

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ: ПЕДАГОГІКА**

2(23)' 2019

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2020**

УДК 378 (066)

ББК 74.58

Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

ГУРОВ Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

КОЛЕВА Красіміра – доктор, викладач, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);

КОНОВАЛЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

КОРОБЧЕНКО Ангеліна – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

КРУГЛИК Владислав – доктор педагогічних наук, професор кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

КУЧАЙ Тетяна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Україна);

МАКСИМОВ Олександр – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

МОЛОДИЧЕНКО Валентин – доктор філософських наук, професор кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

МОСКАЛЬОВА Людмила – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

НЕЧИПОРЕНКО Валентина – доктор педагогічних наук, професор, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

Павленко Анатолій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

ПОЗДНЯКОВА Олена – кандидат педагогічних наук, проректор, професор кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

ПОЗДНЯКОВА-КИРБЯТ'ЄВА Елліна – доктор соціологічних наук, професор, проректор з навчальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (Україна);

СЕГЕДА Наталя – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

СІГТА Бурвіте – доктор соціальних наук, Академія освіти, Університет Вітаутаса Магнуса: Каунас, Вільнюс (Литва);

ТРОЇЦЬКА Олена – доктор філософських наук, професор кафедри історії, археології і філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ТРОЇЦЬКА Тамара – доктор філософських наук, професор кафедри історії, археології і філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ФУНТІКОВА Ольга – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Маріупольський державний університет (Україна);

ШАРОВ Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна)

РЕДАКЦІЯ**Головний редактор**

МОСКАЛЬОВА Людмила

Заступник головного редактора

КОНОВАЛЕНКО Тетяна

Відповідальний редактор

ДУБЯГА Світлана

Редактор-перекладач

БАРАНЦОВА Ірина

Коректор

ЧЕРНЕНКО Ірина

Комп'ютерна верстка

ОДНОРОГ Тетяна

Адреса редакції

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,

72312, Україна

тел.(0619) 44 03 63

e-mail: pedagogy@mdpu.org.ua

Присвячений актуальним проблемам гуманітаризації і гуманізації освіти. Автори розглядають освітні феномени та явища у філософсько-антропологічному вимірі, порушують проблеми творчого розвитку суб'єктів навчання і виховання, висвітлюють концептуальні позиції та експериментальні методики щодо вдосконалення сучасної педагогічної освіти.

Рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького протокол № 12 від 24.01.2020 р.

<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань, у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт з педагогічних наук на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (Постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1, наказ Міністерства освіти і науки України № 1222 від 07.10.2016 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 14524-3495P від 15.09.2008 р.

Свідоцтво про державну перереєстрацію

КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, 2020

ЗМІСТ

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

Авдєєнко Юлія	
Особливості сприйняття арабськими студентами прикметників у процесі вивчення російської мови як іноземної.....	9
Баранцова Ірина, Рутковська Альона	
Формування ціннісної свідомості студентів у полікультурних умовах педагогічного університету.....	16
Гуров Сергій	
Духовно-ціннісне вдосконалення студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури.....	23
Добровольська Світлана, Опир Маріанна, Мироненко Наталія, Панчишин Світлана	
Масові відкриті онлайн-курси як альтернативна форма вищої освіти.....	29
Кірсанова Світлана	
Формування міжособистісних взаємин студентської молоді в полікультурному просторі закладів вищої освіти.....	36
Кочкурова Ольга, Федорова Олена, Єрмак Ганна	
Педагогічні умови становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів.....	41
Якубовська Марія, Будзінська Вікторія	
Роль художньої літератури у формуванні мовленнєвої компетентності сучасного студента.....	47

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Журавльова Лариса	
Технологія роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті корекційно-педагогічного процесу.....	53
Максимов Олександр, Шевчук Тетяна, Яковійчук Олександр, Максимов Олександр	
Формування технічного мислення у школярів на заняттях гуртка науково-технічної творчості.....	63
Мелаш Валентина, Варениченко Анастасія	
Теоретичні засади формування природничої компетентності в молодших школярів у реаліях Нової української школи.....	69
Прокопчук Марія	
Особливості формування компетентності в техніці письма на початковому етапі вивчення англійської мови.....	75
Шмир Марія	
Принципи наступності й перспективності в навчанні іноземної мови як дидактична основа забезпечення формування пізнавальної діяльності студентів.....	80

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Байтеряков Олег, Байтерякова Наталія	
Реалізація компетентнісного підходу в сучасній школі шляхом встановлення міжпредметних та культурологічних зв'язків засобами художньої літератури.....	87
Гурова Тетяна, Рябуха Тетяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталя	
Мобільні додатки як інноваційний засіб навчання іноземної мови.....	92
Дубяга Світлана, Гузь Володимир, Шкільова Ганна	
Практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	100
Єрмоленко Світлана, Митяй Зоя, Юрченко Тетяна	
Досвід реалізації компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до викладання синтаксису в умовах становлення Нової української школи.....	106

Карабанов Євген, Проценко Андрій, Беліков Ілля	
Шляхи вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців.....	112
Мелаш Валентина, Кондратович Альона	
Особливості дослідницької діяльності учнів Нової української початкової школи в куточку живої природи	118
Надольська Юлія, Фесенко Євгенія	
Формування ритміко-інтонаційного складника в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної у виші.....	123
Постильна Олена, Москальов Микола	
Огляд автоматизованих програмних комплексів для аналізу якості продукції.....	128
Титаренко Наталія, Балаєва Юлія	
Застосування диференціальних рівнянь до розв’язання прикладних задач.....	134
Фефілова Тетяна, Шевченко Юлія, Шкільова Ганна	
Автентичні математичні задачі для диференційованого викладання в інклюзивному класі	140

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Скиба Ганна	
Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.....	146
Федоренко Олена	
Світовий досвід національно-патріотичного виховання учнівської молоді: нормативно-правові та практичні аспекти.....	152
Відомості про авторів	160

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ

Авдеенко Юлия	Особенности восприятия арабскими студентами прилагательных в процессе изучения русского языка как иностранного	9
Баранцова Ирина, Рутковская Алена	Формирование ценностного сознания у студентов в поликультурных условиях педагогического университета	16
Гуров Сергей	Духовно-ценностное совершенствование студентов гуманитарных специальностей средствами художественной литературы.....	23
Добровольская Светлана, Опыр Марианна, Мироненко Наталья, Панчишин Светлана	Массовые открытые онлайн-курсы как альтернативная форма высшего образования.....	29
Кирсанова Светлана	Формирование межличностных отношений студенческой молодежи в поликультурном пространстве учреждений высшего образования	36
Кочкурова Ольга, Федорова Олена, Єрмак Ганна	Педагогические условия становления профессиональной идентичности будущих педагогов....	41
Якубовская Мария, Будзинская Виктория	Роль художественной литературы в формировании речевой деятельности современного студента.....	47

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Журавлева Лариса	Технология работы с родителями младших школьников с дисграфией в контексте коррекционно-педагогического процесса	53
Максимов Александр, Шевчук Татьяна, Яковейчук Александр, Максимов Александр	Формирование технического мышления школьников на занятиях кружка научно-технического творчества.....	63
Мелаш Валентина, Варениченко Анастасия	Теоретические основы формирования природоведческой компетентности у младших школьников в реалиях Новой украинской школы	69
Прокочук Мария	Особенности формирования компетентности в технике письма на начальном этапе изучения английского языка	75
Шмыр Мария	Принципы преемственности и перспективности в обучении иностранному языку как дидактическая основа обеспечения формирования познавательной деятельности студентов	80

