

Загалом, використання під час навчання читання учнів ПШ англomовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань допомагає забезпечити культурознавчу спрямованість і вмотивованість навчання, моделювати реальне життя на уроці іноземної мови, а, отже, і реалізувати загальноосвітні (соціокультурні), розвивальні, виховні цілі в системі шкільної освіти.

Варто звернути увагу на всю сукупність структурних і мовленнєвих ознак автентичного тексту, що відповідає нормам, прийнятним носіями мови.

В. П. Наталин (1999) у своєму дослідженні розглядає аспекти автентичності текстів, які використовуються в навчанні іноземних мов, та

виокремлює такі змістовні підтипи автентичності: 1) культурологічна автентичність; 2) інформаційна автентичність; 3) ситуативна автентичність; 4) автентичність національної ментальності; 5) реактивна автентичність; 6) автентичність оформлення; 7) автентичність навчальних завдань до текстів (Наталин, 1999, с. 50).

Вважаємо можливим екстраполювати дані В. П. Наталина (1999) на предмет нашого дослідження й розглянути такі характеристики текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ учнів ПШ в аспекті автентичності: 1) культурологічна автентичність; 2) автентичність національної ментальності; 3) мовна автентичність; 4) інформаційна автентичність; 5) ситуативна автентичність; 6) реактивна автентичність; 7) автентичність оформлення.

У першу чергу, розглянемо *культурологічну автентичність*, адже формування АКЧ учнів ПШ напряду взаємопов'язано з культурою країни, мова якої вивчається. Сучасні Інтернет-видання насичені країнознавчою інформацією, у текстах часто висвітлюються буденні ситуації життя Великої Британії та інших англomовних країн із використанням назв відповідних реалій (Royal Family, pound, double-decker, Thanksgiving Day, Christmas Carol etc.), географічних назв (Manchester, London, mountains), імен відомих людей (Dickens, Philip Astley, George Bernard Shaw), традиційних форм звернення (Mrs .., Mr.., Dear, Miss) тощо (Наталин, 1999, с. 50).

Матеріали, які містять дані про історію країни, її столицю, про її традиції і свята, побут її мешканців, цінності, уподобання, стиль життя та навіть стиль мислення, розвивають особистість учня й виступають засобом навчання мови. Таке вивчення відповідає парадигмі навчання в діалозі культур, адже може йти порівняння власної культури з культурою мови, яка вивчається.

У результаті опрацювання текстів, які характеризуються культурологічною автентичністю, учні заглиблюються у вивчення іноземної мови, виникає зацікавленість та мотивація. Саме це відбувається під час використання англomовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ учнів ПШ.

*Автентичність національної ментальності* відіграє важливу роль у характеристиці англomовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ учнів ПШ. Такі тексти демонструють та роз'яснюють життя носіїв мови, є певним відображенням національної специфіки країни в аспекті *ідіоматичності*, яку розуміємо як

«психолінгвістичний феномен, що полягає у своєрідності вербального менталітету нації носіїв мови» (Подосиннікова, 2002, с. 5).

Тексти цього типу є цікавим та ефективним інструментом для формування готовності та здатності до діалогу культур, що також висвітлені в цих текстах ситуації, які можуть інтерпретуватися по-різному залежно від цінностей та стереотипів різних культур, мислення автора й реципієнта (Наталин, 1999, с. 51).

*Мовна автентичність* текстів англомовних періодичних он-лайн видань пов'язана з автентичністю національної ментальності та зумовлена тим, що соціальна спрямованість, особливості мовленнєвої поведінки цільової аудиторії і жанрово-композиційна специфіка цих текстів дозволяє використовувати їх для того, щоб познайомити учнів із проявом феномену ідіоматичності на рівні мовлення, де «ідіоматичність мовлення – це мовлення, яке побудоване за структурно-мовленнєвими зразками, що властиві традиційному узусу певної мови та відображають особливості вербального менталітету нації її носіїв» (Подосиннікова, 2002, с. 10). Тексти англомовних періодичних он-лайн видань є високою мірою насиченими мовленнєвими кліше, сталими конструкціями, фразеологізмами, тематичною лексикою, які пов'язані з різними сферами сучасного життя й належать до публіцистичного стилю, та які вживають під час спілкування освічені носії іноземної мови. Англомовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань як матеріал для формування АКЧ учнів ПШ – це «живий», невигаданий текст, вони не є штучно насиченими словами і словосполученнями, які рідко зустрічаються в сучасному мовленні або й взагалі не вживаються. Усе це відчувається учнями, і така природність тексту має на них належний емоційний вплив та викликає зацікавленість до подальшої роботи.

Окрім лексичного, цей тип автентичності має ще й граматичний аспект, який може бути особливо значущим для публіцистичних текстів. Граматична автентичність тексту пов'язана з тим, що граматично та логічно правильно побудовані речення в тексті допомагають одразу формувати вміння використовувати ту чи іншу граматичну структуру без докладання певних зусиль.

Так, для англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань характерна стриманість у вираженні своєї думки: *If the last few years have seen a heartening* (Hotson, 2020). Широко вживаються дієслова узагальнювального значення: *Given the year so far* (Hotson, 2020).

Знайомство з зазначеними вище та іншими мовними явищами, які можна зустріти в англомовних автентичних текстах періодичних он-лайн

видань, їх включення до «читацького багажу» учнів ПШ у подальшому зробить їх іншомовне спілкування більш стилістично адекватним, тобто таким, що відповідає не лише мовній системі, а й також мовленнєвим нормам та узусу, а мовленнєвий вплив – ефективним (Подосиннікова, 2002, с. 3).

*Інформаційна автентичність* пов'язана з тим, що англomовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань, як матеріал для формування АКЧ учнів ПШ, містять сучасну, актуальну та здебільшого нову для старшокласника інформацію, яка має на меті привернути увагу, зацікавити свого реципієнта. Ця характеристика є важливою для текстів публіцистичного стилю так само, як і для художніх текстів: відбір текстів за тематикою та змістом відбувається відповідно до вікових особливостей та інтересів учнів, інформація проходить оцінку з погляду її значущості, ефективності, доступності для школярів. Текст можна вважати цікавим, насиченим та інформативним, якщо він викликає інтерес у читача або слухача й залучає до своєрідної співпраці (Наталин, 1999, с. 51).

*Ситуативна автентичність* відбиває реальність поданої в тексті ситуації, яка стимулює інтерес учнів до культури, поведінки носіїв мови та їхнього способу мислення, створює природність дискусії. Ситуативно-автентичні тексти викликають інтерес і природну емоційну реакцію школярів, формують позитивне ставлення до предмета (Петрушова, 2018, с. 47). Сучасні періодичні он-лайн видання пропонують науково-популярні та публіцистичні тексти, що відображають цілий спектр різноманітних автентичних життєвих обставин, які віддзеркалюють реалії сучасного життя. Вони сприймаються учнями як такі, що покликані вирішувати життєві, а не методичні завдання.

*Реактивна автентичність* пов'язана з тим, що на будь-що почуте особистість має певну реакцію. Англomовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань як матеріал для формування АКЧ учнів ПШ здатні викликати в учня емоційний, розумовий і мовний відгук саме тими шляхами, які є притаманними культурі носіїв мови.

Реактивна автентичність текстів може забезпечуватися різноманітними засобами. Наявність у тексті вигуків (*Wow, Oh*), питань (*So how can you trigger your own state of flow?!*) (Hotson, 2020), підсилювальних конструкцій (*It does take a lot of time!*), оцінних слів (*great, terrible, brilliant*) надає йому виразність, емоційну забарвленість, викликає інтерес у читача (Петрушова, 2018, с. 47).

*Автентичності оформлення* варто віднести окреме місце в характеристиці англomовних автентичних текстів періодичних он-лайн



видань як матеріалу для формування АКЧ учнів ПШ. Адже оформлення текстів у більшості випадків привертає увагу, зацікавлює та встановлює зв'язок з реальністю (Петрушова, 2018, с. 47).

Доречним може слугувати приклад автентичного матеріалу – фрагмент статті «How to Reopen the American Mind» із щоденної американської газети «The New York Times»: *«Looking back, Bloom got some things right. He accurately foresaw the fate awaiting humanities departments that neglected the fundamental questions: Is there freedom? Is there punishment for evil deeds? What is a good society? How should I live? These were the questions that had always attracted the best students to humanities departments. What did professors expect to happen when they informed those students that the texts humanists had pored over for millenniums were nothing more than vectors of ideology and oppression? Who could blame these students for transferring into economics or computer science — as so many now have?»* (Baskin & Berg, 2020).

У зазначеному вище зразку статті наявні риторичні питання на такі теми, які повністю відповідають назві. У процесі читання таких статей в учнів ПШ формується прямий зв'язок між комунікативними ситуаціями, змістом спілкування та іноземною мовою, що сприяє запобіганню інтерференції рідної мови.

Можна навести як ще один приклад фрагмент статті під назвою «Outside entertainment options are now limited. Time to dust off the board games» з газети «The Guardian»: *«...As a child, my family would make an annual visit to a beach house in Cumbria (six converted and connected railway carriages). In the evenings, games of Monopoly would be conducted with a view of high tide – as though the sea, too, wanted to play. With an early bedtime, half-finished games would be put away overnight to be returned to the next evening. I cheated every time, stashing pink notes before recommencing. Nothing was said, but I am sure everyone knew...»* (Parkinson, 2020).

Як фрагмент, так і повністю вся стаття є ефективним матеріалом для формування АКЧ учнів ПШ, адже під час читання старшокласники можуть проаналізувати не лише використання слів, але і зробити висновки щодо ігор закордоном, що, на нашу думку, є важливим для всебічного розвитку особистості учня ПШ.

Таким чином, спектр характеристик автентичності англомовних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ є широким і має суттєвий методичний потенціал.

Вважаємо, що реалізацію розглянутих аспектів автентичності в конкретному тексті слід брати до уваги при відборі англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування АКЧ в учнів ПШ.

Як відомо, на старшому ступені навчання англійської мови в ПШ до іншомовних текстів для формування АКЧ висувають певні вимоги. Тексти повинні мати такі характеристики: «1) пізнавальна цінність, науковість їх змісту; 2) будуватися на фактичному матеріалі про країну та її народ, мова якого вивчається, а також включати відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти); 3) відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів. Ці тексти повинні відповідати інтелектуальному рівню розвитку учнів, бути значущими для них, задовольняти їх емоційні та пізнавальні запити; 4) виховний і розвивальний потенціал текстів. Такі тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читача; 5) наявність різних форм мовлення: діалогічного мовлення і монологічного мовлення та різні типи текстів, що функціонують у ситуаціях реального спілкування» (Ніколаєва та ін., 2015, с. 379-380).

Бажано, щоб англомовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань для формування АКЧ в учнів ПШ супроводжувалися засобами наочності (малюнки, ілюстрації, схеми, плани, графіки, таблиці тощо), які можна використовувати в якості орієнтирів-підказок для подальшого відтворення змісту. Вони сприяють смисловій здогадці, розвивають критичне мислення, пробуджують в учнів увагу та інтерес до змісту, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених у тексті ідей, думок, фактів, покращують точність і повноту розуміння.

Доцільно користуватися матеріалами англомовних автентичних текстів, які відібрано з таких сайтів періодичних он-лайн видань, що мають соціально успішну освічену цільову аудиторію (так званий «середній клас»), розкривають універсальну тематику, містять сумлінно підготовлений і різноманітний матеріал високої інформаційно-змістової та мовленнєвої якості (інтерв'ю з відомими особами, новинні та аналітичні статті тощо), наприклад: веб-сайт <http://breakingnewsenglish.com>, «NBC News», «BBC News», веб-сайти газетних видань «The New York Times», «The Guardian», тощо (Безвін та Подосиннікова, 2019, с. 114).

Вважаємо можливим використовувати такі критерії відбору сайтів періодичних он-лайн видань як джерела англомовних автентичних текстового матеріалу для формування АКЧ в учнів ПШ: «автентичність; доступність; функціонально-цільова обумовленість; достовірність

розміщеної інформації; актуальність; місце в рейтингах популярності» (Безвін та Подосиннікова, 2019, с. 114).

На нашу думку, важливо організовувати формування АКЧ учнів ПШ на засадах інтерактивного навчання іноземних мов.

Під *інтерактивним навчанням іноземних мов* у цій праці розуміємо «спеціальну форму організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, у процесі якої учні в складі малої групи (4-8 учнів) вирішують спільне навчальне комунікативно та/або особистісно орієнтоване завдання, перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки» (Подосиннікова, 2012, с. 199).

Відповідно, «*інтерактивний прийом навчання іноземних мов* – це елементарний методичний вчинок, який відповідає особливостям інтерактивного навчання та направлений на вирішення групою учнів конкретного навчального завдання в умовах взаємодії і співпраці» (Подосиннікова, 2012, с. 202).

У такому ракурсі інтерактивне навчання іноземних мов певною мірою співвідноситься з так званою «продуктивною навчальною діяльністю» (термін Н. Ф. Коряковцевої) – «учебно-познавательной деятельностью созидательного, творческого характера, направленной [...] на самостоятельное добывание знаний и умений учащимися, накопление самостоятельного опыта учения, создание нового или усовершенствование известного» (Коряковцева, 2010, с. 23).

Організація інтерактивного навчання іноземної мов передбачає «моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та стимулювання в кожного учня відчуття успішності та інтелектуальної спроможності» (Подосиннікова, 2012, с. 198).

Ураховуючи специфіку предмету дослідження, доцільним є використання у процесі формування АКЧ учнів ПШ таких інтерактивних прийомів, як рольова гра, «мозкова атака» (мозковий штурм), «навчаючи – учусь», «американська мозаїка», дискусії різних типів («мікрофон», «коло ідей», «прес», «займи позицію», «ланцюжок», «ток-шоу»), «кластер» («карта понять», «асоціограма»), порівняльна діаграма, цілеспрямоване читання, «двохчастинний щоденник» (Корнієнко, 2008, с. 9; Щукин, 2006, с. 219).

Наведемо приклад відповідної вправи. Мета вправи: навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня. Інтерактивний прийом: форум (тип прийому – пізнавальний).

«Join into 2 groups. The first group is the group of experts. Choose the leader in your group. You should discuss such a debatable question: Some people think that zoos are out-of-date and cruel institutions that should be closed down. Do you agree? Prove your decision. The second group is audience. The audience should listen attentively to all the arguments and after discussion you can ask the experts questions» (Подосиннікова, 2012, с. 203).

Застосування прийомів інтерактивного навчання під час формування АКЧ в учнів ПШ на матеріалі англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань дозволяє розвивати критичне мислення, уміння аналізувати прочитане й висловлювати власні думки щодо прочитаного, систематизувати інформацію та робити певні висновки, пропонувати рішення висвітлених у тексті проблем.

#### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Використання англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань є ефективним засобом формування АКЧ в учнів ПШ, адже вони містять сучасну інформацію, несуть лінгвістичний, психологічний і педагогічний потенціал. Англомовні автентичні тексти періодичних он-лайн видань розширюють межі навчальної діяльності учнів ПШ, допомагають краще розуміти мовлення носіїв мови, яка вивчається і, як результат, процес навчання стає більш захоплюючим, цікавим, емоційним та наближеним до реальності. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці методики формування АКЧ в учнів ПШ з використанням англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

- Гаврилюк, К. П. (2010). До питання використання автентичних текстів для навчання аудіювання з іноземної мови студентів коледжу. *Науковий потенціал України: інтернет-конференція (22-24 березня 2010 р.)*. Режим доступу: <http://intkonf.org/gavrilyuk-kp-do-pitannya-vikoristannya-avtentichnih-t...> (Havriliuk, K. P. (2010). On the issue of using authentic texts to teach foreign language listening to college students. *Scientific potential of Ukraine: Internet conference (March 22-24, 2010)*. Retrieved from: <http://intkonf.org/gavrilyuk-kp-do-pitannya-vikoristannya-avtentichnih-t...>).
- Безвін, Ю. Г. (2017). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Bezvin, Yu. H. (2017). *Formation of socio-cultural competence in future teachers of English by means of project activities* (PHD thesis). Kyiv).
- Безвін, Ю. Г., Подосиннікова, Г. І. (2019). Формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності засобами інформаційно-дослідницького проекту. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія педагогіка та психологія*, 30, 110-119 (Bezvin, Yu. H., Podosinnikova, H. I. (2019). Formation of future English language teachers' linguistic

- and socio-cultural competence by means of an information research project. *Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Pedagogy and Psychology Series*, 30, 110-119).
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv).
- Вайсбурд, М. Л., Блохина, С. Л. (1997). Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранные языки в школе*, 5, 19-24 (Weisburd, M. L., Blokhina, S. L. (1997). Learning to understand a foreign text when reading as a search activity. *Foreign languages at school*, 5, 19-24).
- Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В. та ін. (2016). *Концептуальні засади реформування середньої школи: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА*. Київ (Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V. and others. (2016). *Conceptual principles of secondary school reform: NEW UKRAINIAN SCHOOL*. Kyiv).
- Корнієнко, О. М. (2008). Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування. *Англійська мова та література*, 28, 9-12 (Korniienko, O. M. (2008). Modern pedagogical technologies and methods of their application. *English Language and Literature*, 28, 9-12).
- Коряковцева, Н. Ф. (2010). *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва. (Koriakovtseva, N. F. (2010). *Theory of foreign language teaching: productive educational technologies*. Moscow).
- Лагодінський, О. С. (2013). Англійська комунікативна компетентність як компонент змісту англійської підготовки курсантів (слухачів) вищих військових навчальних закладів. *Педагогічні науки*, 3, 1-13 (Lahodynskyi, O. S. (2013). English-language communicative competence as a component of the content of English-language training of cadets (students) of higher military education institutions. *Pedagogical Sciences*, 3, 1-13).
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи* (2017). Київ (*Curricula in foreign languages for secondary schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages 10-11 classes* (2017). Kyiv).
- Наталін, В. П. (1999). Критерій змістовної автентичності навчального тексту. *Іноземні мови в школі*, 2, 50-52 (Natalyn, V. P. (1999). Criterion of meaningful authenticity of the educational text. *Foreign languages in school*, 2, 50-52).
- Ніколаєва, С. Ю. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (2015). *Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher education institutions*. Kyiv: Lenvit).
- Пелишенко, А. С. (1995). Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранным языкам. *Іноземні мови*, 3-4, 33-36 (Pelishenko, A. S. (1995). Use of authentic song material in foreign language training. *Foreign languages*, 3-4, 33-36).
- Петрушова, Н. В., Люлька, В. М. (2018). Принципи організації домашнього читання іноземною мовою студентами непрофільних спеціальностей. *Калейдоскоп мов*, 2 (179), 46-48 (Petrushova, N. V., Liulka, V. M. (2018). The Principles of Home Reading

Organization for the Nonspecialized Differentiation Students. *Kaleidoscope of languages*, 2 (179), 46-48).

Подосиннікова, Г. І. (2012). Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогіка*, 196-208 (Podosinnikova, H. I. (2012). Methodological characteristics of interactive learning of foreign languages. *Pedagogy*, 196-208).

Подосиннікова, Г. І. (2002). *Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Podosinnikova, H. I. (2002). *Teaching students of philology idiomatic predicative constructions of English colloquial speech on the material of authentic literary texts* (PHD thesis). Kyiv).

Фоломкина, С. К. (1987). *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов*. Москва: Высш. шк. (Folomkina, S. K. (1987). *Teaching reading in a foreign language at a non-language university: teaching manual*. Moscow: Higher school).

Шевякова, А. (2006). *Методики обучения чтению: что лучше?* Режим доступу: <https://home-school-ng.livejournal.com/35228.html> (Sheviakova, A. (2006). *Methods of teaching reading: what is better?* Retrieved from: <https://home-school-ng.livejournal.com/35228.html>).

Щукин, А. Н. (2008). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*. Москва (Shchukin, A. N. (2008). *Linguodidactic Encyclopedic Dictionary: more than 2000 units*. Moscow).

Щукин, А. Н. (2006). *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва (Shchukin, A. N. (2006). *Teaching foreign languages: theory and practice*. Moscow).

Baskin, J., Berg, A. (2020). How to Reopen the American Mind. *The New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2020/10/22/opinion/covid-college-humanities.html>.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.

Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. London.

Hattenstone, S. (2020). Wesley Snipes on art, excellence and life after prison: 'I hope I came out a better person'. *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/film/2020/nov/02/wesley-snipes-on-art-excellence-and-life-after-prison-i-hope-i-came-out-a-better-person>.

Hotson, E. (2020). How "flow" brings out your full potential. *BBC Magazine*. Retrieved from: <https://www.bbc.com/worklife/article/20191216-how-flow-brings-out-your-full-potential>.

*IBE Glossary of Curriculum Terminology* (2013). Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.

Jones, H. (2001). *21st Century. Ken Methold, Reading Comprehension*. Book 2. A Graded Comprehension Course.

Parkinson, H. J. (2020). Outside entertainment options are now limited. Time to dust off the board games. *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/oct/23/outside-entertainment-options-are-now-limited-time-to-dust-off-the-board-games>.

## РЕЗЮМЕ

**Подосинникова Анна, Огиенко Дарья.** Методическая характеристика англоязычных аутентичных текстов периодических он-лайн изданий как материала для формирования компетентности в чтении учащихся профильной школы.

*В статье представлена методическая характеристика англоязычных аутентичных текстов периодических он-лайн изданий как материала для формирования компетентности в чтении учащихся профильной школы. Также обоснована целесообразность использования англоязычных аутентичных текстов периодических он-лайн изданий как материала для формирования компетентности в чтении учащихся профильной школы, рассмотрены характеристики аутентичности таких текстов и приведены соответствующие примеры (на материале программы 10-11 классов учреждений общего среднего образования), раскрыта уместность использования приемов интерактивного обучения иностранным языкам в процессе формирования компетентности в чтении учащихся профильной школы с использованием англоязычных аутентичных текстов периодических он-лайн изданий.*

**Ключевые слова:** методическая характеристика, аутентичные тексты англоязычных периодических он-лайн изданий, англоязычная компетентность в чтении, интерактивное обучение иностранным языкам, профильная школа.

## SUMMARY

**Podosynnikova Hanna, Ohiienko Daria.** Methodological characteristics of English authentic texts of online editions as the material for forming reading competence of profiled school students.

***Introduction.** Nowadays the society puts high demands to the level of reading competence of profiled school students that requires applying new effective educational technologies. The English authentic texts of online edition present a panoramic view of the national culture, a wide choice of authentic vocabulary and grammar structures, as well as a variety of motivating, thought-provoking information that is interesting and meaningful to students and meets their needs and interests. When used in teaching reading in profiled senior school, this type of texts develops critical thinking, stimulates the mental activity.*

***Purpose.** The article tackles the problem of forming reading competence of profiled school students with the help of English authentic texts of online editions. **Methods.** The study provides theoretical substantiation backed up with results of empirical research for organizing the process of forming reading competence of profiled senior school students with the help of English authentic texts of online editions. **Results.** The article contains an overview of the modern scientific ideas regarding the problem of forming reading competence of profiled senior school students with the help of English authentic texts of online editions. It defines the aim and the structural components of reading competence of the profiled school students and considers the advantages of using English authentic texts of on-line editions. Dealing with the notion of text authenticity it also dwells upon characteristics of authenticity peculiar to English authentic texts of online editions. The interactive foreign language teaching and its techniques are suggested as a methodological bases and tool adequate to the tasks of forming reading competence of profiled school students using English authentic texts of online editions. **Conclusion.** The research has shown*

*that English authentic texts of online editions are an effective means of forming reading competence of profiled school students. English authentic texts of online editions have a powerful lingua-sociocultural, psychological and pedagogical potential; when used as teaching material, authentic texts of newspaper and magazine publications stimulate learners' motivation and interest to the country of the target language that increases the effectiveness of forming reading competence of profiled school students.*

**Key words:** *methodological characteristics, authentic texts of English online editions, English reading competence, interactive foreign language teaching, profiled school.*

**УДК 373.21**

**Євдокія Харькова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3246-5457

**Світлана Парфілова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-9582-4306

**Віта Бутенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-3578-8147

**Ольга Шаповалова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-8888-591X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/208-218

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті схарактеризовано сутність понять «компетентність», «мовленнева компетентність», «комунікативно-мовленнева компетентність», «формування комунікативно-мовленневої компетентності дітей дошкільного віку»; проаналізовано потенційні можливості використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленневої компетентності дітей дошкільного віку; визначено критерії добору мультиплікаційних фільмів з точки зору їх придатності для використання як засобу формування комунікативно-мовленневої компетентності дітей дошкільного віку; означено етапи роботи над мультиплікаційними фільмами в контексті формування комунікативно-мовленневої компетентності дітей дошкільного віку.*



**Ключові слова:** комунікативно-мовленнєва компетентність; мультиплікаційні фільми; діти дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Базового компоненту дошкільної освіти (2020 р.), спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, удосконалення форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення й мовленнєвого спілкування.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника закладу дошкільної освіти сформованість у нього комунікативної компетентності. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в закладах дошкільної освіти, обмежує безпосереднє спілкування дітей із іншими мовцями, унаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера й одночасно гальмується мовленнєва.

Використання медіа-технологій у закладі дошкільної освіти – актуальна проблема сучасного дошкільного виховання. Із-поміж численних видів медіа-технологій, які набули нині широкого застосування, найпопулярнішими серед дошкільників є мультиплікаційні фільми. Такі засоби мають універсальні дидактичні можливості: вони дають змогу навчати дітей мови з урахуванням їхніх індивідуальних і вікових можливостей.

Дошкільний вік виступає тим періодом, коли, при правильному керівництві з боку дорослих, дитина швидко набуває вміння активно взаємодіяти в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях та культивує їх упродовж усього подальшого життя. Часто дорослий стає нецікавим для дитини як джерело інформації, позитивних емоцій, вражень тощо. У такому випадку, на нашу думку, комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини відбувається за зразком моделей діалогу героїв мультиплікаційного фільму, їхнього лексичного насичення та граматичної будови.

**Аналіз актуальних досліджень** свідчить про те, що аспект формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку як

актуальна наукова проблема, об'єкт наукового дослідження, перебуває сьогодні в центрі уваги низки дослідників. Зокрема, шляхи оптимізації мовленнєвої роботи з дошкільниками висвітлено А. Богуш, Л. Зімаковою, К. Крутій, О. Кисельовою, О. Трофиною та ін.; чинники формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку розкрито Н. Гавриш, Л. Калмиковою, І. Луценко, С. Подліною, М. Савченко, О. Ульяновчук, В. Яцук та ін.; критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей схарактеризовано С. Михальською, Т. Піроженко та ін. Особливості використання мультиплікаційних фільмів у розвитку дітей дошкільного віку досліджено В. Васильєвою, І. Кіндрат, К. Крутій, І. Малай, А. Немирич, М. Сітцевою, Ю. Сонник та ін. Проте питання потенційних можливостей використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку досліджено недосконало й потребує подальших наукових розробок.

**Мета статті:** проаналізувати потенційні можливості використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

**Методи дослідження.** Теоретичний аналіз, синтез науково-педагогічних джерел – з метою уточнення ключових понять дослідження та визначення наукових підходів до вивчення означеної проблеми; систематизація, узагальнення, структурно-функціональний аналіз – для виявлення та обґрунтування потенційних можливостей використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті обґрунтування досліджуваної проблеми передбачено характеристику ключових понять: «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативно-мовленнєва компетентність». Розглядаючи етимологію феномену «компетентність», ми спираємось на визначення В. Бутенко, яка тлумачить означений термін як індивідуальну інтегровану якість особистості, яка визначається здатністю розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, вибираючи найбільш оптимальні й ефективні рішення, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках (Бутенко, 2018). Проведений науковий пошук дозволив трактувати «комунікативну компетентність» як комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування (*Базовий компонент дошкільної освіти*, 2012). Ґрунтовне формулювання «комунікативно-мовленнєвої компетентності» подане дослідницею А. Богуш, яка розглядає це змістове

словосполучення як уміння адекватно і правильно використовувати мову на практиці (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення (Богуш, 2007). Сепарування сутності вищеподаних понять дає нам підстави розглянути категорію «формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку» як складний цілеспрямований процес становлення індивідуальної інтегративної якості особистості дитини, що визначається вмінням вірно і безпомилково використовувати мову в повсякденному житті, і відбувається в результаті оволодіння нею мовними, позамовними та інтонаційними засобами виразності мовлення.

Необхідно констатувати, що комунікативно-мовленнєвій діяльності належить визначна роль у дошкільному віці, оскільки в цей період дитина оволодіває азами взаємодії з іншими людьми, входить у соціум, вчиться самореалізовуватися в процесі комунікації. Здобуті навички залишають свій відбиток на всю подальшу діяльність дитини та створюють відповідно позитивну чи негативну налаштованість на процес спілкування. Проблема формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку не є новою, але особливо актуальною вона виступає в сучасних модернізаційних процесах та стрімких інформаційних пріоритетах, коли від дорослих та дітей вимагається володіння комунікативними вміннями, зокрема, швидко встановлювати та підтримувати контакти, орієнтуватися в потоці інформації та вміти самостійно здобувати необхідні знання.

Зважаючи на зазначене, доцільним є пошук ефективних засобів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Ми поділяємо думку дослідника Д. Вороніна, який, розкриваючи «природу компетентності», свідчить про те, що досягти оптимальних результатів у вирішенні проблем можливо лише за умови глибокої власної зацікавленості особистості (Воронін, 2006). Тому у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку вважаємо доцільним використання привабливих засобів, серед яких найпопулярнішими є використання мультиплікаційних фільмів, що впливають на свідомість дітей і, з одного боку, виконують виховну функцію, з іншого – пізнавальну й розвивальну.

Варто відзначити принципи дії механізму формування в дітей соціальних установок і цінностей під впливом мультиплікаційних фільмів, що виокремлює педагог-новатор О. Ульянов, зокрема: інформування – підвищення обізнаності дітей про довкілля, формування первинних

уявлень про добро і зло, еталони правильної і неправильної поведінки; ідентифікація – засвоєння соціальних установок і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація – копіювання поведінки, наслідування героїв мультфільмів (Ульянчук, 2018, с. 36-17).

Аналізуючи наукові та методичні джерела (Богуш, 2017; Крутій, 2013), можна стверджувати, що в останні роки батьки, вихователі все частіше згадують про проблему: діти пізніше починають говорити, мало і погано розмовляють, їх мовлення бідне і примітивне. Здається, що дитина сидить біля екрану, постійно чує мовлення і зайнята достатньо цікавою справою. Але мовлення – це не повторення чужих слів та їх запам'ятовування. Опанування мовлення в ранньому віці відбувається в живому спілкуванні, коли дитина не тільки слухає, але й відповідає на спілкування, при цьому беручи участь у розмові своїми рухами, думками і почуттями. Отже, відбувається пасивний інтелектуальний, фізичний та емоційний розвиток. Коли інформація подається в готовому вигляді, вона не потребує уяви і аналізу. Більшість батьків помічають, що діти не хочуть, щоб їм читали книжки, вони виявляють бажання переглядати казки на відео. У результаті не відбувається обговорення казки, у дитини не розвивається бажання самостійно навчитися читати.

Слід відмітити, що специфіка мовленнєвого спілкування виявляється в характері дій, завдяки яким воно здійснюється, а саме: мовленнєвих операцій, мовленнєвих і комунікативно-мовленнєвих умінь. Володіння цими вміннями дає можливість правильно обирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використовувати найефективніші (для цієї мети і за цих умов) мовні і немовні засоби.

Дослідницею І. Зимнею доведено, що комунікативно-мовленнєві дії дітей обумовлені конкретною ситуацією спілкування і сприяють виникненню ситуативної мотивації: потреби у здійсненні конкретного мовленнєвого вчинку і внутрішньої комунікативної мотивації (основою якої є сформованість потреби в мовленнєвому спілкуванні). Учена стверджує, що завдяки цим діям дитина задовольняє власні комунікативні й комунікативно-пізнавальні потреби (Зимня, 2014). Поділяючи думку дослідниці, зазначаємо, що особливість комунікативно-мовленнєвої діяльності полягає в тому, що це власна діяльність дитини, яка породжується життєвими потребами й запитам дитинства, тому її розвиток не повинен бути відірваним від життя дитини, а навпаки, вбирати в себе всі реалії спілкування з дорослими й однолітками.

Сучасна дослідниця А. Богуш розглядає поняття комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в контексті культури мовленнєвого спілкування, формування якої передбачає вирішення таких завдань:

1) розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування зі співрозмовником;

2) засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;

3) формування мовлення та культури спілкування (Богуш, 2007).

Поділяючи думку Т. Піроженко (Піроженко, 2010), стверджуємо, що показником комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є здатність дитини будувати власне мовне спілкування з іншими людьми, з огляду на мовні канони фонетики, спілкування, етично цінні зразки поведінки, семантики, граматики, а в немовних формах – загальнолюдські способи виразної поведінки. Щоб проявити себе в комунікативно-мовленнєвій ситуації, діти дошкільного віку мають не лише володіти сумою знань про те, як правильно вимовляти слова, складати граматично правильно речення, а також мати гарний запас слів, перш за все, має бути позитивна налаштованість на взаємодію, сформоване вміння слухати мовця та реагувати на комунікативні завдання, що виникають у ході спілкування.

Стрімкий розвиток мережі засобів масової інформації передбачає з'ясування та впливу на особистість дитини. Цілком закономірно, що за умов інформаційного суспільства, сучасних вихователів і батьків турбує нова ситуація, що склалася в освітньому процесі дітей дошкільного віку. Це пов'язано з тим, що створюється комунікативно-освітнє середовище нового типу, яке ґрунтовно відрізняється від минулих років. У традиційному суспільстві на становлення особистості дитини впливали такі соціальні інститути, як сім'я, заклад дошкільної освіти, однолітки, мас-медіа (різні засоби масової інформації) тощо. У комунікативно-освітнє поле дитини стрімко увійшов і закріпився як агент комунікації – мультиплікаційний фільм. Мовою яскравих художніх образів, посилених музичним супроводом та виразним мовленням персонажів, мультфільми доносять до дитячої свідомості значну кількість інформації не науковим, а мистецьким шляхом. Звідси зрозуміло, що інформаційна наповненість мультфільму пов'язана з характерологічним, особистісним та соціальним становленням дитини. Моделі спілкування, види та типи діалогів, лексику дуже часто діти пізнають не завдяки спостереженням за комунікативно-мовленнєвою поведінкою оточуючих дорослих та дітей, а через екранізовану її модель.

Мультіплікаційний фільм, а не дорослий, транслює сучасній дитині лексеми, мовленнєві конструкції, мовленнєву експресію тощо. Проте, наголосимо на тому, що навіть і в такій ситуації дорослий може вплинути на комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини, хоча й опосередковано, батьки і вихователі можуть контролювати процес перегляду анімаційного фільму, а саме, дібрати гарно озвучений мультфільм, що відповідає віковій дитини.

Науковець А. Немирич стверджує, що мультіплікаційні фільми в буденній свідомості сприймаються як невід'ємний складник дитинства, засіб розвитку й розваги підростаючої особистості, формування реалістичного та оптимістичного світосприйняття. Автор убачає, що з психолого-педагогічного боку така точка зору є допустимою, адже мультіплікація є особливим жанром екранного мистецтва, де аудіовізуальний ряд адаптований саме для дитячого сприйняття: дитячі мультфільми яскраві, образні, емоційно збагачені. Саме з причини, що діти не володіють необхідним рівнем знань і відповідно не мають життєвого досвіду, оточуючу дійсність вони легко сприймають за допомогою аудіовізуальних образів та відчуттів (Немирич, 2012).

Зважаючи на те, що сучасні мультимедійні технології дають змогу поєднувати різні види представлення інформації: текст, статичну й динамічну графіку, відео- та аудіозаписи в єдиний комплекс, це дає дитині змогу активно брати участь у різних видах діяльності. Під час перегляду відеоматеріалів зоровий аналізатор полегшує дитині сприймання й розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як: органи мовлення, жести, міміка тощо, підкріплюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння. Так, наприклад, вихователь під час проведення заняття з розвитку мовлення має можливість: створювати мовленнєве середовище; інтенсифікувати процес, поєднуючи форму, організацію, темп заняття і слухо-зоровий вплив на дитину з її реальними можливостями щодо сприймання й перероблення інформації; ефективно реалізувати принципи навчання, що виховує, тому що телеекран дає змогу зробити процес засвоєння пропонованого матеріалу більш живим, цікавим, проблемним, переконливим і емоційним, оскільки інформація за допомогою відео подається у двох планах: сенсорному й субсенсорному (один із проявів несвідомого); контролювати сприймання та засвоєння інформації, вносити свої корективи у процес навчання за допомогою відео.

Підкреслимо, що перегляд мультіплікаційного фільму дає цілий арсенал методів для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. За змістом мультіплікаційного фільму доцільно

провести бесіду, відтворити та програти в ролях певну комунікативну ситуацію, яка найбільш зацікавила дитину, закріпити нові слова та мовні звороти. Закономірно, що після перегляду дитина тут же візьме до рук папір та олівці і зобразить все, що вона побачила, і, звичайно ж прокоментує, опише і навіть дофантазує, оцінить поведінку героїв, а якщо ще й підтримати дитину, «підіграти» їй та попросити зобразити мультик невербально, жестами, то це, у свою чергу, буде безпосереднім показником формування комунікативно-мовленнєвої компетентності. Найбільш цінним у такому випадку є невимушеність, відсутність суперечностей дитячій природі. Цікавою формою роботи за змістом мультиплікаційного фільму може виступити створення віртуального діалогу з улюбленим персонажем, або ж, навпаки, з тим, якого дитина недолюблює. У такому випадку діти дошкільного віку непомітно самі для себе будуть вчитися організовувати комунікацію з іншими, навіть якщо це не завжди приємно, будуть вчитися долати негативні моменти у спілкуванні.

Логіка дослідження вимагає визначення критеріїв добору мультфільмів з точки зору їх придатності для використання у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Зокрема, аналіз наукових джерел (Васильєва, 2013; Крутій, 2013; Ульяновчук, 2018) дав можливість схарактеризувати такі: емоційна та мовленнєва насиченість сюжету мультиплікаційного фільму; відповідність структури текстів мультиплікаційного фільму можливостям дитячого сприймання й розуміння, співвіднесеність їх із дитячим досвідом і пережитими подіями; динамізм фільму, гострота й експресивний розвиток сюжету, захопливі для дитини події; яскравість, оригінальність, та індивідуальність зображення героїв – вони запам'ятовуються; зв'язок фільму з реальною життєвою ситуацією дитини, її відносинами з довкіллям; пробудження бажання наслідувати позитивного героя, зокрема його благородство й успішність.

Як свідчать твердження К. Крутій, показ мультиплікаційного фільму веде до того, що фільм пристосовується до заняття з дітьми дошкільного віку, а заняття «підганяється» до роботи над фільмом (Крутій, 2013). Тому дослідницею виокремлено декілька медіа-дидактичних рекомендацій, які є підґрунтям для створення освітніх відео-фрагментів для дітей дошкільного віку, а саме: відео-фрагмент із мультиплікаційного фільму має певну виховну цінність; основою відео-фрагменту, призначеного для розвитку навичок мовлення, є комунікативна ситуація; відео-фрагмент взято із уже відомого для дітей мультиплікаційного фільму, перегляд якого відбувся під час вільної діяльності; сюжет відео-фрагменту відповідає віковим особливостям дітей.

На основі аналізу роботи науковця К. Крутій (Крутій, 2013), у якій висвітлено методика використання мультиплікаційних фільмів, визначено, що структура такої діяльності містить три етапи роботи: пропедевтичний, переглядовий, рефлексивний. Зокрема, пропедевтичний (підготовчий етап) передбачає введення дітей дошкільного віку в сюжетну лінію. Готуючи дітей до перегляду, варто провести коротку бесіду відповідного змісту і лексичну роботу, зокрема ознайомити їх із новими словами. Сутність переглядового етапу полягає в роботі з сюжетним матеріалом, де дорослому необхідно пам'ятати про психологічні принципи установки. Саме установка допоможе перетворити відчуття в цілеспрямоване сприймання, процес добору фактів, їх сортування та оцінювання. Тому перед початком демонстрації мультфільму вихователь має ясно й точно сформулювати мету перегляду. Перегляд мультфільму має тривати не більше 15 хв. Після перегляду доцільно провести короткий словесний опис змісту або бесіду за змістом – до 5 хв. Потім доцільно використати декілька видів мовленнєвої роботи за сюжетом: закріплення та активізація словника, складання синонімічного ряду, речень за запропонованими словами тощо – до 5 хв. У процесі рефлексивного (заключного) етапу слід активізувати мовлення на фоні максимальної «включеності» кожної дитини в сюжет. Для цього можна запропонувати дітям поставити дорослому запитання за змістом сюжету або пофантазувати щодо розвитку сюжету.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, у процесі дослідження нами з'ясовано, що дошкільний вік – сенситивний період активного входження дитини в систему соціальних та комунікативних взаємодій. Потреба в комунікації виступає каталізатором загального розвитку дитини дошкільного віку. Проаналізувавши потенційні можливості використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, встановлено, що мультиплікаційний фільм є близьким дитині, викликає її зацікавленість, дає змогу якісно змінити характер соціально-комунікативної взаємодії. З цією метою доцільно транспортувати різноманітні варіанти поведінки й мовленнєвих реакцій із мультиплікаційних фільмів у життєві ситуації, найбільш типові для дошкільного віку. Таким чином, створюється комунікативно-мовленнєве середовище нового типу, до існування в якому дитина має бути готова.

Зважаючи на той факт, що стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні сучасного стану використання мультиплікаційних фільмів у формуванні пізнавальної активності дітей дошкільного віку.



## ЛІТЕРАТУРА

- Базовий компонент дошкільної освіти (2012). Київ. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (*Basic component of preschool education* (2012). Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>).
- Богуш, А. М., Гавриш, Н. В., Богуш, А. М. (ред.) (2007). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*. К.: Вища школа (Bohush, A. M., Havrish, N. V., Bohush, A. M. (Eds.) (2007). *Preschool language didactics: theory and methods of teaching children their native language*. K.: Higher school).
- Васильєва, О. (2013). Використання мультиплікаційних і розвивальних фільмів у роботі з дітьми. *Дитячий садок*, 6, 1-7 (Vasylieva, O. (2013). The use of cartoons and educational films in working with children. *Kindergarten*, 6, 1-7).
- Воронін, Д. Є. (2006). *Формування здоров'язберезувальної компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Херсон (Voronin, D. Ye. (2006). *Formation of health competence of students of higher education institutions by means of physical education* (PhD thesis). Kherson).
- Зимняя, И. А. (2014). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Режим доступу: [http://old.vvsu.ru/dap/development\\_program/files/zimnyaya.pdf](http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf) (Winter, I. A. (2014). *Key competences as a result-based foundation of the competence approach in education*. Retrieved from: [http://old.vvsu.ru/dap/development\\_program/files/zimnyaya.pdf](http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf)).
- Крутій, К. Л. (2013). Використання мультфільмів як засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 10, 53-63 (Krutii, K. L. (2013). Using cartoons as a means of developing coherent speech in preschoolers. *Educator-methodologist of preschool institution*, 10, 53-63).
- Крутій, К. Л. (2013). Медіадидактичні особливості використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 3, 85-90 (Krutii, K. L. (2013). Media didactic features of using cartoons as a means of language learning and development of coherent speech of preschoolers. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Pedagogy Series*, 3, 85-90).
- Немирич, А. А. (2012). Дошкольники и современное мультипликационное кино: проблемы и пути их решения. *Дошкольная педагогика*, 2, 9-11 (Nemyrych, A. A. (2012). Preschoolers and modern cartoons: problems and solutions. *Preschool pedagogy*, 2, 9-11).
- Піроженко, Т. О. (2010). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*. Тернопіль: Мандрівець (Pirozhenko, T. O. (2010). *Communicative and speech development of a preschooler*. Ternopil: Mandrivets).
- Уляньчук, О. Д. (2018). Формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку: методи інтерактивної взаємодії. *Школа молодого вихователя*, 36-37, 39-41 (Ulianchuk, O. D. (2018). Formation of communicative competence of preschool children: methods of interactive interaction. *School of the Young Educator*, 36-37, 39-41).

## РЕЗЮМЕ

**Харьковская Евдокия, Парфилова Светлана, Бутенко Вита, Шаповалова Ольга.**

Использование мультипликационных фильмов в формировании коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста.

*В статье охарактеризована сущность понятий «компетентность», «речевая компетентность», «коммуникативно-речевая компетентность», «формирование коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста»; проанализированы потенциальные возможности использования мультипликационных фильмов в формировании коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста; определены критерии отбора мультипликационных фильмов с точки зрения их пригодности для использования как средства формирования коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста; отмечены этапы работы над мультипликационными фильмами в контексте формирования коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** коммуникативно-речевая компетентность; мультипликационные фильмы; дети дошкольного возраста.