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Байтеряков Олег, Байтерякова Наталья	Реализация компетентного подхода в современной школе путем установления межпредметных и культурологических связей средствами художественной литературы	87
Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья	Мобильные приложения как инновационное средство обучения иностранному языку	92
Дубяга Светлана, Гузь Владимир, Шкилева Анна	Практико-ориентированный подход к подготовке будущих учителей начальной школы.....	100

Ермоленко Светлана, Митяй Зоя, Юрченко Татьяна	
Опыт реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов к преподаванию синтаксиса в условиях становления Новой украинской школы.....	106
Карабанов Евгений, Проценко Андрей, Беликов Илья	
Пути усовершенствования профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих.....	112
Мелаш Валентина, Кондратович Алёна	
Особенности исследовательской деятельности учащихся Новой украинской начальной школы в уголке живой природы.....	118
Надольская Юлия, Фесенко Евгения	
Формирование ритмико-интонационной составляющей в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного в вузе.....	123
Постыльная Елена, Москалёв Николай	
Обзор автоматизированных программных комплексов для анализа качества продукции.....	128
Титаренко Наталья, Балаева Юлия	
Применение дифференциальных уравнений к решению прикладных задач.....	134
Фефилова Татьяна, Шевченко Юлия, Шкилева Анна	
Аутентичные математические задачи для дифференцированного преподавания в инклюзивном классе	140

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Скиба Анна	
Методологические основы формирования межличностного общения учеников младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.....	146
Федоренко Елена	
Мировой опыт национально-патриотического воспитания учащейся молодежи: нормативно-правовые и практические аспекты.....	152
Сведения об авторах.....	163

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Avdeenko Yulia	
The Peculiarities of the Acquisition of Adjectives by Arabic Students in the Process of Learning Russian as a Foreign Language	9
Barantsova Iryna, Rutkovska Aliona	
The formation of value consciousness of students in polycultural conditions of pedagogical university	16
Gurov Sergiy	
Spiritual and value improvement of students of humanitarian specialties by means of fiction.....	23
Dobrovolska Svitlana, Opyr Mariana, Myronenko Natalia, Panchyshyn Svitlana	
Massive open online courses as an alternative form of higher education	29
Kirsanova Svitlana	
Formation of Students Interpersonal Relations in the Multicultural Area of Higher Educational Establishments	36
Kochkurova Olga, Fedorova Olena, Yermak Hanna	
Pedagogical Conditions of the Formation of Future Teachers' Professional Identity	41
Yakubovska Maria, Budzinska Viktoriya	
The Role of Fiction in the Formation of the Speech Competence of the Modern Student	47

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Zhuravliova Larysa	
The Technology of wWorking with Parents of Primary School Pupils with Dysgraphia in the Context of the Correctional and Pedagogical Process	53
Maksymov Oleksandr, Shevchuk Tetiana, Yakoviichuk Oleksandr, Maksymov Oleksandr	
Formation of Technical Thinking of School Children in the Activities of the Scientific and Technical Creation	63
Melash Valentina, Varenychenko Anastasiia	
Theoretical Foundations of the Formation of Natural History Competencies of a Senior Pupil in the Realities of the New Ukrainian School.....	69
Prokopchuk Maria	
Early Stage Peculiarities of Writing Competence Developing in English	75
Shmyr Maria	
The Principles of Continuity and Prospects in Teaching a Foreign Language as a Didactic Basis for Ensuring the Formation of Cognitive Activity of Students.....	80

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Baiteriakov Oleg, Baiteriakova Natalia	
Realization of the competent approach in contemporary school by the establishment of interdisciplinary and culturological connections by means of fiction.....	87
Gurova Tetiana, Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Hostishcheva Natalia	
Mobile apps as an innovative means of teaching foreign languages	92
Dubiaha Svitlana, Huz' Volodymyr, Shkilyova Hanna	
A Practice-Oriented Approach to Preparing Future Elementary School Teachers	100
Yermolenko Svitlana, Mytiai Zoia, Yurchenko Tetiana	
Experience in the implementation of competent and personality-oriented approaches to teaching syntax in the conditions of formation of the New Ukrainian School.....	106
Karabanov Yevhen, Protsenko Andrii, Belikov Ilya	
Ways to Improve Professional and Applied Physical Training of Military Personnel	112

Melash Valentyna, Kondratovych Aliona	
Peculiarities of research activity of pupils in the New Ukrainian school in the corner of wildlife	118
Nadolska Yuliia, Fesenko Yevheniia	
The formation of rhythmic-intonational component in the course of studying German as the second foreign language at higher educational institutions	123
Postylna Olena, Moskalev Mykola	
Review of automated software complexes for analysis of quality of production.....	128
Tytarenko Nataliia, Balaeva Yuliia	
Application of differential equations to solving applied tasks	134
Fefilova Tetiana, Shevchenko Yuliia, Shkilyova Hanna	
Authentic Mathematical Tasks in Differentiated Teaching in the Inclusive Class.....	140

POST-GRADUAL WORKSHOP

Skyba Hanna	
Methodological Foundations of the Formation of Interpersonal Communication of Pupils of Primary School Age under the Conditions of Inclusive Education	146
Fedorenko Olena	
World Experience of National-Patriotic Education of Pupils: Legal and Practical Aspects	152
Information about authors	166

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК [37.013.32:811.161] :811.411.2

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АРАБСКИМИ СТУДЕНТАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Юлия Авдеенко

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация:

В статье раскрыты особенности восприятия арабскими студентами прилагательного как части речи в русском языке. Прилагательное рассматривается как часть речи, характеризуются формы полных, кратких и сложных прилагательных, их фонетические и грамматические особенности, орфографическое написание. Так же акцентируется на особенностях выделения частей речи в арабском языке, которых всего три: имя, глагол и частицы (прилагательное в арабском не выделяется как самостоятельная часть речи). Описаны особенности функционирования прилагательного в арабском языке. Сопоставлены и проанализированы синтаксические, фонетические и морфологические особенности прилагательного в русском и арабском языках. Приведены рекомендации по улучшению восприятия и изучения русских прилагательных, а также возможные способы уменьшения количества ошибок при произношении и написании их арабскими студентами.

Ключевые слова:

полное прилагательное; краткое прилагательное; сложное прилагательное; русский язык; арабский язык.

Анотація:

Авдеєнко Юлія. Особливості сприйняття арабськими студентами прикметників у процесі вивчення російської мови як іноземної.

У статті розкрито особливості сприйняття арабськими студентами прикметника як частини мови в російській мові. Прикметник розглянуто як частину мови, схарактеризовано форми повних, коротких і складних прикметників, їх фонетичні та граматичні особливості, орфографічне написання. Закцентовано на особливостях виділення частин мови в арабській мові, яких лише три: ім'я, дієслово і частки (прикметник в арабській мові не виділяється як самостійна частина мови). Здійснено опис особливостей функціонування прикметника в арабській мові. Зіставлено й проаналізовано синтаксичні, фонетичні та морфологічні особливості прикметника в російській та арабській мовах. Наведено рекомендації щодо поліпшення сприйняття й вивчення російських прикметників, а також можливі способи зменшення кількості помилок під час вимови й написання їх арабськими студентами.

Ключові слова:

повні прикметники; короткі прикметники; складні прикметники; російська мова; арабська мова.

Resume:

Avdeenko Yulia. The Peculiarities of the Acquisition of Adjectives by Arabic Students in the Process of Learning Russian as a Foreign Language.

The article describes the features of acquisition of the adjective as part of speech in Russian by Arab students. Full, short, and complex adjectives in the Russian language, their phonetic and grammatical features, and spelling are described. The features of the allocation of parts of speech in the Arabic language are also given. It is noted that in the Arabic language there are only three parts of speech (noun, verb and particles). Therefore, the adjective in Arabic does not stand out as an independent part of speech. The peculiarities of the functioning of the adjective in the Arabic language are described. The syntactic, phonetic and morphological features of the adjective in Russian and Arabic are compared and analyzed. Recommendations are given for improving the acquisition and study of Russian adjectives by Arab students. Possible ways to reduce mistakes in writing and pronunciation of adjectives by Arab students are given in the article.