## SUMMARY

**Karkova Yevdokiia, Parfilova Svitlana, Butenko Vita, Shapovalova Olha.** Use of cartoons in forming preschool age children's communicative and speech competence.

*The article characterizes the essence of the concepts of "competence", "speech competence", "communicative and speech competence". Separation of the essence of these concepts gave grounds to consider the terminological phrase "formation of communicative and speech competence of preschool age children" as a complex purposeful process of forming an individual integrative quality of the child's personality, which is determined by the ability to use language correctly and unmistakably in everyday life, and takes place as a result of mastering language, extra lingual and intonation means of speech expression. The potential possibilities of using cartoons in forming preschool age children's communicative and speech competence are analyzed. It is established that a cartoon is close to a child, arouses his interest, allows to qualitatively change the nature of social-communicative interaction. The criteria for selecting cartoons from the point of view of their suitability for use as a means of forming communicative and speech competence of preschool age children are determined, namely: emotional and speech saturation of the plot of the cartoon; correspondence of the cartoon texts structure to the possibilities of children's perception and understanding, their correlation with children's experience and past events; dynamism of a cartoon, sharpness and expressive development of the plot, exciting events for the child; brightness, originality, and individuality of the characters' images – they are remembered; connection of the film with the real life situation of the child, his relationship with the environment; awakening the desire to imitate a positive hero, in particular his nobility and success. The stages of work on cartoons in the context of forming communicative and speech competence of preschool age children are identified: propaedeutic, viewing, reflexive.*

**Key words:** communicative and speech competence, cartoons, preschool age children.

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 81:37.011

Олександра Борзенко

Харківський національний

автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0001-6182-9267

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/219-228

### ЗАОХОЧЕННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

*Останнім часом зростає значення міжнародної співпраці у сфері освіти, використання передового досвіду закладів вищої освіти країн Євросоюзу. Наголошується, що важливу роль у мотиваційному процесі заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов відіграє своя, діюча в кожній країні Євросоюзу, система заохочень. Системи заохочень відображають як професійну діяльність окремої особистості, так і історичний розвиток країни. Заохочення є позитивно стимулюючим впливом на потреби, інтереси, свідомість, волю, поведінку викладачів іноземної мови, а також на результати їх праці. Заохочення викликає зацікавленість особистості в отриманні певних соціальних благ і використовується у випадках досягнення результатів у своїй професійній діяльності.*

**Ключові слова:** викладачі, система заохочень, мотиваційний процес, самовдосконалення, країни Євросоюзу, іноземна мова.

**Постановка проблеми.** Сьогодні проблема заохочення знайшла актуальність у зв'язку зі зміною соціально-економічних умов та глобальними процесами, що відбуваються в світі. Зростає значення міжнародної співпраці з питань освіти, використання передового досвіду інших країн світу, розвитку педагогічної майстерності викладачів. Активізується пошук нормативно-правових механізмів заохочувальних систем, які відображають історичний розвиток країни. Нормативну базу заохочення в країнах Євросоюзу становить система правових норм, за допомогою якої кожна країна виховує в особистості громадський обов'язок. Заохочення є найбільш ефективним діючим видом стимулювання, в основі якого лежить застосування законодавчо-закріплених можливостей отримання матеріальних та моральних благ. Заохочення створює необхідний психологічний клімат, у межах якого в

особистості виникає прагнення до професійного самовдосконалення. Важливу роль у мотиваційному процесі заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов відіграє своя, діюча в кожній країні Євросоюзу, система заохочень.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових праць із проблеми, яка досліджується, показав, що питання заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів країн Євросоюзу представлено науковими працями, як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Проблеми мотиваційної структури самовдосконалення викладачів покладено в працях В. Безрученко, В. Вілюнаса, В. Врума, Е. Гідденса, О. Гульбса, О. Євсюкова, Н. Кальницької, С. Козей, О. Лютко, Ю. Ляшенко, А. Макаренко, А. Маслоу, Н. Мукан, О. Шовгеля, Д. Янковського та ін. Автори наголошують на поєднанні компонентів мотиваційного процесу в мотиваційну систему, до складу якої увійшли ставлення до умов життя, професійної діяльності, культурних норм і цінностей, індивідуально-психологічного стану, індивідуального способу подолання труднощів особистості. Тобто система мотиваційного процесу оцінює мотивації викладача до професійного самовдосконалення.

У своїх наукових дослідженнях І. Андрощук, В. Андрущенко, Е. Бальзано, Б. Вейанд, Е. Віллегас-Реймерс, М. Вільгельм, Н. Гузій, І. Дичківська, М. Дудзікова, Дж. Ескудеро, І. Зязюн, Л. Карпинська, Р. Квасница, Е. Краус, А. Мак, Н. Мукан, Н. Постригач, А. Сайдак, Б. Суходольський, В. Филипська, Й. Шютценмайстер та ін. висвітлюють особливості вдосконалення професійного розвитку викладачів вищої школи країн Євросоюзу. Професійний розвиток викладачів розуміється як отримання додаткових знань, поглиблення педагогічних знань; формування нових цілей, професійних навичок і майстерності; планування професійної кар'єри, мотивування та стимулювання. Професійний розвиток розглядається науковцями як вияв у самоосвітній і самовиховній діяльності викладачів. Розглядається поняття «акме» як найвищого рівня професіоналізму, до якого прагнуть викладачі. В акмеологічному розумінні ступінь та вершина зрілості розглядається як багатомірна характеристика стану дорослої людини. Зазначається, що професійне самовдосконалення викладачів є неперервним процесом самоуправління.

Стимулювання трудової діяльності науково-педагогічних працівників висвітлюється в працях В. Врума, М. Дей, М. Дресслера, С. Робінса та ін. Автори зазначають, що важливу роль у стимулюванні відіграє своя, діюча в кожній країні, система заохочень. Заохочення як вид правового стимулу

впливає на формування мотивації. В основі цього процесу лежить застосування законодавчо закріплених можливостей отримання матеріальних та моральних благ, аналізується міжнародний досвід запровадження й застосування заохочувальних засобів і шляхи їх удосконалення. Дослідники відзначають, що соціально-економічні зміни, які відбуваються в житті суспільства будь-якої країни, впливають на ефективність заохочень, тому необхідно відмінити застарілі, а також вносити зміни та видавати нові заохочувальні норми.

Філософські аспекти сутності самовдосконалення, самовизначення, самоорганізації, саморозвитку викладачів взяті до розгляду у працях Г. Волинки, В. Гладкової, Дж. Дьюї, Ж. Лабрюйера, І. Радомського, Ч. Тейлора та ін., які визначають різноманітні філософські підходи до осмислення сутності феномена самовдосконалення як одного з важливих шляхів до самореалізації, досягнення та збагачення внутрішнього світу особистості.

Питання про сутність і структуру комунікативної компетенції, формування якої є головною метою в навчанні іноземної мови, знайшло своє відображення в працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як: Я. Басліс, І. Бім, І. Воробйова, Д. Враун, К. Годлевська, Ван Єк, Ю. Короткова, Н. Мітсіс, С. Савінйон, А. Просколі, В. Токатліу та ін.

Таким чином, заохочення як механізм впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов формує активну позицію засобами заохочення. Аналіз праць науковців, які досліджували питання теорії та практики заохочення викладачів вищої школи країн Євросоюзу, показав, що розвиток вищої освіти Європи обумовлено Болонським процесом, метою якого було створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), визначальним напрямом якого є розвиток полікультурної освіти, досягнення діалогу між представниками різних культур.

**Мета статті** здійснити аналіз заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов країн Євросоюзу.

**Методи дослідження.** У статті використано аналіз наукових праць із педагогіки, лінгвістики, психології, філософії, соціології, економіки, права та узагальнення поглядів провідних науковців із проблеми дослідження, що дало змогу визначити основні чинники заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов, що ґрунтується на створенні спеціальних умов та індивідуальних стратегій, розвитку системи мотиваційного процесу кожної країни Євросоюзу.

**Виклад основного матеріалу.** Країни ЄС мають прагнення досягти високого світового рівня у сфері освіти. Зростає значення міжнародної

співпраці з питань освіти, використання передового досвіду інших країн світу, розвитку педагогічної майстерності та професійного самовдосконалення викладачів вищої школи. У зв'язку з цим постала потреба створити спільний простір вищої освіти, тобто досвід кожної країни Євросоюзу став будовою єдиного європейського освітнього простору. Кожна країна Євросоюзу має свою характерну систему професійного розвитку викладачів іноземної мови, що залежить від національних, соціальних, історичних, культурних традицій, які формують особливості освітніх систем.

Заохочення є позитивно стимулюючим впливом на потреби, інтереси, свідомість, волю, поведінку викладачів, а також на результати їх праці. Заохочення викликає зацікавленість особистості в отриманні певних соціальних благ та використовується у випадках досягнення результатів у своїй професійній діяльності. Заохочення застосовується за успішне виконання професійних обов'язків, важливих завдань, багаторічну працю та є механізмом впливу на формування професійного самовдосконалення. Вагоме місце відводиться мотивації викладача до самовдосконалення з метою досягнення ним найвищого рівня професіоналізму. Самовдосконалення викладача дає змогу поглибити свою професійну компетентність розумінням соціальних і культурних вимірів освіти, виходячи з власних потреб і вимог суспільства. Професійне вдосконалення – це динамічно-неперервний процес, який триває впродовж всієї діяльності викладача під впливом своїх індивідуально-психологічних особливостей і є вирішальним.

С. Сисоева зазначає, що «неперервність і різноманітність освіти, як основні її принципи, тісно пов'язані з принципами єдності й наступності в системі освіти, її ступеневості, гнучкості й прогностичності» (Сисоева, 2001, с. 224).

Професійне самовдосконалення викладачів іноземної мови характеризується володінням високого рівня іншомовної комунікації; методикою викладання іноземної мови; застосуванням і поєднанням різних форм, методів викладання, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби; умінням подати навчальний матеріал, автентичний матеріал; правильно знайти мотивацію та зацікавити студентів.

Мотивація характеризує психологічний стан, внутрішній психофізіологічний механізм особистості (природні властивості нервової системи, уявлення про себе, світогляд, внутрішній настрій, працездатність, темперамент, емоції, прагнення, бажання, інтереси, потреби, виховання), тобто всю сукупність мотивів, що є індивідуальними для кожного викладача.

Отже, професійний підхід у підготовці викладачів іноземної мови полягає у зміцненні взаємозв'язку між взаємовпливом культури й освіти та уможлиблює формування засобами національної культури на засадах універсальних способів пізнання й самопізнання, технологій розвитку самовдосконалення. Будь-яка культура знаходить своє унікальне відображення в мові, а також вивченням культурної спадщини народу, що закріпилася в його мові відображенням духовного світу людини і її культури. Поряд із вивченням мови передбачається засвоєння та знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, знайомство із сучасним державним устроєм, суспільним і особистісним життям громадян, особливостями їх менталітету задля кращого взаєморозуміння. Цей компетентнісний підхід полягає у зміцненні взаємозв'язку та взаємовпливу культури й мови, уможлиблює підготовку викладача до особистісного та професійного самовдосконалення засобами мови, здатністю до результативного іншомовного міжкультурного спілкування, що означає його готовність засвоїти нові форми поведінки та ефективно застосовувати їх у іншому культурному середовищі.

Грецький учений А. Просколі, послуговуючись терміном «багатомовна/полікультурна», зазначає, що остання дає можливість не просто користуватися різними мовами в різних ситуаціях спілкування, а й допомагає у вирішенні одного з найголовніших завдань Єдиної Європи – виховання взаєморозуміння і толерантності в умовах багатоманіття європейських мов/культур. На думку експертів Ради Європи, компетентнісний підхід передбачає: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби: комплекс ставлень, цінностей, знань, навичок. Цей підхід орієнтує на формування та розвиток у викладача низки компетентностей – професійно важливих якостей особистості, які дозволяють йому ефективно виконувати свої професійні обов'язки, прагнути адаптуватися до нових умов праці, до оновлення знань і формування нових компетентностей відповідно до розвитку науки та техніки. На симпозіумі Ради Європи «Ключові компетенції для Європи» був визначений такий приблизний перелік ключових компетентностей: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу, адаптуватися та компетентність особистісного самовдосконалення (Короткова, 2018, с. 128, 101, 124).

Тобто, головною особливістю викладачів у професійній діяльності є компетентнісний підхід до викладання, що дає змогу сформувати у викладачів професійні якості, передусім глибокі знання свого предмета та суміжних дисциплін, потужний науковий потенціал, методичну гнучкість і

фахову відповідальність, дотримання концепції саморозвитку, самореалізації впродовж життя та інноваційний характер викладання завдяки впровадженню інноваційних технологій (Годлевська, 2017, с. 54).

Польський науковець Д. Янковський визначає процес самовдосконалення як «послідовність логічно пов'язаних між собою дій особи, яка розвиває власні пізнавальні здібності: спостереження, увагу, уяву, пам'ять та критичне мислення» (Янковський, 2012, с. 120, 121).

Як і в будь-якій іншій сучасній професії, викладачі зобов'язані розширювати межі своїх професійних знань за допомогою практики, здійснення наукових досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому розвитку від початку і до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн Євросоюзу повинні забезпечити викладачам ці можливості. З цією метою Міністри освіти країн Євросоюзу взяли на себе відповідальність за розроблення політики з питань педагогічної освіти. Було відзначено необхідність кращої координації різних напрямів педагогічної освіти, підвищення стимулів для викладачів щодо вдосконалення професійних навичок упродовж життя, забезпечення відповідності освітніх послуг (Дяченко, 2016, с. 84).

Запровадження в закладах вищої освіти системи стимулювання викладачів, шляхом ухвалення відповідного законодавства та використання певних фінансових механізмів, обумовлює активізацію розвитку, планування професійного самовдосконалення їх трудових кар'єр. Система матеріального стимулювання – це сукупність основних та додаткових показників оцінки результатів праці, за якої викладачам здійснюються різні виплати заохочувального характеру понад основну заробітну плату з метою використання їх матеріальної зацікавленості для професійного самовдосконалення.

Формування національних освітніх систем у країнах Євросоюзу відбувалося протягом тривалого часу й сьогодні ці системи відображають всі соціально-економічні ринкові умови, що супроводять їх розвиток. Багато країн мають власні, відмінні від інших, системи навчання, що варіюють від ліберальних та некооперативних моделей (Данія) до моделей державного втручання (Франція) і дуальних систем навчання (Німеччина). Кожна з цих систем має власний набір моделей фінансування, у яких державі та іншим соціальним партнерам відведені різні ролі (Дрозач, 2008, с. 89).

Після вступу країн до Європейського Союзу, викладачі кафедр іноземних мов активно почали вивчати та впроваджувати в освітню практику різноманітні європейські документи з мовної освіти



(рекомендації, резолюції, рішення тощо). Європейські документи з питань мовної освіти: Рекомендація (82) 18 Кабінету міністрів Ради Європи з сучасних мов (1982 р.); Рекомендація (98) 6 Кабінету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (1998 р.); Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.); План дій з вивчення мов і збереження мовного різноманіття (2003) тощо (Короткова, 2018, с. 49).

Відповідно до документів, прийнятих та затверджених Європейським профспілковим комітетом з освіти (ETUCE), у країнах Євросоюзу значна увага приділяється закладам вищої освіти, які залучають викладачів до викладання іноземної мови та інших предметів, що мають наукову ступінь та практичний досвід викладання; забезпеченню сприятливих умов праці, що відкривають можливості для співпраці на місцевому, національному та міжнародному рівнях; підвищенню статусу викладача шляхом зміцнення та збереження його професійної автономії; наданню гарантованого розвитку; забезпеченню відповідної професійного рівню престижної зарплатні та кар'єрного зростання (Дяченко, 2016, с. 85).

Також передбачається можливість оголошення викладачам подяки, нагородження грамотами, коштовними подарунками, додатковими виплатами, фінансовими винагородами, заохочувальними стипендіальними програмами, грантами на наукові дослідження, дослідницьку роботу за кордоном. Можуть бути і такі форми, як оголошення кращого викладача, ветерана праці тощо. Незважаючи на те, що в деяких випадках застосування подібних заходів заохочення пов'язаною зі значною матеріальною винагородою, вони підпадають під категорію як морального, так і матеріального стимулювання. Застосування конкретних заходів заохочення за особливі заслуги регламентуються спеціальними нормативними актами.

Системи заохочень викладачів визначаються правилами внутрішнього розпорядку, положеннями про дисципліну та є неоднорідними не лише в університетах різних країн Євросоюзу, а й у межах конкретного закладу вищої освіти і відображають професійну біографію окремого викладача та історичний розвиток кожної країни.

За особливі заслуги перед суспільством і державою викладачі можуть бути представлені до державних нагород. Державні нагороди є вищою формою відзначення (заохочення) за високі заслуги в розвиткові науки, економіки, культури, освіти. Державні нагороди встановлюються виключно законами кожної країни. Різновидом державних нагород є ордени та медалі.

Походження ордена як відзнаки пов'язано з духовно-лицарськими орденами, що існували в Західній Європі з XII століття. У XIV – XVI століттях

були поширені придворні ордени, засновані монархами для відзнаки заслуг дворян. Законодавством установлений також такий вид державних нагород, як медалі. Уперше медаль було випущено в Італії у XIV столітті. Пізніше їх почали карбувати в Німеччині, Данії, Швеції. У XVI столітті медалі почали використовуватись як нагороди. Нагородження медаллю за цивільні заслуги вперше було введено в Польщі (1782 р.), трохи пізніше – у Франції (1786 р.), причому на медалі позначали ім'я і заслуги нагородженої особи. У багатьох державах Європи медалі слугували нагородами за бездоганну службу і супроводжувалися надбавкою до грошових виплат, установленням пенсії та інших пільг (Армаш, 2017, с. 76, 78).

Треба зазначити, що компетентність викладача – це сутнісна характеристика його професійного розвитку, тому публічне визнання заслуг – найвища нагорода і засіб стимулювання до професійного самовдосконалення. Зараз нагороди змінилися, проте звичай залишився.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, у системах заохочення країн Євросоюзу є багато відмінного, національного, але є і спільне – це прагнення до єдності в різноманітті та участь в академічних обмінах. У ході дослідження виявлено вплив індивідуально-психологічних відмінностей викладачів іноземних мов на мотивацію професійного самовдосконалення. Розробка та запровадження нових правових механізмів систем заохочення дасть змогу постійного позитивного впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземної мови.

Проблема заохочення як механізму впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов країн Євросоюзу недостатньо вивчена, тому перспективним напрямом досліджень із цього питання є досвід удосконалення організації та особливості самовдосконалення викладачів країн Євросоюзу, які відкривають нові орієнтири вдосконалення систем освіти інших країн. Вивчення позитивного досвіду закладів вищої освіти країн Євросоюзу призведе до збагачення національних освітніх систем багатьох країн.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Армаш, Н., Берлач, Ю., Болокан, І. (2017). *Заохочення у службовому праві: навч. посіб.* Київ: Ін Юре (Arماش, N., Berlach, Yu., & Bolokan, I. (2017). *Encouragement in civil service law.* Kyiv: In Yure).
- Годлевська, К. (2017). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Hodlevska, K. (2017). *Professional training of future teachers of primary grades in colleges and universities of Hungary* (PhD thesis). Kyiv).
- Дрозач, М. (2008). Розвиток професійного навчання кадрів на виробництві в контексті зарубіжного досвіду. *Наука та інновації*, 3, 88-94 (Drozach, M. (2008).

Development of professional training of personnel in production in the context of foreign experience. *Science and Innovation*, 3, 88-94).

- Дяченко, Л., Постригач, Н. (2016). *Особливості професійного розвитку вчителів в країнах ЄС : метод. рекомендації*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Diachenko, L. & Postryhach, N. (2016). *Features of professional development of teachers in EU countries*. Kyiv: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine).
- Короткова, Ю. (2018). *Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини ХХ– початку ХХІ століття* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Харків : ХНПУ (Korotkova, Yu. (2018). *Theory and practice of the training of philologists at the universities of Greece in the second half of the XX – beginning of the XXI century* (DSc thesis). Kharkiv: KhNPU).
- Сисоєва, С. О. (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія*. Київ: ВІПОЛ (Sysoieva, S. O. (2001). *Pedagogical technologies in continuous professional education*. Kyiv: VIPOL).
- Jankowski, D. (2012). Tworczy rozwój jednostki w całościowych edukacji i samoedukacji. *Dialog o Kulturze i Edukacji*, 1, 120-121.

### РЕЗЮМЕ

**Борзенко Александра.** Поощрение как механизм влияния на профессиональное самосовершенствование преподавателей иностранных языков стран Европейского Союза.

*В последнее время возрастает значение международного сотрудничества в сфере образования, использования передового опыта высших учебных заведений стран Евросоюза. Отмечается, что важную роль в мотивационном процессе поощрения как механизма влияния на профессиональное самосовершенствование преподавателей иностранных языков играет своя, действующая в каждой стране Евросоюза, система поощрений. Системы поощрений отражают как профессиональную деятельность отдельной личности, так и историческое развитие страны. Поощрения являются положительно стимулирующим воздействием на потребности, интересы, сознание, волю, поведение преподавателей иностранного языка, а также на результаты их труда. Поощрение вызывает интерес личности в получении определенных социальных благ и используется в случаях достижения результатов в своей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** преподаватели, система поощрений, мотивационный процесс, самосовершенствование, страны Евросоюза, иностранный язык.

### SUMMARY

**Borzenko Oleksandra.** Encouragement as a mechanism of influence on professional self-improvement of the foreign language teachers of the European Union countries.

*Recently, the importance of international cooperation in education, the use of the best practices of higher education institutions in the European Union, the development of pedagogical skills and professional activities to organize the process of foreign language teaching has been growing, so the issue of encouragement as a mechanism of influence on the professional development of foreign language teachers is relevant. It is noted that organization of higher education in the European Union has both much in common and in different. It is stated that the professional development of foreign language teachers in the*

*European Union is a dynamic and continuous process that lasts throughout their activities. An important place is given to the motivation of teachers to self-improvement in order to achieve the highest level of professionalism. Teachers' self-improvement allows them to deepen their professional competence by understanding the social and cultural dimensions of education, based on their own needs and requirements of society. It is determined that any culture finds its unique reflection in the language, as well as in the study of the cultural heritage of the people, which is enshrined in their language as a reflection of the spiritual world of humans and their culture. It is emphasized that an important role in the motivational process of encouragement as a mechanism for influencing the professional self-improvement of foreign language teachers is played by the current system of encouragements in each European Union country. Encouragement systems reflect both the professional activity of an individual and the historical development of the country. Encouragement is a positive stimulating effect on the needs, interests, consciousness, will, behavior of foreign language teachers, as well as on the results of their work. Encouragement arouses the interest of the individual in obtaining certain social benefits and is used in cases of achieving results in own professional activities. Encouragement is used for successful performance of professional duties, important tasks, long-term work and is a mechanism of influence on the development of professional self-improvement.*

*The analysis of scientific works on the problem under research shows that in the European Union countries national educational traditions are combined, that the motivational process for self-improvement depends on individual characteristics, age, pedagogical experience, scientific degree, position and is encouraged by the relevant stimulating moral (expression of gratitude, rewarding with certificate of appreciation, etc.) and material (rewarding with a gift, additional payments, financial awards, grants, etc.) systems of payment for work. The system of additional payments is non-uniform not only in the universities of different European Union countries, but also within a specific higher education institution. Teachers can be nominated for state awards for outstanding merit to the country. State awards are the highest form of recognition for high merit in the development of education, science, economy, culture. State awards are established exclusively by the laws of each country.*

**Key words:** *teachers, encouragement system, motivational process, self-improvement, European Union countries, foreign language*

**УДК 373.5 (438)**

**Оксана Глушко**

Інститут педагогіки НАПН України

ORCID ID 0000-0003-0101-9910

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/228-240

## **СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ**

*У статті розглянуто реформу освіти Республіки Польща, що була запроваджена в 2016 році. Автор порушує питання щодо виправданості ліквідації гімназійного рівня шкільної освіти. Подано аналіз та порівняння структурних змін, що відбулися внаслідок*

*реформи освіти в 1999 та 2016 роках. Автор робить висновок, що сучасна реформа освіти спрямована на підвищення якості й доступності освіти, цифрових компетентностей як учнів, так і вчителів, на вдосконалення інклюзивної освіти, на поліпшення дигіталізації шкільної освіти. Структурні, організаційні та змістові зміни, що відбулися в системі освіти Польщі, відповідають світовим тенденціям і слугують подальшому підвищенню якості надання освітніх послуг.*

**Ключові слова:** гімназія, дигіталізація шкільної освіти, модернізація змісту освіти, Республіка Польща, реформування освіти, рівний доступ до освіти, система шкільної освіти Польщі.

**Постановка проблеми.** Хочемо акцентувати, що 12-річна середня школа є властивою для більшості країн Європейського Союзу. Проте, не зважаючи на це, реформи системи освіти не припиняються й донині: бажання віднайти ефективну модель системи освіти в умовах глобалізованого, швидкоплинного світу спонукає країни ЄС постійно рухатися в цьому напрямі. Починаючи з вересня 2018 р., Україна вдруге почала впроваджувати 12-річну середню освіту. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір важливим є досвід Польщі як країни з постсоціалістичним минулим, яка досягла значних успіхів на шляху реформування та модернізації системи освіти, зокрема в процесі підвищення її якості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання щодо теорії понять «реформи», «реформування», «освітні зміни», «освітній розвиток» було проаналізовано в статтях українських компаративістів А. Джурило, К. Шихненко, О. Шпарик (Джурило, 2014; Шихненко, 2015; Шпарик, 2019). Зокрема, українською дослідницею О. Шпарик у статті «Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» в сучасному науковому дискурсі України та Китаю» проаналізовано поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» в дослідженнях вітчизняних та китайських учених, подано авторське визначення поняття «розвиток освіти». Зроблено висновок, що поняття «розвиток освіти» є складним, багатокомпонентним та поліфункціональним явищем (Шпарик, 2019, с. 45).

Комплексний погляд на розвиток освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС), на процес реформування шкільної освіти, зокрема на проблему тривалості навчання, висвітлено в статті О. Локшиної «Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації» (Локшина, 2017).

Учена-компаративіст О. Локшина, аналізуючи стратегічні орієнтири розвитку освіти Європейського Союзу та провідних міжнародних організацій, указує на те, що в умовах глобалізації, формування освітньої політики сягає наднаціонального рівня. Серед глобальних завдань, що

стоять перед освітою країн ЄС, О. Локшиною виділено: сприяння набуттю молоддю й дорослими базових навичок/ключових компетентностей для особистісного, професійного розвитку, життя в суспільстві; забезпечення відповідного рівня фінансування освіти, забезпечення належною інфраструктурою, гарантування навчально-методичного забезпечення, наявності висококваліфікованих вчителів (Локшина, 2019).

Сучасний стан та тенденції розвитку реформування шкільної освіти Польщі висвітлено в працях В. Василюк, М. Гербста, Я. Герчинського, О. Глушко, Ю. Грищук, Т. Левовицького, Д. Рондальської, А. Сobotки (Василюк, 2007; Гербст & Герчинський, 2015; Глушко, 2019; Грищук, 2019; Левовицький, 2013; Herczyński & Sobotka 2017; Rondalska, 2017).

**Мета статті** полягає в аналізі основних напрямів реформування освіти Республіки Польщі у сфері системи шкільної освіти країни, у контексті визначення проблемних питань у процесі імплементації реформи.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети було використано такі загально-наукові методи, як аналіз і синтез. Аналіз проведено на основі першоджерел, зокрема, було проаналізовано офіційні документи «Закон про освіту» (“Prawo oświatowe”) та Закон «Положення про введення Закону про освіту» (“Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe”), ухвалені 14 грудня 2016 р.; конкретний порівняльний метод дав змогу зробити порівняльний аналіз структурної реформи шкільної системи освіти Республіки Польща в різні роки (1999 р., 2016 р.) (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*, 2016; *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe*”, 2017).

**Виклад основного матеріалу.** Сучасну реформу структури шкільної освіти в Польщі було розпочато в 2016 р. після ухвалення «Закону про освіту» (“Prawo oświatowe”, пол. мовою) та Закону «Положення про введення Закону про освіту» (“Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe”, пол. мовою). Імплементація реформи структури освіти передбачає запровадження 8-річної початкової школи, замість 6-річної, 4-річного ліцею (середньої школи) і 5-річного технікуму, а також два ступені професійних училищ. Гімназії, що функціонували до реформи, ліквідовуються або перепрофільовуються на початкові школи, ліцеї й технікуми.

Хочемо зацентувати, що реформа освіти полягає не лише в запровадженні 8-річної початкової школи, 4-річної середньої школи та 5-річної технічної середньої школи, а й у змінах професійно-технічної освіти та нових рішеннях у функціонуванні шкіл та освітніх установ. Одним із основних завдань реформи було поліпшення якості освіти на всіх етапах навчання.

Одночасно зі змінами в структурі шкільної освіти Польщі відбувається й модернізація змісту освіти з акцентом на ключові компетентності. Наприклад, особливу увагу приділяють розвитку в учнів ІКТ компетентності, зокрема навичок щодо ефективного використання інформаційно-комунікативних технологій. Відповідно до нових навчальних програм, запроваджених Міністерством національної освіти Польщі, у новій школі учні з раннього віку мають уроки програмування. Крім того, вивчення іноземних мов є також у пріоритеті (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2016*).

Освітня реформа передбачає розвиток інклюзивної освіти, зокрема, йдеться про створення умов щодо забезпечення рівного доступу до освіти дітям та молоді з особливими потребами, а саме на наданні їм можливості навчатися в усіх типах шкіл. Окрім того, наголошено на необхідності створення умов для забезпечення їх освітніх потреб шляхом реалізації індивідуалізованого навчального процесу, розроблення відповідних навчальних планів, а також створення реабілітаційних класів (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2016*).

Щоб докладно розібратися в змінах, які відбулися в системі освіти Республіки Польща після запровадження реформи в 2016 р., розглянемо це питання в ретроспективі. У 90-х рр., після демократичних перетворень, вступ Польщі до Європейського Союзу став окресленою перспективою, що спонукало країну до проведення кардинальних реформ в освітній галузі, приведення її у відповідність до євростандартів.

У 1999 р. у польській освіті було запроваджено структурну реформу, що полягала в скороченні терміну навчання в початковій (основній) школі до шести років, запровадженні рівня гімназії (три роки), та скороченні терміну навчання в школі на вищому від гімназійного рівня. Загалом навчання в межах шкільної освіти становило 12 років: 6 років у початковій школі ((основна школа) + 3 роки у нижній середній школі (гімназії) + 3 роки у середній школі чи технікумі)). Нова 6-річна основна школа була розділена на два етапи: I-й містив 1–3 класи; до II-го належали 4–6 класи. Зауважимо, що основною зміною структури освіти було запровадження гімназії як другої ланки шкільної освіти.

У зв'язку з цим, окремо зупинімося на поверненні в шкільну систему освіти Польщі – гімназії. Відповідно до реформи, навчання в гімназії (*Gimnazjum*) становило три роки й охоплювало учнів віком від 13 до 16 років. Однією з важливих причин запровадження гімназії було питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти й вирівнювання освітніх можливостей для сільської молоді.

Це була перша структурна реформа освіти, ініційована центральною владою й успішно реалізована місцевими органами самоврядування (у 1998 р. у Польщі було проведено реформу децентралізації). У процесі запровадження структурної реформи Міністерство національної освіти Польщі внесло певні зміни. Як наслідок, кількість створених гімназій істотно перевищила початкові плани реформаторів (планували не більше 4 – 4,5 тис. гімназій), а шкільні комплекси, до складу яких належали початкова школа та гімназія, які спочатку заборонили, стали невіддільною частиною польської освіти, особливо в сільській місцевості. На початку реформи було передбачено створення гімназії як автономної, самодостатньої, сучасної, добре обладнаної школи, з кваліфікованими освітніми кадрами, або як школи, що функціонує поряд із чинними на сьогодні середніми школами (Herczyński & Sobotka, 2017).

Наразі в процесі проведення реформи було заплановано одночасні зміни як у структурі освіти, так і в шкільному устрою. Початкова школа та гімназія закріплювалися за певними районами. Відтак, вони були зобов'язані взяти учня саме з цього району для уникнення вибірковості. До гімназії приймали всіх учнів, після закінчення 6-річної школи, без екзаменів. Переважна більшість гімназій були муніципальними. Одночасне запровадження двох ключових системних змін (адміністративної та структурної реформи) створило на початковому етапі імплементації певні складнощі управлінського, фінансового, а також кадрового порядку (Герbst та Герчинський, 2015, с. 7).

Крім об'єктивних переваг запровадження гімназійного рівня освіти, були й певні недоліки: це стосувалося, насамперед, гімназій, які входили у шкільні комплекси з початковою школою. Такі гімназії, зазвичай, були розташовані в тому ж самому приміщенні, що й початкова школа, з тим самим директором і педагогічним кадровим складом і таким самим матеріальним забезпеченням та базою. Хочемо зауважити, що модель гімназії такого типу була найпопулярнішою в сільській місцевості. Як зазначали польські науковці Я. Герчинський та А. Сobotка, шкільні комплекси, до складу яких входили початкова школа та гімназія, не змогли повною мірою забезпечити учнів якісною освітою (Herczyński & Sobotka, 2017).

Отже, унаслідок реформи сформувалися чотири структурні моделі гімназій: автономна гімназія, сукупна гімназія в комплексі з початковою школою, гімназія з початковою школою з більш вузьким районом охоплення та гімназія з середньою школою (ліцеєм). На думку польських дослідників освіти, мережа гімназій, що поступово створювалася внаслідок системної



структурної реформи, була більш ефективною й раціональною, ніж мережа початкових шкіл (Herczyński & Sobotka, 2014; Herczyński & Sobotka, 2017). Запровадження гімназій у шкільну систему Польщі сприяло подальшим перетворенням освіти на шляху до якісної та сучасної школи щодо її відповідності найкращим світовим та європейським стандартам. Одночасне проведення управлінської реформи, шляхом перекидання відповідальності за роботу й функціонування шкіл на місцеві органи влади, стало важливим досягненням і призвело до глобальних змін в освіті країни.

Варто зазначити, що шкільну освіту Польщі й надалі продовжують реформувати відповідно до викликів суспільства та вимог часу.

Отже, з 2017 р. система освіти Польщі має таку структуру:

- дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років;
- підготовка до школи (zerówka): один рік обов'язкове відвідування дошкільного закладу перед вступом до школи;
- початкова школа (szkoła podstawowa): з 6–7 років і не пізніше 18 років;
- післяпочаткова школа (szkoła ponadpodstawowa), або старша школа – ліцеї, технікуми: з 16 до 20 років;
- вища освіта (szkolnictwo wyższe): з 18 років, після закінчення післяпочаткової школи.

До післяпочаткових шкіл (середніх шкіл) належать: загальноосвітні ліцеї (liceum ogólnokształcące) (4 роки навчання) – після закінчення учні здають випускний іспит (egzamin maturalny) і отримують атестат; технікум (technikum) (5 років навчання) – випускники складають іспит та отримують атестат і диплом про професійну кваліфікацію; 3-річні професійні школи I ступеня (branżową szkołę pierwszego stopnia); 2-річні професійні школи II ступеня (branżową szkołę drugiego stopnia) – після закінчення випускники отримують дипломи, що підтверджують їх певну професійну кваліфікацію. Окрім того, функціонують «поліцеальні» школи або післяліцейні школи (szkołę policealną) – тривалість навчання становить від 1 року до 2,5 років, дають змогу отримати певну професійну кваліфікацію з тієї або іншої професії. До «поліцеальних» шкіл мають право вступати люди після закінчення середньої, середньої технічної чи професійної школи, віком від 18 років, при цьому не потрібно мати атестат середньої школи (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2016; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, 2017*).

Реформа освіти Республіки Польща 2016 р., яка була ініційована правлячою партією «Право і справедливість» і підтримана більшістю суспільства, водночас мала деякі застереження серед учителів та

науковців. Кінцева мета реформи – це рівний доступ до освіти, покращення якості освіти, сприяння кращій адаптації її до ринку праці.

Проте, на думку польських дослідників (Я. Герчинського, А. Сobotки), на рівність доступу до освіти впливають різні чинники, серед яких шкільна система (організація та стан шкіл) є лише одним із них. Серед інших важливих чинників виділяють: соціально-економічний розвиток, довіру до влади, готовність до співпраці, систему цінностей, кваліфікацію вчителів, мотивацію учнів до навчання, вплив батьків тощо. Щодо фінансового аспекту реформи структури шкільної освіти спеціалісти зауважували, що свого часу на її імплементацію державою та місцевими органами самоврядування було виділено значну кількість коштів, тому ліквідація гімназій призведе до суттєвих фінансових збитків і подальших фінансових витрат (*Za czy przeciw? Opinia torunian na temat planowanej reformy gimnazjum*, 2017, p. 19.).

Незаперечним був той факт, що рівень освіти в гімназіях за результатами міжнародних досліджень, зокрема PISA був достатньо високим і щороку підвищувався. У 2018 р. польські учні за результатами досліджень PISA посіли 10 місце серед 79 країн світу (OECD, 2019). Незважаючи на всі застереження, 1 вересня 2019 р. гімназії, створені в результаті реформи системи освіти в 1999 р., були закриті після 20 років роботи.

Як ми вже зазначали раніше, реформа системи освіти, яку було запроваджено з 1 вересня 2017 р., передбачала, серед іншого, перетворення двоступеневої обов'язкової середньої освіти (6-річна початкова школа + гімназії, 3 роки навчання) на одну 8-річну початкову школу. Унаслідок реформи, навчання в початковій школі має два етапи: 1–3 класи (рання шкільна освіта) інтегроване навчання; 4–8 класи, предметне навчання. З 2018/19 навчального року учні після закінчення 8 класу початкової школи мусять складати зовнішній екзамен. Відповідно до змін, що відбулися в структурі освіти, 3-річні загальноосвітні ліцеї стали 4-річними ліцеями, а 4-річні технікуми – 5-річними технікумами. З 2017 р. окремий етап освіти в Польщі (гімназійний) був об'єднаний із початковим. Фактично з 2019 р. гімназії в Польщі як окремий етап освіти, були повністю ліквідовані: гімназії, що функціонували в комплексах шкіл разом із початковою школою чи загальноосвітнім ліцеєм, були включені до цих шкіл.

У Польщі на 2016 р. було 7443 гімназій: із них понад 5,5 тис. при школах початкових або середніх. Важливим аргументом щодо обґрунтування рішення про закриття гімназій було посилення на існування вибіркової зарахування до муніципальних шкіл цього типу та на різні способи функціонування гімназій у сільській місцевості (об'єднані школи з

однією чи кількома початковими школами чи незалежні школи). Крім того, функціонування гімназій разом із початковою школою, т. зв. шкільні комплекси, викликало в більшості освітніх експертів і науковців справедливу критику. Так, на думку польської дослідниці Д. Рондальської, освітня реформа щодо зміни структури шкільної освіти Польщі 2017 р. недостатньо враховує результати попередньої реформи й здебільшого є політично вмотивованою (Rondalska, 2017, р. 1).

Порівнюючи між собою освітні реформи, що відбулися в Польщі в різні роки (1999 і 2016 рр.), бачимо, що поряд зі зміною в структурі освіти вони були спрямовані на поліпшення якості та сприяли рівному доступу до освіти. Ці освітні зміни можна окреслити як заплановані та системні.

Хочемо зазначити, що реформа освіти 2016 р. передбачає не лише структурні, а й організаційні та змістові зміни в освіті Польщі, зокрема, для її імплементації необхідно:

- 1) розробити базові навчальні програми для дошкільної освіти, загальної освіти, а також для професійного навчання;
- 2) розробити нові підручники, посібники для загальної освіти, методичні рекомендації для вчителів;
- 3) розробити рамкові навчальні плани;
- 4) провести перепідготовку вчителів;
- 5) осучаснити й оновити шкільну інфраструктуру, запровадити сучасні технології, зокрема оснастити інтернетом всі школи країни.

Як позитив реформи, поміж іншого, можна визначити запровадження загальнонаціональної освітньої мережі (OSE, пол.м. *Ogólnopolska Sieć Edukacyjna*). OSE – це програма, що передбачає об'єднання всіх польських шкіл мережею інтернет. Отже, відповідно до програми, школи будуть централізовано забезпечені доступом до швидкісного широкосмугового, безпечного інтернету, а також безкоштовним навчальним контентом для викладачів та учнів. Програма OSE була розроблена з метою підвищення рівня цифрових компетентностей як учнів, так і вчителів, і сприятиме забезпеченню рівних можливостей для учнів і молоді, зокрема це стосується тих, хто мешкає в сільській місцевості (*European Commission, 2019*). Таким чином, розвиток дигіталізації шкільної освіти як сучасної світової тенденції сприяє впровадженню в школах країни цифрових технологій.

Міністерство національної освіти Польщі активно реагує на світові виклики, пов'язані з COVID-19. У межах допомоги, школам безкоштовно нададуть шкільні мультимедійні пакети та планшети і це не єдині заходи, які вживає уряд у зв'язку з обмеженим функціонуванням шкіл,

спричиненим епідемією COVID-19. З метою підтримки органів місцевого самоврядування у виконанні завдань, обумовлених необхідністю проведення дистанційної освіти, урядом були розроблені програми «Цифрова Польща», «Віддалена школа» і «Віддалена школа+».

На програми «Віддалена школа» і «Віддалена школа+» урядом було виділено фінансування (367 млн. злотих). Зокрема, у межах програми «Віддалена школа» з 1 квітня 2020 року органи місцевого самоврядування можуть подавати заявки на отримання коштів на придбання обладнання (комп'ютери, ноутбуки, а також програмне забезпечення, страхування обладнання та мобільного доступу до інтернету) для дистанційного навчання як для учнів, так і для викладачів.

Програма «Активна дошка» на 2020-2024 рр. зосереджена насамперед на підтримці закладів, які забезпечують освіту для учнів та молоді з особливими освітніми потребами. Проєкт також ураховує ситуації, коли навчання відбувається як частина дистанційної освіти. Необхідність швидко реагувати на виклики, пов'язані з пандемією, спонукає світ шукати ефективні інструменти для організації навчального процесу. У Польщі були розроблені декілька урядових програм, на реалізацію яких було виділено цільове фінансування, розроблено механізми для впровадження дистанційного навчання.

У Польській Республіці не всі рівні освіти є обов'язковими: так, дошкільну освіту (дитячий садочок) і вищу освіту (університет) за бажання можна не здобувати. Після реформування структури освіти (2017 р.) обов'язкове навчання становить 9 років (учні віком 6/7 – 15 років), охоплюючи один рік підготовки до школи (zerówka) та 8-річну початкову школу. Зазначимо, що останній рік у дитячому садку (коли дитині виповнюється 5 або 6 років) є обов'язковим для всіх дітей, які через рік підуть до школи. Отже, всі діти зобов'язані відвідувати т.з. «підготовку» (zerówka) перед вступом до школи. Але в батьків є вибір: дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних центрах.

Освіту в післяпочаткових закладах – ліцеях або технікумах – уже вважають профільною. Учень може самостійно вибирати, де саме йому продовжувати навчання: у ліцеї, технікумі або профучилищі.

Отже, структурні зміни, що відбуваються в освіті Польщі стосуються також загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів. Реформа середніх шкіл розпочнеться з навчального року 2019/2020 і завершиться в 2023/2024 навчальному році.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Процес реформування освіти, що розпочався в Польщі в 2016 р., спрямований, перш за все, на підвищення якості, відповідає світовому тренду щодо трансформаційних процесів та змін в освіті. Сучасна реформа освіти Польщі спрямована на модернізацію структури та змісту шкільної освіти, актуалізацію реформ професійно-технічної та вищої освіти. Визначено, що внаслідок реформи 6-річна початкова освіта та гімназійний рівень освіти були перетворені на 8-річну початкову школу, 3-річні ліцеї на 4-річні, а 4-річні технікуми на 5-річні технікуми тощо. Зміст структурних реформ, передусім ліквідація гімназій, викликав дискусії й неоднозначне ставлення серед учителів та науковців. Серед викликів, з якими стикається освіта країни – це потреба в значному фінансуванні на імплементацію освітньої реформи. Тому наскільки рішення щодо ліквідації гімназій після майже 20-річного їх функціонування було виправданим – покаже час. Наразі висновки щодо впроваджених змін робити зарано, оскільки освітню реформу було розпочато в Польщі лише з кінця 2016 року. Вважаємо, що оцінити доцільність та ефективність реформи шкільної освіти Польщі можна буде лише після проведення відповідного незалежного моніторингу.

До позитивних новацій реформи можна віднести запровадження обов'язкової дошкільної підготовки, удосконалення інклюзивної освіти, актуалізацію цифровізації та сучасних технологій в освіті, осучаснення шкільної інфраструктури. Можна зробити висновок, що модернізаційні процеси в освіті Республіки Польща з акцентом на поліпшенні якості на всіх рівнях, перш за все, відповідають запитам суспільства і спрямовують освіту країни на подальший розвиток відповідно до найкращих європейських та світових стандартів.