Key words:

full adjective; short adjective; compound adjective; Russian language; Arabic language.

Постановка проблемы. Имя прилагательное является одной из важных составляющих частей речи в языках всего мира. Нужно отметить, что проблема выделения прилагательных встречается в очень многих языках. Некоторые лингвисты справедливо указывают, что прилагательное в роли части речи не является универсальной категорией, однако составляет класс слов, наименее специфицированный в сравнении с другими морфологическими и синтаксическими классами. Большое количество языков характеризуется тем, что в них прилагательное не выделяется как отдельная часть речи, которая имеет свои синтаксические или морфологические признаки.

Однако при всем этом для многих языков остается актуальной проблема морфологического разграничения слов от глаголов или существительных, а также их нестандартные синтаксические позиции.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологические рекомендации в сфере восприятия и изучения иностранными студентами сложных прилагательных при изучении русского языка как иностранного были разработаны в трудах Я. Аббаса, Ю. Науменко. Сравнение арабского и русского языков в методологическом и грамматическом аспектах проведено В. Рыжих, Г. Тураевой [14, 15]. Грамматические особенности сложных

прилагательных русского языка описаны такими исследователями, как Б. Букчина, Е. Василевская, Е. Голубева, Е. Каунова, Т. Козырева, В. Лопатин, Д. Розенталь, А. Шапиро [2, 3, 5, 6, 7, 10, 13, 17].

Формирование целей статьи. Цель статьи – выявить первоочередные языковые, межкультурные, физиологические и отчасти исторические элементы, влияющие на студентов и создающие трудности в изучении сложных прилагательных в русском языке как иностранном.

Методы исследования: теоретические (анализ, сравнение, синтез, обобщение, систематизация теоретических и исследовательских данных); эмпирические (наблюдение, объяснение, рекомендация).

Изложение основного материала исследования. Выделение частей речи в русском языке отличается, в первую очередь, отсутствием стабильности. Некоторые лингвисты пытаются расширить список частей речи за счет префиксов, категории состояния, вопросительных слов, разных частиц и т. д. Другие в ответ стараются сократить количество выделяемых частей речи. В арабском языке, наоборот, все стабильно и разногласий не возникает. Традиционно в арабском языке выделяют такие части речи, как имя, глагол и частицы. Такая классификация была сформулирована еще во времена зарождения системы арабской грамматики – в средние века и сохранилась до наших дней.

Так в арабском языке глагол изменяется по лицам и временам. Неопределенной формы глагола (инфинитива) не существует. В арабском языке сфера значения глагольных форм шире, чем в русском. Например, в русском языке прилагательное выражает признак, а в арабском возможно выражение предикативной связи признака или качества с субъектом в глагольной форме [14, с. 197].

А вот прилагательное в арабском языке не выделяется как отдельная часть речи. Это невозможно из-за отсутствия у него морфологических признаков, с помощью которых можно было бы отличить склонение прилагательного от склонения существительного [14, с. 198].

Прилагательные в арабском языке традиционно включаются в класс имен. Большинство прилагательных образуется по тем же моделям, что и существительные. К прилагательным относят и причастия – действительные (*ismu-1-fa'ili* «имя делающего») и страдательные (*ismu-1-maf'uli* «имя сделанного»). Такого мнения придерживаются многие европейские и российские ученые-лингвисты [15, с. 275].

Немногочисленные арабо-русские лингвисты выделяют прилагательные в арабском языке на основании так называемого особого грамматического значения («атрибутивность» или «предназначенность»). Нужно отметить, что прилагательные арабского языка действительно обладают специфическими именно для них (в отличие от других имен) синтаксическими функциями. Что касается семантики, то нередко одно и то же слово может иметь субстантивное или адъективное значение в зависимости от контекста, при этом многие употребительные в языке конструкции можно даже толковать различными способами. Следует подчеркнуть, что арабо-русские лингвисты говорят также и о широко распространенном в арабском языке процессе субстантивации прилагательных. Понятно, что арабские прилагательные регулярно изменяются по родам, и этот факт мог бы в иной ситуации являться существенным для выделения прилагательных в отдельную часть речи. Но изменение по роду является фактом скорее синтаксиса, чем морфологии. В работах лингвистов, посвященных двоякому членению частей речи в арабском и русском языках, говорится, что причастия и прилагательные арабского языка обладают полисинтетическим характером, поскольку без учета внутренних аффиксов имеют индекс синтеза. Для прилагательных арабского языка наиболее характерны модели: «корень (корневая основа) с варьирующей огласовкой + материально выраженная флексия / нулевая флексия + постфикс» и «корень (корневая основа) с варьирующей огласовкой + словообразовательный суффикс (а также основообразующий тематический элемент) + материально выраженная флексия / нулевая флексия + постфикс» (под постфиксами понимаются, в первую очередь, агглютинирующие артикли и слитные местоимения). Средняя длина арабского прилагательного – 3-4 слога [15, с. 275].

Для арабских студентов в процессе изучения прилагательных в разделе «Лексикология» достаточно сложной является проблема однозначности или многозначности прилагательных в русском языке (в арабском языке, как и в русском, многозначность снимается контекстом, но представлена гораздо шире). Нарушение лексических норм из-за внутреннего (смыслового) или внешнего (материального) сходства различных лексических единиц приводит к ошибкам в речевой практике. Ложные межъязыковые идентификации между коррелируемыми лексическими единицами двух языков являются еще одной проблемой в области лексикологии русского языка. Например, похожие

по форме русские слова вступают в межъязыковую идентификацию с разными по форме, но похожими по написанию арабскими словами [1, с. 88].

Морфология русского языка также вызывает трудности у студентов-арабов. Несовпадение падежей (в русском языке их шесть, а в арабском три: именительный, родительный и винительный) осложняет процесс изучения и восприятия русского языка. Это происходит из-за того, что в распределении падежных значений существуют различия. Так в арабском языке родительный падеж очень обширный, он частично выполняет функции родительного, дательного, винительного, творительного и предложного падежей [1, с. 88].

Еще один раздел языка вызывает трудности у арабских студентов в изучении русского языка как иностранного, а именно – словообразование. В арабском языке корень имеет жесткую структуру и обязательно включает три согласных (три буквы). Формообразование и словообразование происходят с помощью изменения гласных звуков, присоединения различных аффиксов (префиксов и окончаний). Огласовки корневых согласных, аффиксы (суффиксы, префиксы, не редко с дополнительными некорневыми согласными) выражают и уточняют грамматическое значение слова, отношение идеи к ситуации, которая описывается с помощью слова участниками и параметрами ситуации. Стоит отметить, что наиболее трудными для арабских студентов являются омонимия и семантическое разграничение суффиксов в русском языке (прилагательные в арабском языке отличаются специфическими суффиксами), а также аббревиация (знание моделей и реалий) [1, с. 87, 88].

В области фонетики у арабских студентов также возникают трудности при изучении прилагательных. Принципиальные фонетические различия между русским и арабским языками заключаются в следующем: в арабском языке всего три гласные фонемы (долгие и краткие): *a*, *u*, *y*, которые частично соответствуют русским гласным (в русском языке гласных шесть). Также в арабском языке имеется только пять пар согласных звуков, которые противопоставляются по глухости / звонкости. В арабском языке нет звука [в], имеется ряд эмфатических (сильно твердых) согласных, которые характеризуются низким гортанным тембром: [m], [d], [c], [z]. Еще в арабском языке согласный звук может быть либо твердым, либо мягким [1, с. 87].