## ЛІТЕРАТУРА

- Василюк, А. В. (2007). *Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя (Vasyliuk, A. V. (2007). *School education reforms in Poland: history and modernity*. Nizhyn: Mykola Gogol Nizhyn State University Publishing House).
- Герbst, М., Герчинський, Я. (2015). *Баланс інституційних змін. Децентралізація освіти у Польщі: Досвід 25 років*. Варшава: Інститут Освітніх Досліджень (Herbst, M., Herchynskiy, Ya. (2015). *The Balance of Institutional Change. Decentralization of Education in Poland: 25 Years' Experience*. Warsaw: Institute for Educational Research.
- Глушко, О. З. (2019). Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*, 4, 32-41 (Hlushko, O. Z. (2019). Modernization dimension of school education in Poland: key development trends. *Ukrainian educational journal*, 4, 32-41). Retrieved from: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>.

- Гришук, Ю. В. (2019). *Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польща в контексті європейських інтеграційних процесів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Hryshchuk, Yu. V. (2019). *Development of pedagogical education in the Republic of Poland in the context of European integration processes* (PhD thesis). Kyiv).
- Джурило, А. П. (2014). До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти». *Нові технології навчання*, 82, 81-87 (Dzhurylo, A. P. (2014). Revisiting the reform as one of the key definitions in the field of education. *New learning technologies*, 82, 81-87).
- Левовицький, Т. (2013). Про цілі та результати реформ – між тривалими розмовами реформаторів та освітньою дійсністю, *Освітологія*, 2, 15-28 (Levovytskyi, T. (2013). About the Aims and Results of the Reforms – Between the Prolonged Conversations of the Reformers and Educational Reality, *Osvitohiia*, 2, 15-28). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit\\_2013\\_2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_4).
- Локшина, О. І. (2017). Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації. *Український педагогічний журнал*, 3, 43-53 (Lokshyna, O. I. (2017). Reforms on school education extension in the EU countries: on experience of implementation. *Ukrainian educational journal*, 3, 43-53).
- Локшина, О. І. (2019). Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український педагогічний журнал*, 2, 5-14 (Lokshyna, O. I. (2019). Strategic benchmarks of international organisations in the area of education, *Ukrainian educational journal*, 2, 5-14). Retrieved from: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-5-14>.
- Шихненко, К. І. (2015). *Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Shykhnenko, K. I. (2015). *Development of the Educational Change Theory in the Pedagogy of the USA (the Last Quarter of the XX – the Beginning of the XXI Century)* (PhD thesis). Sumy).
- Шпарик, О. М. (2019). Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український педагогічний журнал*, 3, 38-49 (Shparyk, O. (2019). Concept of “educational development” and “education reform” in the modern scientific discussion of Ukraine and China. *Ukrainian educational journal*, 3, 38-49). Retrieved from: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49>.
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019. Poland Report*. Directorate – General for Education, Youth, Sport and Culture. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland_en.pdf)
- Herczyński, J. & Sobotka, A. (2014). *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007-2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. (Herczynski, J., Sobotka, A. (2014). *Diagnosis of changes in the network of primary and lower secondary schools in Poland 2007-2012*. Warsaw: Educational Research Institute). Retrieved from: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-diagnoza-zmiany-w-sieci-szkol.pdf>
- Herczyński, J. & Sobotka, A. (2017). Organisational models of gymnasium in Poland. *Edukacja*, 141 (2), 5-31. Retrieved from: <https://doi.org/10.24131/3724.170201>

- OECD (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA*. Retrieved from: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_POL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_POL.pdf)
- Rondalska, D. (2017). Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne. *Studia Edukacyjne*, (45), 291-310 (Rondalska, D. (2017). The school reform of 2016 – care for the student or innovation on a political order. *Educational Studies*, (45), 291-310). Retrieved from: <https://doi.org/10.14746/se.2017.45.20>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. "Prawo oświatowe" [Dz.U. 2017 poz. 59]. (Act of December 14, 2016. "Educational Law") (2016). Retrieved from: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/O/D20170059.pdf>.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. "Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe" [Dz.U. 2017 poz. 60]. (Act of December 14, 2016 "Provisions introducing the act – Education Law"). (2017). Retrieved from: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000060/O/D20170060.pdf>
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. "Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego" [Dz.U. Nr. 12, poz. 96] (1999) (Act of January 8 (1999). "Regulations introducing the reform of the school system"). Retrieved from: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096>
- Za czy przeciw? *Opinia torunian na temat planowanej reformy gimnazjum* (2017). Toruń: Instytut Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (*For or against? Opinion of Toruń residents on the planned reform of the gymnasium* (2017). Toruń: Institute of Sociology of the Nicolaus Copernicus University in Toruń). Retrieved from: [http://www.home.umk.pl/~pryzmat/images/dokumenty/Raport\\_gimnazja.pdf](http://www.home.umk.pl/~pryzmat/images/dokumenty/Raport_gimnazja.pdf)

## РЕЗЮМЕ

**Глушко Оксана.** Современная система образования Республики Польша: актуальные вопросы реформирования.

*В статье рассмотрена реформа образования Республики Польша, которая была введена в 2016 году. Автор ставит вопрос относительно оправданности ликвидации гимназийного уровня школьного образования. Представлены анализ и сравнение структурных изменений, произошедших в результате реформы образования в 1999 и 2016 годах. Автор делает вывод, что современная реформа образования направлена на повышение качества и доступности образования, цифровых компетентностей, как учеников, так и учителей, на совершенствование инклюзивного образования, на улучшение дигитализации школьного образования. Изменения, которые произошли в структуре, организации и содержании образования Польши, соответствуют мировым тенденциям и служат дальнейшему повышению качества предоставления образовательных услуг.*

**Ключевые слова:** гимназия, дигитализация школьного образования, модернизация содержания образования, Республика Польша, равный доступ к образованию, реформирование образования, система школьного образования Польши.

## SUMMARY

**Glushko Oksana.** Modern education system of the Republic of Poland: major aspects of reform.

*The article examines the educational reform of the Republic of Poland, which was introduced in 2016. The methodological basis of the research is the system-integrated*

*principle of scientific and pedagogical search. The theoretical and comparative analysis was based on the analysis of Polish legislative documents in the education field.*

*The article describes the school system in Poland, which functions after the introduced educational reform in 2016. It is determined that in the school education system in Poland there was an introduction of an 8-year elementary or basic school, instead of a 6-year school and a gymnasium (3 years); 3-year general education lyceums became 4-year lyceums (general secondary), and 4-year technical schools – 5-year technical schools, as well as two levels of vocational schools. The author raises the question of the justification for the liquidation of a gymnasium at the school education level. It was noted that it will be possible to assess the feasibility and effectiveness of the school education reform in Poland only after conducting appropriate independent monitoring.*

*The analysis and comparison of structural changes that occurred as a result of the education reform in 1999 and 2016 are presented. It was analyzed in detail, introduced in 1999 gymnasium level of school education. In particular, it was noted that educational reforms that took place in Poland in different years, along with changes in the education structure, were aimed at improving quality and promoting equal access to education. These educational changes can be defined as planned and systemic.*

*The author concludes that modern education reform is aimed at improving the quality and accessibility of education, digital competencies of both students and teachers, at improving inclusive education, digitalization of school education. Structural, organizational and curriculum changes that have taken place in the education system of Poland are in line with global trends and serve to further improve the quality of educational services.*

*Further research requires the issue of the effectiveness of reforms, taking into account the requirements of the time, in particular, the relationship between education and the labor market in the aspect of the educational policy formation in the long term.*

**Key words:** *gymnasium, digitalization of school education, modernization of the educational content, Republic of Poland, education reform, equal access to education, school system of Poland.*

**UDC 378.6:61(73):616-071:005.342**

**Alla Kulichenko**

Zaporizhzhia State Medical University

Sumy State Pedagogical University Named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

**Maryna Boichenko**

Sumy State Pedagogical University Named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/240-250

## **CLINICAL RESEARCH IN THE MEDICAL COLLEGES OF U.S. UNIVERSITIES: INNOVATION TRENDS**

*The article reveals innovation trends and their features during clinical trials in medical colleges of U.S. universities. The authors have found that clinical research deals with developing*



*and implementing innovative products, tools, technologies, and equipment for quality medical care, treatment, and disease prevention. Clinical research focuses on observational studies and clinical trials. Note that in clinical trials global innovation trends include patient-centeredness; ensuring the protection of information within e-health; development of mobile healthcare technologies; automation of materials for clinical trials; cybersecurity priority.*

**Key words:** *American medical colleges, medical education, research, innovation trends, features, clinical research, observational studies, clinical trials.*

**Introduction.** At present, clinical research attracts the attention of people all over the world. Therefore, American medical colleges, given this trend, provide the opportunity for anyone who wishes to obtain a master's degree in clinical research. The training lasts from 12 to 24 months, during which one studies the theory and practice of clinical trials, their specific features, connection with the challenges of modern society, and comprehends innovation directions. A. Thajer et al. states that "clinical research is an important pillar of evidence-based medicine, which combines individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research to support medical decisions" (Thajer et al., 2020).

**Analysis of relevant research.** The problem of clinical research in the medical colleges of the U.S. universities is relevant for the English-speaking scientific space. State websites of such organizations as The U.S. Food and Drug Administration (<https://www.fda.gov>), the U.S. Department of Health and Human Services ([www.hhs.gov](http://www.hhs.gov)), etc., deal with American clinical research. E. Ahrens, K. Mackenzie, O. Morgan, M. Ruf, R. Sacco, A. Thajer, and others focus on opportunities, pros and cons of clinical research. E. Campbell, J. Cohen, K. Meador, D. Zinner, and others consider the importance of clinical research in the U.S. academic medical centers and medical colleges. S. Ahmad, K. Sookne, J. Whyte point to prospects of clinical trials.

However, this issue needs to be covered in detail in domestic pedagogy – to implement the best American practices in Ukrainian higher medical educational establishments.

**The study aims** to highlight innovation trends and specify their features in the context of clinical research in the medical colleges of U.S. universities.

**Research methods.** To achieve the aim of the study, we have chosen the following methods: analysis, synthesis, systematization, and generalization of references on the issue of clinical research in the medical colleges of the U.S. universities. Besides, there is a structural and logical method – to classify clinical research and to determine innovation trends, their features.

**Results.** Clinical research is one of the core areas of innovation in the medical colleges of U.S. universities. It aims at developing and implementing

innovative products, tools, technologies, and equipment for quality health care, treatment, and prevention of diseases, etc. A. Thajer et al. argue that “clinical research, therefore, plays an important role with regard to the request for standardized clinical decision-making” (A. Thajer et al., 2020).

According to the U.S. Department of Health and Human Services, clinical research is medical research involving human beings. There are two types of clinical research – observational studies and clinical trials (What is..., 2020).

*Observational studies* involve observing people within normal conditions. Researchers gather information (for example, medical examinations, tests, or questionnaires), group volunteers due to different characteristics, and compare changes over time (What is..., 2020).

*Clinical trials* are scientific studies performed on humans to evaluate medical, surgical, or behavioral interventions (What is..., 2020). According to the definition provided by the National Institutes of Health (NIH), a clinical trial is a study in which one or more human beings are involved in one or some interventions (which may include placebo or other control) to assess their impact on biomedical or behavioral outcomes related to health status (Clinical Trials, n.d.). Clinical trials determine the safety of humans and the effectiveness of a new treatment, drug, diet, or medical equipment. Besides, clinical trials may focus on ways to detect the disease early (for example, before symptoms appear), or to prevent health problems. One of the areas of clinical trials is to improve the lives of people with chronic diseases or life-threatening conditions.

The classification of clinical trials by the U.S. National Institutes of Health is presented in Fig.1.

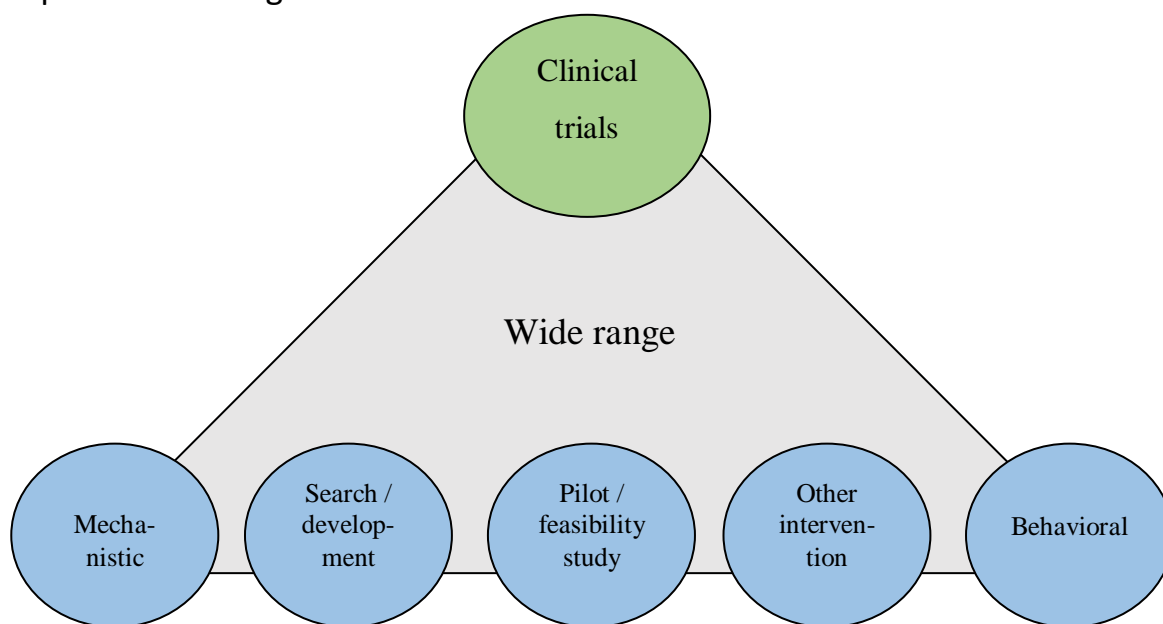


Fig. 1. Classification of clinical trials (Clinical Trials, n.d.).

Note that permission for clinical trials in the United States is granted by the U.S. Food and Drug Administration (FDA) after laboratory and animal studies have shown positive results and demonstrated the potential safety and efficacy of therapy (What Are the Different..., 2018).

This organization identifies the following types of clinical trials:

- *treatment research* usually involves intervention (medical, psychotherapeutic, use of new devices or new approaches) (surgery, radiation therapy, etc.);

- *prevention research* is aimed at finding the best ways to prevent the development or resurgence of diseases. Different types of prevention research can study drugs, vitamins, vaccines, minerals, or lifestyle changes;

- *diagnostic research* refers to finding the best ways to identify a disorder or condition;

- *screening research* aims to find the best ways to detect certain disorders or health conditions, usually in the early stages;

- *quality of life research* involves finding ways to improve the level of comfort and quality of life of people with chronic diseases;

- *the genetic study* deals with improvement of the disease prediction by identifying and understanding how genes and diseases can be linked, as well as developing specific treatments based on the patient's genetic predispositions;

- *the epidemiological study* aims at identifying patterns, causes, and control of disorders in groups of people (What Are the Different..., 2018).

Since screening and diagnostic studies have a common goal, we will consider these types in more detail. In this context, the comparative characteristics of these types of clinical trials by M. Ruf and O. Morgan (2008), modified by K. Mackenzie (2017), deserve attention.

According to researchers, the main purpose of the screening study is to identify the disease at an early stage or risk factors for the disease in many hypothetically healthy people. Instead, the purpose of the diagnostic study is to establish the presence (or absence) of the disease as a basis for deciding on treatment in symptomatic or screening-positive individuals (confirmatory test) (Ruf & Morgan, 2008; Mackenzie, 2017). The main differences between these types of research are mentioned in the Table 1.

Typically, clinical trials have four phases. After the first three phases, if researchers decide on the safety and efficacy of a drug or other intervention, the FDA approves it for clinical use and continues to monitor its effects. Clinical trials of drugs are usually described based on their phase. There are the following phases:

Table 1

**Differences between diagnostic and screening studies**

(Ruf &amp; Morgan, 2008; Mackenzie, 2017).

	<b>Screening study</b>	<b>Diagnostic study</b>
<b>Goal</b>	To identify indicators (symptoms) of potential disease	To identify the presence/absence of disease
<b>Target Group</b>	A large group of people who have no symptoms of the disease but are at risk	People with certain symptoms for diagnosis and people who have no symptoms but have positive screening results
<b>Testing Method</b>	Simple, acceptable for patients and medical staff	It may be invasive, expensive, but justified if it is necessary for a diagnosis
<b>Threshold of Positive Result</b>	High sensitivity is preferred not to miss a potential illness	Accuracy is preferred over patient acceptability
<b>Positive Result</b>	It indicates a suspicion of the disease (often used in combination with other risk factors), which requires confirmation	The result gives a clear diagnosis
<b>Cost</b>	Low cost, benefits should justify the cost, as many people will need to be tested to identify a few potential cases	Higher costs associated with the diagnostic procedure may be justified for diagnosis

– as part of *phase I*, a small group of often healthy people (20 to 80) is experimentally treated to assess its safety, identify side effects, and determine the correct dose;

– more people (from 100 to 300) are involved in *phase II*. If within phase I an emphasis is on safety, then within phase II it is on efficiency. This phase aims to obtain preliminary data on the drug effectiveness in persons with a certain disease or condition. These trials also continue to study safety, including short-term side effects. Phase II can last for several years;

– *phase III* gathers more information on safety and efficacy by studying different populations and different dosages using the drug in combination with other drugs. The number of subjects usually ranges from a few hundred to about 3,000 people. If the FDA agrees with the positive test results, it will approve the experimental drug or device;

– *phase IV* deals with the test of drugs or devices. It starts after the FDA has authorized them. The effectiveness and safety of the device or drugs are

monitored during their use by many people. Sometimes the side effects of the drug are detected when more people take it for a long period (What Are the Different..., 2018; What is..., 2020).

Considering clinical research as a direction of innovation activity in medical colleges of American universities, we will highlight the following global innovation trends within the development of clinical trials: patient-centeredness; ensuring the protection of information in the electronic health care system; development of mobile healthcare technologies; automation of materials for clinical trials; cybersecurity priority, etc.

*Patient-centeredness* assumes that participants are active during the trial but not just the objects of the study. The innovation of the trend is that the core indicator is transparency, i.e. obtaining maximum information from patients about the nature of the test, its course, and consequences. In addition to transparency, patient-centeredness also includes the use of an individual approach to increase participation in clinical trials. The FDA insists on increasing the representativeness of clinical trials, which should reflect the diversity of American society (Whyte, 2017).

*Ensuring information protection within the electronic health care system (eHealth)*. On the one hand, increasing transparency implies free open access to the results of clinical trials, which requires the creation of new and improvement of existing storage platforms. On the other hand, there is the need to develop mechanisms to protect the personal data of trial participants posted on appropriate platforms.

*Development of mobile healthcare technologies (mHealth)*. Today the number of clinical trials to test the safety and effectiveness of mobile health technologies is increasing. By mobile health technologies, we mean the use of mobile devices and wireless technologies to provide medical care as well as to ensure a healthy lifestyle. As for examples of such technologies, there are applications for mobile phones and tablets related to physical fitness (weight, heart rate, etc.) and fitness.

The mHealth system was one of the first such technologies in the world. It was developed in 2005 at the University of London under the leadership of professor B. Woodward in cooperation with Indian scientists. The unique system allows a person to monitor human health and transfer data from a mobile phone to a clinic anywhere in the world. This device could transmit data on blood oxygen saturation, blood pressure, blood glucose, heart rate to any clinic in the world.

In July 2017, the Center for Devices and Radiological Health in the USA (the FDA Unit) released the Digital Health Innovation Action Plan, which

included detailed steps to implement a digital health strategy aimed at providing all Americans with timely access to high-quality, safe and effective digital health products. The use of digital health technologies, according to the developers of the outlined Plan, will increase the efficiency of medical services; expand access to medical services; reduce costs; improve the quality of medical services; personalize medical services for patients (FDA issues digital..., 2020).

Researchers also point out that patients and consumers can use digital health technologies to better manage and track their health activities. After all, the use of technologies such as smartphones, social networks, and Internet applications leads to the convergence of people, information, technology, and connections to improve health and health outcomes (What is Digital..., 2020).

Numerous modern medical devices can connect to and interact with other devices or systems. Devices, approved by the FDA, are updated to add digital features. The following new types of devices are subject to clinical trials:

- artificial intelligence and machine learning in software as a medical device;
- cybersecurity;
- device software features, including mobile medical applications;
- health-saving IT;
- medical device data systems;
- compatibility of medical devices;
- Software as a Medical Device (SaMD);
- telemedicine;
- wireless medical devices (What is Digital..., 2020).

Within the framework of this trend, the main goal is to introduce mobile healthcare technologies in the activities of health care providers. In this context, S. Ahmad's opinion (Ahmad, 2020) is topical concerning the prospects of their use. There are such statements:

– *remote monitoring of the patient*. Devices for remote monitoring of the patient monitor the patient's condition and send the relevant data to the medical worker via electronic media. The data monitors sleep patterns, heart rate, exercises, such as steps, glucose levels, blood test results, and medical images (such as an ECG, etc.);

– *involvement of tablets and smartphones to communicate with medical staff*. At present, most doctors use phone calls to stay in touch with their patients and monitor their health and current condition. At the same time, considering the popularity of tablets and smartphones among the population, the developers of mHealth programs are actively creating services available to both patients and doctors;

– *Big Data*. The distribution of mobile healthcare has necessitated the accumulation of large amounts of user data known as Big Data. Big Data is used for the electronic health record (EHR). Their further use, according to S. Ahmad, will reduce the cost of treatment; improve the process of patient care and preventive care; improve the quality of life; reduce the waiting time for medical service/doctor's appointment; personalize treatment; increase the level of security;

– *integration of the Internet of Things (IoT) and artificial intelligence*. These technologies are among the leading ones on the market. IoT devices allow a patient to receive timely medical attention during emergencies. An example of the IoT is the use of portable glucose monitors, which facilitate the doctor's diagnosis of the patient and increase the accuracy of treatment. Similarly, artificial intelligence helps devices learn, respond, feel, and understand in a way that it can perform various administrative and medical functions of the health care system. MHealth software that uses artificial intelligence includes virtual nurses' assistants; program to reduce the dosage of the drug; program for preliminary diagnosis; cybersecurity of mHealth programs;

– *the use of augmented and virtual reality*. It allows patients in a comfortable environment to view videos of virtual reality for therapeutic purposes. The integration of these programs with wearable devices is aimed at managing patient care in the hospital or at home;

– *the use of predictive analysis*. It allows medical staff to personalize patient care. Currently, the United States uses mHealth predictive analysis technologies such as geo-mapping, risk estimation, and what-if cases to prevent deterioration in patients' health, save patients from self-harm, etc. (Ahmad, 2020).

*Automation of materials for clinical trials*. The annual increase in the market for consumables for clinical trials, which experts estimate (Sookne, 2017), is 5 %. Thus, the issue of automation of materials for clinical trials is relevant to increase their efficiency and save valuable resources. It is an indisputable fact that the complexity of modern clinical trials increases exponentially if different countries are involved.

*Cybersecurity priority*. The issue of data security during clinical trials is particularly crucial, due to both the value of the innovative product and the protection of personal data. One solution is to use innovative encryption methods, such as Blockchain, to securely and share data and secure access to clinical trial information.

However, K. Meador emphasizes that "national health care research funding policies should encourage the right balance of life-science investigations. Medical universities need to improve and highlight education on clinical research

for students, residents, fellows, and young faculty. Medical universities also need to provide appropriate incentives for clinical research. Without training to ensure an adequate supply of skilled clinical researchers and a method to adequately fund clinical research, discoveries from basic and translational research cannot be clinically tested and affect patient care” (Meador, 2015).

**Conclusions.** Thus, clinical research combines both theory and practice in the medical colleges of U.S. universities. It includes observational studies and clinical trials that may be mechanistic, behavioral, pilot ones, etc. There are the following types of clinical trials: treatment research; prevention research; diagnostic research; screening research; quality of life research; genetic study; epidemiological study.

As for innovation trends within clinical trials, they include patient-centeredness; ensuring the protection of information within e-health; development of mobile healthcare technologies; automation of materials for clinical trials; cybersecurity priority. We can state that these innovation trends characterize the current state and the near future of clinical trials as a direction of innovation activity of research institutions, pharmaceutical companies, medical institutions of higher education in the USA. As for the future studies, we are going to consider in detail clinical trials of some medical colleges of the U.S. universities.

## REFERENCES

- Ahmad, S. (2020). *Wearable Devices With mHealth Apps: Integration And Implementation*. Retrieved from: <https://mobisoftinfotech.com/resources/blog/mhealth-wearable-devices/>.
- Clinical Trials. (n.d.). *osp.od.nih.gov*. Retrieved from: <https://osp.od.nih.gov/clinical-research/clinical-trials/>.
- FDA issues digital health innovation action plan. (2020). *Medical Systems Consulting*. Retrieved from: <https://www.medsyscon.com/en/blog-fda-plan/#:~:text=On%20March%2026%2C%202020%2C%20the,and%20effective%20digital%20health%20products>.
- Meador, K. J. (2015). Decline of clinical research in academic medical centers. *Neurology*, 85(13), 1171–1176. DOI: 10.1212/WNL.0000000000001818.
- Ruf, M. & Morgan, O. (2008), Mackenzie, K. (2017). 2c – Diagnosis and Screening. Differences between screening and diagnostic tests and case finding. *Health Knowledge*. Retrieved from: <https://www.healthknowledge.org.uk/public-health-textbook/disease-causation-diagnostic/2c-diagnosis-screening/>.
- Sookne, K. (2017). Survey reveals current and future trends in clinical trial supplies market. *Healthcare Packaging Magazine*. Retrieved from: <https://www.healthcarepackaging.com/home/news/14215729/survey-reveals-current-and-future-trends-in-clinical-trial-supplies-market>.
- Thajer, A., Sommersguter-Reichmann, M. & Löffler-Stastka, H. (2020). Implementing a Clinical Research Department to Support Pediatric Studies: A SWOT Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6211. DOI:10.3390/ijerph17176211.



- What Are Clinical Trials and Studies? (n.d.). [www.nia.nih.gov](http://www.nia.nih.gov). Retrieved from: <https://www.nia.nih.gov/health/what-are-clinical-trials-and-studies>.
- What Are the Different Types of Clinical Research? (2018). [www.fda.gov](http://www.fda.gov). Retrieved from: <https://www.fda.gov/patients/clinical-trials-what-patients-need-know/what-are-different-types-clinical-research>.
- What is Digital Health? (2020). [www.fda.gov](http://www.fda.gov). Retrieved from: <https://www.fda.gov/medical-devices/digital-health-center-excellence/what-digital-health>.
- Whyte, J. J. (2017). An FDA Perspective on Patient Diversity in Clinical Trials. *Clinical Leader*. Retrieved from: <https://www.clinicalleader.com/doc/an-fda-perspective-on-patient-diversity-in-clinical-trials-0001>.

## АНОТАЦІЯ

**Куліченко Алла, Бойченко Марина.** Клінічні дослідження в діяльності медичних коледжів університетів США: інноваційні тенденції.

*Статтю присвячено висвітленню інноваційних тенденцій та виокремленню їх особливостей під час клінічних досліджень у діяльності медичних коледжів університетів США.*

*Для досягнення мети розвідки використано такі методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення джерел із питання клінічних досліджень у медичних коледжах університетів США. Крім того, було застосовано структурно-логічний метод – для подання класифікації клінічних досліджень і визначення інноваційних тенденцій та їх особливостей.*

*З'ясовано, що клінічні дослідження спрямовані на розробку й упровадження інноваційних продуктів, засобів, технологій та обладнання для якісного медичного обслуговування, лікування і профілактики захворювань тощо. Установлено, що до клінічних досліджень належать обсерваційні дослідження (спостереження за людьми у звичайних умовах) та клінічні випробування (наукові дослідження, проведені на людях і спрямовані на оцінку медичного, хірургічного або поведінкового втручання). Крім того, у статті наведено такі типи клінічних випробувань, як лікувальне дослідження, профілактичне дослідження, діагностичне дослідження, скринінгове дослідження, дослідження якості життя, генетичне дослідження, епідеміологічне дослідження.*

*Розглядаючи клінічні дослідження як напрям інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США, автори статті визначили інноваційні тенденції розвитку клінічних випробувань, а саме: пацієнтоцентризм; забезпечення захисту інформації в межах електронної системи охорони здоров'я; розвиток мобільних технологій охорони здоров'я; автоматизація матеріалів для клінічних випробувань; пріоритет кібербезпеки. Зазначені інноваційні тенденції характеризують сучасний стан і найближче майбутнє клінічних випробувань як напряму інноваційної діяльності науково-дослідних установ, фармацевтичних компаній, медичних закладів вищої освіти тощо. Що стосується перспектив подальших досліджень, то актуальним є детальний розгляд клінічних досліджень в окремих медичних коледжах університетів США.*

**Ключові слова:** американські медичні коледжі, медична освіта, дослідження, інноваційні тенденції, особливості, клінічні дослідження, обсерваційні дослідження, клінічні випробування.

## РЕЗЮМЕ

**Куличенко Алла, Бойченко Марина.** Клинические исследования в деятельности медицинских колледжей университетов США: инновационные тенденции.

*Статья посвящена изучению инновационных тенденций, выделению их особенностей во время клинических исследований в медицинских колледжах университетов США. Выяснено, что клинические исследования направлены на разработку и внедрение инновационных продуктов, средств, технологий и оборудования для качественного медицинского обслуживания, лечения и профилактики заболеваний. К глобальным инновационным тенденциям развития клинических испытаний относятся такие: пациентоцентризм; обеспечение защиты информации в пределах электронной системы здравоохранения; развитие мобильных технологий здравоохранения; автоматизация материалов для клинических испытаний; приоритет кибербезопасности.*

**Ключевые слова:** американские медицинские колледжи, медицинское образование, исследование, инновационные тенденции, особенности, клинические исследования, обсервационные исследования, клинические испытания.

**УДК 376.011.3-051**

**Наталія Никоненко**

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-0277-9113

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/250-263

## ЕВОЛЮЦІЯ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНОГО ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

*Дослідження американського досвіду в підготовці вчителів спеціальної освіти передбачає історичний і компаративний аналіз відповідних стандартів. У результаті аналізу зроблено висновки про залежність стандартів підготовки спеціальних учителів від суспільно-політичних, економічних та інших чинників, що визначали особливості опіки та освіти осіб із обмеженнями життєдіяльності, а відтак безпосередньо впливали на становлення системи підготовки спеціальних учителів у США. Сучасний зміст та організація підготовки вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання в США відповідають кодексу етичної поведінки спеціального вчителя, стандартам професійної діяльності та стандартам підготовки, перепідготовки й сертифікації вчителів спеціальної освіти відповідно до їхньої спеціалізації.*

**Ключові слова:** стандарти підготовки вчителів спеціальної освіти у США, підготовка вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання, підготовка спеціальних учителів у США, кодекс етичної поведінки вчителя спеціальної освіти, стандарти професійної діяльності вчителя спеціальної освіти, стандарти сертифікації вчителів спеціальної освіти, компаративістика.

**Постановка проблеми.** Близько 200 років галузь освіти дітей із особливими освітніми потребами або спеціальної освіти у США лише почала повільно розвиватися на базах малочисельних приватних закритих закладів для дітей із порушеннями слуху, зору та з інтелектуальними порушеннями. Відтоді форми навчання у спеціальній освіті зазнали численних трансформацій: у кінці XIX ст. перші експериментальні спроби навчати дітей із особливостями психофізичного розвитку почали реалізуватися в місцевих громадських школах США. І хоча до середини XX ст. типовою практикою закладів освіти і окремих класів було відокремлення їх від однолітків із нормальним розвитком, у 1960-х рр. ситуація почала змінюватися і з 1990-х рр. найбільш поширеною формою освіти дітей із психофізичними порушеннями стала інклюзія, тобто залучення кожного учня незалежно від раси, статі, порушень розвитку до всіх видів навчальної та позанавчальної діяльності. Для забезпечення потреб галузі під час зазначених вище суспільних подій система підготовки педагогічних кадрів для спеціальної освіти зазнавала глибинних змін, відповідно еволюціонували спеціалізації та стандарти підготовки кваліфікованих педагогів для осіб із психофізичними порушеннями.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації освіти за кордоном не нові у вітчизняній науці. Так, вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти внесли відомі вітчизняні вчені (Н. Авшенюк, І. Задорожна, Т. Кошманова, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Мукан, Н. Носовець, Л. Поліщук, Л. Пуховська, С. Сисоєва, А. Соколова, С. Шандрук, А. Шевцов та ін.), а також систему підготовки педагогічних кадрів для роботи з учнями із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), яка стала предметом наукових досліджень низки науковців (Б. Косевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Шевченко, E. Bettini, M. Ainscow, B. Billingsley, I. Bowman, M. T. Brownell, E. P. Colon, S. M. Cooley-Nicholas, Sh. Jackson, J. Kuehn, B. Lignugaris/Kraft, R. P. Mackie, E. D. McCray, R. Osgood, W. J. E. Wallin, C. Walraven, L. Ware, T. O. Williams та ін.).

Недостатню підготовленість фахівців В. Шевченко (2019) вбачає одним із факторів, який негативно впливає на якість освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг. Погоджуємося з науковцем, що модернізуючи вітчизняну систему спеціальної освіти, слід модифікувати і систему підготовки спеціальних учителів. Вважаємо, що аналогічний досвід США сприятиме реформації зазначеної вище підготовки задля покращення якості допомоги учням із ООП.

**Метою нашої статті** є дослідження американського досвіду визначення стандартів підготовки, перепідготовки та сертифікації вчителів спеціальної освіти відповідно до етапів розвитку системи підготовки зазначених фахівців у країні.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використовувалися теоретичні (індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія), соціологічні (систематизація, аналіз вихідних даних джерел та фактів) та історичні (порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний) методи.

**Виклад основного матеріалу.** Гаслом Ради з проблем особливих дітей, першої і найбільшої міжнародної асоціації спеціальних педагогів, є твердження про залежність якості освітніх послуг для дітей із особливими освітніми потребами від здібностей, кваліфікації та компетентностей персоналу. Однією з перших в історії освіти осіб із ООП (або спеціальної освіти) у США поставила питання підвищення ролі вчителя спеціальної освіти та покращенням якості його підготовки уважно стежила Е. Фаррелл, перша очільниця Ради з проблем особливих дітей (Council for Exceptional Children). Вона чудово усвідомлювала важливість професійного спілкування й обміну досвідом для оптимізації роботи вчителів, тому для підвищення статусності, надання голосу та важелів зростаючій кількості вчителів особливих учнів Елізабет Е. Фаррелл виступила ініціатором заснування зазначеної вище професійної організації (Kode, 2017). На першому її зібранні у 1922 р. однією з першочергових цілей було визначено створення професійних стандартів для вчителів у галузі спеціальної освіти, проте повною мірою ця ідея реалізувалася значно пізніше, у 1980-х рр.

Е. Фаррелл наполягала на відкритті спеціалізованих місцевих курсів як прототипів нинішніх програм професійного розвитку, однак, на початку ХХ ст. підготовка більшості вчителів спеціальної освіти традиційно відбувалася на базі лікарень, де госпіталізували людей із обмеженнями життєдіяльності. Отже питання укладання вимог до змісту підготовки та її стандартів вирішувалося на місцях відповідно до ситуації.

У 1931 р. департаменти освіти перших одинадцяти штатів розробили вимоги до сертифікації вчителів спеціальної освіти, але їх функціонування було обтяжене відсутністю ухвалених місцевих або федеральних законів про освіту учнів із ООП (Schleier, 1931). Лише після ухвалення низки законів у 1950-х рр. у кожному штаті були ухвалені закони про вищу та середню освіту, що надавали доступ до освіти учням із певними або будь-якими психофізичними порушеннями, визначали перелік навчальних та додаткових послуг для таких учнів освіти й визнавали необхідність

підготовки відповідних педагогів за категоріальним підходом. Потреба в державній сертифікації вказаних педагогічних працівників виникла лише із запровадженням фінансування на законодавчому рівні: 43 штати та округ Колумбія надали офіційну оплачувану роботу педагогічним працівникам, що працювали з учнями із ООП (Maskie & Dunn, 1955).

У межах провідної на той час категоріальної політики в галузі спеціальної освіти, практикуючи вчителі у співпраці з фахівцями відділів освіти 32 штатів та округу Колумбія, спеціалістами із сертифікації, представниками коледжів, приватних агентств, місцевих шкіл та батьків працювали над визначенням професійних знань та вмінь учителів спеціальної освіти для роботи з учнями із порушеннями розвитку десяти категорій, які в той час визнавали: глухі, учні з порушеннями слуху, сліпі, учні з порушеннями зору, учні з інтелектуальними порушеннями, учні з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, учні з іншими порушеннями здоров'я, учні з емоційними розладами, соціально занедбані учні та талановиті учні. Департаменти освіти 21 штату та округу Колумбія розробили стандарти підготовки вчителів для 4-10 категорій учнів спеціальної освіти кожен, 10 штатів уклали стандарти для 1-3 категорій, решта 18 штатів не мали стандартів у галузі.

Відділи освіти 29 штатів розробили стандарти сертифікації вчителів учнів із мовленнєвими порушеннями. Більшість стандартів була розроблена для вчителів учнів із порушеннями зору та слуху (по 27 штатів), із інтелектуальними порушеннями та порушеннями опорно-рухового апарату (по 20 штатів) як напрямів найбільш досліджених: перші заклади для осіб із ООП також виникали для осіб із такими порушеннями. Проте лише 9 штатів розробили сертифікацію вчителів, що працювали із соціально-занедбанними дітьми.

Для вчителів талановитих учнів на той час була розроблена й запроваджена сертифікація в єдиному штаті – Пенсильванії, департамент освіти якого запровадив сертифікацію вчителів за кожною з десяти категорій (Schleler, 1931, с. 5-6). У цьому штаті також запровадили навчальну програму для талановитих учнів, що спричинило неабиякий інтерес (Maskie&Dunn, 1954), оскільки у більшості штатів таку категорію не розглядали як учнів спеціальної освіти, а вчителі талановитих учнів після проходження процедури сертифікації за найвищими стандартами не визначалися як учителі талановитих учнів.

Оскільки з 1929 р. було ухвалене рішення конференції в Білому Домі, яким було рекомендовано, що вчителям спеціальної освіти слід спочатку

завершити педагогічні курси вчителя дітей із типовим розвитком (бажано вчителя початкової освіти) (Wallin, 1938) і лише згодом навчатися за програмами підготовки спеціального вчителя, у всіх 33 штатах визначені ними вимоги і стандарти не завжди використовувалися у процесі сертифікації педагогів: у деяких штатах їм видавали звичайні сертифікати без зазначення спеціалізації (Вайомінг, Міссісіпі); у інших штатах на звичайному сертифікаті вчителя зазначали спеціалізацію спеціальної освіти (Нью-Йорк, Огайо, Пенсильванія); решта видавала лише сертифікати спеціальної освіти.

Деякі штати об'єднували сертифікацію двох чи більше категорій, наприклад, учитель сліпих дітей та з порушенням зору, учитель глухих дітей та з порушенням слуху, у лікарнях госпіталізованих дітей вчили вчителі дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та дітей із іншими порушеннями. На той час об'єднана сертифікація вчителя дітей із порушеннями зору (включаючи сліпих) та з порушенням слуху (включаючи глухих) видавалася малоюмовірною.

Проте існувало багато неузгодженостей у вимогах до вчителів спеціальної освіти, наприклад, вимоги школи могли бути вищі за вимоги штату, або в певних штатах не було жодних офіційних стандартів, а вчителів слід було приймати на роботу (Mackie & Dunn, 1954, с. 10). Важливого значення набули приватні агенції, які піклувалися про забезпечення кожної дитини з обмеженнями життєдіяльності кваліфікованим вчителем та у співпраці із школами, коледжами та університетами розробляли стандарти підготовки вчителів. Департаменти освіти штатів у свою чергу виконували функції агенцій сертифікації.

Відповідно, не було єдиних вимог загальнонаціонального рівня в ухвалених штатами стандартах підготовки вчителів. У сусідніх штатах вимоги могли сильно відрізнятись, хоча в географічно далеких могла співпадати навіть кількість годин на вивчення певного курсу. Той самий курс у різних штатах розглядався по-різному: як обов'язковий, вибірковий або його могло зовсім не бути в переліку. Так само кількість годин, співвіднесення аудиторної роботи та педагогічної практики. На наш погляд, розмаїтість курсів (гігієна розумової діяльності, ручна праця і образотворче мистецтво, зростання і розвиток дитини, читання дітьми із інтелектуальними порушеннями) швидше свідчить не про невизначеність змісту підготовки вчителів, а про здорове прагнення провести експеримент та звитяжні пошуки вимог, які забезпечать пошук і вибір учителів, що володіють необхідними для професійної діяльності компетенціями.

Правила й положення, розроблені департаментами освіти штатів, містили широкий спектр специфікацій та умов для сертифікації, які загалом можна об'єднати у три групи:

1) *Особистісні характеристики вчителя.* Всі штати визнали важливість того, що дитина не може отримати максимальну користь від доступу до навчання, якщо вчитель має незвичайні особистісні якості, проте окремі штати описують необхідні особистісні риси в текстовому вигляді. Відповідно до стандартів штату Оклахома, вчителю слід бути в гарній фізичній та психічній формі, мати приємну зовнішність та охайний зовнішній вигляд, бути винахідливим. У Орегоні визнали важливими високі моральні цінності, психічне та фізичне здоров'я. Вимоги до гарного фізичного і психічного здоров'я, гнучкого розуму, об'єктивного світосприйняття, почуття гумору, цілісного ставлення до власного емоційного життя й поведінки запропонували в штаті Іллінойз. У стандартах штату Мічіган наголошувалося, що академічна підготовка в закладах освіти не така важлива, як особистісні риси вчителя, на які зважають під час прийняття на роботу. У стандартах спеціального педагога Канзасу заявлено, що вчитель повинен досягнути психологічної, соціальної та емоційної зрілості, щиро симпатизувати дітям із порушеннями психофізичного розвитку для сприйняття їхньої агресивної та поганої поведінки, терплячий та толерантний, здатний розуміти ситуацію з позиції дитини, бути упевненим у своїй професійній майстерності (Mackie & Dunn, 1954, с. 13).

2. *Загальні професійні вимоги.* *Наявність ступеня бакалавра* (хоча б із однієї категорії спеціальної освіти) визнали обов'язковою умовою для вчителя спеціальної освіти 28 із 32 штатів. Вимога до *наявності підготовки до викладання в закладах середньої освіти* прописана всіма 32 штатами, проте в різних формах: отримання диплому вчителя загальної освіти, наявність досвіду роботи в закладі загальної освіти, що передбачає отримання відповідного диплому, проходження курсів із основ викладання. Більшість штатів визнали *досвід викладання учням із нормальним розвитком* третьою обов'язковою вимогою до вчителів спеціальної освіти, термін якої коливається в межах 1-3 роки.

3. *Спеціальні професійні вимоги.* Спеціальні вимоги визначалися категоріями порушень розвитку й умовами підготовки фахівців. Наприклад, педагогів для навчання осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та з іншими захворюваннями могли об'єднувати за критерієм госпітальних умов перебування учнів та підготовки майбутніх учителів. Тривала педагогічна практика вважалася запорукою успішної

педагогічної діяльності, тому була важливим компонентом вимог до випускника програми підготовки.

Для визначення спеціалізації освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти, як і будь-якої іншої галузі, використовується таксонометрична схема «Класифікатор навчальних програм» (National Center for Educational Statistics (2020). Classification of Instructional Programs), покликана допомагати правильно визначити галузь знань та види навчальної діяльності. Схема розроблена Національним центром статистики освіти Департаменту освіти США у 1980 році та переглядається кожні десять років (1990, 2000, 2010, 2020 рр.) для відповідності потребам суспільства з урахуванням розвитку наукових знань. Визначення спеціалізацій підготовки вчителів спеціальної освіти у США традиційно ґрунтувалося на категоріальному підході, який визначався законодавством США підставою для отримання учнями спеціальної освіти. В основі категоріального підходу покладено особливості навчання учнів залежно від порушення здоров'я.

У середині ХХ ст. різні функції стали основою для запровадження різних навчальних програм і стандартів у підготовці вчителів загальної та спеціальної освіти. Проте, згодом, під впливом громадянського руху за рівні права та як результат ухвалення низки законодавчих документів, які активізували доступ осіб із ООП до безкоштовної державної якісної освіти в найменш обмеженому середовищі, категоріальний підхід змінився інтегративним, за якого розпочалася підготовка вчителів «узагальненої» спеціалізації. На фоні загального розширення переліку спеціалізацій вчителя спеціальної освіти відбулася їх уніфікація: учитель осіб із порушенням зору повинен був навчитися взаємодіяти з учнями з різними ступенями порушення. Подібні комбінації зазнавали критики ще в 1950-ті рр. через необхідність оволодіння різним набором компетентностей для роботи з учнями із різним ступенем порушень здоров'я (Maskie & Dunn, 1954, с. 9), проте наразі це питання не обговорюється в аналізованих нами наукових розвідках.