Лингвист Ю. Науменко называет особенности восприятия арабскими учащимися звуковых последовательностей СГ [j – и], где С – согласная

фонема, а Г – гласная. Так для русского языка характерны сочетания с [j], например: ГjГ (*рисуют, баян*); СjГ (*бурьян, курьер*); СГj (*аварийный, дизайн*); СиjГ (*сиять, имеется*), в то же время возможны сочетания без [j], например: СиГ (*лиана, киоск*); СGi (*взаимно, стоит*). Приведенные выше сочетания встречаются и в ударном, и в безударном положениях. Главная особенность таких сочетаний заключается в различии между слабой и сильной разновидностями согласного [j], а также в различии [j] и гласного [и]. Таким образом, Ю. Науменко утверждает, что фонема <j> имеет 4 варианта реализации: 1) [j] – сильный перед ударным гласным (*ети*); 2) [j] – сильный ненапряженный в предударной части слова перед гласным (*юла*); 3) [й] – слабый в конце слога (может быть слова) и в заударной части слова (*мой*); 4) [ø] – нулевой, редукция до нуля в заударной форме (*пение, бегая*) [12, с. 78].

В русской речи арабских учащихся звуковая структура слова, которая включает в себя последовательности [j-и], может меняться, т. к. в арабском языке не существует таких сочетаний. То есть, арабские студенты произносят неверно и неправильно воспринимают сочетания с [j-и], которые в их речи взаимозаменяются. Таким образом, основной причиной неразличения звуковых последовательностей с [j-и] можно назвать неудачное или полностью отсутствующее усвоение артикуляционной и перцептивной баз русского языка, т. е. несформированность двух артикуляционных укладов (твердо-заднего и мягко-переднего), отсутствие умения осуществлять переход от одного уклада к другому; отсутствие навыка различения на слух сильной и слабой разновидности [j], а также [j-и] в речи [12, с. 80].

Рассмотрим словообразовательные, орфографические и лексические особенности прилагательных в русском языке.

Полные прилагательные образовывались от кратких прилагательных присоединением указательных местоимений к соответствующей падежной форме краткого прилагательного. В дальнейшем краткие прилагательные (качественные и относительные) выступают в роли именной части составного сказуемого, переставая употребляться в функции определения, т. е. выражают предикативные отношения, в то время, как атрибутивные отношения закрепляются за полными прилагательными [5, с. 6]. Очень многие прилагательные, которые в современном русском языке употребляются только в полной форме, в древности встречались и в кратком варианте. Например: *деревянь, -а, -о*: «заложиша градъ ... деревянь» (Псковская I лет., 6972 г. (т. е.

1464 г.); *русьскъ* (с суффиксом *-ск*) *-а, -о*: «держа руську землю» (Мстиславова грамота, ок. 1130 г.) и т. д. В современном русском языке встречаются названия городов, оканчивающиеся на суффикс *-ск*, сложившийся из *-ьск-ъ*: Курск, Смоленск, Полоцк (из Полотъскъ) и пр. [16, с. 176].

Прилагательные в древности могли быть производными, не имеющие суффикса, а также производными, которые характеризовались каким-либо словообразовательным суффиксом (например, *крас-ьн-ъ*). Суффиксы, которые характеризуют производные прилагательные, частью равны суффиксам, встречающимся у существительных. Так суффикс *-r-* встречается в существительных и прилагательных: *пирь* (производное от *пи-ти*) – *добрь* (в древности *-r-* был суффиксом, на данный момент он является частью корня). Некоторые суффиксы характеризуют только прилагательное, например, *-ьп-*, *-ьгр-* (*небесьнь* – производное от *небо*, *русьскъ* – производное от *русь*). Некоторые суффиксы, характерные в древности для русского и других славянских языков, встречаются и в современном языке. Например, суффикс *-ьп-* (современное *-н-*), *-ьк-* (современное *-к-*), *падъкъ* (совр. *падкий*), а также интересующий нас суффикс *-ьск-* (современное *-ск-*) и т. д. [9, с. 142].

Рассмотрим особенности сложных прилагательных в русском языке. Сложные прилагательные, например, в публицистическом и художественном текстах, зачастую предстают в качестве эпитетов, причем составных (сложных). Несколько веков назад составные эпитеты были характерной чертой державинского стиля (*благорумяные* персты). Также в поэзии Г. Державина впервые появляются цветные сложные прилагательные (*красно-желтая* ряса осени).

В разные эпохи исторического развития языка словосложение культивировалось в различных стилях. Так в языке XV–XVII столетий оно получило развитие в стиле «плетения словес»: с одной стороны, в бытовом просторечии, с другой – в бытовой речи в сфере экспрессивно-окрашенной лексики, терминологической речи (названия ремесел, продуктов производства и т. д.). В XVIII столетии словосложение получило распространение в высоких стилях и жанрах: в одах, трагедиях и торжественных речах. Во второй половине XIX века словосложение используется в сферах языков художественной литературы, науки и публицистики. В XX веке словосложение наиболее распространено в терминологической сфере [3, с. 124].

При наличии условий членности основ, связь между входящими в их состав элементами

(морфемами) не всегда одинакова. В рамках членности различаются основы, оформленные и неоформленные. Главное отличие сложных слов от других мотивированных слов состоит в том, что в сложных словах выделяются две мотивирующие основы, а иногда и больше [10, с. 14].

Прилагательные отличаются от других частей речи тем, что они обозначают только признаки (они не могут обозначать предметы, действия, числа). Но, в отличие от существительных и наречий, прилагательные обозначают признаки, принадлежащие предметам (в грамматическом смысле) [4, с. 188].

Одним из продуктивных способов образования сложных имен прилагательных является основосложение. Сложные прилагательные могут образовываться: из объединения основ двух прилагательных (*руско-белорусский*, *горько-соленый*); из сложения основы существительного и прилагательного или причастия (*народнохозяйственный*, *болеутоляющий*); из соединения числительного и прилагательного (*пятидневный*); из соединения местоимения и прилагательного (*каждодневный*); из сложения основы прилагательного и существительного, причем суффикс отсутствует, а лексическое значение существительных ограничено названием частей тела человека и животных (*белолобый*, *косолапый*) [7, с. 35, 36].

Прилагательные с сочинительным отношением основ обозначают признак, являющийся суммой признаков, названных составляющими основами (двумя и более). В качестве компонента, предшествующего опорному, выступают основы прилагательных и основы существительных: *бело-розовый*, *плодово-ягодный*. Основа прилагательного в предшествующем компоненте может выступать в усеченном виде: *англо-русский*, *медико-биологический* [8, с. 99].

Стоит отметить, что сложные прилагательные – это достаточно большая группа имен, которая активно используется как в устной речи, так и в письменной. В связи с этим возникают некоторые трудности с правописанием сложных прилагательных, так как они допускают слитное и дефисное написание.

Написание сложных прилагательных представляет наибольшую трудность. Сложность орфографического оформления этой обширной группы слов для арабских студентов усугубляется, прежде всего, невозможностью строго следовать орфографическим правилам [2, с. 13]. Это связано со сложным и длительным процессом становления правил орфографии русского языка.

Чтобы написать сложное прилагательное, надо, опираясь на действующие правила, обратиться к специалистам. Но, во-первых, разные специалисты дают разные толкования (впрочем, разные толкования можно получить и у специалистов одной и той же области). С трудностями написания сложных прилагательных сталкиваются, прежде всего, корректоры и редакторы, не всегда имеющие возможность обратиться к специалисту соответствующей отрасли знаний. Во-вторых, значение сложного прилагательного меняется в зависимости от того, к какому определяемому слову оно относится, например: *водопаровая камера* – конструктивный элемент, служащий для образования насыщенного *водяного пара*, а *водо-паровая рубашка* стерилизатора – пространство, заключенное между стенками водопаровой и стерилизационной камеры, заполненное *водой* и *паром*. В-третьих, наличие определений при том или ином термине не всегда может дать ясное представление об отношениях компонентов, необходимое для орфографических выводов [2, с. 18, 20]. Поэтому семантический критерий не может иметь решающего значения для орфографических выводов. Но основной причиной является то обстоятельство, что отношение компонентов по способу сочинения или подчинения или неоднородных определений при одном определяемом не имеет специального формального грамматического выражения в сложном прилагательном [2, с. 22].

В научной литературе некоторые исследователи связывали дефисное написание сложных прилагательных с наличием суффикса в первом из слагаемых компонентов. Например, к ним можно отнести выделение в первой части элемента *-ико*. Правописание группы слов с элементом *-ико* практически не имеет орфографических колебаний (оно основано на формальном принципе и не учитывает семантических отношений между компонентами сложных слов). Д. Лотте говорил, что некоторые термины на *-ико*, отражающие различные отношения между элементами, не только конструкционно или морфологически, но и в написании не будут различаться, например *физико-химический* (относящийся и к физике и к химии или же относящийся к физической химии) [11, с. 103].

А. Шапиро выделял первые части сложных прилагательных, оканчивающихся на *-ико*, *-ическо*, *-ственно*, которые пишутся через дефис: *диалектико-материалистический*, *материалистическо-философский* и др. [17, с. 98].

Д. Розенталь в «Справочнике по правописанию и литературной правке» отмечает, что сложные прилагательные обычно пишутся

через дефис, если «имеют в первой основе суффикс *-ат*, *-ист*, *-ов*» [13, с. 55].

Б. Букчина и Л. Калакуцкая в словаре 1985 г. излагают следующее правило: «Пишутся через дефис сложные имена прилагательные, образованные из двух и более основ, имеющие в этих основах суффиксы прилагательных (или причастий), например: *северно-русский*, *южно-американский*, *центрально-африканский*» [2, с. 26].

Е. Каунова в своей работе сравнила орфографические нормы словарей «Слитно или раздельно?» за 1972 г., 1985 г. и 1998 г. При сравнении словаря 1998 г. со словарем 1956 г., можно увидеть такие изменения: «Отменяется правило, в соответствии с которым слитное или дефисное написание прилагательных с первыми частями *восточно-*, *западно-*, *северно-*, *южно-*, *центрально-* зависит от того, являются ли эти прилагательные нарицательными или собственными именами, «входящими в состав географических собственных имен». Эта группа слов пишется через дефис. Пишут: *западно-европейское искусство*, *Восточно-сибирское книжное издательство*, *Южно-курильская газета* и т. п. Разграничение географических имен нарицательных – это проблема прописной и строчной буквы, но никак не слитно-дефисного написания» [6, с. 30]. В целом в сфере слитного или дефисного написания сложных прилагательных остается много невыясненного.

Так проведенные исследования показали, что более всего трудности в изучении прилагательных вызывают оттенки в значениях прилагательных, которые возникают с изменением суффиксов (разный – различный), т. е. паронимические отношения [1, с. 88].

Повышению мотивации к изучению русского языка у арабских студентов может служить тот факт, что в русском языке достаточно много слов, которые заимствованы из арабского языка. Чаще всего подобные заимствования возникают через языки-посредники: латинский, западноевропейские, персидский и турецкий (например, арабскими по происхождению являются некоторые названия звезд и созвездий: Альдебаран, Альтаир, а также ряд других терминов – алгебра, алгоритм и т. д.).

В процессе изучения прилагательных в аспекте словообразования для арабских студентов необходимо ввести последовательное формирование словообразовательного навыка. Развитие данного навыка может происходить путем прослушивания и чтения лексических единиц, упражнений на аналогию, на однотипность словообразовательной модели. В итоге эти методические действия помогут арабским студентам лучше понять и усвоить словообразование прилагательных.

Приведенные выше звуковые сочетания типа [j-и] и отсутствие навыка их различия на слух, а также правильного произношения у арабских учащихся доказывает, что эти звуковые особенности русской артикуляционной базы требуют тщательной проработки преподавателями-филологами и длительной автоматизации в процессе обучения русскому языку.

Выводы. Таким образом, при изучении арабскими студентами прилагательных (полных, кратких, сложных) в русском языке необходимо учитывать особенности функционирования

прилагательных в их родном языке. Во-первых, это поможет более простому, легкому и интересному изучению прилагательных в русском языке. Во-вторых, на этапе анализа и сопоставления прилагательных в русском и арабском языках студенты отчетливее увидят разницу между ними и будут меньше совершать ошибки в их написании и согласовании с другими частями речи. И, в-третьих, звуковые особенности произношения русских прилагательных, возможно, будут легче преодолеваются арабговорящими студентами.

Список использованной литературы

1. Аббас Я. Х. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории. *Мир русского слова*. 2009. № 4. С. 86–90.
2. Букчина Б. З. Слитно или раздельно? (опыт словаря-справочника). 5-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1985. 875 с.
3. Василевская Е. А. Словосложение в русском языке. Москва: Учпедгиз, 1962. 132 с.
4. Вопросы теории частей речи: на материале языков различных типов / отв. ред.: В. М. Жирмунский, О. П. Суник; АН СССР, Ин-т языкознания. Ленинград: Наука, 1968. 343 с.
5. Голубева Е. Имя прилагательное. Имя числительное: Пособие по исторической грамматике русского языка. Вильнюс: Вайздас, 1966. 37 с.
6. Каунова Е. В. Слитно, раздельно или через дефис? *Сложные прилагательные в лексикографических изданиях*. 2009. № 1(2). С. 30–34.
7. Козырева Т. Г. Современный русский язык. Имя прилагательное. Имя числительное. Местоимение. Минск: Выш. школа, 1972. 128 с.
8. Краткая русская грамматика / Белоусов В. Н., Ковтунова И. И., Кручинина И. Н. и др. Москва: Русский язык, 1989. 639 с.
9. Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. Морфология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. Москва: URSS, 2005. 306 с.
10. Лопатин В. В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования. Москва: Наука, 1973. 152 с.
11. Лотте Д. С. Образование и правописание трехэлементных научно-технических терминов. Москва: Наука, 1969. 120 с.
12. Науменко Ю. М. Восприятие арабскими учащимися русских звуковых последовательностей с [j-и]. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2007. № 3. С. 78–84.
13. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Книга, 1989. 344 с.
14. Рыжих В. И. Сравнительная характеристика частей речи в русском и арабском языках. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2015. № 16. С. 197–199.
15. Тураева Г. Место имени прилагательного в арабском языке. *Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук*. 2013. С. 273–277.
16. Черных П. Я. Историческая грамматика русского языка: краткий очерк: пособие для педагогических и учительских институтов. Москва: Учпедгиз, 1952. 312 с.