Об'єднання сертифікацій учителя дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та вчителя дітей із особливими станами здоров'я відбулося завдяки фактору госпіталізації обох категорій учнів, яких доводилося одночасно навчати на базах лікарень. Вважаємо необхідним звернути увагу на тодішнє об'єднання спеціалізацій учителя осіб із порушеннями слуху та мовлення, яке нині виділяється окремо, оскільки є складовою загальної спеціалізації. Слід зауважити, що в цей період відбулося розмежування учнів із емоційними розладами та суспільно дезадаптованих дітей, у результаті чого відбулося вилучення останніх із



категорії учнів, які отримують послуги спеціальної освіти відповідно до Закону «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» (1990).

На відміну від проаналізованих вище стандартів підготовки вчителів, загальнонаціональні стандарти, що почали розроблятися з 1984 р., будувалися не на предметно-часових показниках, а на професійних уміннях учителя спеціальної освіти. У них категорія «особистісні риси вчителя» була замінена на «кодекси етичних та професійних правил», яким мав слідувати фахівець.

За понад півстоліття порядок сертифікацій залишився фактично без змін, хоча його зміст зазнав суттєвих перетворень: найбільш досліджені порушення зору та слуху передбачали певні відмінності в підготовці вчителів для роботи з учнями з повною або з частковою втратою зору чи слуху, відтак сертифікація вчителів фіксувала відповідну професійну підготовку.

Питання якісної підготовки вчителя спеціальної освіти постало вчергове у 2001 р. після ухвалення Закону «Не залишимо осторонь жодну дитину» (2001) та оновлення Закону «Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності» про обов'язкове складання рубіжного тестування всіма учнями, зокрема учнями спеціальної освіти. Оскільки лише кваліфіковані вчителі можуть забезпечити освітній процес у спеціальній освіті на належному рівні, як було неодноразово засвідчено в наукових роботах (Brownell, 2010), причетні до професійної підготовки вчителів спеціальної освіти почали вчергове передивлятися стандарти та освітні програми підготовки таких фахівців. Однак, слідом за Brownell (2010), зазначимо, що можливість долучитися до професії альтернативними шляхами й отримати ліцензію без зазначення спеціалізації може знизити якість підготовки фахівця.

Водночас слід урахувати, що навчанням учнів із ООП займаються не лише вчителі спеціальної освіти (нагадаємо, що 95 % учнів із ООП навчаються в закладах загальної середньої освіти на інклюзивних формах навчання), у програмах підготовки яких не передбачено глибоке ознайомлення з особливостями психофізичних порушень учнів різних категорій ОЖ. Офіційна статистика свідчить, що 80 % американських учителів мають щонайменше одного учня з ООП, тому вони готуються до цього: 23 % учителів мають освіту в галузі спеціальної освіти, а інші 75 % пройшли курси підвищення кваліфікації з навчання учнів із ООП (National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*). У наукових працях засвідчується виконання вимоги федерального управління освітою до впровадження хоча б одного предмета зі спеціальної освіти у програму підготовки вчителів середньої

освіти. Однак, на практиці для вчителів загальної освіти розрізнення учнів спеціальної освіти та учнів категорії ризику або підбір оптимальних методик викладання в кожному випадку становить складну задачу, особливо в середній і старшій школі (Brownell, 2010).

Таким чином, удосконалення підготовки вчителів спеціальної освіти полягає також в удосконаленні підготовки вчителів загальної освіти, у розробці спеціальних курсів дисциплін, у яких закладена концепція руху «відповідь на втручання», для усвідомлення оновленого розуміння ролі вчителя в освіті учнів із ООП. Провідними ідеями цього етапу є зміни в розумінні концепту «освіченості» та готовності педагога спеціальної освіти глибоко розуміти дисципліни, які вони викладають для учнів із ООП на всіх етапах навчання: від початкової до старшої школи. У свою чергу, учитель загальної освіти повинен не лише володіти глибокими предметними знаннями, але й розуміти особливості освітньої діяльності учнів із різними порушеннями розвитку.

Нині провадиться робота щодо внесення вимог подвійного ліцензування для всіх учителів, які розпочинають педагогічну кар'єру, та врахування зазначених сучасних трендів у процедурі їх отримання. З цією метою слід чітко визначити зміст навчання та професійні компетентності вчителів спеціальної та загальної середньої освіти, відповідно до новітніх стандартів підготовки фахівців.

Більшість американських університетів та коледжів, що здійснюють підготовку вчителів спеціальної освіти, у розробці таких навчальних програм користуються стандартами Ради з питань особливих дітей. Розглянемо їх детальніше. Незалежно від спеціалізації професійної підготовки спеціального вчителя, в її основу покладено кодекс етичних норм, стандарти професійної практики, стандарти професійної підготовки, перепідготовки та сертифікації.

Робота з особами із ООП визначається в американському суспільстві особливо відповідальною, учителі спеціальної освіти отримують особливу довіру від суспільства, засвідчену професійною ліцензією, тому готовність відповідати **кодексу етичних норм** вважається однією з головних характеристик професійної зрілості. Запровадження зазначеного кодексу дозволяє американським учителям спеціальної освіти пишатися своїм фахом та надає моральні настанови для практичної роботи з учнями з ООП. Серед них: повага до осіб із ООП, їхньої гідності, культури, мови, попереднього життєвого досвіду, активна участь у професійних об'єднаннях, популяризація професійних знань та вмінь, захист і підтримка

учнів із ООП, заборона участі в будь-якій діяльності, здатній зашкодити учням з ООП (*Council for Exceptional Children, 2009*).

*Стандарти професійної практики* дають дороговкази спеціальним учителям щодо виконання їхніх щоденних обов'язків та в певному сенсі є мірилом професійної майстерності себе та своїх колег. У шостій редакції цих стандартів (*Council for Exceptional Children, 2009, с. 2-5*) описано загальні принципи фахової поведінки кваліфікованого вчителя за такими сферами:

- *фахівці у ставленні до осіб із ООП та членів їх сімей* (забезпечення викладання належного рівня відповідно до потреб учнів із ООП; застосування методів керування поведінкою учнів, уникаючи приниження честі й гідності учнів із ООП, із урахуванням нормативно-правових актів, мети виховної роботи; уважне ставлення до стану здоров'я учнів, звіт про зміни в поведінці учнів, ймовірно пов'язані з медикаментами; повага та взаємодія з родиною учнів із ООП, професійне роз'яснення методів навчання, прав на освіту в разі виникнення факторів, що звужують такі права, визнання культурного різноманіття родини; захист інтересів осіб із ООП або дії від їх імені);

- *фахівці у ставленні до роботи та виконання професійної діяльності* (визнання необхідності здобуття фахової підготовки й отримання диплому для можливості працювати з особами із ООП; відсутність дискримінації під час прийняття на роботу, діяльність відповідно до умов контракту лише в тих сферах, які охоплені програмами підготовки самого фахівця (нозології, вік учнів, типи програм тощо); систематичне покращення знань та вмінь для виконання фахових обов'язків на рівні, здатному забезпечити потреби осіб із ОЖ, участь у конференціях, підвищення кваліфікації);

- *фахівців у ставленні до професії* (брати активну участь у професійних об'єднаннях, відповідально ставитися до виконання обов'язків, ініціювати, підтримувати та брати участь у наукових дослідженнях, що сприяють покращенню якості життя та освітніх послуг осіб із ОЖ) *та колег* (як члени міжгалузевих об'єднань учителі СО представляють інтереси всієї галузі, тому важливо визнавати кваліфікацію колег інших спеціальностей, закликати їх поважати осіб із ОЖ як особистостей, надавати консультації за потреби та організовувати ефективну взаємодію з колегами, дбаючи про імідж спеціальної освіти).

Сучасні *стандарти професійної підготовки* вчителів спеціальної освіти розроблені на основі наукових дослідженнях членів Ради з питань особливих дітей і детально визначають професійні знання та вміння, якими

повинен оволодіти майбутній або практикуючий учитель спеціальної освіти. Рада з питань особливих дітей запропонувала базові та поглиблені стандарти підготовки вчителів спеціальної освіти на бакалаврському та магістерському рівнях відповідно.

Починаючи з 1984 р., для перевірки рівня готовності майбутнього педагога до професійної діяльності Рада з питань особливих дітей розробляла стандарти базової та поглибленої підготовки вчителів спеціальної освіти та деталізації для кожної спеціалізації за категорією порушення розвитку учнів, у яких перераховувалися ті професійні знання та вміння, якими майбутній учитель повинен оволодіти до початку своєї кар'єри. З того часу Рада з питань особливих дітей розробила 11 базових (бакалаврських) та 12 поглиблених (магістерських) комплектів до кожної спеціалізації. Однак, в умовах інклюзивної ери підготовки спеціальних учителів організація вчергове переглянула підходи до визначення стандартів і 2020 р. і запропонувала оновлений перелік стандартів:

- *стандарти базової підготовки у спеціальній освіті* (розвиток учня та індивідуальні особливості навчання, навчальне середовище, знання навчального предмету, оцінювання, методики та стратегії викладання, оволодіння професією та етична практична діяльність, співпраця);

- *стандарти поглибленої підготовки у спеціальній освіті* (методи оцінювання; знання навчального предмету; програми, послуги та результати навчання; науково-дослідна робота; лідерство та політика; професійна етична діяльність; співпраця);

- *стандарти базової підготовки вчителя обдарованих учнів;*

- *стандарти поглибленої підготовки вчителя обдарованих учнів* були вилучені в окремі стандарти «освіти для обдарованих», але перелік компонентів залишився однаковий із відповідними зазначеними стандартами спеціальної освіти;

- *практичні стандарти професійної підготовки спеціальних учителів для закладів середньої освіти для учнів від дошкільного віку до завершення середньої освіти:* залучення у професійне навчання та практику із етичними дороговказами, розуміння й відповідність освітнім і розвивальним потребам кожного учня, демонстрування знання предмета та програми, використання оцінювання для розуміння учня, навчального середовища й ухвалення обґрунтованих рішень, підтримка навчального процесу шляхом використання ефективних методик викладання, підтримка суспільного, емоційного та поведінкового росту, співпраця з членами команди супроводу;

- *практичні стандарти базової професійної підготовки педагогів раннього втручання для дітей від переддошкільного віку до восьми років, що мають затримки розвитку або обмеження життєдіяльності чи їх загрозу: розвиток дитини та раннє навчання, партнерська взаємодія з сім'ями, співпраця та групова робота, оцінювання, запровадження навчальної програми для отримання ефективного навчального досвіду, використання методів втручання, взаємодії та викладання, професіоналізм та етика.* Таким чином, стандарти підготовки не окреслюють спеціалізований контент для різних спеціалізацій учителів осіб із ООП.

Рада з питань особливих дітей подала на розгляд наведені вище стандарти в Раду з Акредитації педагогічної освіти (the Council for the Accreditation of Educator Preparation). У випадку затвердження цими стандартами зможуть користуватися в укладанні освітніх програм підготовки вчителів спеціальної освіти з весни 2021 р., а з 2023 р. вони стануть рекомендованими для використання.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Запровадження інклюзивної форми освіти для учнів із ООП та звітності за академічні досягнення не стали фінальними фазами розвитку спеціальної освіти у США. Наразі відбувається перехід до інклюзивної спеціальної освіти або прогресивної інклюзії, яка ще недостатньо вивчена навіть у працях американських науковців. Безперечно, новітній етап розвитку спеціальної освіти не лише створює прецедент для всього людства, але й формулює нові стандарти підготовки, перепідготовки та сертифікації спеціальних учителів, які зможуть втілювати його ідеї на практиці. Вивчення зазначених питань та перспектив упровадження прогресивної інклюзії в Україні мають стати метою подальших наукових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Шевченко, В. (2019). Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 340-350 (Shevchenko, V. (2019). Training of specialists for work with children with special needs in modern conditions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 340-350).
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76, 3, 357-377.
- Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers*. Washington, DC: Council for Exceptional Children.
- Kode, K. (2017). *Elizabeth Farrell and the History of Special Education*. Washington: Council for Exceptional Children.

- Mackie, R. P., Dunn, L. M. (1954). *State Certification Requirements for Teachers of Exceptional Children*. Bulletin 1.
- National Center for Educational Statistics (2020). *Classification of Instructional Programs (CIP)*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=56&cipid=90449>
- National Center for Educational Statistics (2020). *The Condition of Education: Students with disabilities*. Washington DC: U.S. Department of Education. Retrieved from: [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp).
- Schleier, L. M. (1931). *Problems in the Teaching of Certain Special Class Teachers* (Doctor's dissertation). New York. N.Y. Teachers College, Columbia University.
- Wallin, W. J. E. (1938). Trends and Needs in the Training of Teachers for Special Classes for Handicapped Children. *Journal of Educational Research*, 31 (7), 506-526.

### РЕЗЮМЕ

**Никоненко Наталия.** Эволюция стандартов подготовки квалифицированного учителя специального образования в США.

*Исследование американского опыта подготовки учителей специального образования предусматривает исторический и компаративный анализ соответствующих стандартов. В результате анализа сделаны выводы о зависимости стандартов подготовки специальных учителей от общественно-политических, экономических и других факторов, которые определяли особенности опеки и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, и непосредственно влияли на становление системы подготовки специальных учителей в США. Современное содержание и организация подготовки учителей специального образования и инклюзивного обучения в США определяются в соответствии с этическим кодексом специального учителя, стандартами профессиональной деятельности и стандартам подготовки, переподготовки и сертификации учителей специального образования с учетом их специализации.*

**Ключевые слова:** стандарты подготовки учителей специального образования в США, подготовка учителей специального образования и инклюзивного обучения, подготовка специальных учителей в США, этический кодекс учителя специального образования, стандарты профессиональной деятельности учителя специального образования, стандарты сертификации учителей специального образования, компаративистика.

### SUMMARY

**Nykonenko Natalia.** The Evolution of Standards of a Qualified Special Education Teacher Preparation in the USA.

*The systemic transformation of educational forms for children with special educational needs in the United States is considered one of the basic categories of the evolution of American education system and the corresponding changes in the system of teacher training for such children. The public awareness of the need to teach all children resulted in changes in the federal and state legislation, which directly affects the development of the education system, especially the availability and quality of education for all children, training teachers to work with them and implemented in various forms of interaction between students and teachers. Educators should be able to interact effectively*

*with students with special educational needs, to self-actualize in the profession, and at the same time to find jobs in the profession easily, as their qualifications meet the requirements of the labor market, so developing corresponding standards becomes extremely important.*

*The study of the American experience in the training of special education teachers provides a historical and comparative analysis of relevant standards. As a result of the analysis, conclusions were made about the dependence of special education teachers' training standards on social, political, economic and other factors that determined the characteristics of care and education for people with disabilities, and thus directly influenced the formation of special education teachers' training system in the United States. The analysed standards were adopted in different eras of special education teachers' preparation: categorical orientation era (until late 1970s), noncategorical (1980-1990), and inclusive ones. The current content and organization of special education teacher training and inclusive education in the United States comply with the special teacher code of ethics, professional standards, and standards for the training, retraining, and certification of special education teachers according to their specialization.*

*The purpose of this work is to study the specifics of standards for preservice special education teachers' preparation in the USA as well as comparing the experience in Ukraine and formulating proposals for the domestic educational system reformation.*

**Key words:** *special education teachers' training in Ukraine, specialization of instructional programs, special education teachers' training in the USA, educational comparative studies.*

**УДК 378. 63(4:477)**

**Наталія Олійник**

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0001-9340-4378

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/263-273

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ ТА США: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглянуто основні проблеми підготовки кадрового потенціалу в Україні та США. Показано, що значна увага приділяється підготовці наукових кадрів. Окреслено основні напрями роботи, що сприяють розвитку аграрного сектору у Сполучених Штатах, та виділені нагальні проблеми в розкритті наукового потенціалу України, а саме підтримка університетів та їх проектів на державному рівні, оновлення матеріально-технічної бази університетів, міжнародна співпраця між університетами, фінансування наукових розробок та проектів, підтримка молодих науковців тощо.*

**Ключові слова:** *аграрні заклади освіти, студенти, освітнє середовище, аграрна галузь, заклади освіти США.*

**Постановка проблеми.** Із інтеграцією України до світового освітнього простору постало питання реформування вітчизняної освітньої галузі. Реформування системи аграрної освіти – одне з найважливіших завдань нашого часу. Інструментом реформування є інноваційна діяльність на всіх рівнях освіти, що розглядається як процес внесення якісно нових елементів. Реформування системи аграрної освіти є серйозним дієвим чинником підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу працівників сільського господарства країни. Важливі пріоритети реформування аграрної освіти в Україні окреслено в Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку вищої освіти, Законах про інноваційну та інтелектуальну діяльність (Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002).

У Національній доктрині розвитку освіти України зауважено про значення гуманітарного чинника в розвитку суспільства й наголошено на необхідності формування особистості фахівця як творця й проєктувальника власного життя. Саме тому доречним є вивчення передового світового досвіду підготовки фахівців аграрної галузі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Зважаючи на свою актуальність, порівняльний аспект підготовки студентів в аграрних закладах освіти привертає увагу багатьох учених. Дослідженням професійної підготовки студентів-аграріїв у країнах Європи займалася низка вітчизняних дослідників, а саме: провідні компоненти професійної підготовки майбутніх аграріїв у ЗВО Великої Британії досліджувала Ю. Лущик (Лущик, 2016); Н. Журавська вивчала реформування підходів у відборі змісту аграрної вищої освіти країн Європейського союзу (Журавська, 2009); науковець С. Заскалета акцентувала увагу на основних тенденціях професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу (Заскалета, 2015); В. Каричковський аналізував особливості професійної підготовки менеджерів у закладах вищої освіти Російської Федерації (Каричковський, 2017). Однак, питання аналізу навчально-методичного інструментарію професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в закладах вищої освіти США залишаються не вирішеними.

**Метою даної статті** є визначення провідних компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі у США. Завдання: 1) виявити основні чинники, що впливають на визначення провідних компонентів підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в США; 2) визначити основні напрями для покращення дослідницької підготовки майбутніх аграріїв.

**Методи дослідження.** Досягнення мети передбачало застосування низки методів: теоретичних – аналіз, синтез та узагальнення – для



здійснення теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в закладах освіти США; емпіричних: вивчення, аналіз та узагальнення практики підготовки майбутніх аграріїв в університетах аграрного профілю України та країни, що досліджується.

**Виклад основного матеріалу.** Поглиблення фундаментальних і прикладних наукових досліджень для розробки конкурентоспроможної науково-технічної продукції, що забезпечує ефективний розвиток українського агропромислового комплексу, є, на думку провідних фахівців, головним завданням вітчизняної аграрної науки. Підготовку фахівців для аграрного сектору країни покладено на заклади вищої аграрної освіти, від діяльності яких залежить прогрес інноваційного впровадження новітніх наукових розробок у сучасне аграрне виробництво XXI століття.

Важливим кроком на шляху покращення конкурентоспроможності українського аграрного виробництва є Концепція реформування аграрної науки на основі інноваційної моделі. Стратегічною метою реформування аграрної науки є виведення науково-технічних розробок на світовий рівень і повне та всебічне забезпеченні потреб агропромислового комплексу в передових наукових знаннях та технологіях (Заскалета, 2015, с. 21).

Перехід України до інноваційного способу виробництва ставить перед аграрною наукою нові завдання і цілі. За даними зарубіжних аналітиків, у розвинутих країнах інноваційні технології забезпечують від 80-85 % економічного росту, а інтелектуальна власність становить близько 70 % сукупної ринкової вартості корпорації та за експертними оцінками перевищує 20 трлн дол. (*Фінанси зарубіжних країн: навчальний посібник*, 2013, с. 177).

Основними завданнями реформування аграрної освіти є: оптимізація наукової інфраструктури країни; інтеграція науки й освіти з розвитку міжнародного науково-технічного співтовариства. Розвиток такого співробітництва і передбачає налагодження на постійній основі взаємного обміну сучасними досягненнями в науково-дослідній діяльності в аграрній галузі.

Те, що держава має відігравати головну роль у забезпеченні підтримки інноваційного розвитку аграрної галузі, засвідчує і зарубіжний досвід. За визнанням місцевих експертів, американські компанії виступають спонсорами, як правило, лише тих наукових проєктів, віддача від яких буде приносити їм швидку окупність і хороший прибуток. Перспективні розробки, пов'язані з високими ризиками і витратами, продовжують залишатися неминучим тягарем державного бюджету, від якого не можна відмовитися, оскільки без перспективного стратегічного планування програми

інноваційних досліджень лідерство США в світовому агропромисловому виробництві буде безповоротно втрачено (Biscotti, 2012, с. 17).

Важливою проблемою на сьогодні є оновлення матеріально-технічної бази університетів та наукових установ, лабораторне обладнання яких давно застаріло. За офіційними даними, у більшості закладів вищої освіти матеріально-технічне забезпечення навчальних лабораторій не оновлювався більше 30 років. Природно, що без оснащення аграрних закладів освіти й наукових установ приладами нового покоління неможливо здійснювати дослідження на світовому рівні.

Вкрай важливо, щоб інноваційний процес протікав за спільної участі виробничих підприємств, науково-освітніх установ, інноваційних фондів, дослідних інститутів та закладів освіти. Забезпечити поступ даного процесу неможливо без продуманої кадрової політики в аграрній сфері, зміцнення й розширення наукового потенціалу як національного надбання, що визначає майбутнє України.

Саме заклади вищої освіти готують фахівців і науковий кадровий потенціал держави, надають можливість для професійного зростання й удосконалення наукової діяльності професорсько-викладацького складу, забезпечують належні умови для інтелектуальної праці співробітників, аспірантів і студентів. Спільно з науковими установами аграрним закладам вищої освіти надана можливість у розробці нових інноваційних ідей та проєктів.

Гострота проблеми підготовки університетами нових наукових кадрів пояснюється й тим, що середній вік співробітників аграрних дослідних установ наближається до 50 років, частка співробітників у віці менше 29 років становить лише 5 %, кандидатів і докторів наук – 35 % при їх середньому віці 54 роки. Робота в цьому напрямі, як зазначається в офіційних заявах, вже ведеться. Однак, на сьогодні значна частина українських науковців виступає з лекціями перед студентами провідних аграрних закладів освіти, а викладачі беруть активну участь у розробці наукових проєктів. Таким чином, можна зробити висновок, що незважаючи на величезні успіхи, досягнення й величезний накопичений науковий потенціал, слід шукати нові джерела енергії з метою збільшення темпів виробництва продовольства для задоволення запитів швидко зростаючого населення планети, захисту навколишнього середовища та інших глобальних завдань, вирішити які без опори на наукові знання просто неможливо. Глобалізація науки вимагає зміцнення й розвитку міжнародної кооперації між науковцями всіх країн, яким належить працювати і обмінюватися результатами своїх досліджень у новому високотехнологічному інформаційному просторі.

Для подальшого розвитку і вдосконалення рівня науково-дослідної роботи аграрних закладів вищої освіти вкрай корисно більш детально вивчити закордонний досвід, зокрема, американський.

Проведення науково-дослідної діяльності на освітньому рівні безпосередньо пов'язується в США з роботою аграрних коледжів і університетів земельного гранту. Створені в 1862 р., вони повинні були не тільки готувати кадри вищої кваліфікації для бурхливо зростаючого сільського господарства країни, а й вести просвітницьку діяльність серед фермерів, займатися науковими дослідженнями, роблячи тим самим певний внесок у становлення і розвиток американської аграрної науки. Підтримка Конгресом США ідеї проведення державного фінансування дослідницької діяльності на всіх рівнях була закріплена в законодавчому порядку. Першим із цих фундаментальних законів був акт Хетча 1887 року, згідно з яким партнерство федерального уряду штатів розповсюджувалося на наукову діяльність в університетах. Наукова та просвітницька діяльність аграрних закладах освіти, а також високоефективна робота Аграрної дослідницької служби Міністерства сільського господарства США дали вражаючі результати. Американські продукти харчування й сировина стали найнижчими в світі за собівартістю, найбільш безпечними для споживача. Це відбулося за рахунок упровадження нових технологій і знань, найвищої продуктивності праці в аграрному секторі, що уможливило вивільнити з нього значні трудові ресурси. Повна зайнятість на фермах змогла забезпечуватися за рахунок використання менше 2 % населення країни. Упровадження нових технологій надало можливість полегшити працю фермерам та зробити її менш затратною. Значна частина працівників мала змогу працювати в сфері обслуговування й виробництва різної споживчої продукції. Зросли і обсяги американського аграрного експорту (*Office of Technology Assessment (OTA), US Congress, 1992*).

Значний успіх і популярність наукової діяльності аграрних коледжів та університетів принесли їх розробки в галузі молекулярної біології. Створені університетськими дослідниками спільно з ученими великих наукових центрів США нові біотехнології зробили переворот у галузі рослинництва і тваринництва. На думку американських експертів, з їх допомогою в недалекому майбутньому можна буде створити нову за якістю сільськогосподарську продукцію, за допомогою якої можна буде покращити виробництво й переробку продукції аграрного сектора. Так, наприклад, винахід на основі рослинницької інженерії дав змогу створити новий засіб із захисту злакових культур від шкідників, без використання

хімічних складників. Крім того, «трансгенні рослини могли би стати своєрідним «біореактором» для виробництва медикаментів, антитіл, або навіть пластику. А оскільки все більше число фермерів змушене згортати розміри свого виробництва, такі трансгенні культури могли би стати для них благом, оскільки з їх допомогою вдалося би підвищити прибутковість фермерських господарств.

Слід зауважити, що американські коледжі та університети першими відгукнулися на ідею створення дослідних центрів із розробки нових методів ведення сільського господарства без шкоди для навколишнього середовища. Уперше такий центр було створено при аграрному коледжі державного університету у Вашингтоні. Схожу ініціативу висунули і співробітники сільськогосподарських коледжів, університетів штату Вісконсин, які виступили зі зверненням до вчених університету взяти участь у розробці нових навчальних програм із урахуванням популяризації ідеї розробки нових екологічно безпечних методів ведення сільського господарства. На розвиток науки федеральним урядом були виділені земельні ділянки для проведення наукових досліджень.

У 1997 році відбулася наукова конференція на тему «Глобалізація аграрної науки і освітніх програм на прикладі Америки» (Chasan, 2000, с. 21). На якій було визначене важливе завдання – підвищення конкурентоспроможності сільського господарства США за рахунок покращення підготовки молодих фахівців. Упровадження даного завдання повинно було здійснюватися за допомогою створення таких умов, за яких випускники американських коледжів, університетів, а також викладачі могли би вільно конкурувати на світовому освітньому ринку. Ті з них, що займалися науковою діяльністю, а також вивчали досвід і впроваджували його у виробництво, отримували додаткову матеріальну винагороду. Це уможливило покращення й розширення співпраці з найбільшими дослідницькими центрами Європи, Азії та Африки, а також налагодження більш тісного контакту з ученими з провідних країн світу. Частини випускників аграрних університетів та коледжів мали змогу продовжити дослідницьку діяльність за кордоном, вивчаючи при цьому одну або кілька іноземних мов, причому не тільки європейських. Таким чином, для закріплення міцних позицій США в світовому агробізнесі ставка робилася на молодь.

Боротьба за нові ринки збуту американської сільськогосподарської продукції ставилася на перше місце під час визначення основних напрямів науково-дослідної роботи ЗВО. Особливе значення надавалося дослідженню зарубіжних ринків і можливості роботи на них. До проведення даних

досліджень залучалися досвідчені викладачі, у першу чергу ті, хто вже мав досвід дослідницької роботи, або ті, хто представляє американські аграрні корпорації, робота яких спрямована на пошук нових ринків збуту для своєї продукції. У зв'язку з цим, проводячи таку пошукову діяльність, аграрні коледжі й університети мали змогу отримати фінансову підтримку з боку агробізнесу, зацікавленого не лише в підготовці фахівців закладами вищої освіти, а також фахівців зі знанням міжнародної проблематики. Від закладів освіти також вимагалася науково-дослідницька діяльність, яка була би спрямована як на вдосконалення роботи агробізнесу на американській землі, так і на завоювання провідних позицій на світовому ринку виробництва й реалізації аграрної продукції (Chasan, 2000, с.24).

Нині американські аграрні коледжі та університети, крім підготовки фахівців-практиків, готують нове покоління молодих учених, яким доведеться працювати з новими викликами XXI століття. Фахівці для проведення досліджень щодо вдосконалення аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції та випуску нових продуктів харчування повинні мати диплом бакалавра. Для допуску до наукової роботи в університетах від претендентів вимагається наявність у них ступеня доктора або, у крайньому випадку, магістра.

Практично в усіх аграрних закладах освіти США студенти за власним бажанням можуть пройти ту чи іншу дослідницьку спеціалізацію й отримати по закінченню навчання сертифікат на право займатися науковою діяльністю. Програма підготовки молодих учених включає в себе освоєння низки обов'язкових дисциплін: математики, економіки, бізнесу, хімії і біології. Крім цього, їм пропонується пройти низку різноманітних спецкурсів технологічного циклу. Наприклад, ті, хто вирішив працювати в галузі тваринництва, обов'язково повинні вивчити спецкурси з: розведення та годівлі сільськогосподарських тварин, репродукції в тваринництві, фізіології, раціональних методів годівлі тварин, а також добре розбиратися в їх фізіологічних та біологічних характеристиках. Старшокурсники зазвичай спеціалізуються за основними напрямками сільськогосподарської науки, а саме, розведення тварин і генетика, рослинництво або схожі наукові галузі досліджень, над якими хочуть працювати майбутні вчені. Тим із них, хто вибрав для наукових досліджень генетику і біотехнологію, та їх роль у процесі виробництва продуктів харчування, необхідні широкі пізнання в галузі природничих наук, зокрема: клітинної та молекулярної біології, мікробіології, органічної, аналітичної та неорганічної хімії. При цьому студенти не обмежуються вузькою спеціалізацією. Навпаки, ті з них, хто

проявляє інтерес до поглибленого вивчення дисциплін та різнобічної підготовки, мають більше можливостей отримати кращу пропозицію щодо влаштування на престижну науково-дослідну роботу.

Від молодих учених вимагається наявність уміння працювати як самостійно, так і в колективі, чітко і ясно викладаючи при цьому свої думки в усній і письмовій формі. Їм потрібно також мати навички менеджменту, оперувати статистичними даними, вільно володіти комп'ютером, щоб обробляти зібраний матеріал і контролювати біологічні та хімічні процеси в своїх проектах.

Свою кар'єру молоді вчені починають, як правило, з науково-дослідницької або викладацької діяльності. Із набуттям досвіду вони можуть претендувати на більш престижні місця в якості керівників наукових проєктів або менеджерів із дослідних розробок, так чи інакше пов'язаних із аграрних сектором.

За даними за 2017 рік, у США налічувалося в цілому понад 31 000 посад, займаних ученими-аграріями й дослідниками в галузі створення нових видів продуктів харчування. Число вчених, які займаються проблемами землеробства і рослинництва, становило понад 14 тис. осіб; у сфері технології виробництва продуктів харчування задіяно 13500 одиниць наукового потенціалу. Значна частина науковців спеціалізується в галузі тваринництва, біля 20 % наукових співробітників працює в приватних компаніях, 15 % працюють в освітніх установах, 7 % становлять співробітники Департаменту сільського господарства США і близько 12 % – приватні консультанти без основного місця роботи. Середня заробітна плата у 50 % учених-аграріїв перевищувала в 2018 р. 60 тис. дол. на рік. При цьому у 10 % наукових співробітників мінімальний рівень оплати праці досягав 29 тис. дол., а найвищий становив 97 тис. дол. (*Фінанси зарубіжних країн: навчальний посібник, 2013, с. 184*).

За прогнозами на майбутнє щодо зростання числа науковців в аграрній галузі, випускники аграрних закладів освіти з дипломами бакалавра можуть працювати на дослідницькій роботі. У сучасних умовах ринок праці потребує фахівців, які би займалися дослідженням у галузі біотехнології і нанотехнології. Від результативності наукових досліджень у цій галузі залежить удосконалення аграрного виробництва й вирішення багатьох складних проблем сьогодення. Відзначмо, що останні два роки кількість учених, які займаються дослідженнями в аграрній галузі, збільшилася тільки на 1 % рік. Це обумовлене тим, що нині в Сполучених Штатах значна увага приділяється покращенню якості продуктів

харчування. Крім того, значна увага приділяється впливу продуктів харчування на стан здоров'я людини, саме з цієї причини дослідження в аграрній галузі поєднуються з медициною, екологією та іншими.

**Висновок.** Таким чином, визнаючи вагомий внесок, зроблений у розвиток аграрної науки закладами вищої освіти України та США, слід зазначити низку спільних проблем, які стримують кращий розвиток науково-дослідницької роботи в аграрних закладах освіти в обох країнах.

По-перше, незважаючи на кращий стан справ із фінансуванням наукових доробків із аграрної тематики в коледжах і університетах США в порівнянні з аграрними закладами освіти України, американські вчені відзначають слабку підтримку на державному рівні.

По-друге, досягнувши помітних успіхів у розвитку національних наукових шкіл, учені обох країн дедалі наполегливіше висловлюються на користь поглиблення міжнародного співробітництва між аграрними університетами. Глобалізація світових процесів, революція в засобах інформатики та комунікації створюють нові умови для розгортання науково-дослідницької діяльності на більш високому рівні.

По-третє, фінансування великими корпораціями наукових розробок, проєктів з метою збагачення призводить до зниження якості сільськогосподарської продукції, це, у свою чергу, завдає шкоди не тільки навколишньому середовищу, а й людям, які споживають дану продукцію. Ініціатива американських науковців у виробництві екологічно безпечного, нешкідливого продукту харчування, сьогодні головне завдання і для України.

По-четверте, тісна співпраця вітчизняних освітніх установ із американськими науковими центрами, дала б змогу оновити матеріально-технічну базу в університетах України.

І, по-п'яте, втрата інтересу молоді обох країн, у першу чергу в Україні, до досліджень в аграрній галузі ставить під удар перспективу розвитку аграрної науки. Необхідна невідкладна державна підтримка молодих учених, яка повинна не тільки підняти престиж педагогів-дослідників.

**Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в розробці ефективних напрямів підготовки конкурентоспроможного фахівця аграрної галузі на засадах праксеології.

## ЛІТЕРАТУРА

- Журавська, Н. (2009). Реформування підходів у відборі змісту аграрної вищої освіти країн Європейського союзу: порівняльний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 193-204. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2009\\_1\\_26\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_26_2) (Zhuravska, N. (2009). Reforming approaches in the selection of the content of agricultural higher education in the

- European Union: a comparative aspect. *Adult education: theory, experience, prospects*, 1, 193-204. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD\\_2009\\_1\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_26)).
- Заскалета, С. Г. (2015). *Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського союзу* (дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04) (Zaskaleta, S. H. (2015). *Trends of professional training of specialists of agrarian branch in the countries of the European Union* (DSc thesis)).
- Каричковський, В. Д. (2017). Особливості професійної підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах Російської Федерації. *Наукові записки*, 159, 60-64 (Karychkovskyi, V. D. (2017). Features of professional training of managers in higher education institutions of the Russian Federation. *Scientific Notes*, 159, 60-64).
- Про Національну доктрину розвитку освіти. Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/> (About the National Doctrine of Education Development. Retrieved from: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/>).
- Лущик, Ю. М. (2016). Становлення аграрної освіти Великої Британії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, 36, II (18), 335-344 (Lushchuk, Yu. M. (2016). Formation of agricultural education in Great Britain. *Humanitarian Bulletin of Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhorii Skovoroda*, 36, II (18), 335-344).
- Фінанси зарубіжних країн: навчальний посібник (2013). Економічна думка (*Finance of foreign countries: a textbook* (2013). Economic thought).
- Biscotti, D. (2012). University Agricultural Biotechnology Research in the Context of Academic Capitalism. *All academic research*, 17-24.
- Office of Technology Assessment (OTA), US Congress (1992). *A New Technology Era for American Agriculture*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Chasan, R. (2000). *The Land Grant Colleges – Changes Ahead?* Plant Science News. January.
- Globalizing Agricultural Science and Education Programs for America* (2017). National Association of State Universities & Land-Grant Colleges. Washington, DC.

## РЕЗЮМЕ

**Наталья Олейник.** Подготовка специалистов аграрной отрасли в Украине и США: сравнительный аспект.

*В статье рассмотрены основные проблемы подготовки кадрового потенциала в Украине и США. Показано, что значительное внимание уделяется подготовке научных кадров. Определены основные направления работы, которые способствуют развитию аграрного сектора в Соединенных Штатах, и выделены проблемы, насущные для развития научного потенциала Украины, а именно поддержка университетов и их проектов на государственном уровне, обновление материально-технической базы университетов, международное сотрудничество между университетами, финансирование научных разработок и проектов, и поддержка молодых ученых.*

**Ключевые слова:** аграрные учебные заведения, студенты, образовательная среда, аграрная отрасль, учебные заведения США.



## SUMMARY

**Oliinyk Nataliia.** Training of agricultural specialists in Ukraine and the USA: comparative aspect.

*The main problems of personnel training in Ukraine and the USA are considered in the article. It is noted that considerable attention is paid to the scientific staff of the agricultural universities.*

*The purpose of this article is to identify the main components of training future professionals in the US agrarian industry. The objectives are to identify the main factors influencing the identification of the major components of training of future specialists in the agrarian industry in the United States, and to identify key areas for improving the research training of future farmers.*

*It is noted that research activities play an important place in American education institutions; they are aimed at improving the work of agribusiness and gaining a leading position in the world market of production and sale of agricultural products. Students can independently pursue a scientific specialization and obtain a certificate of the right to engage in scientific activities after graduation from the US agricultural institutions. The program of training future specialists in agriculture provides studying of mandatory disciplines and additional ones, special scientific courses. The main requirements for a young specialist include the ability to work both independently and in a team, communication skills; knowledge of management and economics; free computer skills to process materials and control biological and chemical processes in their projects.*

*The main areas of work contributing to the development of the US agricultural sector and highlighting the main pressing issues of scientific development of Ukraine are support for universities and their projects at the state level, updating the material and technical base of universities, international cooperation between universities, research and development funding and support for young scientists.*

**Key words:** agrarian institutions, students, educational environment, agriculture, US education institutions.

**УДК [371.134 : 793.3(07)**

**Леся Сало**

Канівський коледж культури і мистецтв,

Уманський державний педагогічний

університет ім. Павла Тичини

ORCID ID 0000-0003-0146-7924

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/273-285

## ПІДГОТОВКА ХОРЕОГРАФІВ У США: ЦІННОСТІ Й ПЕРЕКОНАННЯ

*У статті розглядається підготовка фахівців із хореографії в університетах США. Визначено цінності й переконання, якими керується вища хореографічна освіта США, а саме: уособлення, креативне і критичне дослідження, емпатія, рефлексивна практика, колаборація і взаємозв'язок, комунікація й поширення ідей, здоров'я і*

збереження. Детально проаналізована кожна з цінностей. Визначено, що під час підготовки фахівців із хореографії у США реалізують діяльнісний підхід. Описана програма «Здоров'я фахівців із хореографії» та скрінінг, який дає змогу зібрати інформацію й оцінити стан здоров'я майбутніх фахівців у галузі хореографії.

**Ключові слова:** підготовка фахівців із хореографії у США, цінності й переконання, уособлення, креативне і критичне дослідження, емпатія, рефлексивна практика, колаборація та взаємозв'язок, комунікація й поширення ідей, здоров'я і збереження.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі в науковому просторі актуалізуються проблеми розвитку хореографічної освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців-танцівників. Щодо підготовки фахівців із хореографії США є країною, яка відповідає світовим стандартам, зважаючи на визнання низки хореографічних шкіл у цій країні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Зазначимо, що питання хореографічної підготовки у США висвітлено в працях Д. Блуменфельд-Джонс (Blumenfeld-Jones, 1995), Р. Ріммер (Rimmer, 2015) та ін. Організації хореографічно-педагогічної освіти у США присвячено дослідження А. МакКормак (McCormack, 2001), М. Райян (Ryan, 2015) та Д. Ріснер (Risner, 2017). Окремі цінності й переконання, що визначають особливості вищої хореографічної освіти у США, стали предметом дослідження Р. Альбер (Alber, 2012), Б. Блок та Дж. Кісселл (Block & Kissell, 2001), Д. Федерман (Federman, 2011), М. Кардинал (Cardinal, 2014) та ін.

Проте аналіз української науково-методичної, спеціальної літератури дозволяє стверджувати, що питання підготовки майбутніх фахівців із хореографії в університетах США потребує додаткового вивчення.

Тому **метою** статті є аналіз цінностей і переконань під час підготовки фахівців із хореографії в університетах США.

**Методи дослідження.** Методологічну основу дослідження становлять системно-комплексний принцип науково-педагогічного пошуку, а саме аналіз джерел із проблеми дослідження та нормативних документів, структурно-логічний аналіз, узагальнення й систематизація результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** До основ підготовки фахівців із хореографії в університетах США відносимо цінності й переконання, які її регулюють та принципи, якими вона керується. Цінності, переконання і принципи перебувають на концептуальному рівні – в основі системи університетської освіти фахівців, оскільки вони визначають особливості

їхньої загальноосвітньої та фахової підготовки, її зміст, форми й методи та ключові підходи, що застосовуються в освітньому процесі (див. рис. 1).



Рис. 1. Визначення особливостей підготовки фахівців із хореографії в університетах США

Безсумнівно, що у процесі розвитку хореографічної освіти відбувалася зміна цінностей і переконань. Орієнтуючись на сучасний стан та перспективи вищої хореографічної освіти у США, під час визначення її основ керуватимемося джерелом «Перспективи танцю до 2050 року: майбутнє танцю у вищій освіті» (NDEO, 2014). За цим концептуальним документом, вища хореографічна освіта США керується такими цінностями й переконаннями: уособлення, креативне і критичне дослідження, емпатія, рефлексивна практика, колаборація та взаємозв'язок, комунікація й поширення ідей, здоров'я і збереження (див. рис. 2).



Рис. 2. Цінності й переконання, що визначають особливості вищої хореографічної освіти у США

Уособлення як цінність полягає в тому, що інтеграція тіла й думки є ключовою в танці та освітньому процесі, є засобом вираження індивідуальності в культурі. Фахівці з хореографії навчаються через внутрішні відчуття, дотик, міжособистісний обмін і вербальний зворотний зв'язок з боку інших у середовищі, яке визнає й цінує фізичні витoki пізнання (NDEO, 2014, с. 6; Block & Kissell, 2001; Lakoff & Johnson, 1999).

Креативне і критичне дослідження пов'язане з тим, що вища хореографічна освіта вимагає поєднання аналітичного й образного мислення в науковому, навчальному і художньому контекстах. Обидві форми сприйняття доповнюють одна одну і впливають на розвиток креативності, тому під час підготовки фахівців із хореографії у США реалізують діяльнісний підхід, що активізує виношування ідей, їхнє оформлення, удосконалення й поширення. Майбутні фахівці проводять дослідження, використовуючи традиційні та інноваційні методи (NDEO, 2014, с. 7). Як зазначила М. Шітс-Джонстон, учениця основоположниці американської вищої хореографічної освіти М. Ейч'Даблер, «відкриття постійно відіграє основну роль – дослідження й експериментування є скоріше правилом, аніж винятком» (Sheets-Johnstone, 2006, с. 276).

Емпатія є важливою цінністю, на якій ґрунтується американська вища хореографічна освіта, оскільки саме в процесі рухової взаємодії утворюються фізичні, інтелектуальні й емоційні зв'язки, що підтримують пізнання себе та розуміння інших (Federman, 2011). Емпатія – це відчуття, яке трансформує форму в почуття й виражається як словами, так і через кінетичну здатність, тобто свідоме сприйняття руху і тіла (Stillman, 2002). Рух має здатність передавати емоційний стан того, хто його здійснює (Graham, 1991). Тіло допомагає людям знайти зв'язок із собою і з фізичним та соціальним середовищем. Зв'язок із самим собою через рух сприяє самопізнанню, розвитку відчуттів і візуалізації, які, у свою чергу, допомагають відповідно налаштуватися на стосунки з іншою людиною. Крім того, він сприяє відчуттю безпеки і комфорту у власному тілі. Поняття «кінестетична емпатія» було введено М. Роскін (Federman, 2011, с. 138), а згодом розвинено Досамантесом-Альперсоном, який охарактеризував його як «відтворення рухів тіла пацієнтів у тілі лікаря, яке дає йому змогу відчути їхній емоційний стан і відповідно відреагувати» (Dosamantes, 1992, с. 360). Варто зазначити, що нейронаукою було відкрито так звані «дзеркальні нейрони» (Gallese, 2001), функціонування яких підводить нейрологічну основу для тілесних виявів емпатії, доводячи правильність інтуїтивних припущень однієї з засновниць танцювальної терапії в США М. Чейс (Shelly, 1993).

Рефлексивна практика як цінність визначається тим, що підготовка фахівців із хореографії базується на розвиткові як стані і процесі водночас. Як наслідок, хореографи уважно прислухаються до власних відчуттів і до точки зору інших, беруть відповідальність за свої дії і керуються критичним мисленням, зворотним зв'язком від інших і метапізнанням (NDEO, 2014, с. 7). На думку редактора журналу Національної асоціації танцювальної (хореографічної) освіти (National Dance Education Organization) «Журнал хореографічної освіти» (Journal of Dance Education) Д. Ріснера, «у вищій хореографічній освіті все активніше використовують процес рефлексії, змінюючи педагогічні моделі в намаганні досягнути холистичних результатів навчання студентів. У цих освітніх інноваціях простежується ціль, що полягає в розвиткові у студентів уміння застосовувати рефлексивні практики» (Risner, 2017, с. 90), однак аналіз праць доводить, що лише незначна кількість публікацій із теми застосування рефлексивної практики в хореографічній освіті має емпіричне підґрунтя (Risner, 2017, с. 89). У іншій публікації автор визначає рефлексивного практика як людину, «яка усвідомлює, що не лише дії важливіші, ніж слова, а й увага до власних дій у щоденних мирських подіях життя, яке на перший погляд здається рутинним, вона може: 1) дійти до кращого розуміння себе й інших; 2) усвідомити власну роль у складних ситуація, із яких ми намагаємося вийти; 3) розгледіти власний потенціал для особистих і колективних дій, спрямованих на те, щоб змінити світ на краще» (Risner, 2002, с. 23). Різні стратегії розвитку рефлексивної практики використовуються як у навчанні постановників і виконавців (Rimmer, 2015; Ryan, 2015), так і під час підготовки вчителів танцю (McCormack, 2001).

Колаборація і взаємозв'язок полягають у відкритості до різних культур, дисциплін, методик та виражаються через гнучкість, уміння адаптуватися й відчувати контекст (NDEO, 2014, с. 7). Співпраця є важливим елементом хореографічної освіти і практики. Та й у більш широкому контексті співпраця є важливою компетентністю XXI століття, тому міждисциплінарні і трансдисциплінарні проекти, частиною яких є танець, і які розвивають уміння співпрацювати, є запорукою успіху на ринку праці (Alber, 2012; Amulya, 2011). Майбутні фахівці з хореографії апіорі залучені до колаборації, коли вони вчать створювати, виконувати і критично аналізувати танець. Як стверджує К. Шупп, «привернення уваги студентів до окремих і інколи прихованих елементів колаборації надає значні можливості для покращення вміння співпрацювати... Створення паралельних завдань, деконструкція процесу колаборації й допомога студентам краще зрозуміти й озвучити, що вони

відчувають у процесі спільної діяльності, дає їм змогу здобути цю цінну компетентність, необхідну не лише в хореографії, а й усіх інших сферах» (Schupp, 2015, с. 157).

Комунікація і поширення ідей, які відбуваються через творчі артефакти, і мають на меті підтримати танець як освітній напрям, взаємодіяти зі світом і висвітлювати соціально значимі теми (NDEO, 2014, с. 7). Комунікація виражається через функціонування знаків у еволюції думки, яка за природою своєю має бути діалогічною, оскільки діалогічна орієнтація явища притаманна будь-якому дискурсу (Bakhtin, 1981; Todorov, 1984). Діалогічна модель комунікації є важливою для розуміння танцю, оскільки навіть у сольному номері міститься діалог між двома полюсами особистості, і дуальність цих полюсів виражається через рух, що демонструє внутрішню напругу (Laban, 1994). Як зазначила М. Грахам (Graham), «танець – це комунікація» і її «найбільше бажання – уміти говорити мовою танцю з точністю, красою і красномовством» (цитовано за: Robinson, 1981, с. 33). Тілесне самовираження в американській вищій хореографічній освіті передають дуже подібно до вербального: прості рухи, як окремі склади слова, нічого не виражають; послідовність таких рухів утворює хореографічну фразу, яка несе початковий фрагмент значення (Blanariu, 2015, с. 2). Комунікативна функція танцю прямо пов'язує його зі здатністю поширювати знання й ідеї, проте дослідники почали надавати увагу його використанню з цією метою лише в останні десятиліття (McCaw, 2013, с. 23). Наприклад, Н. Тонсі описав танець як «інструмент вираження і передачі емоцій» (Toncy, 2008, с. 270), а М. Канцієн і К. Сноубер переконливо стверджували, що «мистецтво танцю складає систему значимих рухів тіла, яка передає значимі елементи знання» (Cancienne & Snowber, 2003, с. 250). Д. Блуменфельд-Джонс визначив танець як «унікальне мистецтво руху, яке представляє нові виміри явищ глядачам ... представляє ідею, тему або абстрактний символічний наратив, який може сприйматися як важлива дія або текст» (Blumenfeld-Jones, 1995, с. 394). Автор стверджував, що «глядачі зливаються з танцем настільки сильно, наскільки вони бажають взяти участь в інтерпретації руху» (Blumenfeld-Jones, 1995, с. 395). На північноамериканському континенті існує досить багато прикладів того, як танець служив поширенню інформації про результати досліджень. К. Фрейзер і Ф. Сайя зазначили, що «в той час як результати досліджень оприлюднюються переважно в академічних журналах і на конференціях, вони не є такими доступними широкій громадськості, як танець... Крім того, важливим є той факт, що суб'єктивний досвід, як правило не входить в опис результатів досліджень» (Fraser & Sayah, 2008). Натомість

його можна виразити через танець, як, наприклад, зробила К. Бойделл під час поширення результатів власного дослідження про ранній психоз, ознайомивши людей із його особливостями в такий креативний спосіб (Boydell, 2011). Дослідники і хореографи об'єднували зусилля для поширення результатів досліджень із різної тематики. Так, науковці наводять такі приклади: перформанс «Почути звуки» (Hearing Voices) (McCaw, 2013, с. 24), перформанс із поширення результатів феміністичних досліджень (Markula, 2006), перформанс «Жахливий геном» (Ferocious Genome) про результати генетичних досліджень (Jasny & Zahn, 2011), перформанс «Привид жорстокості» (Ghosts of Violence) на основі результатів досліджень про жорстокість у родині (Citron, 2011) та ін.

Здоров'я як цінність визначається через усвідомлення фізичного й емоційного впливу танцю і ґрунтується на знанні анатомічних і психологічних потреб людини й на практичному застосуванні цього знання в навчально-виховному процесі (NDEO, 2014, с. 7). У вищій хореографічній освіті США надають значної ваги різним вимірам здоров'я фахівців: соціальному, фізичному, інтелектуальному, кар'єрному, емоційному, довкіллевому та духовному. У науковій літературі на позначення цих вимірів використовують акронім SPICE<sup>2</sup>S (social, physical, intellectual, career, emotional, environmental, spiritual). На основі досліджень американські вчені визначають унікальні потреби фахівців із хореографії і розробляють рекомендації щодо того, як програми їхньої університетської підготовки можуть сприяти збереженню й покращенню здоров'я в усіх вимірах (Cardinal, 2014). У США діє програма «Здоров'я фахівців із хореографії» (Dance Wellness Program), яка, з-поміж інших форм роботи, передбачає їхній специфічний скрінінг, що складається з тестів та завдань, які дають змогу зібрати інформацію та оцінити стан здоров'я майбутніх фахівців у галузі хореографії. Крім того, скрінінг може передбачати фізичні заміри і опитування з метою отримання інформації про, наприклад, харчові звички або психологічне здоров'я респондентів.

Мета скрінінгу полягає в тому, щоб отримати важливу інформацію про стан здоров'я (у його різних вимірах) майбутніх фахівців із хореографії, яка допоможе самому фахівцеві, викладачеві, лікарю або іншому професіоналу зі сфери збереження здоров'я виробити індивідуальну програму дій, спрямовану на покращення стану здоров'я. За результатами скрінінгу розробляють індивідуальні навчальні програми, позанавчальні види діяльності, розробляють стратегії попередження травм, зниження стресу або тривожності тощо.

Специфіка проведення скрінінгу визначається такими цілями:

- розробка індивідуального профілю фахівця з хореографії – сильні і слабкі сторони (ця інформація є корисною як для самого фахівця, так і представників професорсько-викладацького складу університету, і допомагає обрати техніки для занять, визначити цілі, розробити індивідуальні програму підготовки);

- розробка ефективного курикулуму і планування занять (дані використовуються для допомоги адміністраторам у впровадженні здоров'язбережувальних програм підготовки фахівців, які найбільше відповідають їхнім потребам);

- оцінювання прогресу (в ідеалі скрінінгові програми є регулярними як під час навчання в університеті, так і під час усієї професійної діяльності, відтак вони сприяють моніторингу змін у стані здоров'я фахівців із хореографії);

- установлення норм (отримані дані сприяють створенню певного обсягу наукових знань про стан здоров'я фахівців із хореографії на різних етапах навчання і кар'єри) (Cardinal & Hilsendager, 1997, с. 70).

Збереження як цінність ґрунтується на усвідомленні важливості внеску особистостей і груп в історичний розвиток танцю і суспільства, а також складності в тому, щоб не втратити їхній доробок із часом (NDEO, 2014, с. 7). Цій проблемі присвячено низку досліджень, серед яких є й магістерські дисертації (Dusell, 2016). К. Дасел стверджує, що «низка хореографічних організацій не враховують необхідності архівування відповідної документації для використання у майбутньому. Інші ж уважають, що збереження танцю для майбутніх поколінь є важливим для історії танцю і для статусу хореографії як академічної дисципліни, оскільки використання архівних матеріалів сприяє вищій якості креативного процесу й підготовки фахівців із хореографії» (Dusell, 2016, с. 9).

В останні десятиліття у США було пророблено значну роботу зі збереження доробку хореографів і хореографічних компаній, яка ускладнювалася низкою проблем, серед яких – забезпечення відповідного підходу до права інтелектуальної власності, розвиток технологій і доступ до архівних матеріалів. Як зазначають Джонсон і Фуллер, «хореографічна спільнота потребує доступу до архівних матеріалів для постановки нових танців, навчання історії танцю й подальших наукових досліджень» (Johnson & Fuller, 1999, с. 16). Сама природа танцю пов'язана з проблемним збереженням матеріалу у традиційний спосіб, оскільки «танець передається мовою хореографа, провідником якої є виконавець» (*Beyond*



Metory, 1994, с. 1), «перформанси мають багатовимірний формат, тому зберегти їх у традиційному двовимірному форматі фотографій чи відео, не втративши якості постановки, дуже складно» (Yeoh, 2012, с. 224). Таке бачення певною мірою перешкоджає збереженню танцю, оскільки низка хореографів вважає, що «повторні постановки під керівництвом інших фахівців знижують якість і те, завдяки чому постановка має свою неповторність і авторський стиль» (Dusell, 2016, с. 11).

Значна складність у відповідному дотриманні цієї цінності пов'язана з тим, що більшість досліджень виконані науковцями, які вивчають це питання як зовнішні спостерігачі, а не безпосередньо фахівцями з хореографії (Saaze & Dekker, 2013, с. 106). На Чиказькому форумі танцю, документації і досліджень, фахівці з хореографії відзначали, що «опис досліджень, проведених теоретиками-«аутсайдерами» не завжди їм зрозумілий» (Moore, 2002, с. 127), а з іншого боку – не так багато є досліджень та наукових праць, проведених практиками-«інсайдерами» (Dusell, 2016, с. 13).

У Сполучених Штатах, як, напевне, і в інших країнах, наукові дослідження у сфері хореографії – це справа останніх десятиліть, тому навіть і книг про танець є відносно небагато. Це, на думку Джонсона і Фуллера, справляє враження, що «танець немає історії, що накладає на нього «клеймо», адже це суперечить уявленню культури про те, що минуле творить сьогодення (Johnson & Fuller, 1999, с. 1). Крім того, проблема пов'язана ще і з тим, що танець накладається на інші бібліографічні категорії, зокрема музику, антропологію, мистецтво, унаслідок чого з'являється так звана «прихована документація з танцю й хореографії під іншими категоріями» (Johnson & Fuller, 1999, с. 3). Проблеми комплексного характеру пов'язані і з відсутністю сформованого поняттєво-термінологічного апарату, що, у свою чергу, створює перешкоди для проведення подальших наукових досліджень (Moore, 2002, с. 125).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, схарактеризовані вище цінності й переконання, а саме: уособлення, креативне і критичне дослідження, емпатія, рефлексивна практика, колаборація і взаємозв'язок, комунікація і поширення ідей, здоров'я і збереження – визначають особливості вищої хореографічної освіти США і принципи, якими вона керується.

## ЛІТЕРАТУРА

Alber, R. (2012). *Deeper learning: A collaborative classroom is key*. Edutopia. Retrieved from: <http://www.edutopia.org/blog/deeper-learningcollaboration-key-rebecca-alber> (accessed September 8, 2014). (Accessed May 19, 2019)

- Amulya, J. (2011). *What is reflective practice?* Retrieved from: <http://www.communityscience.com/images/file/What%20is%20Reflective%20Practice.pdf> (accessed May 19, 2019)
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beyond Memory: Preserving the Documents of Our Dance Heritage* (1994). Pelham, NY: Dance Heritage Coalition.
- Blanariu, N. P. (2015). Paradigms of Communication in Performance and Dance Studies. *Comparative Literature and Culture*, 17.2. Retrieved from: <https://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol17/iss2/1/>.
- Block, B., Kissell, J. L. (2001). The Dance: Essence of Embodiment. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 22, 5-15. Retrieved from: <https://doi.org/10.1023/A:1009928504969>
- Blumenfeld-Jones, D. S. (1995). Dance as a mode of research representation. *Qualitative Inquiry*, 1 (4), 391-401.
- Boydell, K. M. (2011). Using performative art to communicate research: dancing experiences of psychosis research-based dance as a knowledge translation strategy. *Canadian Theatre Review*, 146, 12-17. doi: 10.1353/ctr.2011.0042
- Cancienne, M. B., & Snowber, C. N. (2003). Writing rhythm: Movement as method. *Qualitative Inquiry*, 9 (2), 237-253. Retrieved from: <http://qix.sagepub.com/content/9/2/237>.
- Cardinal, M. K. (2014). SPICE2S: Wellness Dimensions Applied to Dance with Advice for Teachers, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85:3, 3-7. DOI: 10.1080/07303084.2014.876877.
- Cardinal, M, Hilsendager, S. (1997). A curricular model for dance wellness education in higher education dance programs. *Journal of Dance Medicine and Science*, 1(2), 67-72.
- Citron, P. (2011). New Atlantic Ballet Theatre work about Domestic Violence is on Point. *The Globe and Mail*. Retrieved from: <http://www.theglobeandmail.com/arts/theatre-andperformance/new-atlantic-ballet-theatre-work-about-domestic-violence-is-onpoint/article556025/>.
- Dosamantes, I. (1992). The intersubjective relationship between therapist and patient: A key to understanding denied and denigrated aspects of the patient's self. *The Arts in Psychotherapy*, 19:5, 359-365.
- Dusell, K. (2016). *Dance Preservation Archives: Relationships, Access, and Technology*. A Thesis Submitted to the Faculty of Drexel University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Arts Administration.
- Federman, D. (2011). Kinesthetic ability and the development of empathy in Dance Movement. *Therapy Journal of Applied Arts and Health*, 2 (2), 137-154.
- Fraser, K. D., Sayah, F. (2011). Arts-based methods in health research: A systematic review of the literature. *Arts & Health*, 3 (2), 110-145. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/17533015.2011.561357>
- Gallese, V. (2001). The "shared manifold" hypothesis from mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8:5, 33-50.
- Graham, M. (1991). *Blood Memory*, New York: Doubleday.
- Jasny, B. R., & Zahn, L. M. (2011). A celebration of the genome, part IV. *Science*, 331, 1024-1027. Retrieved from: [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org).

- Johnson, C. & Fuller, (1999). *Securing Our Dance Heritage: Issues on the Documentation and Preservation of Dance*. Washington, D.C.: Council on Library and Information Resources.
- Laban, R. (1994). *La Maîtrise du mouvement*. Paris: Actes Sud.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Markula, P. (2006). The dancing body without organs deleuze, femininity, and performative research. *Qualitative Inquiry*, 12 (1), 3-27. DOI: 10.1177/1077800405282793
- McCaw, K. (2013). *Disseminating Knowledge with Dance* (Master's Thesis, University of Saskatchewan Saskatoon). Retrieved from: <https://harvest.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2013-12-1325/MCCAW-THESIS.pdf?sequence%3D5>.
- McCormack, A. C. (2001). Using Reflective Practice in Teaching Dance to Preservice Physical Education Teachers. *European Journal of Physical Education*, 6:1, 5-15. DOI: 10.1080/1740898010060102.
- Moore, N. G. (2002). Chicago Forum on Performance Ephemeral Evidence: A Conversation on Dance, Documentation and Research. *Dance Research Journal*, 34, no. 2 (Winter), 125-127. Accessed May 19, 2016. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1478471>.
- NDEO (2014). *Vision Document for Dance 2050: the Future of Dance in Higher Education*. Retrieved from: [https://www.ndeo.org/content.aspx?page\\_id=22&club\\_id=893257&module\\_id=172476&sl=1572467513](https://www.ndeo.org/content.aspx?page_id=22&club_id=893257&module_id=172476&sl=1572467513).
- Rimmer, R. S. (2015). Reimagining reflective practice in the dance technique class. *Innovative Practice in Higher Education*, Vol. 2 (2), 1-13.
- Risner, D. (2002). Motion and marking in reflective practice: Artifacts, Autobiographical Narrative and Sexuality. *Reflective Practice*, 3 (1), 20-33. DOI: 10.1080/15290824.2017.1355183
- Risner, D. (2017). New Reflective Practice Research in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 17:3, 89-90.
- Robinson, J. (1981). *Eléments du langage chorégraphique*. Paris: Vigot.
- Ryan, M. (2015) *Teaching Reflective Learning in Higher Education: A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns*. London: Springer.
- Saaze, V. V. & Dekker, A. (2013). Surprising Usages of a Documentation Model: On the Notion of Boundary Objects and beyond. *International Journal of Performance Arts & Digital Media* 9, no. 1, 99-113. Accessed May 20, 2019. doi:10.1386/padm.9.1.99\_1.
- Schupp, K. (2015). Teaching Collaborative Skills through Dance: Isolating the Parts to Strengthen the Whole. *Journal of Dance Education*, 15:4, 152-158. DOI: 10.1080/15290824.2015.1039643
- Sheets-Johnstone, M. (1966). *The Phenomenology of dance*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Shelly, S. (1993). Marian Chace: Her later years. In S. Sandel, S. Chaiklin and A. Lohn (Eds.), *Foundations of Dance/Movement Therapy: The Life and Work of Marian Chace*, (pp. 20-43). Columbia, MD: The Marian Chace Memorial Fund of the American Dance Therapy Association.

- Stillman, B. C. (2002). Making sense of proprioception: The meaning of proprioception, kinaesthesia and related terms. *Physiotherapy*, 88:11, 667-676.
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Toncy, N. (2008). Behind the veil: An in-depth exploration of Egyptian muslim women's lives through dance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21 (3), 269-280. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390801998320>
- Tembrioti, L. & Tsangaridou, N. (2014). Reflective practice in dance: a review of the literature. *Research in Dance Education*, 15:1, 4-22. DOI: 10.1080/14647893.2013.809521
- Yeoh, F. (2012). The Choreographic Trust: Preserving Dance Legacies. *Dance Chronicle* 35, no. 2, 224-249. Accessed May 21, 2019. doi:10.1080/01472526.2011.615211.

### РЕЗЮМЕ

**Сало Леся.** Подготовка хореографов в США: ценности и убеждения.

*В статье рассматривается подготовка специалистов по хореографии в университетах США. Определены ценности и убеждения, которыми руководствуется высшее хореографическое образование в США, а именно: олицетворение, креативное и критическое исследование, эмпатия, рефлексивная практика, коллаборация и взаимосвязь, коммуникация и распространение идей, здоровье и сохранение. Детально проанализирована каждая из ценностей. Определено, что при подготовке специалистов по хореографии в США реализуются деятельностный подход. Описана программа «Здоровье специалистов по хореографии» и скрининг, который дает возможность собрать информацию и оценить состояние будущих специалистов в сфере хореографии.*

**Ключевые слова:** подготовка специалистов по хореографии в США, ценности и убеждения, олицетворение, креативное и критическое исследование, эмпатия, рефлексивная практика, коллаборация и взаимосвязь, коммуникация и распространение идей, здоровье и сохранение.

### SUMMARY

**Salo Lesia.** Choreographers' training in the USA: values and educational beliefs.

*The article considers the choreography specialists' training in the US universities. Values and educational beliefs which guide the higher choreographic education in the USA, are defined, namely: embodiment, creative and critical inquiry, empathy, reflective practice, collaboration and interconnection, communication and dissemination, wellness and preservation. Each of these values and beliefs is analyzed in detail.*

*Embodiment as value lies in the fact that body/mind integration is central to dance and educational practices, the agency of the individual. Creative and critical inquiry is related to the fact that higher choreographic education requires the interplay of analytical and imaginative thinking in scholarly, artistic, and pedagogical endeavors. It is defined that while training choreography specialists in the USA the activity approach is realized. Empathy is a vital value as through moving and working together, significant physical, intellectual, and emotional connections are formed that provide support for an ever-expanding understanding of self and others. Reflective practice is defined by the fact that development is*

*acknowledged as both a state of being and a process. Collaboration and interconnection are exhibited through adaptability, flexibility of perspectives, and appreciation of context. Communication and dissemination aim to sustain the development of dance as a discipline, engage with the world, and offer commentary on topics of academic and social relevance. Wellness is defined by the acknowledgement of physical and emotional impact of dance and is based on the knowledge of anatomical and psychological demands and its practical appliance into practices of teaching, learning and engagement in creative processes. In higher choreographic education different dimensions of wellness are valued: social, physical, intellectual, career, emotional, environmental and spiritual. The Dance Wellness Program and screening which enables to get the information and evaluate the state of health of future specialists in the field of choreography, are described. Preservation as value is based on the acknowledgement of efforts, talent, and contributions of individuals and groups along a historical continuum.*

**Key words:** *Choreography specialists' training in the USA, values and beliefs, embodiment, creative and critical inquiry, empathy, reflective practice, collaboration and interconnection, communication and dissemination, wellness and preservation.*

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 376-056 2/3(036)

**Юлія Бондаренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-6190-7648

**Олена Воротинцева**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-0684-850X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/286-297

### МЕРЕЖЕВА ФОРМА ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ ЯК МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

*У роботі представлено аналіз механізму впровадження мережевої форми здобуття освіти. Описується порядок взаємодії учасників цього процесу в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Акцентовано увагу на діяльності фахівців інклюзивно-ресурсних центрів у мережевій співпраці, спрямованій на розвиток життєвих та ключових компетентностей учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.*

*Визначено можливості залучення до освітнього процесу різних фахівців, зокрема терапевтів, психологів, коучів, митців для підвищення ефективності розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, що сприятиме їх соціалізації та самореалізації.*

**Ключові слова:** мережева форма освіти, інклюзивна освіта, індивідуальна освітня траєкторія, спеціальні заклади освіти, партнерство, інклюзивно-ресурсний центр.

**Постановка проблеми.** В Україні на сучасному етапі відбувається реформування освіти. З 2019 року Міністерство освіти і науки України запровадило нову форму навчання для здобувачів освіти – мережеву. Про це свідчить наказ від 23.04.2019 р. № 536 «Про затвердження Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти». У наказі регламентовано головні аспекти інституційної форми здобуття загальної середньої освіти. Мережева освіта є інноваційною й суттєво розширює межі для здобуття більш якісної загальної середньої та позашкільної освіти, а також розкриває нові можливості для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Результат останніх досліджень засвідчив складність та багатогранність мережевої освіти. Питання мережевої взаємодії між закладами освіти описано у працях Т. Бабко, І. Беззуба, Д. Дейкуна, Ю. Луковенка, А. Мазака, С. Сологуба, В. Стайкової, Л. Юрчака та інших, однак, у жодній роботі не розкрито цілісності дослідження проблеми щодо використання можливостей мережевої форми освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Аналіз практики засвідчив низький рівень обізнаності громадськості щодо нової форми здобуття освіти. Можливості мережевої форми освіти для надання якісних освітніх послуг дітям із порушеннями інтелектуального розвитку у виявлених нами літературних джерелах не розкрито ані на теоретичному, ані на практичному рівнях, що й зумовлює актуальність обраної теми.

**Метою статті є** аналіз механізму впровадження мережевої форми здобуття освіти як інструменту взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Методами дослідження** визначено аналіз літературних джерел із подальшою систематизацією та синтезом отриманої інформації; вивчення нормативно-правового поля та вітчизняного законодавства щодо можливостей здобуття освіти у мережевій формі як моделі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** 16 січня 2020 р. Верховною Радою був прийнятий Закон «Про повну загальну середню освіту», який набув чинності 18 березня 2020 р., що й визначив правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти. У цьому документі акцентовано увагу на врегулюванні питання доступності та забезпечення рівного доступу дітей до повної загальної середньої освіти, зокрема, для осіб із особливими освітніми потребами, що передбачає територіальну доступність закладів загальної середньої освіти, обов'язки органів влади щодо цього аспекту; забезпечення якості повної загальної середньої освіти та академічної доброчесності у сфері загальної середньої освіти; функціонування мови освіти в закладах загальної середньої освіти; сертифікації педагогічних працівників; самоврядування в закладі освіти, зокрема учнівського та батьківського; прав та обов'язків учасників освітнього процесу; розмежування

повноважень органів виконавчої влади та місцевого самоврядування у сфері загальної середньої освіти тощо (Беззуб, 2020).

Відповідно до статті 9 Закону України «Про освіту», загальна середня освіта може бути організована за такими формами: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж) (Закон України «Про освіту», 2017). «Інклюзивну форму» здобуття освіти законодавством не передбачено. Для осіб із особливими освітніми потребами організовується інклюзивне навчання за інституційною формою. Крім того, стан здоров'я може бути підставою для вибору здобувачами освіти чи їх законними представниками іншої форми – індивідуальної, зі збільшенням кількості годин: на I ступені (1-4 класи) – 10 годин на тиждень на кожного здобувача освіти; на II ступені (5-9 класи) – 14 годин на тиждень (Наказ МОН «Про затвердження Положення про індивідуальну форму...», 2016). Не зазначаємо III ступінь, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями здобувають у закладах загальної середньої освіти тільки базову освіту й отримують свідоцтво та додаток до нього відповідного зразка в залежності від ступеня інтелектуального порушення, що різниться додатком до свідоцтва про здобуття базової середньої освіти (для осіб із особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями інтелектуального розвитку). Діти з помірними інтелектуальними порушеннями отримують довідку про закінчення повного курсу навчання (Наказ МОН «Про деякі питання документів про загальну середню освіту», 2018). Такий документ не дає можливості здобувати освіту дітям із порушеннями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти, однак, є можливість здобути робітничу професію у професійно-технічних ліцеях.

Отже, здобувачі освіти, які досягли повноліття, або їх батьки, чи законні представники, за особистою заявою можуть обирати форму здобуття загальної середньої освіти відповідно до їх інтересів, здібностей, освітніх потреб, можливостей і досвіду.

Під час бесід із батьками, опікунами дітей із порушеннями інтелектуального розвитку було з'ясовано, що вони обирають очну (денну) форму з організацією інклюзивного навчання чи індивідуальну форму (педагогічний патронаж). Батьки не ознайомлені з тим, що форми здобуття освіти можуть поєднуватися, – індивідуальну форму навчання можна поєднати з інституційною (мережевою), чи поєднати мережеву з очною. Реалізацію процесу навчання за обраною освітньою формою необхідно зазначити під час складання індивідуального навчального плану для



індивідуальної форми навчання чи під час організації інклюзивного навчання в пункті 10 індивідуальної програми розвитку. Це необхідно для того, щоб оптимізувати співпрацю всієї команди супроводу дитини, окреслити поле діяльності кожного суб'єкту надання освітніх послуг для досягнення дитиною найкращого результату відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії.

Відповідно до нормативно-правової бази, заклади освіти не можуть безпідставно відмовляти здобувачам освіти в організації певної форми здобуття освіти, а, навпаки, – мають сприяти реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, наданню освітніх послуг відповідно до їх потреб, розвитку різних форм здобуття освіти. На нашу думку, доцільно у статутах закладів освіти в розділі I. «Загальні положення» прописувати організацію мережевої форми здобуття освіти з іншими суб'єктами освітньої діяльності.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – одна з найвразливіших груп здобувачів освіти. Вони потребують виваженого підходу до проектування та реалізації освітньої траєкторії. Саме мережева освіта покликана враховувати цей аспект, надавати можливість кожному здобувати освіту відповідно до унікальності.

Мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах.

Метою організації мережевої взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності є залучення та використання додаткових ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних та інших), необхідних для забезпечення якості освіти, зокрема: забезпечення всебічного розвитку здобувачів освіти, задоволення їх освітніх потреб; створення умов для оволодіння освітньою програмою здобувачами освіти; забезпечення поглибленого вивчення окремих навчальних предметів, упровадження профільного навчання; розширення доступу здобувачів освіти і педагогічних працівників до сучасних технологій і засобів навчання; раціональне та ефективне використання ресурсів учасників мережевої взаємодії (Наказ МОН «Про затвердження Положення про інституційну форму...», 2019).

Із появою та реалізацією повноцінних індивідуальних освітніх траєкторій така співпраця розвиватиметься, що дозволить дати знання учням відповідно до їх можливостей, потреб, здібностей тощо. Отже, організувати мережеве навчання можна як для всього класу, так і для груп учнів чи окремих школярів, наприклад із порушеннями інтелектуального розвитку, на базі профільних гуртків та закладів.

Термін «мережева освіта» тісно пов'язаний із поняттям «горизонтальних зв'язків», розгалуженою сіттю підтримки. Це явище не нове для України, адже чимало шкіл практикують співпрацю з бібліотеками, музеями, заповідниками, ботанічними садами чи фермами, де проводяться екскурсії та практики.

Пропозиції педагогічній раді закладу освіти щодо організації здобуття освіти за мережевою формою можуть внести учасники освітнього процесу, заклади освіти та інші суб'єкти, які можуть бути залучені до мережевої взаємодії. Зарахування здобувачів освіти на мережеву форму здобуття освіти здійснюється за їх заявою (у разі досягнення повноліття) або заявою одного з батьків, інших законних представників.

Інформація про форми здобуття освіти, що забезпечуються закладами освіти, обов'язково оприлюднюється на їх веб-сайтах, а за їх відсутності – на веб-сайтах засновників (пункт 3 розділу I наказу № 536, пункт 2 розділу I наказу № 8). Форми здобуття освіти, за якими заклад освіти організовує навчання, можуть визначатися у статуті закладу освіти або відповідне рішення приймається педагогічною радою закладу освіти й уводиться в дію наказом керівника закладу освіти (Наказ МОН «Про затвердження Положення про інституційну форму...», 2019).

Привертаємо увагу до того, що законодавство не вимагає попереднього визначення відповідними органами управління у сфері освіти конкретних закладів освіти, що організовують ту чи іншу форму здобуття освіти (крім випадку організації педагогічного патронажу для здобувачів освіти, які за станом здоров'я не можуть відвідувати заклад освіти й перебувають у закладі охорони здоров'я (пункт 6 розділу IV наказу № 8) (Наказ МОН «Про затвердження Положення про індивідуальну форму...», 2016).

Особа, яка здобуває освіту за будь-якою формою, має право на користування бібліотекою, навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною, оздоровчою інфраструктурою закладу освіти та послугами його структурних підрозділів у порядку, установленому закладом освіти відповідно до спеціальних законів (частина перша статті 53 Закону України «Про освіту»). Держава гарантує безоплатне забезпечення підручниками (у тому числі електронними), посібниками всіх здобувачів повної загальної середньої освіти та педагогічних працівників у порядку, установленому Кабінетом Міністрів України (частина третя статті 4 Закону України «Про освіту») (Закон України «Про освіту», 2017).

Мережева форма здобуття освіти дозволяє на договірних засадах задіяти (додатково, у разі потреби) педагогічних працівників, матеріально-

технічну базу, інформаційні ресурси інших суб'єктів освітньої діяльності (у тому числі закладів освіти), юридичних осіб, залучених до діяльності освітнього округу, міжшкільних ресурсних центрів, наукових установ, закладів культури або спорту, закордонних установ тощо. У такий спосіб формується «мережа» суб'єктів, які забезпечують здобуття якісної освіти.

Залучення осіб до педагогічної діяльності під час організації мережевої форми здійснюється відповідно до Законів України «Про освіту» (пункт 21 частини першої статті та «Про повну загальну середню освіту» (частина перша статті 24).

У роз'ясненнях Міністерства освіти та науки України зауважено, що чинним законодавством не передбачено перерахування коштів батькам, які самостійно організують навчання своїх дітей, чи будь-яким суб'єктам, до яких вони звернулися для забезпечення організації навчання.

Крім того, у закладі освіти мають бути ресурси, необхідні для реалізації індивідуального навчального плану (матеріально-технічне, кадрове, навчально-методичне, інформаційного забезпечення освітньої діяльності тощо) або навчання може організуватися в поєднанні з мережевою формою здобуття освіти.

Наразі ми описуємо можливі варіанти саме поєднання форм навчання. Зарано ще говорити про те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку будуть навчатися за мережевою формою. У разі організації мережевої форми здобуття освіти для вивчення окремих навчальних предметів у заяві зазначаються ці предмети та вносяться в індивідуальний навчальний план (педагогічний патронаж) чи в індивідуальну програму розвитку, коли організоване інклюзивне навчання.

Для забезпечення організації мережевої форми здобуття освіти укладається договір між базовим закладом освіти, до якого зараховані здобувачі освіти, та іншим суб'єктами освітньої діяльності (партнером (партнерами) (Наказ МОН «Про затвердження Положення про інституційну форму...», 2019). Вважаємо доцільним залучення в мережеву форму здобуття освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спеціальних закладів освіти, оскільки в них сконцентровані цінні як матеріально-технічні, так і людські ресурси – кваліфіковані вчителі-дефектологи з досвідом роботи. Для покращення якості надання освітніх послуг дітям із інтелектуальними порушеннями варто організувати та проводити такі предмети індивідуального навчального плану, як «Соціально-побутове орієнтування», «Фізика та хімія в побуті», «Трудове навчання (технології)».

Особливої уваги потребує саме трудове навчання та виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, підготовка їх до життя після закладу освіти. На базі спеціальних шкіл існує роками відшліфована програма професійної підготовки (лозоплетіння, кухарська справа, швейна справа, столярна справа тощо), що має на меті подальшу соціалізацію учня, здобуття професії.

Використання бази, досвіду роботи спеціальних закладів освіти, партнерська співпраця з ними є позитивною для всіх учасників освітнього процесу, зокрема для дитини з інтелектуальними порушеннями, індивідуальна освітня траєкторія якої матиме не тільки декларативний характер, а перейде у практичну площину.

Під час організації інклюзивного навчання до команди психолого-педагогічного супроводу слід залучити відповідним наказом директора ЗЗО всіх учасників мережевої взаємодії. У такому складі вони мають визначити освітню програму (освітні програми), оволодіння якою (якими) забезпечується мережевою взаємодією, та її (їх) компоненти (навчальні предмети, форми організації освітнього процесу тощо); ресурси, які використовуються суб'єктами освітньої діяльності для забезпечення здобуття освіти за мережевою формою.

Залишається суперечливим питання джерел фінансування організації мережевої форми здобуття освіти. Зважаючи на реформу децентралізації, маємо сподівання, що громади зрозуміють економічну вигоду якості надання освітніх послуг усім здобувачам освіти (незалежно від особливостей їх розвитку) та закладуть у свої бюджети відповідну статтю видатків. Звичайно, мають бути свідомими щодо цього питання й депутати всіх рівнів, адже від них залежить розподіл бюджету. Має бути налагоджена комунікація між усіма рівнями організації інклюзивного навчання, у даному питанні – від рівня дитини до регіонального. На національному рівні вже прийнята відповідна нормативно-правова база (Закон України «Про освіту», Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти, Положення індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти).

Має бути визначений порядок взаємодії учасників освітнього процесу під час організації мережевої форми здобуття освіти. Неабияку роль у даному процесі відіграють фахівці інклюзивно-ресурсних центрів. Фахівці ІРЦ, насамперед, як безпосередні учасники реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, мають розповідати батькам, педагогам, партнерам про можливості мережевої освіти для того, щоб дитина ефективно пройшла шлях до кінцевої точки

власної окресленої індивідуальної освітньої траєкторії, надавати рекомендації учасникам мережевої співпраці такого ж порядку, як і під час роботи в команді психолого-педагогічного супроводу у процесі організації «класичного» інклюзивного навчання.

Базовий заклад освіти, до якого зараховано здобувачів освіти, відповідає за здійснення контролю за реалізацією освітньої програми в повному обсязі. Тобто, необхідно проводити моніторинг реалізації індивідуального навчального плану та індивідуальної програми розвитку в зазначені терміни.

Суб'єкт освітньої діяльності, що є партнером мережевої взаємодії, має відповідати за реалізацію компонентів освітньої програми, визначених у договорі. Наприклад, якщо заключений договір зі спеціальною школою на реалізацію технологічної освітньої галузі (предмету «Трудове навчання»), то вони, відповідно до складеного розкладу та графіку проводять, ці уроки, фіксують це в окремих журналах, а потім переносять ці оцінки (досягнення) у класний журнал класу закладу освіти, учнем якого є дитина. Також на їх базі можна реалізовувати освітню галузь «Корекційно-розвиткові заняття». Практика показує, що у сфері організації та реалізації інклюзивної освіти існує величезний брак кадрів для забезпечення саме цієї галузі. В основному, ці предмети читають фахівці ІРЦ, але не можуть задовільнити попит на даний вид освітніх послуг, оскільки їх обмежує законодавство – 240 годин на рік за цивільно-правовою угодою. Цю проблему можна вирішити, залучивши в партнери мережевої освіти спеціальні заклади освіти. Зі школою мистецтв чи палацом дитячої творчості варто укласти договори на реалізацію мистецької освітньої галузі (предмети «Музика», «Образотворче мистецтво»). З метою використання додаткової матеріально-технічної бази за потреби до мережевої взаємодії можуть залучатися інші юридичні особи, залучені до діяльності освітнього округу, міжшкільні ресурсні центри, наукові установи тощо.

Отже, результати навчання здобувачів освіти за мережевою формою обліковуються базовими закладами у класному журналі на підставі витягів із журналів, які ведуться партнерами мережевої взаємодії. Документи про здобуття освіти за мережевою формою, як вже зазначалося, видаються базовими закладами освіти.

Мережева взаємодія є способом координації спільної освітньої діяльності, що здійснюється на договірних засадах різними суб'єктами освітньої діяльності для організації здобуття освіти за мережевою формою. Тобто, варто показати батькам, дитині, громаді, що за допомогою можливостей мережевої освіти, досягнемо кінцевого результату –

соціалізовану, підготовану до життя особистість, яка бути проживати у громаді та платити податки.

Безперечно, мають бути зацікавлені підприємства, установи, організації, приватні підприємці, які в майбутньому зможуть забезпечити дитину з порушеннями інтелектуального розвитку (за можливості) певною роботою, а себе – працівником, податковими пільгами.

Необхідні кроки: 1) батькам (законним представникам) звернутися до ІРЦ для проведення комплексної оцінки розвитку дитини; 2) скласти індивідуальну освітню траєкторію дитини з порушеннями інтелектуального розвитку; 3) визначити партнерів (мотивувати їх); 4) укласти офіційні договори з партнерами; 5) отримати заяви щодо навчання в мережі від учнів або батьків; 6) скласти розклад уроків, узгодивши з партнерами; 7) налагодити роботи цифрових пристроїв та інтернет-доступу всіх учасників освітнього процесу до відповідних ресурсних баз; 8) вирішити фінансові питання оплати праці; 9) розробити звітні форми обліку; 10) здійснити мережеве навчання.

Таким чином, кожен учень, у тому числі й з порушеннями інтелектуального розвитку, може проходити певні заняття на базі іншого закладу, або ж взагалі, міжшкільних ресурсних центрів, ЗЗСО, спеціальних закладів освіти, школи мистецтв, секції тощо. Один заклад освіти виступатиме як базовий для учнів, а інші установи, з якими укладені угоди, як партнери.

Закладу освіти, що не має відповідної матеріально-технічної бази чи не може знайти вчителів-дефектологів для надання якісних освітніх послуг у галузі «Корекційно-розвиткові заняття» для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, доцільно використовувати можливості мережевої освіти для партнерства зі спеціальними закладами освіти з їх потенціалом та ресурсами. І проводити там навчання за узгодженим розкладом та графіком.

Позитивним моментом мережевої освіти для учнів виступає можливість зарахувати роботу, проведenu в мистецькій, спортивній школі чи на відповідних курсах, гуртках; для педагогів, залучених фахівців – забезпечення роботою.

Заклад освіти та партнер укладатимуть договір, у якому буде врегульовано питання освітньої програми її компонентів, що забезпечуватимуться у взаємодії, механізми фінансування, використання ресурсів та інші умови співпраці.

Мережева освіта дає можливість залучення до освітнього процесу терапевтів, психологів, коучів, митців, у яких є методики підвищення

креативності та формування в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку життєвих та ключових компетентностей.

Ключові компетентності необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу й розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства, шляхом навчання, а мережева форма здобуття освіти дає можливість дітям із порушеннями інтелектуального розвитку розширити доступ до різних ресурсів та можливостей.

### ЛІТЕРАТУРА

- Беззуб, І. (2020). Реформування середньої освіти: виклики та нововведення. *Громадська думка про правотворення*, (4), 3-14. Режим доступу: <http://nbuviar.gov.ua/images/dumka/2020/4.pdf>. (Bezzub, I. (2020). The reform of secondary education: challenges and innovations. *Public opinion on lawmaking*, (4), 3-14. Retrieved from: <http://nbuviar.gov.ua/images/dumka/2020/4.pdf>.)
- Мірошнікова, А. (2019). Мережева освіта: які нові можливості з'являться в учителів та учнів. *Освіторія*. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/merezheva-osvita-yaki-novi-mozhlyvosti-z-yavlyatsya-v-uchyteliv-ta-uchniv/> (Miroshnikova, A. (2019). Network education: what new opportunities will appear for teachers and students. *Osvitoria*. Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/merezheva-osvita-yaki-novi-mozhlyvosti-z-yavlyatsya-v-uchyteliv-ta-uchniv/>).
- Пирогова, М. (2019). Освіта поза школою: що дітям дадуть «мережеві» навчальні заклади. *Сьогодні*. Режим доступу: <https://ukraine.segodnya.ua/ua/ukraine/obrazovanie-vne-shkoly-cho-shkolnikam-dadut-setevye-uchebnye-zavedeniya-1286608.html> (Pyrohova, M. (2019). Out-of-school education: what children will be given by “networked” education institutions. *Today*. Retrieved from: <https://ukraine.segodnya.ua/ua/ukraine/obrazovanie-vne-shkoly-cho-shkolnikam-dadut-setevye-uchebnye-zavedeniya-1286608.html>).
- Про деякі питання документів про загальну середню освіту (наказ МОН) № 1109 (2018). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1279-18#Text> (On some issues of documents on general secondary education (the order of the Ministry of Education and Science) № 1109 (2018). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1279-18#Text>).
- Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти (наказ МОН) № 8 (2016). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text> (On approval of the Regulations on the individual form of general secondary education (the order of the Ministry of Education and Science) № 8 (2016). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>).
- Про затвердження Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти (наказ МОН) № 536 (2019). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19#Text> (On approval of the Regulation on the institutional form of general secondary education (the order of the Ministry of

*Education and Science* № 536 (2019). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19#Text>).

Про освіту (Закон України) №2145-VIII (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (On education (Law of Ukraine) №2145-VIII (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

Про повну загальну середню освіту (Закон України) №463-IX (2020). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (On complete general secondary education (Law of Ukraine) №463-IX (2020). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>).

## РЕЗЮМЕ

**Бондаренко Юлія, Воротынцева Елена.** Сетевая форма получения образования как модель реализации индивидуальной образовательной траектории ребенка с нарушениями интеллектуального развития.

*В работе представлен анализ механизма внедрения сетевой формы получения образования. Описывается порядок взаимодействия участников этого процесса в реализации индивидуальной образовательной траектории ребенка с нарушениями интеллектуального развития. Акцентируется внимание на деятельности специалистов инклюзивного-ресурсных центров в сетевом сотрудничестве, направленной на развитие жизненных и ключевых компетентностей учащихся с нарушениями интеллектуального развития. Определены возможности привлечения к образовательному процессу различных специалистов, в том числе терапевтов, психологов, коучей, искусствоведов для повышения эффективности развития детей с интеллектуальными нарушениями, что будет способствовать их социализации и самореализации.*

**Ключевые слова:** сетевая форма образования, инклюзивное образование, индивидуальная образовательная траектория, специальные учебные заведения, партнерство, инклюзивно-ресурсный центр.

## SUMMARY

**Bondarenko Yuliia, Vorotyntseva Olena.** Network form of education as a model of implementing individual educational trajectory of a child with intellectual disabilities.