References

1. Abbas J.Kh. (2009) Linguistic-oriented methodology of teaching Russian as a foreign language in an Arab audience. *The world of the Russian word*. St. Petersburg. No4. 86-90. [in Russian]
2. Buchchina B.Z. (1985) In one piece or separately? (experience dictionary). 5th ed., Rev. Moscow: Russian language.875. [in Russian]
3. Vasilevskaya E.A. (1962) Composition in Russian. Moscow: Uchpedgiz. 132. [in Russian]
4. Questions of the theory of parts of speech: on the material of languages of various types.(1968) open Ed.: V.M. Zhirmunsky, O.P. Sunik. USSR Academy of Sciences, Institute of Linguistics. Leningrad: Science. 334.[in Russian]
5. Golubeva E. (1966) Adjective. Numeral: Manual on the historical grammar of the Russian language. Vilnius: Vaizdas. 37.[in Lithuanian]
6. Kaunova E.V. (2009) Together, separately or through a hyphen? (*Complicated adjectives in lexicographic publications*). No. 1 (2). 30–34. [in Russian]
7. Kozyreva T.G. (1972) Contemporary Russian. Adjective. Numeral. Pronoun. Minsk: Higher school. 128.[in Belarus]
8. Brief Russian grammar. (1989) / Belousov V.N., Kovtunova I.I., Kruchinina I.N. et al. Moscow: Rus. lang.639. [in Russian]
9. Kuznetsov P.S. (2005) Historical grammar of the Russian language. Morphology: Textbook for universities. 2nd ed., Rev. Moscow: URSS. 306. [in Russian]
10. Lopatin V.V. (1973) Birth of a word: Neologisms and occasional formations. Moscow: Science. 152. [in Russian]
11. Lotte D.S. (1969) Education and spelling of three-element scientific and technical terms. Moscow: Science. 120. [in Russian]
12. Naumenko Yu.M. (2007) Perception by Arabic students of Russian sound sequences with [j-i]. *Vestnik RUDN, series: Russian and foreign languages and the methodology of their teaching*. Moscow. No. 3. 78-84. [in Russian]
13. Rosenthal D.E. (1989) Handbook of spelling and literary editing. 5th ed., Rev. and add. Moscow: Book.344. [in Russian]
14. Ryzhikh V.I. (2015) Comparative characteristics of parts of speech in Russian and Arabic. *Science newsletter of the International Humanitarian University. Seriya: Philology*. Odessa. No. 16. 197-199.[in Ukrainian]
15. Turaeva G. (2013) Place of the name of the adjective in Arabic. *Bulletin of Tajik State University of Law, Business and Politics. Humanities Series. Khujand*. 273-277.[inTajik]
16. Chernykh P.Ya. (1952) Historical grammar of the Russian language: a brief outline: a manual for pedagogical and teacher institutes. Moscow: Uchpedgiz. 312. [in Russian]
17. Shapiro A.V. (1961) Russian spelling. Moscow: Academy of Sciences.244. [in Russian]

17. Шапиро А. В. Русское правописание. Москва: Академия наук, 1961. 244 с.

Сведения об авторе:

Авдеенко Юлия Игоревна
avsha07@gmail.com
Харьковский национальный
автомобильно-дорожный университет
ул. Ярослава Мудрого, 25, г. Харьков
Харьковская обл., 61002, Украина

doi: 10.33842/22195203/2019/23/9/15

*Материал поступил в редакцию 30. 11. 2019 г.
Принято к печати 17. 12. 2019 г.*

Information about the author:

Avdeenko Yulia Igorevna
avsha07@gmail.com
Kharkiv National
Automobile and Highway University
Yaroslava Mudrogo St, 25, Kharkiv,
Kharkiv region, 61002, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/9/15

*Received at the editorial office 30. 11. 2019.
Accepted for publishing 17. 12. 2019.*

THE FORMATION OF VALUE CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN POLYCULTURAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Iryna Barantsova, Aliona Rutkovska

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article examines the impact of polycultural conditions on the formation of value consciousness in students. The author gives grounds for the idea that the practice of life in civil society, the functioning of its institutions is a relationship referring these or those values. It is proved that civil society is a place where college students can freely express their concerns, including proposals and strategies which have been developed by the government and administration of University; and the authorities can seek the opinion of students with specific issues; it is a place where the projects that imply students' participation both in them and other public organizations are developed, monitored and evaluated.

Анотація:

Баранцова Ірина, Рутковська Альона. Формування ціннісної свідомості студентів у полікультурних умовах педагогічного університету.

У статті розглянуто вплив полікультурного середовища на формування ціннісної свідомості у студентів педагогічного університету. Показано, що практика життя в громадянському суспільстві, функціонування його інститутів – це взаємозв'язок, який спирається на ті чи інші цінності. Доведено, що громадянське суспільство – це місце, де студенти педагогічного університету можуть вільно висловлювати свої думки та погляди на пропозиції та стратегії, розроблені урядом та адміністрацією університету; місце, де влада може звертатися до студентів з конкретними питаннями; місце, де проекти, що передбачають участь студентів у них, а також в інших громадських організаціях, розробляються, контролюються та оцінюються.

Анотация:

Баранцова Ирина, Рутковская Алена. Формирование ценностного сознания у студентов в поликультурных условиях педагогического университета.

В статье рассмотрено влияние поликультурной среды на формирование ценностного сознания студентов педагогического университета. Показано, что практика жизни в гражданском обществе, функционирование его институтов – это взаимосвязь, которая опирается на те или иные ценности. Доказано, что гражданское общество – это место, где студенты педагогического университета могут свободно выражать свои мысли и взгляды на предложения и стратегии, разработанные правительством и администрацией университета; место, где власти могут обращаться к студентам с конкретными вопросами; место, где проекты, предусматривающие участие студентов как в них, так и в других общественных организациях, разрабатываются, контролируются и оцениваются.

Key words:

values; education; civil society; polycultural conditions; student youth; value consciousness.

Ключові слова:

цінності; освіта; громадянське суспільство; полікультурне середовище; студентська молодь; ціннісна свідомість.

Ключевые слова:

ценности; образование; гражданское общество; поликультурная среда; студенческая молодежь; ценностное сознание.

Introduction. The emergence of civil society and its further development is a long way to create the preconditions for nurturing the values of civil society. Without changing the theoretical and socio-political stereotypes, without proposing qualitatively new ideas and approaches in theory, political and pedagogical practice, the solution of this problem is doomed to stagnation.

The theoretical conceptualisation of the values of civil society in the students' youth is closely linked to a wide range of tasks for the development of a democratic, social, rule of law. And it also requires the education of a person who has a high citizenship, national identity, a sense of patriotism, a political and legal culture. Insufficient level of absorption of values of civil society, skills of autonomy, freedom and culture of self-government is one of the reasons for alienation of a part of young people from socio-political and democratic processes in Ukrainian society.

Analysis of recent research and publications. The problem of influence of civil society values on the formation of personality consciousness was developed by V. Andrushchenko, V. Vasylenko, E. Golovakha, S. Krylov, V. Malakhov, V. Tabachkovsky and others.

As the post-Soviet period of life of Ukrainian society has shown, the transformation of the institutional foundations of the Ukrainian state, as such, is not a sufficient condition for the development of civil society and democracy. It takes a long process of transforming the value orientations of young people, educating students in a spirit of civic responsibility, tolerance, legal culture and justice.

In terms of the devastating impact on the minds of students of commercialized media and the Internet, which have immoral, anti-civic potential, education acquires the nature of spontaneous socialization, imitation of samples of mass culture, deviates from the normative system and manifests itself in social models, harmony in society (an anomaly by E. Durkheim). As a socio-cultural community, student youth is a potentially intellectual and professional elite of the future society, and therefore the upbringing of its value orientations is of particular importance.

Acquaintance with the research materials makes it possible to assert that the student youth exhibits insufficient political activity, it has decreased readiness for “sacrifice”, which is explained by the attitude towards a liberal type of society, which is

characterized by the dominance of personal values over public [1, p. 68].

According to the author, differences in value orientations of different generations, mainly, “depend on the social and political situation in the country, the level of economic development, culture, morality, etc” [2].

A review of literature on the study of the value consciousness of modern students revealed a sharp devaluation of patriotic, heroic and altruistic behavior, devaluation in the public consciousness of social qualities, a sense of duty and responsibility, involvement in social and political processes taking place in society. There has been a pragmatization of the value consciousness of the younger generation and the rise in value of such values as wealth, material goods and pleasures, flat and expensive things, high-paying jobs, prestigious universities, careers and success at any cost.

Formulating the objectives of the article. The purpose of the article is to investigate the impact of civil society values on shaping the value consciousness of student youth.