*The paper presents an analysis of the mechanism of introduction of the network form of education as tool for the interaction of subjects of educational activity in the implementation of the individual educational trajectory of children with intellectual disabilities. Emphasis is placed on this group of children as one of the most vulnerable groups of students who need balanced approach to the design and implementation of the educational trajectory. It is online education that is designed to take this aspect into account, to give everyone the opportunity to get an education according to their uniqueness. The authors provide proposals for the involvement in the online form of education for children with intellectual disabilities of special education institutions, as they concentrate valuable material and technical human resources – qualified teachers and special educators with experience. In addition, this paper describes the order of interaction of participants in the educational process in organizing a network form of education. In particular, specialists of inclusive resource centers, who, as direct participants in the implementation of individual educational trajectory of a child with intellectual disabilities, should tell parents, teachers, and partners about online education opportunities. The child will effectively pass the*



way to the end point of his own outlined individual educational trajectory. This paper also provides recommendations for the participants of the network cooperation in the same order as when working in a team of psychological and pedagogical support in organizing "classical" inclusive education.

Online education provides an opportunity to involve the educational process of therapists, psychologists, coaches, artists who have techniques to increase creativity and formation in children with intellectual disabilities of life and key competences. In the end, this will expand their access to various resources and opportunities.

**Key words:** network form of education, inclusive education, individual educational trajectory, special education institutions, partnership, inclusive resource center.

**УДК 378**

**Михайло Демянчук**

Фаховий медичний коледж комунального закладу вищої освіти

«Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

ORCID ID: 0000-0001-8729-5144

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/297-308

## **СТАТИСТИЧНА ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

Для доведення достовірності результатів експериментального дослідження з упровадження в коледжах авторської системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи використовувалися методи математичної статистики, що застосовуються у педагогіці, зокрема, обчислення критерія Фішера ( $F$ -критерія) і порівняльний аналіз його стандартних та емпіричних показників. Встановлено, що показник  $F_{emp}$ -КГ із значеннями від 1,21 до 1,24 виходить за межі вірогідності.  $F$ -критерій для експериментальних груп ( $F_{emp}$ -ЕГ) має значення від 1,39 до 1,44, що знаходиться в межах показників стандартної таблиці. Отже, результати дослідження є вірогідними та підтверджують достовірність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

**Ключові слова:** коледж, молодші спеціалісти сестринської справи, студенти, експеримент, методи математичної статистики, критерій Фішера

**Постановка проблеми.** Організація науково-дослідної роботи в освітньому середовищі багатьох закладів вищої освіти ґрунтується на узагальненні педагогічного досвіду та впровадженні викладачами сучасних методологічних підходів, методів і засобів для підвищення рівня ефективності навчання майбутніх фахівців. У професійній підготовці сестринського персоналу використовується як досвід діяльності досвідчених

викладачів медичних коледжів, так і сучасні педагогічні інновації, що сприяють оновленню системи професійної підготовки майбутніх медичних сестер різних кваліфікаційних рівнів, у тому числі й молодших спеціалістів сестринської справи. Доведення достовірності отриманих результатів шляхом осучаснення традиційної системи навчання студентів медичних коледжів потребує не лише проведення експериментального дослідження, а й підтвердження вірогідності статистичних даних. З цією метою необхідним є використання методів математичної статистики та порівняльного аналізу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичний аналіз наукових розвідок, проведених сучасними дослідниками у сфері професійної педагогіки, дає змогу узагальнити, що всі результати експериментальних робіт перевіряються на достовірність. Так, у багатьох дисертаційних роботах за допомогою методів математичної статистики з використанням критеріїв Фішера, Стюдента, Пірсона та ін. доведено доцільність використання авторських підходів у навчанні майбутніх медичних сестер з метою формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди та реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності (Бабаліч, 2006); формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу в процесі проектної діяльності (Бабенко, 2015); формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки (Данюк, 2016); формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер (Закусилова, 2018) та ін. Тому науковці акцентують увагу на проблемі розвитку наукових досліджень у медсестринстві, розглядаючи їх як основу вдосконалення медсестринської допомоги (Губенко, Бразолій, Шевченко, 2008), застосовують різні методи організації та проведення науково-дослідної роботи у системі підготовки молодших медичних спеціалістів (Біленька, Крикус, 2018).

**Мета статті** полягає у висвітленні методики доведення достовірності результатів, отриманих у процесі перевірки дієвості оновленої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах.

**Методи дослідження.** У дослідженні використовувалися методи математичної статистики, що застосовуються у педагогіці: обчислення середнього арифметичного показника для визначення середнього балу сформованості досліджуваного феномена; обчислення дисперсій для встановлення значення критерія Фішера; порівняльний аналіз стандартних та емпіричних показників F-критерія.

**Виклад основного матеріалу.** З метою проведення порівняльного аналізу статистичних даних, що відображають результати експериментального дослідження, порівнювалися числові показники, отримані на етапах вхідного (ВК) і підсумкового (ПК) контролю, що свідчили про рівні сформованості кожного компонента готовності до професійної діяльності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (МССС), які навчались у контрольних та експериментальних групах (КГ та ЕГ). У таблиці 1 відображено результати формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх МССС до професійної діяльності.

Таблиця 1

**Зміни у сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного та підсумкового контролю**

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності								Серед-ній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільн.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-112 студ.	23	20,54	44	39,29	40	35,71	5	4,46	3,8
КГ-ПК-112 студ.	28	25,0	50	44,64	34	30,36	0	0	3,9
ЕГ-ВК-115 студ.	24	20,87	46	40,0	39	33,91	6	5,22	3,8
ЕГ-ПК-115 студ.	39	33,91	56	48,70	20	17,39	0	0	4,2

Порівняльний аналіз результатів формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності свідчить, що:

– зростання високого рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у студентів ЕГ відбулося на 13,04 % (від 20,87 % до 33,91 %), тоді як у КГ – на 4,46 % (від 20,54 % до 25,0 %), що на 8,58 % менше ніж у майбутніх МССС ЕГ, у яких ціннісне ставлення та прагнення випускників ЕГ поглиблювати свої знання і вміння з обраної професії становить основу мотиваційної сфери;

– за показниками достатнього рівня в обох категоріях груп спостерігалися такі зміни: в КГ відбулося зростання кількості студентів від 39,29 % до 44,64 % (на 5,35 %), а в ЕГ – від 40,0 % до 48,70 % (на 8,70 %), що на 3,35 % більше ніж у студентів контрольних груп;

– за показниками задовільного рівня в обох групах відбулося зменшення кількості майбутніх МССС: у КГ від 35,71 % до 30,36 % (на 5,35 %), а в ЕГ – від 33,91 % до 17,39 % (на 16,52 %), що на 11,17 % менше, ніж у студентів КГ;

– за показниками низького рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності їхня кількість зменшилася в обох категоріях груп: у КГ від 4,46 % до 0 % (на 4,46 %), а в ЕГ – від 5,22 % до 0, що на 0,76 % більше, ніж у контрольних групах.

Статистичні дані свідчать, що реалізація системи професійної підготовки майбутніх МССС у коледжах викликала позитивні зміни в особистісній мотиваційно-ціннісній сфері студентів ЕГ. Це виявилось у зростанні частки їхньої внутрішньої мотивації щодо професійної підготовки та усвідомленні особистісної значущості готовності до професійної діяльності.

Візуальний супровід динаміки означених процесів подано на рис. 1.

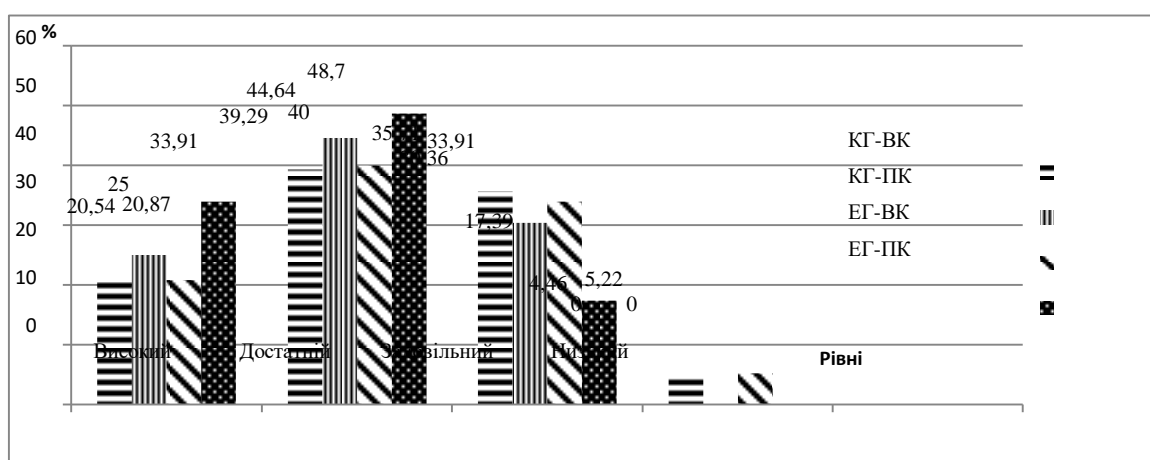


Рис. 1. Діаграми змін у сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності

Числові значення рівнів сформованості теоретично-когнітивного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного та підсумкового контролю (табл. 2) дають змогу зробити певні узагальнення. Так, кількість студентів ЕГ з високим рівнем сформованості теоретично-когнітивного компонента зросла на 13,91 % (від 18,26 % до 32,17 %); з достатнім рівнем – збільшилася на 9,57 % (від 39,13 % до 48,70 %).

Кількість студентів ЕГ із задовільним і низьким рівнями сформованості теоретично-когнітивного компонента готовності до професійної діяльності зменшилася відповідно на 17,39 % (з 36,5 % до 19,13 %) та на 6,09 % (з 6,09 % до 0 %).

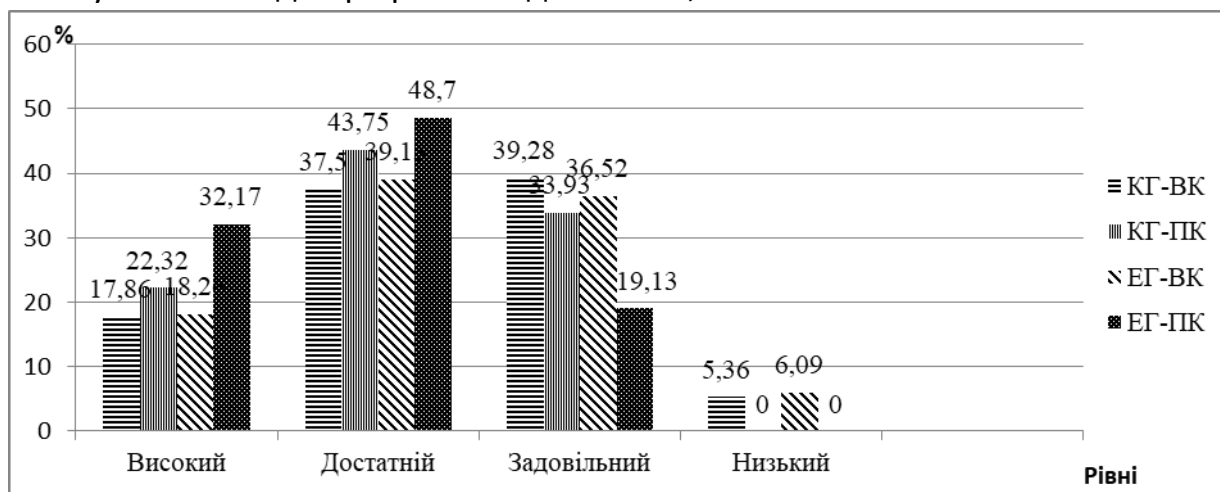
Позитивна динаміка спостерігається і в контрольних групах. Так, кількість студентів з високим рівнем збільшилася на 4,46 % (з 17,86 % до 22,32 %), з достатнім – на 6,25 % (з 37,5 % до 43,75 %), а із задовільним – зменшилася на 5,35 % (з 39,28 % до 33,93 %) так само, як і з низьким рівнем – на 5,36 % (з 5,36 % до 0 %).

**Зміни у сформованості теоретично-когнітивного компонента готовності  
майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного та  
підсумкового контролю**

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості теоретично-когнітивного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності								Серед-ній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задов.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-112 студ.	20	17,86	42	37,5	44	39,28	6	5,36	3,7
КГ-ПК-112 студ.	25	22,32	49	43,75	38	33,93	0	0	3,9
ЕГ-ВК-115 студ.	21	18,26	45	39,13	42	36,52	7	6,09	3,7
ЕГ-ПК-115 студ.	37	32,17	56	48,70	22	19,13	0	0	4,1

Порівняльний аналіз отриманих експериментальним шляхом даних свідчить про значущі результати в майбутніх МССС ЕГ порівняно зі студентами, які навчалися в контрольних групах.

На рис. 2 подано діаграми, що дають змогу візуально порівняти результати формування теоретично-когнітивного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності, які навчалися в КГ та ЕГ.



*Рис. 2. Діаграми змін у сформованості теоретично-когнітивного компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності*

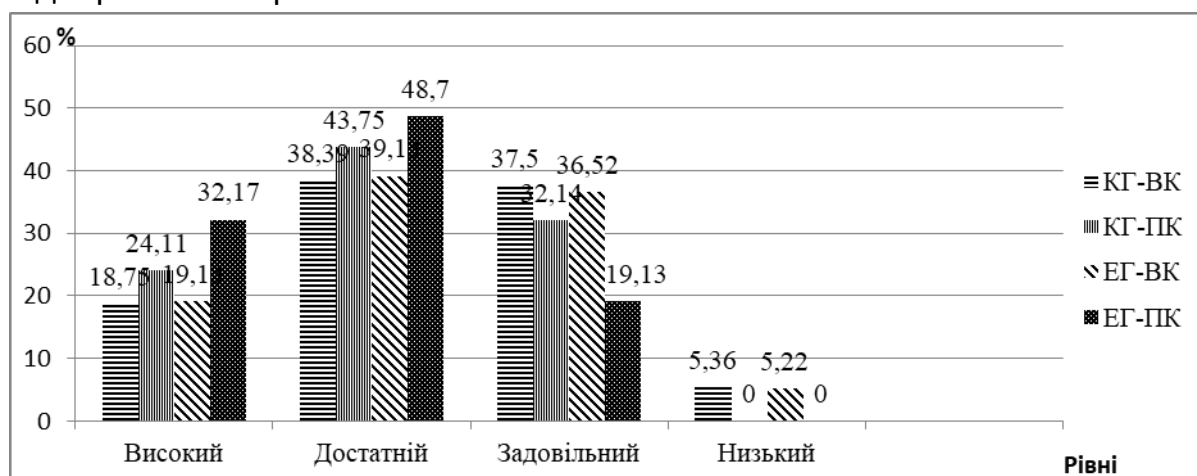
Аналіз результатів формування практично-функціонального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного та підсумкового контролю (табл. 3) дає змогу зазначити, що в ЕГ показники сформованості цього компонента позитивно змінилися в групах обох категорій.

**Зміни у сформованості практично-функціонального компонента  
готовності майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного  
та підсумкового контролю**

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості практично-функціонального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності								Середній бал (СБ) –
	Високий		Достатній		Задов.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-112 студ.	21	18,75	43	38,39	42	37,5	6	5,36	3,7
КГ-ПК-112 студ.	27	24,11	49	43,75	36	32,14	0	0	3,9
ЕГ-ВК-115 студ.	22	19,13	45	39,13	42	36,52	6	5,22	3,7
ЕГ-ПК-115 студ.	37	32,17	56	48,70	22	19,13	0	0	4,1

Так, в ЕГ з високим рівнем зростає кількість студентів на 13,04 % (з 19,13 % до 32,17 %), з достатнім – на 9,57 % (з 39,13 % до 48,70 %), із задовільним рівнем – значно зменшилася, а саме на 17,39 % (з 36,52 % до 19,13 %), з низьким – на 5,22 % (з 5,22 % до 0 %). У контрольній групі також спостерігаємо зростання кількості студентів із високим і достатнім рівнями (відповідно на 5,36 % (з 18,75 % до 24,11 % та з 38,39 % до 43,75 %), та зменшення кількості майбутніх МССС і задовільним та низьким рівнями. Такі дані свідчать про те, що в КГ процес формування цього компонента є результативним, однак значно менш інтенсивним, ніж у студентів ЕГ.

Візуалізацію рівнів сформованості практично-функціонального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності відображено на рис. 3.



*Рис. 3. Діаграми змін у сформованості практично-функціонального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності*

Аналіз результатів формування особистісно-розвивального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності (табл.4) свідчить, що в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем підвищилася на 13,04 % (з 20,0 % до 33,04 %), з достатнім – на 8,70 % (з 40,0 % до 48,70 %) та зменшилася із задовільним рівнем на 16,52 % (з 34,78 % до 18,26 %) і з низьким – на 5,22 % (з 5,22 % до 0 %). На відміну від ЕГ, у КГ динаміка позитивних результатів була незначною.

Таблиця 4

**Зміни у сформованості особистісно-розвивального компонента  
готовності майбутніх МССС до професійної діяльності на етапах вхідного  
та підсумкового контролю**

Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості особистісно-розвивального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності								Серед-ній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задов.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-112 студ.	22	19,64	44	39,29	41	36,61	5	4,46	3,7
КГ-ПК-112 студ.	27	24,11	49	43,75	36	32,14	0	0	3,9
ЕГ-ВК-115 студ.	23	20,0	46	40,0	40	34,78	6	5,22	3,8
ЕГ-ПК-115 студ.	38	33,04	56	48,70	21	18,26	0	0	4,2

Так, числові значення високого рівня збільшилися на 4,47 % (від 19,64 % до 24,11 %), достатнього – на 4,46 % (від 39,29 % до 43,75 %), відповідно із задовільним рівнем кількість студентів зменшилася на 4,47 % (з 36,61 % до 32,14 %) і з низьким – на 4,46 % (з 4,46 % до 0 %). Візуальний супровід статистичних даних відображено на рис. 4.

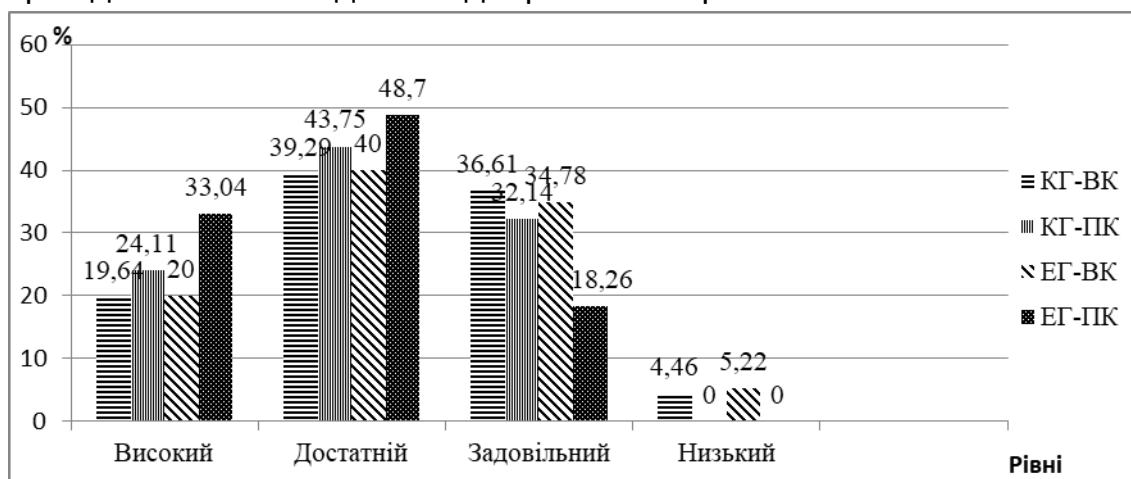


Рис. 4. Діаграми змін у сформованості особистісно-розвивального компонента готовності майбутніх МССС до професійної діяльності

Загальний результат із встановлення числових значень рівнів сформованості готовності майбутніх МССС до професійної діяльності відображено в таблиці 5.

**Узагальнені цифрові показники сформованості готовності майбутніх  
МССС до професійної діяльності**

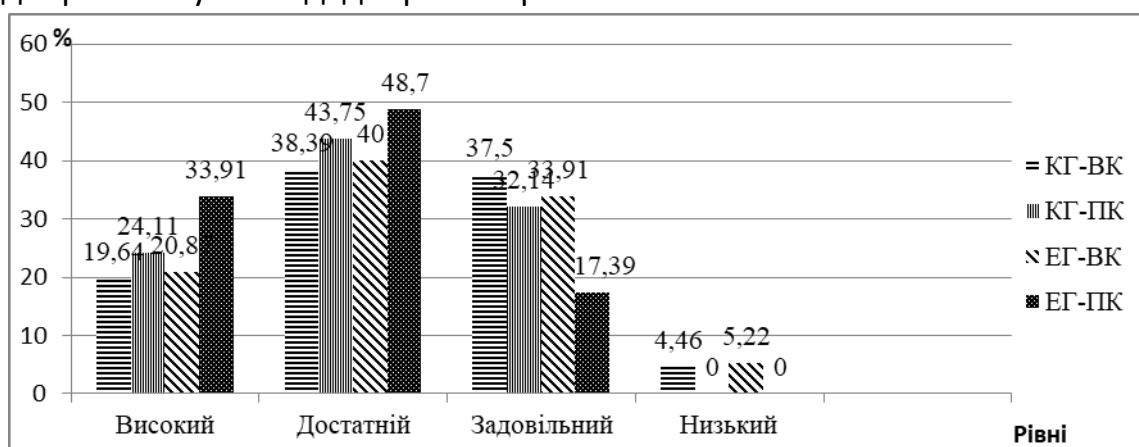
Група – етап контролю – кількість студентів	Рівні сформованості готовності майбутніх МССС до професійної діяльності								Серед-ній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задов.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ-ВК-112 студ.	22	19,64	43	38,39	42	37,5	5	4,46	3,7
КГ-ПК-112 студ.	27	24,11	49	43,75	36	32,14	0	0	3,9
ЕГ-ВК-115 студ.	24	20,87	46	40,0	39	33,91	6	5,22	3,8
ЕГ-ПК-115 студ.	39	33,91	56	48,7	20	17,39	0	0	4,2

Аналіз статистичних даних таблиці 5 свідчить, що в ЕГ результати проведення підсумкового контролю значно кращі, ніж у контрольній групі. Так, кількість студентів ЕГ з високим і достатнім рівнями готовності майбутніх МССС до професійної діяльності значно зростає: на 13,04 % (від 20,87 % до 33,91 %) та на 8,70 % (від 40,0 % до 48,70 %) відповідно, а із задовільним і низьким рівнями – зменшилася: на 16,52 % (від 33,91 % до 17,39 %) та на 5,22 % (від 5,22 % до 0 %) відповідно.

Показники в контрольній групі теж збільшилися: високий рівень – на 4,47 % (від 19,64 % до 24,11 %), достатній – на 5,36 % (від 38,39 % до 43,75 %), а кількість студентів із задовільним і низьким рівнями зменшилася на 5,36 % (від 37,5 % до 32,14 %) і на 4,46 % (від 4,46 % до 0 %) відповідно.

Отже, в студентів ЕГ дещо краще відбувалося формування всіх компонентів і загалом готовності майбутніх МССС до професійної діяльності, ніж у студентів контрольних груп.

Для забезпечення більшої наочності отримані результати відображено у вигляді діаграм на рис 5.



*Рис. 5. Діаграми змін сформованості готовності майбутніх МССС до професійної діяльності*



З метою перевірки достовірності та обробки результатів педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики, які застосовуються у професійній педагогіці (Кыверялг, 1980). Доведення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників критерію Фішера – емпіричного F-критерію ( $F_{emp}$ -КГ і  $F_{emp}$ -ЕГ) та теоретичного F-критерію ( $F_{krit}$ ), поданого у стандартній таблиці F-значення (Кыверялг, 1980, с. 278).

Згідно з нульовою гіпотезою дослідно-експериментальної роботи різниця в показниках сформованої готовності до професійної діяльності студентів, які навчалися в КГ, є результатом природного ходу освітнього процесу в умовах традиційного навчання. Альтернативною гіпотезою висунуто припущення, що різниця між результатами вхідного та підсумкового контролю у студентів ЕГ зумовлена цілеспрямованою реалізацією педагогічної системи професійної підготовки майбутніх МССС у коледжах у процесі вивчення дисциплін «Медсестринство у внутрішній медицині», «Основи філософських знань», «Громадське здоров'я і громадське медсестринство», «Медсестринство в сімейній медицині», «Медсестринська етика та деонтологія», «Медсестринство в хірургії».

Для визначення F-критерію використовувалося співвідношення, де  $\sigma_1^2$  – більшої дисперсії та  $\sigma_2^2$  – меншої дисперсії. Для обчислення дисперсії використовувалася така формула:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N},$$

де  $f$  – кількість студентів з певним рівнем сформованості кожного компоненту й загалом готовності майбутніх МССС до професійної діяльності (високий рівень – 5 балів, достатній – 4 бали, задовільний – 3, низький – 2 бали);

$(x_i - \bar{x})$  – різниця між числовим значенням певного рівня і показником середнього бала;

$N$  – кількість студентів у тих категоріях груп (контрольних або експериментальних), де обчислювалася дисперсія.

Показник  $F_{krit}$  визначався за числом ступенів свободи шляхом віднімання одиниці від числа кількості студентів у КГ та ЕГ. За умови, коли кількість студентів буде в межах від 60 до 120 осіб (у КГ – 112 студентів в ЕГ – 115 студентів), то F-критерій має бути в межах 1,7 – 1,3. Результати обчислення F-критерію для контрольних ( $F_{emp}$ -КГ) і експериментальних груп ( $F_{emp}$ -ЕГ) відображені в таблиці 6.

## Результати обчислення F-критерію

Компоненти готовності майбутніх МССС до професійної діяльності	Показники F-критерію ( $F_{emp-KG}$ і $F_{emp-EG}$ ) для порівняння з $F_{krit}(1,7 - 1,3)$	
	$F_{emp-KG}$	$F_{emp-EG}$
Мотиваційно-ціннісний	1,24	1,44
Теоретично-когнітивний	1,24	1,41
Практично-функціональний	1,24	1,39
Особистісно-розвивальний	1,21	1,41
<b>Узагальнені показники</b>	1,22	1,44

Аналіз показників таблиці 1 дає змогу узагальнити, що значення F-критерію для КГ ( $F_{emp-KG}$ ) відрізняються від стандартних табличних даних. Так, показник  $F_{emp-KG}$  із значеннями від 1,21 до 1,24 виходить за межі вірогідності, тому незначне підвищення рівня сформованості кожного компонента та загалом готовності майбутніх МССС до професійної діяльності в КГ пов'язане з умовами традиційного процесу навчання. F-критерій для експериментальних груп ( $F_{emp-EG}$ ) має показники від 1,39 до 1,44, що знаходиться в межах показників стандартної таблиці. Це означає, що результати дослідження є вірогідними та підтверджують достовірність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, ефективність професійної підготовки майбутніх МССС у коледжах залежить від цілеспрямованої реалізації системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Результати експериментального дослідження підтверджуються достовірними показниками, які перевірені за допомогою методів математичної статистики.

Подальші наукові пошуки вбачаємо у продовженні вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх МССС у коледжах з метою всебічного формування у них готовності до професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бабаліч, В. А. (2006). *Формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград. (Babalich, V. A. (2006). *Formation of medical college students' readiness to promote and implement the ideas of a healthy lifestyle in future professional activities* (PhD thesis abstract). Kirovohrad).
- Бабенко, Т. П. (2015). *Формування дослідницьких умінь і навичок студентів медичного коледжу у процесі проектної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Київ. (Babenko, T. P. (2015). *Formation of research skills and abilities of medical college students in the process of project activities* (PhD thesis abstract). Kyiv).

- Біленька, Н. В., Крикус, О. Ю. (2018). Організація та проведення науково-дослідної роботи у системі підготовки молодших медичних спеціалістів. *Магістр медсестринства*, 1 (19), 7–10. (Bilenka, N. V., Krykus, O. Yu. (2018). Organization and conduction of scientific and research work in the system of training of junior medical specialists. *Master of Nursing*, 1 (19), 7–10).
- Губенко, І. Я., Бразолій, Л. П., Шевченко, А. Т. (2008). Розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основа вдосконалення медсестринської допомоги. *Магістр медсестринства*, 1, 28–30. (Hubenko, I. Ya., Brazolii, L. P., Shevchenko, A. T. (2008). Development of scientific studies in nursing as a basis for improving nursing care. *Master of Nursing*, 1, 28–30).
- Данюк, М. І. (2016). *Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в процесі фахової підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль. (Daniuk, M. I. (2016). *Formation of professionally significant qualities of future junior specialists in nursing in the process of vocational training* (PhD thesis). Ternopil).
- Закусилова, Т. О. (2018). *Формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя. (Zakusylova, T. O. (2018). *Formation of the foundations of professionalism of future nurses in the process of vocational training* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).
- Кыверялг, А. А. (1980). *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: «Валгус». (Kyveryalg, A. A. (1980). *Research methods in professional pedagogy*. Tallinn: «Valgus»).

## РЕЗЮМЕ

**Демянчук Михаил.** Статистическая обработка результатов экспериментального исследования эффективности системы подготовки будущих младших специалистов сестринского дела.

Для доказательства достоверности результатов экспериментального исследования по внедрению в колледжах авторской системы профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела использовались методы математической статистики, применяемые в педагогике, в частности, вычисления критерия Фишера (F-критерия) и сравнительный анализ его стандартных и эмпирических показателей. Установлено, что показатель  $F_{emp}$ -КГ со значениями от 1,21 до 1,24 выходит за пределы достоверности. F-критерий для экспериментальных групп ( $F_{emp}$ -ЭГ) имеет значение от 1,39 до 1,44, что находится в пределах показателей стандартной таблицы. Таким образом, результаты исследования являются достоверными и подтверждают достоверность проведенной опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** колледж, младшие специалисты сестринского дела, студенты, эксперимент, методы математической статистики, критерий Фишера.

## SUMMARY

**Demianchuk Mykhailo.** Statistical processing of the results of experimental study of the effectiveness of the system of training of future junior specialists in nursing.

The purpose of article is in outlining the methods of proving the reliability of the results, obtained in the process of verifying the effectiveness of the updated system of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges. In order to provide a comparative analysis of statistical data reflecting the results of the experimental study, the

*numerical indicators, obtained at the stages of input and final control were compared. The statistical data, reflected in tables and figures, indicate the levels of formation of each component of readiness for professional activity of future junior specialists in nursing, who studied in control and experimental groups.*

*To prove the reliability of experimental results the methods of mathematical statistics, used in pedagogy, in particular, the calculation of Fisher criterion (F-criterion) and comparative analysis of its standard and empirical indicators were used. It has been determined that the indicator of  $F_{emp-CG}$  with values from 1,21 to 1,24 is beyond probability, so a slight increase in the level of formation of each component and in general the readiness of future junior specialists in nursing for professional activity in CG is related to the conditions of traditional process of study. F-criterion for the experimental groups ( $F_{emp-EG}$ ) has the values from 1,39 to 1,44, which is within the indicators of the standard table. Therefore, the results of the study are reliable and confirm the reliability of the conducted research and experimental work.*

*Thus, the effectiveness of training of future junior specialists in nursing in colleges depends on the purposeful implementation of the system of vocational training of future junior specialists in nursing. The results of experimental study are confirmed by reliable indicators, which are verified using the methods of mathematical statistics. We see further scientific researches in the continued improvement of the system of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges in order of comprehensive formation of their readiness for professional activity.*

**Key words:** college, junior specialists in nursing, students, experiment, methods of mathematical statistics, Fisher criterion.

**УДК 376-056.264:51**

**Людмила Лісова**

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-3758-0294

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/308-317

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ**

*У даній статті запропоновані результати проведеної роботи, спрямованої на підготовку молодших школярів з ТПМ до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях. За результатами проведених нами досліджень встановлено, що в молодших школярів із ТПМ спостерігаються труднощі при розв'язуванні арифметичних задач. У процесі підготовки молодших школярів із ТПМ до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях ми спостерігали специфічні помилки на рівні: вимови звуків, слів; побудови речень; переказу тексту. Підсумковий аналіз показав, що ефективним було використання не лише завдань для розвитку в них мовлення, але й корекційні вправи, які були задіяні по-різному в залежності від прояву.*

**Ключові слова:** арифметична задача, корекція, логопедичні заняття, труднощі.

**Постановка проблеми.** Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Однак, на сучасному етапі визначено, що в молодших школярів із ТПМ спостерігаються труднощі під час розв'язування арифметичних задач є складнішими, ніж в учнів із типовим розвитком, що обумовлені недорозвитком базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. Гаврилова, Л. Томме та ін.), симультанних та сукцесивних синтезів (В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач дітьми з ТПМ (Н. Гаврилова, В. Тарасун) є переважно репродуктивним; у рідких випадках може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавань (пасивно-репродуктивному) (Лісова, 2015, с. 135).

В. Тарасун відзначає, що в основі труднощів у навчанні дітей із ТПМ лежать такі причини, як: недорозвиток сукцесивних та симультанних (перцептивних, мнестичних, мовленнєво-мисленнєвих) синтезів. Як наслідок у них недостатньо формуються загальні (наочно-образне та логічне мислення, мовлення, увага, уява, пам'ять, моторика, оптико-просторові уявлення) та спеціальні (лінгвістичні, математичні, графічні, читацькі, природничі) навчальні здібності (Тарасун, 2011, с. 126-175).

Дослідження Л. Томме показують, що в дітей із ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань із математики. Діти з ТПМ з труднощами засвоюють пряму і зворотну послідовність елементів в ряді, не впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що говорить про неповноцінність функцій симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису (Томме, 2007, с. 37).

Отже, результати аналізу наукових досліджень дітей з ТПМ свідчать про те, що в них наявні особливості недорозвитку не лише мовлення, а й своєрідність розвитку всіх психічних процесів та функцій, які зумовлюють труднощі на всіх етапах роботи над арифметичною задачею.

**Метою нашого дослідження** було розкрити особливостей підготовки молодших школярів із ТПМ до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження нами було використано методи абстрагування, аналізу й синтезу, аналізу науково-методичної літератури, узагальнення досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первинно збереженому інтелекті, у загальній кількості 221 учень Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів «Довіра», Васильківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, а також на базі загальноосвітніх шкіл № 2, 7, 16 м. Кам'янець-Подільського, де навчаються учні молодших класів із ТПМ на інклюзивному навчанні.

Логопедичні заняття ми проводили два рази на тиждень, першого тижня були проведені логопедичні заняття на тему: «Фрукти», «Сад. Садівник»; другого – «Овочі», «Город. Городина»; третього – «Вага», «Магазин»; четвертого – «Гроші», «Товарообмін». Тривалість кожного заняття – 45 хв.

У цілому, ті самі за змістом заняття були проведені з учнями 2-го, 3-го класу в загальній кількості по 8 занять. Заняття проводилися фронтально, вони мали лексико-граматичну спрямованість.

Нами було виявлено в процесі підготовки молодших школярів із ТПМ до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях специфічні помилки на рівні: вимови звуків, слів; побудови речень; переказу тексту. Дані помилки ми спостерігали частіше в учнів з ТПМ 2-го класу (83 %), а в дітей з ТПМ 3-го класу лише в окремої їх частини (46 %). Для їх подолання ми використовували корекційні завдання. Їх пропонували дітям виконувати лише тоді, коли бачили в них помилку певного типу, а тому не вносили ці завдання в текст заняття, а пропонували їх, як підказки, у робочому режимі. Тривалість виконання цих корекційних завдань – 1-2 хв. Мета їх використання – це усвідомлення дітьми з ТПМ допущених помилок і формування в них навичок самостійного контролю за власним мовленням.

Зокрема, велика частина учнів у 2, 3 класах мали порушення мовлення, особливо його звукової сторони, наприклад: пропуски фонем під час вимови слів наприклад «ши-ка»; заміна одних фонем іншими наприклад «шапка» (жабка), «врошай» (врожай), «хоріхи» (горіхи); окремі звуки хоча і сформовані в дітей із ТПМ, проте в мовленні вони їх плутали, наприклад «цаска» (чашка); спотворена вимова звуків мовлення, хоча в ізольованій вимові вони були сформовані, наприклад «байкон» (балкон), «гиба» (риба).

З метою подолання помилок ми пропонували різні завдання з опорою на аналізаторні системи: зорову, слухову, тактильно-кінестетичну, кожного разу їх змінюючи.

Перш ніж приступити до вправ з метою правильної вимови, ми вважали за необхідне наочно показати й ознайомити дітей із ТПМ із особливостями їх виконання. Але сухе пояснення артикуляції було нудним учням із ТПМ, а тому виникала необхідність обігрувати ці корекційні завдання. Звуки ми пропонували дітям з ТПМ проспівувати довго і коротко. Кожну пісеньку ми пов'язували з відповідним образом, підкріпленим картинкою (наприклад: звук з – з комаром, звук ж – з жуком, звук ш – з сердитим гусаком, звук р – з мотором машини та інші).

Пропонували схематичне зображення місця розташування органів артикуляції під час вимови звуків: жестами (шуба – встали, руки підняли – при цьому язик вверху; сито – присіли, руки опустили – язик внизу), мімікою (комарик летить – губи в посмішці – з-з-з-з; жук летить – нахмурились – губи округлі – ж-ж-ж-ж тощо).

З метою формування в учнів уміння слухати себе та розрізняти глухі та дзвінкі звуки. Ми ставили долоні рук в області голосових зв'язок і просили аналогічно виконати дітей та називати глухі й дзвінкі звуки попарно: х-г, ж-ш, д-т, б-п тощо. Після цього просили дітей закрити вуха і також повторити пари звуків. І при цьому звертали їхню увагу на звучання глухих [п], [х], [к], [т], [с], [ч] та дзвінких [б], [г], [г'], [д], [з], [ж] звуків. Використовували образи-символи певних звуків (глухі звуки – коробочка, дзвінкі – дзвіночок).

Поступово, у середньому на 4-5 занятті, окремо виконувати завдання припиняли, а залишали лише підказки для учнів із ТПМ у вигляді жестів, міміки та образних зображень, які завжди були під рукою логопеда. Під час їх демонстрації діти з ТПМ відразу ж зосереджувалися на власних помилках і виправляли їх.

У цілому організована таким чином корекційна робота сприяла саморозвиткові, самоконтролю, самокорекції в молодших школярів із ТПМ порушень на рівні звуковимови. Відсоток учнів, які допускали помилки даного типу, зменшився: у 2-му класі 70 %, у 3-му класі 32 %.

При граматичному оформленні слів ми спостерігали у 63 % школярів із ТПМ 2-го класу та 48 % 3-го класу такі помилки: неправильне називання закінчень: яблука – яблуки; помідор – помідора; труднощі під час утворення пестливих слів: груша – грушечка; картопля – картопелька; помилки під час перетворення іменників у прикметники: абрикос –

абрикосний (абрикосовий), слива – сливовий (сливовий); труднощі під час добору споріднених слів: сад, садок, садівник.

Для подолання таких труднощів і помилок ми пропонували школярам із ТПМ різні стимулювальні завдання:

1) звертали увагу школярів із ТПМ на закінчення: Що зображено на малюнку? Називали слово, виділяючи інтонаційно та графічно кольоровим маркером у картці закінчення. Наприклад: яблу , яблу , яблу . І пропонували підібрати малюнки або показати жестами предмет.

2) складали ланцюжки споріднених слів за зразком, за запитаннями: Сад, садовий, садівник, садівничок.

3) «Склеєне» слово (виділення окремих слів з квазіслова). Наприклад: апельсинапельсинове, яблучнийяблукояблучне, сливовесливовийслива.

Відсоток учнів, які допускали помилки даного типу, зменшився: у 2-му класі 55 %, у 3-му класі 26 %.

Також під час проведення логопедичних занять зі школярами з ТПМ ми звернули увагу на те, що після проведеної бесіди, низки ігор, прослуханих розповідей, віршів з тем: «Фрукти», «Овочі», «Сад, садівник» у 82 % учнів із ТПМ 2-го класу та у 65 % – 3-го класу виникали значні труднощі під час побудови речення або розповіді.

З метою подолання таких труднощів ми додатково пропонували учням з ТПМ 2-го класу корекційні завдання, які поступово ускладнювали. Зокрема, на перших логопедичних заняттях додатково ввели вправи, які передбачали самостійний вибір дитиною слова і включення його в речення. Ми на дошці записували речення з пропущеними словами, а діти мали на місце пропущеного слова вставити малюнок. Наприклад: Ми ідемо ... . У саду ростуть ... . ... за ними доглядає. На яблунях ростуть солодкі ... та ... яблука. Зібравши врожай ми зваримо смачне ... .


А надалі вводили більш складні вправи – складання рядів логічно пов'язаних між собою слів. Логопед ставив запитання, а дитина з ТПМ, орієнтуючись на нього, самостійно підбирала слова. Наприклад: яблуня – яка? – велика – що робить? – росте – де росте? – у саду. Що на ній? – на ній яблука – які? – червоні (зелені, жовті), великі, солодкі тощо.





Для молодших школярів із ТПМ 3-го класу дані вправи виступали у вигляді підказки, тому що вони відразу зорієнтувалися у процесі їх виконання. Учням із ТПМ 3-го класу ми пропонували складніші корекційні завдання й подавали їх поетапно. Зокрема, слова-предмети пропонували



позначати квадратом, усередині якого були запитання ; слова

ознаки – кружечком, усередині якого запитання ; слова дії –

трикутником, у якому запитання 

І коли була потреба побудувати речення за картинкою, ми з учнями обговорили, що у шкільному саду ростуть яблуні та груші. Що яблука червоні, а груші соковиті. До дошки викликали дітей, яким роздавали картки із зображенням квадрата, трикутника, квадрата і кружечка. І разом будували речення: Хто в саду?  Діти. Що роблять?  Збирають. Що збирають?  Яблука. Які яблука збирають?  Червоні. Або на дошці викладали схему з геометричних фігур, а дітям пропонували скласти за нею речення. Також, давали речення, а до нього потрібно було скласти схему тощо.

Після використання розглянутих видів корекційних вправ кількість учнів, які допускали помилки під час побудови речень, зменшилася: у 2-му класі до 76 %, у 3-му класі до 43 %.

Також труднощі виникали в 63 % молодших школярів із ТПМ 2-го класу і у 45 % – 3-го класу під час переказу коротких текстів. Для подолання даних труднощів ми вчили будувати коротенькі перекази з опорою на малюнковий план розповіді, який міг складатися з сюжетних чи предметних малюнків (картинки: дідусь, онук, вишня, кісточка та молода вишня; хлоп'ята з лопатами, вишні, сливи, цвітіння саду, пташки). Коли ми зачитували учням із ТПМ короткі тексти, розповіді, казку, ми викладали послідовно на стіл малюнки, на яких зображенні герої, ситуації, що зустрічалися в тексті. Надалі проводили зі школярами з ТПМ корекційні форми роботи. Зокрема, розпочинав переказ тексту логопед, а продовжував учень і при цьому кожен вибирав малюнок, що відповідав частині переказу. Якщо школярі з ТПМ впорались із завданням, тоді за послідовно виставленими малюнками просили їх переказати текст самостійно. Наступний варіант роботи полягав у тому, що малюнки до тексту виставлялися на столі не послідовно, а школярів із ТПМ просили переказати текст, використовуючи подані малюнки. У результаті таким чином організованого навчання відсоток учнів із ТПМ, які допускали помилки даного типу, зменшився: у 2-му класі до 57 %, у 3-му класі до 32 %.

Труднощі також виникали в учнів з ТПМ при читанні, як 2-го (58 %), так і 3-го (36 %) класів. Тому читання було включене в більшість логопедичних завдань. Ми пропонували учням із ТПМ читати назви фруктів, овочів, вівіски у магазинах, діалоги між продавцем і покупцем, пропонували читати ті самі слова з різною інтонацією, у різних позиціях, з жестовим супроводом, давали прочитати бирки і прикріпити їх до відповідного товару на полиці в магазині тощо. Відсоток учнів, які допускали помилки даного типу, зменшився після проведення корекційних вправ і завдань для читання: у 2-му класі до 47 %, у 3-му класі до 22 %. Тому, читання було включене в більшість логопедичних завдань.

Отож, підсумковий аналіз особливостей проведення логопедичних занять показав, що з метою подолання специфічних помилок в усному та писемному мовленні у школярів з ТПМ під час проведення логопедичних занять ефективним було використання не лише завдань для розвитку в них мовлення, але й корекційні вправи, які були задіяні по-різному в залежності від прояву. Зокрема, для корекції фонетичного боку мовлення, вчили учнів із ТПМ зосереджувати увагу на аналізаторних системах: слуховій – асоціюючи звуки мовлення з різними звуками оточуючого середовища; тактильно-кінестетичній – відчуваючи вібрацію; зоровій – уявляючи артикуляційний образ та асоціюючи звук мовлення з візуальними опорами. Надалі, орієнтуючись на згорнуті підказки логопеда (образні, жестові, мімічні тощо), пропонували виправляти помилки. А потім підказки забирали, застосовуючи їх лише за потреби до окремих учнів з ТПМ.