Outline of the main research material. Market relations gave rise to the phenomenon of hypertrophied desire to have material benefits, not provided with an equal desire to create these benefits, which was manifested in the dehumanization and immorality of life directions. The content of the value consciousness of the modern student youth is determined by the peculiarities of the social, economic, political and cultural situation. It is characterized by the predominance of pragmatic and hedonistic values, which is the result of the dehumanization of the process of transition to the new socio-economic system, underestimation of the role of the moral foundations of social transformation.

Analysis of the pedagogical and psychological literature shows that the content of education is of value. Values determine the purpose and task of education – to form a value consciousness, value orientations. Therefore, to set a purpose of education means to determine the expected (desired) changes in the value consciousness of the pupil, which the teacher wants, and the criteria of education of the individual is a measure of absorption of values. Changing values leads to a change in the goals of education. Education is a purposeful activity in the formation or change of the outlook, sense and cultural-behavioral value system of the individual. Therefore, in the theory of education, the concept of “value” should be central.

Since the basis of social integration is the value-normative system, the quality of civil society and the effectiveness of its institutions' interaction with the state are determined first and foremost by the values of civil society that dominate the minds of its

members. Such values regulate the life of the individual in common with others, ‘which is necessary for the common social well-being and for the full development of people as individuals’ [4, p. 173]. Everyday practice of life of civil society, functioning of its institutions are relations of these or those values. The essence and content of these relationships determine the values that are the fundamental values of civil society: human rights, freedom and autonomy of the individual, tolerance, patriotism and citizenship.

Civil society is a set of non-political relations (spiritual, moral, religious, cultural) and institutions, which is based on the principles of self-organization, activity and autonomy towards the state. As a system of institutions, relationships and values, civil society is a system of social ties in which the rights and freedoms, needs and interests of people are formed and realized. The meaning and importance of civil society can be defined as “the need for every mature person to participate in the creation of values that regulate their shared life with others, which is necessary for the overall social well-being and for the full development of people as individuals” [4, p. 173].

The education and formation of civil society values in student youth can be carried out under the influence of various public institutions – the family, higher education, and civil society institutions. The role of civil society institutions is difficult to overestimate here, because their work contributes to fostering mutual responsibility in the collective and acquiring the skills and abilities of the students to protect their personal interests, rights and freedoms.

The upbringing of civil society values in student youth, based on their awareness of their rights and responsibilities, is a process that involves the direct involvement of civil society institutions: educational institutions, professional, non-governmental organizations, the media, national-cultural and religious organizations. Civil society institutes are a place where student youth are free to express their concerns, in particular regarding proposals and strategies developed by the university's authorities and administration; give the opportunity to formulate their proposals, and the authorities – to find out the opinion of student youth on specific issues; this is a place where you can formulate your proposals; where projects that involve student youth not only in them but also in other civic organizations are developed, monitored and evaluated. Civil society institutions are called upon to make a significant contribution to the education of civil society students through formal and non-formal human rights education. The more developed the civic sphere, the stronger the social protection of each citizen from the arbitrariness of the state, the greater the opportunity for him to realize his creative powers. The less the state interferes with the

regulation of public and personal life of people, the more developed is civil society. In this case, the citizen should be ready to “serve society against a state that is only something like a legal shell, with some external formality in the life of society” [5, p. 137].

The fundamental value of civil society is precisely human rights, since the purpose of civil society is to protect human rights and freedoms. Human rights and responsibilities are determined by the fact of his freedom, which “is the ontological basis of human life” (S. Frank). For example, the exercise of genuine citizens' freedom requires the autonomy of the individual from the state and society, but the absolutization of such autonomy is absurd.

Actions and behavior are determined by the level of individual freedom. Therefore, the most important task of nurturing the values of civil society in student youth is to nurture respect for human rights, which, in fact, means fostering a legal culture and shaping justice.

Legal awareness is the most important element of the legal culture, so the formation of justice is part of educating the legal culture. The task of fostering a legal culture is to promote respect for human dignity, human rights and freedoms, the formation of justice, the system of legal knowledge, skills, psychological attitudes to a positive attitude to law and relevant personal qualities that ensure legitimate activity and behavior. If culture is the result of material and spiritual human activity, then legal culture is the result of human material and spiritual activity in the sphere of law. Legal consciousness is a social, group and individual consciousness that reflects legal orientations, people's perceptions of the rightful and unlawful social order, related to the attitude to law, to social values, legality and justice. Still, Plato noted that “... the violation of the law causes precisely the harm that, gradually introduced, gradually penetrates into the outpost and skills, and from there, in larger sizes, extends to the business relations of citizens and encroaches on even the laws and the state system itself, moreover ... with the greatest distortion, and in the end turns everything upside down in both personal and public life” [6, p. 212].

Knowledge of their rights, freedoms and responsibilities, confidence in the need for their observance and implementation in practice are an indicator and criterion of the level of legal culture and the formation of justice in student youth. The legal culture is needed for students to properly (in accordance with the law) enter into legal relations, know their rights and responsibilities, be able to exercise them and, through legal mechanisms, effectively protect them. When performing these tasks, it is necessary to promote the student's self-organization, to develop his / her desire and ability to assert his / her rights and freedoms in public life, to

form a tolerant attitude to another culture, to be able to engage in dialogue, to find compromises. Modern education requirements imply the ability of students to apply the opportunities of the legal system in the field of protection of rights and freedoms in a market economy. Therefore, the question of the legal culture and legal awareness of the student's personality becomes not only of academic importance, but above all practical.

Legal culture and justice is an understanding of the value of law in the regulation of public relations, the perception of legal norms as rules of compulsory behavior, the observance and application of the rules of law in accordance with the meaning laid down by law. The criteria for the formation of the legal culture and the student's consciousness are: legal awareness; value-oriented personality orientation; the perception of the law as of morally significant value; formation of legal skills and abilities regarding lawful, socially useful behavior, social and legal activity.

The process of educating the legal culture and shaping the students' justice should be considered as a coherent system in the interconnection of the most important elements: cognitive-rational (human rights education), emotional and activity-behavioral (involving students in legal activities and relationships). All of these components are interconnected and complementary.

An important aspect of legal culture is the promotion of tolerance in student youth.

The genesis of the concept of ‘tolerance’ (like other values of civil society) coincides with the emergence of civil society institutions in European countries and the formation of a free, autonomous personality. According to the ‘Declaration of Principles of Tolerance’, “tolerance means respect, acceptance and a correct understanding of the rich diversity of cultures of our world, our forms of expression and ways of expressing human individuality” [3]. The notion of tolerance in defining UNESCO means first and foremost an active attitude that is formed on the basis of the recognition of universal rights and fundamental freedoms. Tolerance is therefore a duty to promote human rights; in other words, a manifestation of tolerance, consonant with respect for human rights.

The content of our definition of tolerance is as follows: tolerance is an outlook, moral and psychological quality of an individual that enables him or her to accept or not adopt other social and cultural norms (identities) in the framework of respect for human rights. Accordingly, the basis for education in a spirit of tolerance is human rights – teaching people what their rights and freedoms are, to secure these rights and to strive for the rights of others.

Our experience in national civil organizations shows that the most effective tool for fostering

tolerance is the participation of young people in the work of civil society institutions. Working together in civil organizations with representatives of different cultures is a form of intercultural dialogue, during which the individual begins to understand the “other” and gradually recognizes his or her rights and freedoms. It is the dialogue itself, as a special form of interaction, that gives the subjects of communication the opportunity to overcome the internal discomfort of a different identity.

In modern conditions all the various external manifestations of the spiritual essence of a person are complicated by the lack of development of target objects, principles, potential of cultural-educational and pedagogical means of harmonizing the interaction of people, in which the first place is asserting the dialogic style of life of the subjects involved in cultural and educational space.