Під час граматичного оформлення слів, якщо спостерігалися специфічні помилки, учили школярів із ТПМ зосереджувати увагу на закінченнях у слові, тому їх виділяли маркером, рамочками тощо. Учили словозміні без зосередження уваги на закінченні. Надалі або зовсім знімали підказки, або зверталися до них у найбільш складних ситуаціях.

Під час побудови речення, розповіді ми спостерігали різницю в сприйманні допомоги учнями 2-го та 3-го класів, а тому корекційні вправи їм пропонували і однакові, і різні. Зокрема, у 2-му класі ми зосереджували увагу школярів із ТПМ через малюнок на окремих словах. Через запитання, які ставилися до кожного слова, зосереджували увагу на всіх словах у реченні та їхній послідовності. Надалі, запитання чи малюнки знімалися або використовувалися в окремих випадках, учні з ТПМ самостійно складали речення. У цілому у 3-му класі учні з ТПМ також потребували допомоги, але були готові працювати зі складнішими завданнями – із символічним зображенням речення. Тому у вигляді підказки через запитання

зосереджували увагу на всіх словах у реченні та їхній послідовності. Їм пропонували вставити картинки в речення на місце пропущених слів, а надалі пропущені слова замінили геометричними фігурами із запитаннями. Також пропонували за схемою побудувати речення або, навпаки, за змістом речення викласти схему. Після проведеної роботи різні види допомоги знімалися і учні з ТПМ 3-го класу самостійно складали речення.

Під час переказу тексту, різниця полягала в тому, що при організації роботи з учнями з ТПМ 2-го класу на початку ми використовували малюнковий план розповіді з сюжетними малюнками. Надалі – з предметними малюнками і з виділенням опорних слів. А під час організації роботи зі школярами з ТПМ 3-го класу вони були вже готові використовували план із предметними малюнками. Ми поступово ускладнили завдання, замінивши картинку опорними словами, які вибудовували у вигляді ланцюжка слів. Після виконання попередніх завдань ми знімали всі підказки, лише в окремих випадках використовували малюнок або слово, а в основному передбачали, що діти готові до самостійного переказу коротких текстів.

Під час читання ми пропонували такі корекційні вправи: прочитати слова з перебільшеною артикуляцією, читання підкресленого закінчення, а потім цілого слова; читання слів із різною інтонацією (стверджувальною, запитальною, заперечною, з проханням тощо).

Нами було виявлено в процесі проведення логопедичних занять специфічні помилки в роботі школярів із ТПМ на рівні: вимови фонем, слів; побудови речень; переказу тексту, читання.

Під час вимови фонем ми спостерігали на перших заняттях специфічні типи помилок у 83 % учнів із ТПМ 2-го класу та 46 % – 3-го класу, а на останньому відсоток їх зменшився до 70 % учнів із ТПМ 2-го класу та 32 % – 3-го класу.

Специфічні помилки під час граматичного оформлення слів були у 63 % учнів з ТПМ 2-го класу та 48 % – 3-го класу, а на останньому їх відсоток зменшився до 55 % учнів із ТПМ 2-го класу та 26 % – 3-го класу.

Під час побудову речення або розповіді специфічні помилки були у 82 % учнів із ТПМ 2-го класу та 65 % – 3-го класу, а на останньому відсоток їх зменшився до 76 % учнів із ТПМ 2-го класу та 43 % – 3-го класу.

Під час переказу тексту специфічні помилки були у 63 % учнів із ТПМ 2-го класу та 45 % – 3-го класу, а на останньому відсоток їх зменшився до 57 % учнів із ТПМ 2-го класу та 32 % – 3-го класу.

Під час читання специфічні помилки були у 58 % учнів з ТПМ 2-го класу та 36 % – 3-го класу, а на останньому відсоток їх зменшився до 47 % учнів із ТПМ 2-го класу та 22 % – 3-го класу.

Таким чином, у результаті проведення логопедичних занять ми спостерігали, що рівень самостійності в учнів із ТПМ покращився (на 7 %), а також зменшився відсоток школярів із ТПМ, що допускали типові помилки на логопедичних корекційних заняттях (на 13 %). Отже, такого типу корекційні вправи на логопедичних заняттях забезпечили покращення всіх сторін мовлення у школярів із ТПМ. Проте, ми вважаємо, що необхідно більше часу для проведення такого типу логопедичних занять для повного усунення в них мовленнєвих порушень.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Відповідно до мети нашого дослідження, нами розкрито особливості підготовки молодших школярів із ТПМ до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях. У наступних працях плануємо розкрити особливості корекції недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей із ТПМ на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики, щоб розвинути у школярів із ТПМ спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, які не залежать від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Лісова, Л. І. (2015). *Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення*. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» (Lisova, L. I. (2015). *Correction of educational activities of junior schoolchildren with severe speech disorders*. Kamianets-Podilskyi: Print-Service LLC).
- Тарасун, В. В., Гаврилова, Н. С. (2007). *Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С. (Tarasun, V. V., Havrylova, N. S. (2007). *Peculiarities of teaching mathematics to junior schoolchildren with speech development disorders: a textbook*. Kamianets-Podilskyi).
- Тарасун, В. В. (2011). *Логодидактика*. К.: Видав. Дім «Слово» (Tarasun, V. V. (2011). *Logodidactics*. K.: Publish. House "Word").
- Томме, Л. Є. (2007). Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики. *Дефектология*, 5, 33-41 (Tomme, L. E. (2007). *Studies of the readiness of children with severe speech disorders to learn mathematics*. *Defectology*, 5, 33-41).

#### РЕЗЮМЕ

**Лісова Людмила.** Особенности подготовки младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач на логопедических занятиях.

*В данной статье предложены результаты проведенной работы, направленной на подготовку младших школьников по ТНР к решению*

*арифметических задач на логопедических занятиях. В процессе подготовки младших школьников с ТПМ к решению арифметических задач на логопедических занятиях мы наблюдали специфические ошибки на уровне: произношения звуков, слов; построения предложений; пересказа текста. Для их преодоления мы использовали коррекционные задания. Их предлагали детям выполнять только тогда, когда видели в них ошибку определенного типа, а потому не вносили эти задачи в текст задания, а предлагали их, как подсказки, в рабочем режиме.*

**Ключевые слова:** арифметическая задача, коррекция, логопедические занятия, трудности.

## SUMMARY

**Lisova Liudmila.** Features of preparing junior schoolchildren with severe speech disorders for solving arithmetic problems in speech therapy classes.

*This article proposes the results of performed work, which aims are to prepare junior schoolchildren with severe speech disorders to solve arithmetic problems in speech therapy classes. Our previous research has found that children with severe speech disorders had difficulty solving arithmetic problems. In the process of preparing junior schoolchildren with severe speech disorders to solve arithmetic problems in speech therapy classes, we observed specific errors at the level of: pronunciation of sounds, words; sentence construction; text translation. To overcome them, we used correction tasks. They were offered to children to perform only when they saw in them a mistake of a certain type, and therefore did not include these tasks in the text of the lesson, and offered them as tips in the working mode. The duration of these correction tasks is 1-2 minutes. The purpose of their use is the awareness of children with severe speech disorders of mistakes and formation of their skills of independent control over their own speech. In order to overcome errors, we offered different tasks based on analytical systems: visual, auditory, tactile-kinesthetic, changing them each time. The final analysis of the features of speech therapy classes has shown that in order to overcome specific errors in oral and written speech among pupils with severe speech disorders during speech therapy classes was effective to use not only tasks for speech development, but also corrective exercises that were involved in different situations depending on the manifestation. In particular, to correct the phonetic side of speech, pupils with severe speech disorders were taught to focus on analytical systems: auditory – associating speech sounds with different sounds of the environment; tactile-kinesthetic – feeling vibration; visual – imagining the articulatory image and associating the sound of speech with visual support. In the future, based on the concise tips of a speech therapist (figurative, gestural, facial expressions, etc.) children were offered to correct mistakes. And when the tips were taken away, they were applied only when needed to individual pupils with severe speech disorders.*

**Key words:** arithmetic problem, correction, speech therapy classes, difficulties.

## РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.011.3:372.461

**Вікторія Будянська**

Харківський національний економічний університет  
імені Семена Кузнеця

ORCID ID 0000-0003-0621-4571

**Галина Мариківська**

Харківський національний університет внутрішніх справ

ORCID ID 0000-0001-9561-9292

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/318-334

### ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДІЯЧІВ МИСТЕЦТВ

*Дана стаття присвячена проблемі застосування лінгвістичних ігор на заняттях з української мови професійного спрямування в процесі підготовки майбутніх діячів мистецтв. Метою статті є доведення доцільності застосування лінгвістичних ігор на заняттях з української мови. Завдання дослідження: розкрити сутність термінів мовленнєвої культури; зробити аналіз методу «лінгвістична гра»; надати приклади використання лінгвістичних ігор. Було використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення психолого-педагогічних, методичних джерел. Перспективним напрямом дослідження є розробка системи лінгвістичних ігор, які можна застосовувати в процесі підготовки спеціалістів будь-яких спеціальностей, зокрема під час підготовки майбутніх фахівців мистецтв.*

**Ключові слова:** мовленнєва культура, мовна компетентність, лінгвістична компетентність, термінологія, лінгвістична гра, мовленнєві вправи, рецептивні вправи, продуктивні вправи.

**Постановка проблеми.** Тенденції до глобалізації сучасного суспільства, важливість гармонійного міжнародного співробітництва обумовлюють потребу системи освіти України в високоосвічених культурних громадянах, здатних до ефективної комунікативної взаємодії.

На актуальність порушеної проблеми вказує також значна кількість проведених досліджень. Зокрема, С. Вербещук, О. Гойхман, І. Зимня та інші висвітлили загальнотеоретичні основи здійснення мовленнєвого процесу; М. Вашуленко, О. Крсек, Л. Федоренко, Р. Чечет та інші виокремили диференційні ознаки мови й мовлення; В. Глухов, О. Леонтьєв, В. Ковшиков, Л. Щерба та інші розглядали одиниці та види мовленнєвої діяльності, етапи її здійснення; Н. Дика, В. Пасинок,

Т. Плещенко, Н. Федотова та інші розглядали структуру, зміст, якісні ознаки мовленнєвої культури; А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, А. Левчук та інші розглядали сутність мовленнєвого середовища та його роль у формуванні мовленнєвої культури особистості.

Актуальність і доцільність осмислення цієї проблеми посилюється необхідністю усунення таких *суперечностей*: між усе більш високими вимогами сучасного суспільства до сформованості мовленнєвої культури спеціалістів і недостатньою увагою щодо значущості формування цієї культури в студентів педагогами, які працюють у ЗВО; між значними виховними можливостями ЗВО у сфері розвитку мовленнєвої культури майбутніх спеціалістів і слабким використанням цих можливостей у практичній роботі ЗВО; між потребою викладачів у створенні ефективного науково-методичного забезпечення формування мовленнєвої культури студентів ЗВО й недостатньою розробленістю наукових засад підготовки та впровадження подібного методичного інструментарію в педагогічній науці.

**Аналіз актуальних досліджень.** Зазначимо, що в контексті порушеної проблеми дослідження основна увага приділялася саме вивченню мовленнєвої культури як важливої складової культури особистості. Як стверджують учені (Є. Адамов, А. Багмут, В. Бадер, І. Блинов, І. Борисюк, Л. Введенська, Г. Лабковська, О. Михайличенко, Г. Олійник, Л. Павлова, Л. Скворцов, І. Стіліану, С. Христові та інші), культура мовлення не тільки є ознакою високої культури особистості, а й обумовлена останньою. Як наслідок, чим більш культурною є людина, тим більш культурним є її мовлення.

Відзначаючи важливу роль мовленнєвої культури в житті кожної людини, Л. Введенська та Л. Павлова підкреслюють, що «оволодіння мистецтвом спілкування, мистецтвом слова, культурою усного й письмового мовлення» сьогодні необхідно для кожної людини незалежно від того, «яким видом діяльності вона займається чи буде займатися» (Введенська, 2003, с. 4).

Слід також зауважити, що в науковій літературі використовують два близьких поняття: «культура мовлення» й «мовленнєва культура». Деякі автори в значенні цих понять відзначають певні відмінності. Так, С. Вербещук вважає, що значення поняття «мовленнєва культура» є ширшим, ніж поняття «культура мовлення». Адже, на її думку, культура мовлення проявляється в уміннях людини правильно говорити (і писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування. Отже, це система вимог до використання мови в мовленнєвій діяльності. Мовленнєва культура охоплює не тільки нормативні мовленнєві аспекти, а й особистісні, індивідуальні,

загальнокультурні властивості людини, а також відбиває її душевний стан та емоційні переживання (Вербещук, 2016).

В. Пасинок стверджує, що поняття «культура мови» уживають для визначення зразкових текстів, що містяться у визначних писемних пам'ятках минулого, а «культура мовлення» (або «мовленнева культура») – для кваліфікування відповідного рівня живого втілення мовних засобів у ситуаціях повсякденного усного й писемного спілкування (Пасинок, 2001).

У своїй науковій роботі Н. Веніг теж розрізняє поняття «культура мови» й «культура мовлення». Під культурою мови авторка розуміє конкретну реалізацію мовних властивостей в умовах повсякденного й масового спілкування, а під культурою мовлення – уміння викладати їх виразно та стилістично диференційовано, тобто володіти законами літературної мови в повному обсязі (Веніг, 2001).

Звертаючи увагу на різницю значень понять «культура мови» й «культура мовлення», Н. Дика стверджує: «культура мови є показником її унормованості, що визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, правописними та стилістичними нормами. У свою чергу, культура мовлення передбачає безумовне дотримання норм та правил усної й писемної літературної мови, а також прояв людиною мовленневої майстерності» (Дика, 2002).

Л. Скворцов під культурою мови має на увазі властивості зразкових текстів, закріплених у пам'ятках писемності, потенційні якості мовної системи, володіння індивідом мовними засобами й функціональними стилями. На думку автора, під культурою мовлення розуміють конкретну реалізацію мовних властивостей і можливостей в умовах повсякденного та масового – усного й писемного – спілкування, уміння використовувати форми і стилі сучасної літературної мови залежно від наявної ситуації (Скворцов, 1980).

Як уважає М. Алексєєва-Вовк, культура мовлення – це система комунікативних якостей мовлення, «упорядкована сукупність нормативних мовленневих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови та мету спілкування». У свою чергу, під культурою мовлення (культурою мовленневого спілкування) авторка розуміє реалізацію людиною соціально-моральних норм поведінки й культури мовлення, що необхідні для регуляції взаємодії людей у процесі їхнього спілкування (Алексєєва-Вовк, 2008, с. 79).

Отже, під культурою мови розуміють властивість зразкових текстів, закріплених у пам'ятках писемності, а також потенційні якості мовної системи. У свою чергу, *мовленневу культуру сприймають як інтегративну*



*особистісну якість, що відбиває спроможність людини здійснювати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети й наявної мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови.*

**Метою** статті є доведення доцільності застосування лінгвістичних ігор на заняттях з української мови професійного спрямування в процесі підготовки майбутніх діячів мистецтв.

**Завдання** дослідження: 1) довести актуальність даної проблеми; 2) розкрити сутність термінів «мовленнєва культура», «мовна компетентність», «лінгвістична компетентність»; 3) зробити аналіз методу «лінгвістична гра»; 4) надати приклади використання лінгвістичних ігор у процесі підготовки майбутніх діячів мистецтв у ЗВО; 5) зробити висновки щодо доцільності використання лінгвістичних ігор у процесі підготовки майбутніх діячів мистецтв; 6) визначити пріоритетні напрями даного дослідження.

З метою реалізації поставлених завдань було використано такі теоретичні **методи дослідження**: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення психолого-педагогічних, методичних джерел.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, мовленнєва культура особистості залежить від знань одиниць мови і правил їх з'єднання, уміння ними користуватися, від знань про мову, її систему і структуру (лінгвістичної компетентності).

На думку Н. Веніг, лінгвістична компетенція в галузі мови дозволяє: 1) висловлювати думку різними способами, тобто володіти синонімією на різних рівнях – від лексичного до синтаксичного; 2) розмежовувати схожі за звучанням, але різні за значенням слова (володіння паронімією); 3) розрізнати зовнішньо однакові, але різні за змістом висловлювання (тобто володіти омонімією і багатозначністю); 4) відрізнати правильне висловлювання від неправильного, тобто співвідносити з нормою. Ця компетенція, на думку автора, не означає володіння мовою. Говорити про те, що людина володіє мовою, можна тільки в тому випадку, коли «засвоєні знання використовуються в певній ситуації для обміну думками, враженнями, інформацією, тобто для спілкування» (Веніг, 2001, с.15). І. Зимня визначає лінгвістичну компетентність як знання системи мови, її функціонально-мовленнєвих різновидів, знання правил утворення, семантики, використання й функціонування мовних одиниць у мовленні, правил мовленневоутворення, володіння метамовою лінгвістики, лінгвістичною термінологією (Зимня, 1989). Можна побачити, що ці підходи доповнюють один одного.

Ми додержуємося у своєму дослідженні визначення лінгвістичної компетентності, даного Т. Симоненком, який вважає, що лінгвістична компетентність – це сукупність знань про структуру мовної системи. На нашу думку, знання про структуру мовної системи передбачають знання одиниць мови, правил їх з'єднання, володіння синонімією, паронімією, багатозначністю, а також володіння лінгвістичною термінологією.

Забезпечення мовленнєвої культури є неможливим без знання системи й структури мови, знань одиниць мови та правил їх з'єднання, володіння синонімією, паронімією, омонімією і багатозначністю, володіння лінгвістичною термінологією (лінгвістичної компетентності), а також без сформованого володіння нормами літературної мови на всіх її рівнях, знання й використання правил граматики та пунктуації (мовної компетентності). Отже, мовленнєва культура спирається на лінгвістичну й мовну компетентності. Розділяти мовленнєву і мовну компетентності не завжди виправдано. Як справедливо зауважив М. Вятютнев, «комунікативна компетенція включає мовну компетенцію, і розрізнення їх деякою мірою можливо тільки в плані опису, у навчанні же вони повинні виступати завжди як єдине ціле... Якщо учні не беруть участь у комунікації з перших кроків занять, механізм засвоєння системи мови в них значною мірою блокується. Із визначення комунікативної компетенції можна зробити висновок, що одиниці мови запам'ятовуються й легко відтворюються, якщо усвідомлюється їх функціональна роль у спілкуванні» (Вятютнев, 1977, с. 39).

Таким чином, формування мовленнєвої культури доцільно проводити шляхом удосконаленні лінгвістичної й мовної компетентності. Знання, уміння та навички з мови є фундаментом для розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок особистості.

Формування мовної й лінгвістичної компетентності відбувається в процесі вивчення всього курсу української мови в ЗВО.

У науковій літературі також зазначено, що ефективним засобом формування мовленнєвої культури, зокрема лінгвістичної та мовної компетентності студентів, є виконання ними спеціальних мовленнєвих вправ і завдань. Уточнимо, що під вправами фахівці розуміють спеціально організоване виконання суб'єктами навчального процесу окремих операцій, дій з метою оволодіння ними або їх удосконалення. У свою чергу, мовленнєві вправи – це «вправи в природній комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності» (Ляховський, 1982). Важливою особливістю таких вправ є спрямованість на наближення навчальної діяльності учнів до реального спілкування (Богуш, 2008, с. 78).

У наукових джерелах пропонують різні класифікації мовленнєвих вправ. Так, за спрямуванням навчальної дії на отримання або передавання інформації виокремлюють такі види вправ: рецептивні (словесна інформація сприймається за допомогою використання слухового й зорового каналів); репродуктивні (інформація відтворюється повністю або зі змінами); продуктивні (учень самостійно породжує висловлювання).

Крім того, у науковій літературі виокремлено також такі комбінації вправ – рецептивно-репродуктивні й рецептивно-продуктивні вправи. За висновками науковців, усі репродуктивні вправи переважно є рецептивно-репродуктивними, адже студент зазвичай спочатку сприймає інформацію. У ситуації, коли продукуванню висловлювання передують сприймання і розуміння студентами тексту, вправа має назву рецептивно-продуктивної. Уважаємо, що до вказаної класифікації доцільно додати ще один вид вправ – вправи творчого характеру, які сприяють вияву студентами креативності як спроможності до творчості, здатності приймати нестандартні рішення та створювати принципово нові ідеї.

Слід також зазначити, що за критерієм «комунікативності» вправи поділяють на такі групи: 1) некомунікативні (мовні); 2) умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві); 3) комунікативні (мовленнєві, природно-комунікативні). Вправи першої групи спрямовані на розвиток у студентів відповідних мовленнєвих умінь. Ці вправи виконуються з суто мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією та становлять спеціально організовану форму спілкування, у якій студент реалізує акт мовленнєвої діяльності.

Умовно-мовленнєві вправи передбачають виконання студентами мовленнєвих дій у відповідних ситуативних умовах. Ці вправи спрямовані на розвиток відповідних навичок студента й дають йому можливість закріплювати мовний матеріал в умовній комунікації. Основними ознаками таких вправ є наявність мовленнєвого завдання та ситуативності. Комунікативні вправи спрямовані на розвиток в учнів умінь та є спеціально організованою формою спілкування, у якій студент реалізує акт мовленнєвої діяльності.

Науковці пропонують також інші класифікації типів мовленнєвих вправ. Так, за «характером виконання» виокремлюють усні й письмові вправи. За критерієм «функція в навчальному процесі» розрізняють тренувальні й контрольні вправи. «За місцем виконання» вправи поділяють на аудиторні, лабораторні, домашні. За критерієм «наявність

опор» вправи можуть бути з використанням штучних вербальних і невербальних опор, природних опор і без них. За «ступенем керованості вчителем» розрізняють вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням. За критерієм «наявність/відсутність рольового компонента» вправи можуть бути з рольовим компонентом чи без нього.

Як стверджують фахівці, структура кожної вправи незалежно від її характеру має такі фази: 1) *опис завдання*, що пропонується учню для виконання; 2) *зразок виконання завдання* (за необхідності); 3) *виконання завдання* (що є власне вправою); 4) *контроль* (контроль з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль учнів). Може збігатися в часі з виконанням або слідувати за виконанням (Заболотна, 2013; Ляховський, 1982).

У своїх працях науковці підкреслюють, що сукупність вправ має становити цілісну систему, тобто впорядковану множинність об'єднаних спільною метою функціонування елементів, що виступає у взаємодії із середовищем як цілісна єдність (Гез, 1969, с. 73-79). Слід також конкретизувати, що різні дослідники під системою мовленнєвих вправ розуміють системну сукупність необхідних типів і видів вправ, які виконують у певній послідовності з метою формування в учнів визначених умінь і навичок (Заболотна, 2013); організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення (Богуш, 2008; Гез, 1969).

Науковці також зазначають, що система вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру конкретного вміння чи навички; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) систематичність/регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності (Богуш, 2008; Заболотна, 2013; Ніколаєва, 2008).

Ураховуючи все вищезазначене, вважаємо необхідним застосовувати на заняттях різні види мовленнєвих вправ – рецептивні, продуктивні, творчі. Крім того, усі вправи мають бути запропоновані викладачем у певній сукупності, що передбачає порядок зростання складності завдань, взаємозв'язок із різними видами мовленнєвої діяльності.

Наведемо приклади таких вправ (завдань):

**Завдання 1.** Доберіть до поданих слів українські відповідники:

Унісон, адміністрація, кон'юнктура, аспект, синтез, кар'єра, інтерв'ю, реакція, репетиція, компенсація, реклама, ажіотаж, журі, акцентувати,

аплодисменти, конкурент, контакт, мобілізація, ідеальний, декламувати, екстраординарний, актуальний, імідж, колекція.

**Завдання 2.** Вставте замість крапок необхідні слова:

А) Тактовний – який володіє почуттям міри, такту, делікатний у поведінці; тактичний – який стосується тактики: ... поведінка, ... прийоми, ... міркування, ... виконавець, ... схема, ... мистецтво, ... керівник, ... композитор.

Б) Дружний – згуртований, об'єднаний; дружній – приятельський, приємний: ... ставлення, ... атмосфера, ... родина, ... посмішка, ... бесіда, ... колектив;

В) Чисельний – який виражений числом; численний – який складається з великої кількості кого- або чого-небудь, великий числом: ... перевага, ... збори, ... скарги, ... аналіз, ... помилки, ... різниця;

Г) Уява – здатність образно відтворювати що-небудь у думках, свідомості; думка, фантазія; уявлення – розуміння або знання чого-небудь, яке ґрунтується на досвіді, одержаних відомостях тощо; гадка, поняття: багата (е) ..., мати ..., постати в ..., складати ... ;

Д) Змістовий – той, що стосується змісту; змістовний – багатий змістом: ... точність, ... твір, ... помилки, ... лекція, ... життя, ... навантаження;

**Завдання 3.** Користуючись тлумачним словником, дайте визначення поданих слів. Почніть свою відповідь так: *це – голос ...*

Сопрано, фальцет.

Почніть свою відповідь так: *це – твір, який ...*

Соната, рапсодія, реквієм, романс, гімн.

Почніть свою відповідь так: *це – інструмент, який ...*

Флейта, сопілка, саксофон, кларнет, баян, бандура, арфа.

**Завдання 4.** Користуючись словником, випишіть тлумачення поданих термінів. Складіть з цими словами речення.

Акцент, гама, діапазон, експромт, етюд, менестрель, менует, обертон, пастораль, реприза, унісон, ораторія, речитатив, репертуар.

**Завдання 5.** Поставте іменники чоловічого роду II відміни у форму родового відмінка однини:

Акцент, аналіз, концерт, мотив, інтервал, оркестр, речитатив, романс, репертуар, тембр, вальс, гімн, експромт, менует, обертон, етюд.

**Завдання 6.** Від поданих іменників утворіть прикметники, складіть з ними словосполучення.

Колоратура, опера, оркестр, репетиція, оперета.

**Завдання 7.** Поясніть уживання слів:

Відзначати – відмічати, білет – квиток, питання – запитання, робітник – працівник – співробітник, вартість – цінність, ініціатива – пропозиція, тактовний – тактичний, особовий – особистий, оригінальний – неординарний, подальший – наступний, дилема – проблема, добиватися – досягати, здатний – здібний, комунікабельний – комунікаційний – комунікативний; замісник – заступник, трудитися – працювати, реклама – афіша, закінчити – завершити, витратити – затратити, відносини – взаємини – стосунки, відношення – ставлення, ефектний – ефективний.

**Завдання 8.** Вставте замість крапок слова, що в дужках, за змістом:

1. Участь у цьому концерті має (виключно/винятково) важливе значення.

2. Керівник трупи не має права втручатися в (особисте/особове) життя актора.

3. Ця (компанія/кампанія) була розпочата завчасно.

4. Збільшення кількості глядачів є (показчик/показник) роботи артистів.

5. Автор дав (формування/формулювання) поданих музичних термінів.

6. Студенти університету стали (дипломатами/дипломантами) міжнародного конкурсу.

**Завдання 9.** У поданих словах поставте наголос:

Завдання, запитання, виразний, новий, вимога, випадок, приєднання, визнання, відповіді, зокрема, різкий, новина, твердий, помилки, рукопис, показник, експерт, каталог.

**Завдання 10.** Прикметники, що в дужках, поставте у формі потрібного роду:

(Вимогливий) журі, (актуальний) інтерв'ю, (європейський) турне, (старий) піаніно, (комунікабельний) конферансьє, (короткий) резюме, (досвідчений) імпресаріо, (відомий) шансоньє, (знайомий) маестро, (майбутній) ревію.

Іноді завдання виконується у формі лінгвістичної гри. Тоді, крім опису завдання, що пропонується студенту для виконання, потрібно зробити опис ситуації мовлення та ролі комунікантів.

На нашу думку, застосування лінгвістичних ігор на заняттях з української мови сприятиме успішному формуванню мовленнєвої культури студентів.

Як зазначено в науковій літературі, багато студентів, які засвоїли лінгвістичний матеріал, відчувають певні труднощі під час реалізації мовленнєвої практики. А тому в процесі педагогічної взаємодії важливо

забезпечити не тільки оволодіння студентами теоретичними основами мовленнєвої культури, а й навчити їх орієнтуватися в конкретних мовленнєвих ситуаціях, підбирати відповідно до них адекватні мовні засоби, правильно застосовувати невербальні мовні засоби (жести, міміку тощо) (Андрієць, 2012). Це передбачає застосування різних активних та інтерактивних методів навчання. О. Горошкіна також конкретизує, що учням необхідна «систематична цілеспрямована мовленнєва практика, що ґрунтується на вмінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов спілкування» (Горошкіна, 2005, с. 16). Для цього слід застосовувати різні активні методи навчання.

Н. Луценко також зазначає, що мовленнєве спілкування відбувається в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності. А для її успішного здійснення молода людина має засвоїти не тільки відповідні знання, а й цілу низку найважливіших мовленнєвих умінь, зокрема таких: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування залежно від часово-просторових та змістовних особливостей, соціальних ролей співрозмовників та їх взаємостосунків, планувати мовленнєву поведінку залежно від статі, віку, соціальної ролі, фізичного та психологічного станів співрозмовника, добору лексичних засобів та граматичних форм, довільного керування невербальними засобами спілкування; уміння правильно використовувати вербальні та невербальні прийоми вступу до мовленнєвого контакту, підтримувати й розвивати діалогічну взаємодію, увічливе і логічне завершення спілкування, здатність виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослими й однолітками, знаходити в колі ровесників партнерів-співрозмовників, пропонувати тему розмови, спрямовувати її в потрібне русло з урахуванням власних і спільних інтересів; уміння розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті та проблемній ситуації засобів; уміння досягати комунікативної мети завдяки комплексному використанню мовленнєвих форм і невербальних засобів, адресованих партнеру-співрозмовнику (Луценко, 2003).

Наведемо приклади завдань, що виконуються у формі лінгвістичної гри.

#### *ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Хокей»*

Тема гри: «Професійна термінологія»

Мета гри: закріплення знань з теми.

Хід та правила гри: У грі беруть участь дві команди по шість гравців у кожній (один воротар, два захисники, три нападники). У цій грі «кидок у ворота» означає запитання, поставлене супротивником. Запитання підби-

рають «нападники». «Гол» – команда не дала відповіді на запитання або відповідь неправильна. «Шайба відбита» – «захисники» або «воротар» дали правильну відповідь. «Суддею» на полі виступає викладач, що стежить за дотриманням правил, призначає «штрафний» порушникам, дає дозвіл на запитання й відповіді. Усі інші виступають у ролі запасних гравців або вболівальників. Наприкінці гри викладач підбиває підсумки й виставляє оцінки.

Наведемо приклад застосування цієї гри на занятті з української мови професійного спрямування.

Запитання нападників 1-ї команди: Літературна основа великого вокального твору (Відповідь захисників і воротаря 2-ї команди: Лібрето).

Запитання нападників 2-ї команди: Християнське богослужіння, у якому значне місце належить співу (Відповідь захисників і воротаря 1-ї команди: Літургія).

Нападники 1-ї команди: Український народний духовий музичний інструмент із дерева або очерету, що має форму порожнистої трубки з отворами (Захисники і воротар 2-ї команди: Сопілка).

Нападники 2-ї команди: Інструментальний музичний твір, який складається з трьох-чотирьох різних щодо характеру та темпу частин, з яких одна має форму алегро (Захисники і воротар 1-ї команди: Соната).

Нападники 1-ї команди: Дерев'яний духовий інструмент високого регістру, що становить дерев'яну трубку з циліндричним або конічним каналом (Захисники і воротар 2-ї команди: Флейта).

Нападники 2-ї команди: Характерне забарвлення звуку, за яким розрізняють звукові тони однакової висоти (Захисники і воротар 1-ї команди: Тембр).

Нападники 1-ї команди: Мідний духовий музичний інструмент із характерним тембром (Захисники і воротар 2-ї команди: Саксофон).

Нападники 2-ї команди: Сукупність творів, що виконуються в театрі, на концерті (Захисники і воротар 1-ї команди: Репертуар).

Нападники 1-ї команди: Інструментальний твір вільної форми на основі народних мелодій (Захисники і воротар 2-ї команди: Рапсодія).

Нападники 2-ї команди: Вокальний або вокально-інструментальний жанр духовної музики, що має циклічну будову. Його призначення – виконання під час богослужінь (Захисники і воротар 1-ї команди: Меса).

Нападники 1-ї команди: Сукупність партій багатоголосного музичного твору (Захисник і воротар 2-ї команди: Партитура).

Нападники 2-ї команди: Гармонійне поєднання кількох музичних звуків або голосів (Захисники і воротар 1-ї команди: Акорд).



Нападники 1-ї команди: Вид сценічного мистецтва, зміст якого втілюється в музично-хореографічних образах (Захисники і воротар 2-ї команди: Балет).

Нападники 2-ї команди: Циклічний вокальний твір святкового чи ліро-епічного характеру (Захисники і воротар 1-ї команди: Кантата).

Нападники 1-ї команди: Струнний клавішний щипковий музичний інструмент (Захисники і воротар 2-ї команди: Клавесин).

Нападники 2-ї команди: Український народний мандрівний співак-музикант, який виконує пісні і думи в супроводі кобзи (бандури) (Захисники і воротар 1-ї команди: Кобзар).

Нападники 1-ї команди: Коротка музична тема-символ, яка характеризує дійових осіб, певні сценічні образи (Захисники і воротар 2-ї команди: Лейтмотив).

#### *ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Мовленнєва естафета».*

Мета гри: закріплення знань з теми «Професійна термінологія».

Хід та правила гри: Гра проводиться між командами з трьох учасників. Вони стають у колони таким чином, щоб між учасниками однієї команди була відстань три кроки, а між колонами – відстань, достатня для того, щоб учасники не заважали одне одному. За жеребкуванням гру починає учасник однієї з команд. Перший учасник команди проходить три кроки, називаючи при кожному кроці один з термінів (терміни записані на дошці) та дає визначення цього терміна. Якщо він помиляється або не може дати визначення терміна, право відповіді передається команді-супернику, якщо ні – то через три кроки естафета передається наступному учасникові, якому треба зробити шість кроків. Виграє та команда, яка першою виконала завдання. Після закінчення гри викладач оцінює відповіді учасників.

Терміни: акомпанемент, бандура, дека, каватина, акордеон, арія, ораторія, речитатив, романс, оркестр, ансамбль, баян, гітара, гриф, джаз, диригування, опера.

#### *ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Відкритий марафон».*

Мета гри: удосконалення знань з теми «Терміни в професійному мовленні».

Хід та правила гри: Передаючи одне одному уявний мікрофон, учасники визначають, що таке, на їх думку, терміни, а також значення цього феномена в професійній діяльності діячів мистецтв. Якщо учаснику нічого додати до сказаного, він виходить з гри. Виграє той, хто останнім залишається в грі.

*ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Ланцюжок» (1-й варіант)*

Мета гри: удосконалити навички вживання термінів в усному мовленні.

Хід та правила гри: Викладач (або інший ведучий) говорить речення, випускаючи термін мистецтва. Перший учасник (визначається за жеребкуванням) вводить цей термін у речення. Далі ведучий говорить наступне речення, вилучаючи термін мистецтва. Другий учасник (що сидить поряд з першим) вводить цей термін в речення. На кому «ланцюжок» обривається, той виходить з гри.

Приклад речень з вилученими термінами і відповіді:

1) ... - це пристосування музичного твору, написаного для певного складу інструментів (голосів) до виконання іншим складом інструментів (голосів) (аранжування);

2) ... - послідовно зростаючий або спадаючий щодо висоти ряд звуків у межах октави (гама);

3) ... - сукупність звуків різної висоти, які може брати голос або музичний інструмент (діапазон);

4) ... - прозовий віршовий музичний твір, створений без підготовки, попереднього обдумування (експромт);

5) ... - невеликі музичні звороти, які прикрашають мелодію (мелізми);

6) ... - додатковий, більш високий тон, що супроводжує основний і надає йому особливого відтінку, тембру (обертон);

7) ... - це повторення одного з розділів музичного твору (реприза);

8) ... - вечірня пісня на честь коханої, яку виконували під її вікном у супроводі гітари або мандоліни (серенада).

9) ... - високий жіночий голос (сопрано).

*ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Ланцюжок» (2-й варіант)*

Мета гри: удосконалити навички вживання музичних термінів в усному мовленні.

Хід і правила гри: Учасники по черзі називають музичні терміни, які починаються з букви «а». На кому «ланцюжок» обривається, той виходить з гри.

1-й учасник: акомпанемент; 2-й учасник: акордеон; 3-й учасник: акцент; 4-й учасник: ансамбль; 5-й учасник: арія; 6-й учасник: акорд...

*ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Так чи ні»*

Мета гри: усвідомлення змісту музичних термінів.

Хід та правила гри: Ведучий (викладач) пропонує твердження, на які треба відповісти «ТАК» чи «НІ». Учасники розподіляються на дві команди.

Відповідають по черзі. Кожна правильна відповідь – один бал. Перемагає команда, яка отримує найбільшу кількість балів.

1. Етюд – це урочиста хвалебна пісня на честь кого-, чого- небудь (НІ).
2. Гімн – це невеликий музичний твір віртуозного характеру (НІ).
3. Менестрель – жанр, який характеризується ідилічним зображенням пастухів і пастушок на лоні природи, а також твір такого жанру (НІ).
4. Унісон – співзвучність, яка досягається одночасним відтворенням двох або кількох звуків однієї висоти і однакових звуків у різних октавах (ТАК).
5. Фальцет – один з високих регістрів співацького голосу, переважно чоловічого (ТАК).
6. Реквієм – багатоголосий циклічний вокальний чи вокально-інструментальний твір скорботно-патетичного характеру (ТАК).
7. Пастораль – у середньовічній Франції та Англії мандрівний поет-музикант (НІ).
8. Колоратура – прикрашування вокальної партії технічно блискучими віртуозними пасажами, трелями, руладами тощо, а також здатність голосу виконувати їх (ТАК).
9. Менует – невеликий словесно-музичний твір, звичайно ліричного змісту, для голосу з музичним супроводом (НІ).
10. Романс – форма вокально-музичного твору, яка інтонаційно та ритмічно наближається до декламації (НІ).

*ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Хто більше».*

Мета гри: удосконалення знань у галузі музичної термінології.

Хід та проведення гри: Ведучий пропонує учасникам гри будь-яке словосполучення (наприклад, «інструментальна музика»). Переможцем вважається той, хто створить більше музичних термінів з букв цього словосполучення.

І Н С Т Р У М Е Н Т А Л Ь Н А М У З И К А (Інструмент, кантата, меса, музикант, ритм, струна...)

*ЛІНГВІСТИЧНА ГРА «Побажання другу».*

Мета гри: збільшення музичної лексики в мовленні учасників.

Хід та правила гри: На кожну літеру слова «романс» треба написати слово-побажання (наприклад, «Р» – розум, «О» – організованість, «М» – музичний хист, «А» – альтернатива, «Н» – надія, «С» – самовпевненість, «Р» – радість, «О» – охайність, «М» – мовленнева культура, «А» – ...). Виграє той, хто напише більше слів-побажань.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, застосування активних методів навчання, зокрема лінгвістичних ігор, а

також системи мовленнєвих завдань сприяє виробленню вміння добирати лексичні засоби й граматичні форми, правильно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, здійснювати діалогічну взаємодію з дотриманням етикетних норм.

### ЛІТЕРАТУРА

- Алексєєва-Вовк, М. І. (2008). *Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ (Aleksieieva-Vovk, M. I. (2008). *Pedagogical conditions of socialization of students by means of speech culture* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Андрієць, О. М. (2012). Розвиток ситуативного мовлення старшокласників засобами наукового дискурсу. *Педагогічний альманах*, 15, 70-74 (Andriets, O. M. (2012). Development of situational speech of high school students by means of scientific discourse. *Pedagogical almanac*, 15, 70-74).
- Богущ, А. М. (2008). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи*. Київ (Bogush, A. M. (2008). *Speech and play activities of preschoolers: speech games, situations, exercises*. Kyiv).
- Введенская, Л. А. (2003). *Риторика и культура речи*. Ростов-на-Дону (Vvedenskaia, L.A. (2003). *Rhetoric and culture of speech*. Rostov-on-Don).
- Вениг, Н. Н. (2001). *Формирование речевой компетенции старшеклассников* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Wenig, N. N. (2001). *Formation of speech competence of high school students* (PhD thesis). Kherson).
- Вербещук, С. В. (2016). *Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання* (дис. ... канд. філол. наук: 13.00.02). Івано-Франківськ (Verbeshchuk, S. V. (2016). *Formation of speech culture of primary school students in the process of literary reading* (PhD thesis). Ivano-Frankivsk).
- Вятютнев, М. Н. (1977). Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*, 6, 38-45 (Vyatutnev, M. N. (1977). The communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools. *Russian language abroad*, 6, 38-45).
- Гез, Н. И. (1969). *Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков*, 6, 29-40 (Gez, N. I. (1969). *System of exercises and sequence of development of speech skills*, 6, 29-40).
- Горошкіна, О. М. (2005). *Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Goroshkina, O. M. (2005). *Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools of the III degree of natural and mathematical profile* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Дика, Н. М. (2002). *Система роботи з культури мовлення в 5–7 класах загальноосвітньої школи* (автореф. дис. .... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dyka, N. M. (2002). *The system of work on the culture of speech in grades 5-7 of secondary school* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Заболотна, М. І. (2013). Система вправ для навчання аудіювання новинних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання. *Вісник Житомирського державного університету*, 4 (70), 85-92 (Zabolotna, M. I. (2013).

The system of exercises for teaching listening to news journalistic texts of high school students in the context of specialized training. *Bulletin of Zhytomyr State University*, 4 (70), 85-92).

Зимняя, Т. А. (1989). *Психология обучения неродному языку*. Москва (Zimnyaya, T. A. (1989). *Psychology of teaching non-native language*. Moscow).

Луценко, Н. (2003). *Введение в лингвистику слова*. Горловка (Lutsenko, N. (2003). *Introduction to the linguistics of the word*. Horlovka).

Ляховский, М. В., Гез, Н. И., Миролубов, А. А. (1982). *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва (Liakhovskiy, M. V., Gez, N. I., Mirolubov, A. A. (1982). *Methods of teaching foreign languages in high school*. Moscow).

Николаева, С. Ю. (2008). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ (Nikolaieva, S. Yu. (2008). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools*. Kyiv).

Пасинок, В. Г. (2001). *Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя*. Харків (Pasinok, V. G. (2001). *Theoretical bases of teacher speech training*. Kharkiv).

Скворцов, Л. И. (1980). *Теоретические основы культуры речи*. Москва (Skvortsov, L. I. (1980). *Theoretical foundations of speech culture*. Moscow).

### РЕЗЮМЕ

**Будянская Виктория, Марыкивская Галина.** Формирования речевой культуры будущих деятелей искусств.

*Данная статья посвящена проблеме применения лингвистических игр на занятиях по украинскому языку профессионального направления в процессе подготовки будущих деятелей искусств. Целью статьи является доведение целесообразности применения лингвистических игр на занятиях по украинскому языку. Целью статьи является доведение целесообразности применения лингвистических игр на занятиях по украинскому языку. Задачи исследования: раскрыть сущность терминов речевой культуры; сделать анализ метода «лингвистическая игра»; предоставить примеры использования лингвистических игр. Были использованы теоретические методы исследования: анализ, синтез, систематизация, сравнение, обобщение психолого-педагогических, методических источников. Перспективным направлением исследования является разработка системы лингвистических игр, которые можно применять в процессе подготовки специалистов любых специальностей, в частности при подготовке будущих специалистов искусств.*

**Ключевые слова:** речевая культура, языковая компетентность, лингвистическая компетентность, терминология, лингвистическая игра, речевые упражнения, рецептивные упражнения, производительные упражнения.

### SUMMARY

**Budianska Viktoriia, Marykivska Halyna.** Formation of speech culture of future artists.

*Tendencies to the globalization of modern society, the importance of harmonious international cooperation determines the need for the education system of Ukraine related to highly educated cultural citizens capable of effective communicative interaction. The achievement of such interaction is facilitated by the use of linguistic games in classes in higher education institutions.*

*The provided article is devoted to the problem of using linguistic games in professional Ukrainian language classes in the process of training future artists.*

*The purpose of the article is to prove the feasibility of using linguistic games in Ukrainian language classes for professional purposes in the process of training future artists.*

*The objectives of the study: 1) to prove the relevance of this problem; 2) to reveal the essence of the terms “speech culture”, “language competence”, “linguistic competence”; 3) to analyze the method of “linguistic game”; 4) to show examples of the use of linguistic games in the process of training future artists; 5) to conclude about the appropriateness of the use of linguistic games in the training of future artists; 6) to determine the priority areas of this study.*

*To implement the tasks, the following theoretical research methods were used: analysis, synthesis, systematization, comparison, generalization of psychological and pedagogical, methodological sources.*

*An effective means of forming speech culture, in particular linguistic and language competences of students, is the performance of a special set of speech exercises and tasks. We consider it necessary to use receptive, productive exercises in classes. These exercises should be offered by the teacher in a certain set, which provides an order of increasing complexity of tasks, the relationship with different types of speech activity. It is expediently enough to add another type of exercises - creative exercises that help students show creativity as the ability to be creative, the ability to make non-standard decisions and create fundamentally new ideas.*

*A perspective area of this study is the development of a system of linguistic games that can be used in classes in the Ukrainian language of professional orientation in the training of specialists in any field, in particular in future artists training.*

**Key words:** *speech culture, language competence, linguistic competence, terminology, linguistic game, speech exercises, receptive exercises, productive exercises.*

**УДК 378**

**Світлана Крамська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-1114-1402

**Тетяна Матвієнко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-0724-5778

DOI 10.24139/2312-5993/2020.07/334-347

## **РОЛЬ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА ДО МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ**

*У роботі окреслюється важливість етнопедагогічного підходу у практиці підготовки вчителів музичного мистецтва у мистецькому закладі вищої освіти,*

*висвітлюється потреба глибокого осучаснення набутоків української етнопедагогіки в умовах сучасності. Стаття визначає мету і вагомість зазначеного феномену, запровадження якого в освітній процес ЗВО може забезпечити успішне мистецьке становлення майбутніх учителів-музикантів за фахом та їх готовність до подальшої музично-педагогічної діяльності з елементами етнопедагогічного спрямування в умовах освітнього процесу загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** музичне мистецтво, етнопедагогічний підхід, учитель-музикант, мистецько-педагогічна діяльність у школі.

**Постановка проблеми.** У процесі входження у світовий освітній простір освіта в Україні все більше розкриває свій національний характер, свою унікальну своєрідність, розвиваючись у тривимірному ракурсі етнічної, загальноукраїнської та світової складових культури, виступаючи дієвим фактором національного розвитку й гармонізації міжнаціональних відносин. Перш за все, це виражається у спеціальному етнопедагогічному підході, оскільки освіта, що не враховує етнічну самосвідомість і своєрідність, не може вважатися і бути по суті сучасною. Більше того, така освіта не може бути визнана й професійною, якщо вона вибудовується у відриві від педагогічної культури народу.

Іntenсивність змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, стимулює зростання національної самосвідомості народів, відродження національних культур, народної педагогіки, зміну ціннісних ідеалів, звернення до національних цінностей, що становлять культуру будь-якого народу, прагнення до відродження етнічної культури через збереження своєї рідної мови, культурної спадщини, звичаїв і традицій.

Безумовно, нині зростає інтерес до етнічності, підвищується значимість етнопедагогічного знання в сучасному суспільстві, у тому числі й у системі освіти. На даний час важливим для освіти стає збереження і освоєння підростаючим поколіннями цінностей етнічної культури нашої країни і її внесок у світову культуру.

Так, в умовах сучасної соціокультурної ситуації, що динамічно змінюється у процесі розвитку суспільства, питання етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доводить сьогодні свою безперечну доцільність та необхідність. Сутність цієї проблеми цікавить зараз наукове й мистецьке коло теоретиків і практиків та набуває своєї вагової актуальності в освітньому просторі мистецтва і культури.

У цьому контексті самим сьогоденням продиктована потреба в розробці актуальних етнопедагогічних підходів у практиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, адже застосування багатої й

наповненої найціннішим змістом спадщини вітчизняної етнопедагогіки у вихованні сучасних школярів потребує від учителя професійної готовності до такої діяльності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Загальнопедагогічні й дидактичні площини поняття «підхід до навчання» потлумачені у працях Н. М. Бібік, Н. Т. Бордовської, С. С. Вітвицької, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. П. Краєвського, В. Г. Кременя, Н. Г. Ничкало, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєвої, А. В. Хуторського. На підході до навчання звертали увагу дослідники педагогіки вищої школи (А. М. Алексюк, М. А. Бойченко, С. С. Вітвицька, В. А. Гладуш, З. Н. Курлянд, А. К. Минбаєва, З. Г. Нігматов, А. А. Сбруєва, З. І. Слєпкань, Т. І. Туркот, Д. В. Чернилевський, І. А. Чистякова) і методики викладання у вищій школі (Л. Ф. Гербик, В. В. Нагаєв, О. Г. Козлова та інші).

Проблемам етнопедагогізації освітнього процесу в сучасних умовах присвячені роботи Г. Н. Волкова, В. В. Дубравіна, В. В. Дубравіної, Л. Н. Мукаєва, Т. И. Руднева, М. Г. Тайчинова, З. Б. Цаллагова; питання етнопедагогічної спрямованості професійної підготовки вчителя розглянуто в дослідженнях Т. В. Анісенкової, Г. Н. Волкова, Г. Ю. Нагорної, В. А. Ніколаєва.

Етнопедагогічний підхід у навчанні розглядається в педагогіці і як цінність навчання й виховання особистості, і як феномен, зосереджений на аналізі форм та методів національного виховання відповідно до етнічної належності й формування відповідних моральних цінностей особистості (Т. О. Волков, О. Г. Виноградов, В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак, М. Г. Стельмахович, Є. І. Сявавко, М. А. Хайруддінов та ін.) (Левківська, 2014, с. 146).

Виховний потенціал і педагогічні можливості народних традицій досить глибоко висвітлені в роботах сучасних учених про виховання підростаючого покоління. Серед них І. Д. Бех, П. В. Вербицька, О. В. Гончаренко, В. В. Дубравін, А. І. Іваницький, А. В. Іконніков, М. С. Каган, Н. Є. Миропольська, Л. М. Масол, Б. В. Неменський, О. М. Олексюк, О. П. Рудницька, Л. В. Стародубцева, О. А. Трошкіна та ін.

Системність у зв'язку з цілісністю педагогічного процесу розкрито в працях Ю. К. Бабанського, С. У. Гончаренка, В. С. Ільїна, В. М. Коротова, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, Б. Т. Лихачова та інших. Питання визначення поняття професійної компетентності майбутнього педагога, характеристики різних його видів та особливостей формування розглядалися вченими О. С. Березюк, О. Б. Бігич, О. І. Гурою, Н. В. Гузій, І. О. Зимньою, І. А. Зязюном,



Я. В. Кічуком, Л. Г. Кондратовою, Н. В. Кузьминою, А. К. Марковою, Т. В. Мартинюк, А. І. Мартинюком, Л. М. Мітіною, В. В. Радуллом, С. А. Раковим, В. О. Сластьоніним, Є. М. Смирновою-Трибульською, Л. Л. Хоружою, О. В. Шестопалюком та іншими.

Різні аспекти фахової підготовки фахівців з музичного мистецтва висвітлюються у працях сучасних науковців мистецької освіти України – Л. А. Бірюкової, Г. П. Голяки, І. Г. Довжинець, О. В. Єременко, О. Ю. Енської, І. П. Заболотного, О. К. Зав'ялової, Є. В. Карпенка, К. С. Коробової, О. О. Корякіна, С. Г. Крамської, О. В. Михайличенка, Г. Ю. Ніколаї, М. Б. Петренко, О. Ф. Руденка, О. Г. Стахевич, Г. О. Стахевич, О. А. Устименко-Косоріч, Н. А. Фоломєєвої та інших.

Процес етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів-музикантів, розробка нових підходів у визначеному контексті сьогодні потребують конкретизації, належного висвітлення в науковій літературі, що й обумовило мету і завдання даної праці.

**Мета** даної статті полягала в обґрунтуванні важливості етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, в окресленні актуальних підходів у визначеному контексті, у висвітленні сутності та деяких аспектів щодо змістовного наповнення досліджуваного феномену.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження використовувалися такі методи: аналіз – для вивчення педагогічних, психологічних, методичних та мистецтвознавчих джерел з метою розв'язання обраної проблеми; узагальнення – для висвітлення поняттєвого апарату роботи, формулювання її теоретичних положень, розкриття методичних аспектів та висновків.

**Виклад основного матеріалу.** Ухвала Державної національної програми «Освіта» надає процесам етнопедагогічного відродження сьогодні глибини й цілеспрямованості. У наукових вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях вже доведена важливість вище зазначеного феномену для становлення особистості. Ця теза є ключовою також і у змісті державних нормативних документів. Саме тому одне з чільних місць у сучасній педагогічній системі відводиться саме національному вихованню. Згідно з положенням Національної доктрини розвитку освіти, «його слід здійснювати на всіх етапах навчання молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури» (Харитонов, 1997, с. 2-4).

Тому тенденції сьогодення щодо розвитку вітчизняної системи вищої спеціальної освіти, її інтеграція до світового освітнього простору зумовлює необхідність приведення традиційного наукового апарату у відповідність до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять, а також по-новому актуалізує традиційні й відкриває новітні підходи в сучасній освіті (Ткаченко, 2012, с. 14).

Основи етнопедагогічної підготовки закладаються в закладі вищої освіти і саме тому важливо, щоб у зміст педагогічної освіти включалися компоненти етнопедагогічної спрямованості. Однак, у практиці ЗВО означені проблеми ще не отримали належного розвитку. Етнопедагогічні дослідження в області дидактики вищої школи є нечисленними, а проблеми етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів вивчені не повною мірою.

Як відомо, у методиці навчання будь-якої дисципліни у вищій школі наявні компоненти, які взаємопов'язані між собою й утворюють цілісність. Це мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми та результати навчання.

Підхід до навчання – це одна з основних дидактичних категорій, яка посідає найвищий щабель з-поміж інших понять, і реалізується через певні принципи навчання, методи, прийоми, засоби й організаційні форми навчання.

Так, науковець А. С. Попович трактує поняття «підхід до навчання» як: – основний стратегічний напрям, який визначає компоненти системи навчання (О. О. Бистрова); реалізація провідної, домінуючої ідеї навчання на практиці (І. Л. Колесникова, О. А. Долгіна); стратегічна концентрична система (Г. І. Дідук-Ступ'як); методологічна категорія дидактики, що позначає складне багатовимірне явище (С. А. Омельчук); загальна концептуальна позиція, яка зумовлює системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу (Н. Б. Голуб). Підходи до навчання вченою визначаються як: – методологічні орієнтації вчителя або викладача; вихідні наукові позиції; стратегічні напрями, що визначають усі компоненти системи навчання; методичні явища, які вимагають поділу й конкретизації; глобальна й системна організація і самоорганізація освітнього процесу; провідна наукова ідея; складне багатовимірне явище; загальна концептуальна позиція (Н. В. Бордовська, Н. Б. Голуб, І. О. Зимня, Е. Д. Сміт, С. А. Омельчук, Г. К. Селевко й інші) (Попович, 2017, с. 261).

Отже, саме *етнопедагогічний підхід* дозволяє вивчати педагогічні явища, ураховуючи народну педагогіку, національні традиції, культуру,

звичаї та обряди, загалом усну народну творчість як основні елементи виховання. Важливе значення етнопедагогічного підходу у виховному процесі засвідчують неодноразові звернення відомих науковців до етнопедагогіки, які досліджували теоретичну та практичну сторони виховних ідей етнопедагогіки: Г. С. Сковорода, О. В. Духнович, С. Ф. Русова, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинський, М. Г. Стельмахович (Власенко, 2016).

Загальновідомо, що для розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя-музиканта потрібно створити відповідні умови в межах навчального та виховного процесів. А виховання в мистецько обдарованого студентства ціннісних ставлень до обраної професії, до культурних коренів свого народу може бути здійснено лише тоді, коли «педагог серед методологічних підходів буде використовувати й етнопедагогічний підхід, який передбачає ознайомлення вихованців із надбанням народної педагогіки, вітчизняної культури та усної народної творчості. Адже етнопедагогічний підхід дозволяє передати вихованцям народні норми поведінки, цінності та традиції за допомогою обрядів, звичаїв, народного календаря та фольклорних жанрів» (Власенко, 2016).

Практично застосовувати етнопедагогічний підхід доцільно під час семінарів із відповідних навчальних дисциплін мистецького циклу. Оцінивши всі складнощі використання народної педагогіки в навчально-виховному процесі ЗВО, слід зазначити, що під час застосування етнопедагогічного підходу варто не лише вибирати саме ті ідеї та методики, які будуть придатними для навчально-виховного процесу в фаховому закладі мистецького профілю, а й звертати увагу на можливе осучаснення цих ідей української етнопедагогіки. Щодо ефективного використання етнопедагогічного підходу, В. П. Струманський зауважує, що сьогодні питання стоїть не в реанімації давньої народної виховної практики, а у відродженні духу взаємної любові й шанобливості з народним підтекстом, визнанні народної педагогіки як джерела вдосконалення сучасної теорії навчання та виховання (Струманський, 1997, с. 184).

У своїй науковій праці О. Б. Будник зазначає, що «...реально оцінюючи ситуацію та ті негативні тенденції, що, на жаль, мають місце в сучасній практиці використання народної педагогіки, варто ретельно виокремити з цієї «скарбниці» саме ті ідеї, які придатні для «перенесення» в навчально-виховний процес освітніх установ. Водночас прогресивні *набутки української етнопедагогіки* потребують глибокого осучаснення з тим, щоб вони яскраво відображали елементи духовної і матеріальної культури сьогодення» (Будник, 2002, с. 118).

Важливе місце у вихованні етнопедагогічним підходом ціннісного ставлення до національної мистецької спадщини у студентів-музикантів належить також самостійній пошуковій фольклорно-етнографічній діяльності, зокрема; дослідження обрядовості та різноманіття фольклорних жанрів музичної тематики, запис народних обрядових елементів фольклорної спадщини, визначення їхньої ролі в національному вихованні студентів, вивчення звичаїв та обрядів, запис та дослідження народнопісенної лірики, у якій оспівується любов до землі, до рідного краю та з'ясування їхнього педагогічного значення у виховному процесі студентів-музикантів.

*Мета застосування етнопедагогічного підходу* в навчально-виховному процесі ЗВО культури і мистецтв з метою виховання ціннісного ставлення до праці вчителя конкретизується через виконання наступних завдань:

- формування у студентів національної свідомості й самосвідомості;
- формування знань з етнопедагогіки, музичного фольклору та культурології;
- виховання ціннісних ставлень та патріотичних позицій у студентської молоді;
- формування ціннісного ставлення до національної мистецької спадщини на основі систематизації, узагальнення і аналізу фольклорного матеріалу;
- формування у студентів-музикантів ціннісного ставлення до майбутньої професії й бажання працювати задля розквіту рідної країни (Власенко, 2016).

Визначення основних понять даної роботи природньо підводить до терміну «компетентність», а в обраному нами контексті – це «етнопедагогічна компетентність». Так, етнопедагогічну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва слід розглядати як органічну частину в структурі процесу етнопедагогічної підготовки (Енська, 2020).

З цього приводу науковець А. В. Хуторський вважає, що «компетенцію» слід розглядати «як задану вимогу, як норму освітньої підготовки певної особистості»; а поняття «компетентність» він розкриває як «реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності» (Хуторський, 2003, с. 58).

Аналітичний огляд наукових джерел спрямовує на те, що у своїй сутності компетентність синтезує смислові значення традиційної тріади: «знання», «уміння», «навички». До того ж її можна визначати як

поглиблене знання предмету або оволодіння певними вміннями й навичками (Лисенко, 2007, с. 114).

Крім того, актуальною буде саме та компетентність особистості, яка показує реальний рівень підготовки фахівця з мистецтва, який здатний з-поміж багатьох рішень обрати найбільш оптимальні, вагомо аргументовані, змістовно-глибокі й значущі. Сама ж «компетентність» орієнтує на наявність інтеграції інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних та інших знань, умінь та навичок для успішної діяльності фахівця, для професійного оволодіння ним алгоритму вирішення відповідних завдань теоретичного і практичного спрямування. Компетентність учителя-музиканта включає міжгалузеві знання, уміння та здібності, які необхідні особистості для адаптації та продуктивної діяльності в різних галузях (Енська, 2020).

Слід додати, що причетність учителя-музиканта до різних сфер культури зумовлена соціальним характером і перспективністю його діяльності та передбачає його залучення до загального світу цінностей. Відомо, що «одним із джерел педагогічної компетентності, що забезпечує вдосконалення його педагогічного професіоналізму, є етнопедагогічна культура, яка відображається в педагогічній компетентності у вигляді етнопедагогічної компетентності» (Березюк, 2015, с. 53).

У свій час видатний український дослідник М. Г. Стельмахович зазначав, що провідні принципи української етнопедагогіки репрезентують сукупність основних вихідних положень та ідей, що визначають основне спрямування, зміст і організацію виховних дій. Вони є переконаннями, нормою, правилом, якими керуються батьки з метою дійового впливу на своїх дітей. Наукове дослідження української *етнопедагогіки* дало змогу виявити її *провідні принципи*: гуманізм, природовідповідність, зв'язок виховання з життям, виховання працею, урахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи виховання (Стельмахович, 1997, с. 47).

У педагогічній спадщині С. Ф. Русової чітко було окреслено сучасний погляд на проблему використання народознавства, його конкретні завдання, форми та методи організації.

Не залишають поза увагою проблему народної педагогіки, української етнопедагогіки в національному становленні особистості і сучасні науковці. Так, дослідник В. Г. Кузь зазначає, що цінність

етнопедагогіки, етнопедагогічного підходу в навчанні полягає в її єдності з устроєм життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями, ідеями та засобами народної педагогіки, які глибше і повніше втілюють у собі національну духовність, тобто національну психологію, філософію, світогляд, ідеологію та ін. (Кузь, 1993, с. 74). Саме тому *етнопедагогіка становить основу національної системи виховання*.

Питання про сутність і науковий статус етнопедагогіки сьогодні набуває не тільки академічного інтересу, пов'язаного з історико-педагогічною інтерпретацією явищ духовної культури народу. Як зазначав Г. М. Волков «етнопедагогіка звернена обличчям до практики, вона служить їй, озброюючи вчителів раціональними, найбільш об'єктивними цінними педагогічними знаннями та досвідом, перевіреними багатовіковою виховною практикою» (Волков, 1997, с. 66). Підтвердженням тому є цінності етнопедагогічної культури нашого народу.

Аналіз джерел народної педагогіки дозволяє зробити висновок про те, що в емпіричному досвіді народу існували і існують реальні педагогічні знання, які є основою щодо вдосконалення мети, змісту й методів сучасного виховання.

Загальновідомо, що етнопедагогіка перебуває в тісному зв'язку з педагогікою, ґрунтується на здобутках народної педагогіки, продовжує осмислювати й розвивати її творчий досвід. Саме тому, етнопедагогічні підходи посідають важливе місце в забезпеченні професійного та громадського зростання молодого педагога.

Зауважимо, що наукова література з проблеми досліджуваного феномену розкриває нам деякі цікаві аспекти: ідеї орієнтації вчителів із мистецтва на вивчення педагогічної культури рідного народу завжди були предметом уваги багатьох прогресивних просвітителів і педагогів; в історії розвитку педагогічної науки дещо приховано вироблявся принцип оцінки наукових ідей і діяльності видатних педагогів, перш за все, з точки зору їх близькості до загальнонаціональних інтересів народу, до його рідної мови і культури. До того ж, позитивні ідеї прогресивних педагогів минулого з етнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів освітньою системою минулого часу, на жаль, не були сприйняті достатньою мірою. Етнічним граням особистості не надавалося належного значення, вони залишалися в категорії малозначущих, про них говорилося лише поверхнево.

Такий досвід надалі показав, що ігнорування етнічного чинника у змісті педагогічної освіти загрожує серйозними наслідками, забуттям етнопедагогічної культури народу, що, по суті, є акумулятором виховного досвіду ба-

гатьох поколінь. Звідси випливає наступна закономірність: без етнопедагогічної освіти не може бути справжнього педагога, повноцінного фахівця.

Відзначимо, що й сьогодні наукові дослідження розкривають лише деякі аспекти багатьох проблем, пов'язаних із реалізацією етнопедагогічного підходу в практиці підготовки майбутніх педагогів з музичного мистецтва. Так, спостереження науковців нашого часу (О. О. Сердюк) за випускниками закладів вищої освіти та спеціальні дослідження доводять, що молодь виявляє все ще слабкі знання щодо основних аспектів і народознавства, і фольклору, і української етнопедагогіки. Сьогодні в нових соціально-історичних реаліях відчувається прагнення всіх народів зберегти й розвинути свою самобутність. Адже принципи етнопедагогіки відображені в мові, народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, символах, у музичному, хореографічному, образотворчому мистецтвах, у досвіді родинного виховання, сімейно-побутовій культурі, народних дитячих іграх, іграшках тощо. А «головними засобами виховання молодого покоління є рідна мова, історія, фольклор, мистецтво і свята народного календарного циклу, народні символи та прикмети, родинно-побутова культура, звичаї, традиції, обряди» (Сердюк, 2000, с. 12). Тому вкрай важливим є набуття народознавчих знань майбутніми педагогами-митцями в системі їх фахової підготовки у ЗВО.

В окресленому контексті важливо наголосити, що реалізація етнопедагогічного підходу у процесі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва забезпечить успішне втілення в життя української національної ідеї, сприятиме формуванню національної свідомості студентів, допоможе їм засвоїти загальнолюдські цінності. Через відчуття багатств звукової палітри мистецтва свого народу виховуватимуться особистісні риси майбутнього педагога-музиканта (чутливість і розум, емоційність, інтелект), що в свою чергу вдосконалить його фаховий рівень.

У зв'язку з цим набувають актуальності питання пошуку нових ефективних шляхів та підходів, розробки експериментальних методик, які б сприяли глибшому засвоєнню музично-педагогічних знань студентами на основі комплексного вивчення національного матеріалу у процесі навчання, а також меж практичної підготовки щодо його доцільного використання. Це дозволить активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів-музикантів, розвинути їх музично-естетичні уявлення, підвищити загальний рівень музично-естетичної культури, спрямувати відповідним чином їх моральні переконання (Крамська, 2015, с. 150).

Формування національної орієнтації у процесі фахової підготовки студентів музично-педагогічної спеціальності тісно пов'язане з подальшим

розвитком системи музично-естетичного виховання наших школярів, де вчитель є своєрідним посередником для дитини в пізнанні нею навколишнього світу. Тому для забезпечення ефективної роботи випускників мистецького закладу вищої освіти гостро постає питання про використання матеріалу з вітчизняної музичної та музично-педагогічної спадщини не тільки у процесі етнопедагогічної підготовки у ВНЗ, але й безпосередньо вже в освітньому процесі в загальноосвітній школі.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Нові педагогічні реалії суттєво вплинули на змінення призначення педагога – учитель стає поєднуючою ланкою між етнічною, вітчизняною і світовою культурами, здатною вирішувати завдання полікультурної освіти, виховання громадянськості підростаючих поколінь. Етнопедагогічна підготовка студентів музично-педагогічного ЗВО може стати одним із найважливіших напрямів у формуванні музично-професійної компетентності майбутнього вчителя-музиканта.

Запровадження етнопедагогічного підходу у практику підготовки майбутнього педагога-музиканта в освітніх просторах закладу вищої освіти мистецького профілю безпосередньо пов'язане з реконструкцією змісту і методів мистецької й педагогічної освіти на програмно-цільовому і змістовно-процесуальному рівнях. Пояснення досліджуваного феномену дозволяє представити його як умову і передумову здійснення ефективної етнопедагогічної підготовки, як показника етнопедагогічної готовності майбутнього фахівця-митця до мистецько-педагогічної діяльності, як мету його професійного та особистісного самовдосконалення.

Серед основних засад фахової підготовки майбутніх учителів-музикантів суттєвого значення сьогодні набуває оволодіння ними кращими зразками зі скарбниці національної музичної спадщини нашого народу. Саме така важлива складова змістового наповнення етнопедагогічного підходу в підготовці вчителя-музиканта кристалізує в собі художньо-образні уявлення, які яскраво відтворюють характерні риси народної мистецької творчості.

Практичне запровадження етнопедагогічного підходу у процес фахової підготовки сучасного вчителя-музиканта здатна пробудити і сформувані в нього духовні потреби й естетичні смаки, які виявлятимуться в поступовому зростанні його інтересу до національної музичної спадщини, а також у зверненні до неї як невичерпної духовної скарбниці, що здавна живить уже багато поколінь.



Саме тому в умовах зміни пріоритету ціннісно-цільових установок в освіті реалізація етнопедагогічного підходу у процесі навчання є сьогодні доволі актуальним і вкрай важливим у практиці етнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів-митців, що спроможна забезпечити успішність здійснення етнопедагогічної діяльності фахівців з музичного мистецтва з представниками підростаючого покоління в умовах сучасної загальної школи.

### ЛІТЕРАТУРА

- Березюк, О. С. (2015). Етнопедагогічна компетентність як основа етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах створення акмесередовища навчального закладу. *Проблеми освіти*, 84, 52-56 (Bereziuk, O. S. (2015). Ethnopedagogical competence as the basis for ethnocultural training of the future teacher in conditions of creating acme-environment of the education institution. *Problems of education*, 84, 52-56).
- Будник, О. Б., (2002). Особливості української етнопедагогіки. *Дайджест:Школа-парк педагогічних ідей та технологій*, 2, 116-118. (Budnyk, O. B. (2002). Features of Ukrainian ethnopedagogy. *Digest: School-park of pedagogical ideas and technologies*, 2, 116-118).
- Власенко, К. О. (2016). Методологічні підходи до виховання ціннісного ставлення до сільськогосподарської праці у студентів вищих аграрних навчальних закладів. [Педагогіка, психологія, філософія, 253, 32-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2016\\_253\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_6) (Vlasenko, K. O. (2016). *Methodological approaches to the upbringing of value attitude to agricultural work in students of higher agricultural education institutions. Pedagogy, Psychology, Philosophy, 253, 32-37. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\_ped\_2016\_253\_6*).
- Волков, Г. Н. (1997). Етнопедагогізація сучасного. *Мир образования*, 2, 66-71 (Volkov, G. N. (1997). Ethnopedagogization of the modern. *World of Education*, 2, 66-71).
- Enska, O., Karpenko, E., Kramska, S. (2020). The problem of ethnopedagogical competence of future art specialists in the educational space of modern institutions of culture and arts. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies)*, 5-6 (99-100).
- Крамська, С. Г. (2015). [Використання пісенної обрядовості в процесі підготовки вчителя музики](#). *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 51, 148-152 (Kramska, S. G. (2015). The use of song rituals in the process of training a music teacher. *Theoretical Issues of Culture, Education and Upbringing*, 51, 148-152).
- Кузь, В. Г., Руденко, Ю. Д., Сергійчик, З. О. (1993). *Основи національного виховання*. К.: ІСДО (Kuz, V. H., Rudenko, Yu. D., Serhiichyk, Z. O. (1993). *Fundamentals of national education*. K.: ISDO).
- Левківська, К. В. (2014). Аксиологічні характеристики науково-теоретичних підходів до проблеми дослідження діяльності інноваційних навчальних закладів. *Педагогічні науки*, 5 (77), 144-147 (Levkivska, K. V. (2014). Axiological characteristics of scientific and theoretical approaches to the problem of studying the activities of innovative education institutions. *Pedagogical Sciences*, 5 (77), 144-147).

- Лисенко, Н. В. (2007). Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект. *Народознавча компетентність дітей та молоді*. Івано-Франківськ (Lysenko, N. V. (2007). *Ethnocultural competence of a modern teacher: psychological and pedagogical aspect*. *Ethnological competence of children and youth*. Ivano-Frankivsk).
- Національна доктрина розвитку освіти України (2001). *Педагогічна газета*, 37, 2-4 (National Doctrine of Education Development of Ukraine (2001). *Pedagogical Newspaper*, 37, 2-4).
- Попович, А. С. (2017). Теоретичні аспекти виокремлення підходів до навчання в освітньому процесі вищої школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 23 (2), 257-264 (Popovych, A. S. (2017). Theoretical aspects of distinguishing approaches to learning in the educational process of higher school. *Pedagogical education: theory and practice*, 23 (2), 257-264).
- Сердюк, О. О. (2000). Народна педагогіка як джерело соціального виховання особистості. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*, 4. К.: Видав-во «Педагогічна преса» (Serdiuk, O. O. (2000). Folk pedagogy as a source of social upbringing of the individual. *Higher education in Ukraine. Theoretical and scientific-methodical magazine*, 4. K.: Published by "Pedagogical Press").
- Стельмахович, М. Г. (1997). Українська народна педагогіка. К.: ІЗМН (Stelmakhovych, M. H. (1997). *Ukrainian folk pedagogy*. K.: IZMN).
- Струманий, В. П. (1997). *Виховна робота в національній школі*. К.: ІЗМН (Strumanskyi, V. P. (1997). *Educational work in the national school*. K.: IZMN).
- Ткаченко, О. М. (2012). *Етнопедогогічна компетентність педагога*. Кіровоград: «Імекс - ЛТД» (Tkachenko, O. M. (2012). *Ethnopedagogical competence of a teacher*. Kirovograd: "Imex - LTD").
- Харитонов, М. Г. (1997). *Теория и практика этнопедогогической подготовки учителей национальных школ*. Москва (Kharitonov, M. H. (1997). *Theory and practice of ethnopedagogical training of teachers of national schools*. Moscow).
- Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернетжурнал «Эйдос»*, 23 апреля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Khutorskoi, A. V. (2002). *Key competencies and educational standards*. "Eidos" online magazine, April 23. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>).

## РЕЗЮМЕ

**Крамская Светлана, Матвиенко Татьяна.** Роль этнопедогогического подхода в практике подготовки учителя-музыканта к художественно-педагогической деятельности в школе.

*В работе обозначается важность этнопедогогического подхода в практике подготовки учителей музыкального искусства в высшем учебном заведении, освещается проблема осовременивания достижений украинской этнопедогогики в условиях нашего времени. Статья определяет цель и важность выделенного феномена, внедрение которого в учебный процесс ВУЗа может обеспечить успешное становление будущих учителей-музыкантов по специальности и их готовность к дальнейшей музыкально-педагогической деятельности с элементами*

*этнопедагогической направленности в условиях образовательного процесса общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** *музыкальное искусство, этнопедагогический подход, учитель-музыкант, музыкально-педагогическая деятельность в школе.*

### SUMMARY

**Kramska Svitlana, Matviienko Tetiana.** The role of the ethnopedagogical approach in the practice of preparing a teacher-musician for artistic-pedagogical activities at school.

*The paper outlines the importance of ethnopedagogical approach in the practice of training musical art teachers in a higher art institution, highlights the need for deep modernization of Ukrainian ethnopedagogy achievements in modern conditions. The article defines the purpose and significance of this phenomenon, introduction of which into the educational process of the HEI can ensure successful artistic development of future teachers-musicians and their readiness for further music-pedagogical activities with elements of ethnopedagogical direction in conditions of the educational process of the secondary schools.*

*Implementation of the ethnopedagogical approach in the process of professional training of musical art teachers will ensure successful realization of the Ukrainian national idea, will contribute to the formation of students' national consciousness, will help them to learn universal values. Through the feeling of the richness of the sound palette of his people's art, the personal traits of the future teacher-musician (sensitivity and intelligence, emotionality) will be nurtured, which in turn will improve his professional level. This will intensify cognitive activity of the future teachers-musicians, develop their musical and aesthetic representations, increase the overall level of musical and aesthetic culture, guide their moral beliefs accordingly.*

*Introduction of the ethnopedagogical approach in the process of professional training of students of music-pedagogical specialties is closely related to the further development of the system of music and aesthetic education of our students, where the teacher is a kind of a mediator for the child to learn about the world. Therefore, to ensure the effective work of graduates of higher art institutions, the issue of using material from the national musical and musical-pedagogical heritage is relevant not only in the process of ethnopedagogical training in universities, but also directly in the educational process in secondary schools.*

**Key words:** *musical art, ethnopedagogical approach, teacher-musician, artistic-pedagogical activities at school.*

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

<b>Вайнагій Тетяна.</b> Вплив культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів у полінаціональних групах .....	3
<b>Востоцька Ірина, Головченко Олексій, Титович Андрій.</b> Використання методу проєктів на заняттях з фізичного виховання як засіб підвищення інтересу до навчання студентів у ЗВО .....	15
<b>Голопич Інна.</b> Застосування творчих методів навчання для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх поліцейських .....	23
<b>Дмітренко Наталя.</b> Шляхи підвищення ефективності реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики .....	34
<b>Григоренко Тетяна.</b> Проєктування моделі освітньо-комунікативного середовища професійної підготовки учителів-філологів ЗВО .....	44
<b>Гура Олександр.</b> Підготовка майбутніх інженерів-програмістів до тестування програмного забезпечення в умовах неформальної освіти: проблеми та шляхи успішної реалізації.....	55
<b>Довгополова Ганна, Глива Яна, Мишакова Вікторія.</b> Нова парадигма освіти дорослих у контексті підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови в закладі вищої освіти.....	64
<b>Котелянець Юлія.</b> Форми й методи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності .....	73
<b>Маланюк Наталія.</b> Готовність майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності: структурний аналіз .....	85
<b>Міхеєнко Олександр, Лянной Юрій, Литвиненко Віталіна.</b> Педагогічна концепція професійної підготовки майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я .....	98
<b>Полякова Ольга.</b> Потенціал театральних педагогічних технологій щодо гендерної соціалізації студентів педагогічних закладів вищої освіти засобами позанавчальної діяльності .....	107
<b>Шевченко Людмила, Крижановський Андрій, Кириленко Неля, Кириленко Валерій.</b> Використання електронних освітніх ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів за змішаною формою навчання ..	118

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бартош Ірина.</b> Професійно орієнтоване німецькомовне усне мовлення соціальних працівників: лінгвістичний аспект .....	129
<b>Бєлова Олена.</b> Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку .....	141
<b>Коханова Наталія.</b> Проблема навчання іноземної мови в початковій школі у вітчизняному науковому просторі .....	156
<b>Максименко Людмила, Мирна Ангеліна.</b> Організаційно-методичні умови фізкультурно-оздоровчих занять із флорболу для дітей 5-6 років в освітньому процесі .....	168
<b>Парфілова Світлана, Харькова Євдокія, Шаповалова Ольга, Керезора Катерина.</b> Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах нової української школи .....	179
<b>Подосиннікова Ганна, Огієнко Дар'я.</b> Методична характеристика англomовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності у читанні учнів профільної школи .....	191
<b>Харькова Євдокія, Парфілова Світлана, Бутенко Віта, Шаповалова Ольга.</b> Використання мультиплікаційних фільмів у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку .....	208

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Борзенко Олександра.</b> Заохочення як механізм впливу на професійне самовдосконалення викладачів іноземних мов країн Європейського Союзу .....	219
<b>Глушко Оксана.</b> Сучасна система освіти Республіки Польща: актуальні питання реформування .....	228
<b>Куліченко Алла, Бойченко Марина.</b> Клінічні дослідження в діяльності медичних коледжів університетів США: інноваційні тенденції.....	240
<b>Никоненко Наталія.</b> Еволюція стандартів підготовки кваліфікованого вчителя спеціальної освіти у США.....	250
<b>Олійник Наталія.</b> Підготовка фахівців агарної галузі в Україні та США: порівняльний аспект .....	263
<b>Сало Леся.</b> Підготовка хореографів у США: цінності й переконання .....	273

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

<b>Бондаренко Юлія, Воротинцева Олена.</b> Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями інтелектуального розвитку .....	286
---	-----

<b>Демянчук Михайло.</b> Статистична обробка результатів експериментального дослідження ефективності системи підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.....	297
<b>Лісова Людмила.</b> Особливості підготовки молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях.....	308

#### **РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

<b>Будянська Вікторія, Мариківська Галина.</b> Формування мовленнєвої культури майбутніх діячів мистецтв .....	318
<b>Крамська Світлана, Матвієнко Тетяна.</b> Роль етнопедагогічного підходу у практиці підготовки вчителя-музиканта до мистецько-педагогічної діяльності у школі.....	334

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Вайнагий Татьяна.</b> Влияние культурных контекстов на формирование англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении будущих врачей в полинациональных группах .....	3
<b>Востоцкая Ирина, Головченко Алексей, Титович Андрей.</b> Использование метода проектов на занятиях по физическому воспитанию как средство повышения интереса к обучению студентов в высших учебных заведениях.. .....	15
<b>Голопич Инна.</b> Применение творческих методов обучения для формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих полицейских .....	23
<b>Дмитренко Наталья.</b> Пути повышения эффективности реализации автономного обучения профессионально ориентированного англоязычного общения будущих учителей математики.....	34
<b>Григоренко Татьяна.</b> Проектирование модели образовательно-коммуникативной среды профессиональной подготовки учителей-филологов учреждения высшего образования .....	44
<b>Гура Александр.</b> Подготовка будущих инженеров-программистов к тестированию программного обеспечения в условиях неформального образования: проблемы и пути успешной реализации ....	55
<b>Довгополова Анна, Глива Яна, Мишакова Виктория.</b> Новая парадигма образования взрослых в контексте повышения квалификации преподавателей иностранного языка в учреждении высшего образования .....	64
<b>Котелянец Юлия.</b> Формы и методы профессиональной подготовки будущих воспитателей к формированию творчества детей старшего дошкольного возраста средствами интеграции речевой и конструктивной деятельности .....	73
<b>Маланюк Наталья.</b> Готовность будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности: структурный анализ.....	85
<b>Михеенко Александр, Лянной Юрий, Литвиненко Виталина.</b> Педагогическая концепция профессиональной подготовки будущих специалистов сферы здравоохранения .....	98
<b>Полякова Ольга.</b> Потенциал театрально-педагогических технологий для гендерной социализации студентов педагогических учреждений высшего образования средствами внеучебной деятельности .....	107

<b>Шевченко Людмила, Крыжановский Андрей, Кириленко Неля, Кириленко Валерий.</b> Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей по смешанной форме обучения .....	118
--	-----

## РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Бартош Ирина.</b> Профессионально ориентированная немецкоязычная устная речь социальных работников: лингвистический аспект .....	129
<b>Белова Елена.</b> Теоретический анализ термина «готовность» к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста .....	141
<b>Коханова Наталия.</b> Проблема обучения иностранному языку в начальной школе в отечественной науке .....	156
<b>Максименко Людмила, Мирна Ангелина.</b> Организационно-методические условия физкультурно-оздоровительных занятий по флорболу для детей 5-6 лет в образовательном процессе .....	168
<b>Парфилова Светлана, Харькова Евдокия, Шаповалова Ольга, Керезора Катерина.</b> Педагогические стратегии развития критического мышления младших школьников в условиях Новой украинской школы .....	179
<b>Подосинникова Анна, Огиенко Дарья.</b> Методическая характеристика англоязычных аутентичных текстов периодических он-лайн изданий как материала для формирования компетентности в чтении учащихся профильной школы .....	191
<b>Харьковская Евдокия, Парфилова Светлана, Бутенко Вита, Шаповалова Ольга.</b> Использование мультипликационных фильмов в формировании коммуникативно-речевой компетентности детей дошкольного возраста .....	208

## РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Борзенко Александра.</b> Поощрение как механизм влияния на профессиональное самосовершенствование преподавателей иностранных языков стран Европейского Союза .....	219
<b>Глушко Оксана.</b> Современная система образования Республики Польша: актуальные вопросы реформирования .....	228
<b>Куличенко Алла, Бойченко Марина.</b> Клинические исследования в деятельности медицинских колледжей университетов США: инновационные тенденции .....	240
<b>Никоненко Наталия.</b> Эволюция стандартов подготовки квалифицированного учителя специального образования в США .....	250
<b>Наталья Олейник.</b> Подготовка специалистов аграрной отрасли в Украине и США: сравнительный аспект .....	263
<b>Сало Леся.</b> Подготовка хореографов в США: ценности и убеждения .....	273



#### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Бондаренко Юлия, Воротынцева Елена.** Сетевая форма получения образования как модель реализации индивидуальной образовательной траектории ребенка с нарушениями интеллектуального развития ..... 286
- Демянчук Михаил.** Статистическая обработка результатов экспериментального исследования эффективности системы подготовки будущих младших специалистов сестринского дела. .... 297
- Лисова Людмила.** Особенности подготовки младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач на логопедических занятиях..... 308

#### РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Будянская Виктория, Марыкивская Галина.** Формирования речевой культуры будущих деятелей искусств..... 318
- Крамская Светлана, Матвиенко Татьяна.** Роль этнопедагогического подхода в практике подготовки учителя-музыканта к художественно-педагогической деятельности в школе ..... 334

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

<b>Vainagii Tetiana.</b> The influence of cultural contexts on the formation of English professionally oriented competence in speech of future doctors in polynational groups.....	3
<b>Vostotska Iryna, Holovchenko Oleksii, Tytovych Andrii.</b> Using the project method at physical education classes as a means of increasing students' interest in learning.. ..	15
<b>Golopych Inna.</b> Application of creative training methods for the formation of future police officers' professional communicative competence .....	23
<b>Dmitrenko Natalia.</b> Ways to increase the efficiency of implementation of autonomous learning of professionally oriented English communication of future Mathematics teachers.....	34
<b>Grygorenko Tetyana.</b> Designing a model of educational and communicative environment for professional training of teachers of philology of higher education institutions.....	44
<b>Gura Oleksandr.</b> Preparation of future software engineers for software testing in the context of non-formal education: problems and ways of successful implementation .....	55
<b>Dovhopolova Hanna, Glyva Yana, Myshakova Victoriya.</b> A new paradigm of adult education in the context of foreign language teachers' advanced training at a higher education institution .....	64
<b>Kotelianets Yuliia.</b> Forms and methods of future preschool teachers' professional training for the formation of senior preschool children by means of integration of speech and constructive activities .....	73
<b>Malaniuk Nataliia.</b> Readiness of future railway specialists to professional activity: structural analysis.....	85
<b>Mikheienko Oleksandr, Liannoi Yurii, Lytvynenko Vitalina.</b> Pedagogical concept of professional training of future healthcare professionals .....	98
<b>Poliakova Olha.</b> Potential of theatrical and pedagogical technologies for gender socialization of students of pedagogical higher education institutions by means of extracurricular activity .....	107
<b>Shevchenko Liudmyla, Kryzhanovskyi Andrii, Kyrylenko Nelia, Kyrylenko Valerii.</b> Application of electronic educational resources in the process of training future teachers in the mixed form of learning .....	118

### SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

<b>Bartosh Iryna.</b> Professionally oriented German oral speech of social workers: linguistic aspect .....	129
---	-----

<b>Bielova Olena.</b> Theoretical analysis of the term “readiness” for school education of children of senior preschool age .....	141
<b>Kokhanova Nataliia.</b> The problem of teaching a foreign language in primary school in domestic scientific space .....	156
<b>Maksymenko Liudmyla, Myrna Anhelina.</b> Organizational and methodological conditions of physical and health classes in florbol for 5–6-year-old children in the educational process .....	168
<b>Parfilova Svitlana, Kharkova Yevdokiia, Shapovalova Olha, Kieriezora Kateryna.</b> Pedagogical strategies for the development of junior schoolchildren’s critical thinking in conditions of the New Ukrainian school .....	179
<b>Podosynnikova Hanna, Ohienko Daria.</b> Methodological characteristics of English authentic texts of online editions as the material for forming reading competence of profiled school students .....	191
<b>Karkova Yevdokiia, Parfilova Svitlana, Butenko Vita, Shapovalova Olha.</b> Use of cartoons in forming preschool age children’s communicative and speech competence .....	208

### SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Borzenko Oleksandra.</b> Encouragement as a mechanism of influence on professional self-improvement of the foreign language teachers of the European Union countries .....	219
<b>Glushko Oksana.</b> Modern education system of the Republic of Poland: major aspects of reform.. .....	228
<b>Kulichenko Alla, Boichenko Maryna.</b> Clinical research in the medical colleges of U.S. universities: innovation trends .....	240
<b>Nykonenko Nataliia.</b> The Evolution of Standards of a Qualified Special Education Teacher Preparation in the USA .....	250
<b>Oliinyk Nataliia.</b> Training of agricultural specialists in Ukraine and the USA: comparative aspect .....	263
<b>Salo Lesia.</b> Choreographers’ training in the USA: values and educational beliefs .....	273

### SECTION V. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

<b>Bondarenko Yuliia, Vorotyntseva Olena.</b> Network form of education as a model of implementing individual educational trajectory of a child with intellectual disabilities .....	286
<b>Demianchuk Mykhailo.</b> Statistical processing of the results of experimental study of the effectiveness of the system of training of future junior specialists in nursing .....	297

**Lisova Liudmila.** Features of preparing junior schoolchildren with severe speech disorders for solving arithmetic problems in speech therapy classes ..... 308

**SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION**

**Budianska Viktoriia, Marykivska Halyna.** Formation of speech culture of future artists ..... 318

**Kramska Svitlana, Matviienko Tetiana.** The role of the ethnopedagogical approach in the practice of preparing a teacher-musician for artistic-pedagogical activities at school ..... 334

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.**  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2020. – № 7 (101). 357 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2020.07

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated  
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 28.09.2020.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 20,11 Обл. вид. арк. 21,40.  
Тираж 100 пр. Зам. № 71.

Виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.