The dialogue, in our opinion, as a construct of understanding, is within the limits of constructivism to be the basis of the theoretical and methodological support of the spiritual development of a person.

Extremely important theoretical foundations for overcoming the contradictions in this process are studies in which the methodological ideas of dialogue as a way of being and dialogical understanding are substantiated (M. Bakhtin, V. Bibler, H. Gadamer, G. Dilthey, P. Rickor, F. Schleiermacher, etc.), which explore the problem of understanding in detail. The problem of dialogical understanding as a way of being, which leads to the spiritual growth of a man and the question of dialogical ontology, is disclosed in the writings of M. Buber, F. Rosenzweig, et al. The concept of “dialogical situation” and its essential characteristics were outlined by Y. Bogachinska, the implementation of the principles of dialogue in cultural and educational practices – by V. Bieberer, N. Bourbules, P. Kendzor and others.

Definition of the earlier nature of the dialogue, from a philosophical point of view, as an element of the theoretical, methodological, spiritual and ethical principles, in particular as a fundamental principle that is subjectively a fundamental requirement and a prerequisite for the thinking and behavior of the individual (maxim), and objectively leading the spiritual and practical norm of human co-existence [5, c.26], makes it possible to conclude that such a methodological guideline is not leading in existing cultural and educational practices that remain beyond the scope of dialogue, without the use of dialogue in the cultural and educational process.

In this way, its essential characteristics are not disclosed, and, therefore, the possibilities of influence on the cultural and educational situation to a large extent do not unfold. Moreover, if one or another of the dialogue remains beyond the actual problems of modernizing modern education and the “knowledge society”, the general feature of which,

according to S. Proletov, is “... a profound transformation of knowledge into various information constellations and the primacy of flexibility and speed of operation from information on conventional intellectual procedures and practices [1, c.7-24], then it cannot be considered a complete process of human spiritual development. Since the philosophers' postulate about the cultivation of a cultural person remains unchanged, the theoretical justification of the anthropological movement of a man from knowledge (in its broad substantive content as meaning) to the intellectual-ethical and spiritual interaction of the subjects of the world is needed.

It is also necessary to focus attention on the functional purpose of the dialogue, namely on its definition as a goal (deliberately chosen image of the intended result) and as a mechanism of transformation of the world that infinitely creates new goals (goal-setting). In this sense, it appears necessary to turn to the founders of the dialogue, Socrates and his followers, who unfolded the dialogue to its high degree of perfection on the basis of finding out the essence of one or another concept by means of questions and answers in which the main thing was not knowledge as such, but wisdom as a way of life, as its meaning (how to live, on what concepts).

Since that time, terminology and conceptual dialogue has changed, according to many scholars (M. Bulatov, V. Tancher, V. Andrushchenko, etc.), was enriched by L. Feuerbach, M. Buber, M. Bakhtin, K. Apel, J. Habermas (according to the latter within the framework of communicative ethics, the dialogue was understood as a discourse of a theoretical and analytical procedure, as a method of scientific analysis of a complex of problems with the accentuation of prudent, logical, conceptual elements and analysis tools, provided that they are supplemented by different approaches, interpretive insight, value correlation, rhetorical power, etc.).

However, as noted above, its original goals are: the content of dialogue as a form of dialectics, a means for defining concepts as a method of finding truth, which often remains beyond the comprehension of phenomena and is replaced by the analysis of many existential, practical actuals, etc. Therefore, remembering Socrates, who considered the dialectic to be worthy of the only human problem, its morals and, unlike the Sophists, who first laid the basis for the dialogue as a logical operation and a way of philosophizing and even the “middle” art of the birth of truth in human consciousness (Mayevics), his positions should be considered imperative.

It should be noted that in present conditions of the communication of different cultures, each of which is unique, without a “dialectical dialogue”, as the prevention of the destruction of cultures in general,

the absorption of certain cultures more technologically developed and, moreover, the promotion of the preservation of cultures and the enhancement of cultural heritage and the creation of a “cultural circle” is not possible. This has particular significance with regard to the dialogue that addresses spiritual values, which, in our opinion, has not yet been fully involved in a large-scale social dialogue and in cultural and educational process.

It is for this purpose that in the educational and cultural environment where there is a collision of various scientific, philosophical and religious discourses and where a certain continuum is born, such as the unity of institutions of education, science and culture, as the unification of the interests of various cultural identities, as the unification of personal, group and universal human positions, we should implement the idea of polydiscursivity. It suggests that perception of one or another phenomenon is possible only in the intersection of various communicative practices, and when the phenomenon of inter-religious, intercultural dialogue forms the basis for establishing multicultural stability, tolerant socialization of the individual, and the dialogue becomes in fact a polylogue and a way of finding, in our opinion, interculturalism.

In this sense, the fundamental question is the use of various discourses that have a certain social significance and specificity in dialogue, since “discourse” in scientific literature is defined as “linguistic activity regulated by socio-cultural codes (rules, traditions and values) of a particular social practice (science, justice, medicine, religion, politics, education, etc.), through which people – within the limits of this practice - produce, use and broadcast socio-cultural meanings, models of social experience, realize their own objective and / or communication needs” [6, c.37].

Thus, a scientific discourse aimed at an efficient process of creating, translating, and using knowledge and, in our opinion, until recently, according to its most active representatives, is most productive in finding the truth, because it implies: objectivity, installation in search truths, conceptuality (theoretical), empirical, logical, methodological, substantiation, critique and creativity.

At the same time the possibility and potential of a dialogue as a way of realizing individual subjectivity in cognition and activities, as well as algorithms of human movement from ignorance to understanding and comprehension of the metaphysical reality is not sufficiently grounded in science, although many thoughts and attitudes of today, which are based on dialogic universals of being and which should be assimilated by a person, in one form or another have already been considered in the past. In this sense, an important appeal to the philosophy that has presented

the apodictic meaning of the phenomenon of “understanding” appears.

Polish professor E. Matynya writes that “... in society sometimes there is a protest, as well as a struggle with imposed forms of behavior ... these protests can be compared with the carnival, along with the temporarily sanctioned disagreements embedded therein. But, she says, “... this volatile sphere of community and dialogue plays a significant role in the emergence of a network of civic attitudes and the revival of the embryonic public sphere”, and suggests several thoughts that can be transposed into social and religious practice: they should be viewed locally to the ground under their feet, to the places that each of us knows best, to places and narratives that have helped each of us overcome political and cultural separatism, reduce tension ...; one should learn the readiness to detolate the truth in the ecumenical approach; hospitality and generosity should be a key element of practice ... regardless of context; epistemologically it is necessary to pay attention to “knowledge with an accent”, which can become for us the source of new plans and decisions of the problems of divided communities and societies; to bring to life the hospitality and openness that spread the dialogue in all its diversity, to embody them in the model of “civil architecture” – the agora as a place of “appearance” of a dialogue, a place where there are those who otherwise would never meet ..., but they (people) stayed here voluntarily” [6].

Thus, for the sake of the supremacy of a higher level of human interaction – understanding – and in order to prevent the era of silence, dialogue is precisely the “frontier”, where there is a combination of fragmented parts of the consciousness of different cultures and identities, and where, on the basis of mutual understanding, the walls of identity are overcome, the competences of their interweaving, the ethos of the border is popularized, and cities are presented between people of different cultures, religions and ethnic groups (colloquiums of dialogue, mobile academies of dialogue, “round tables”, “word-café”, religious festivals, etc.).

And finally, it should be noted that all previous analysis makes sense only if the dialogue needs to be learned and practiced in the cultural and educational space, which today is only in the stage of formation and which only begins as “full” subjects, to engage in religious practices. It is in this space that the scientific and vital knowledge, rational values and semantic orientations, education and culture, intentions and aspirations of the subjects of education, the goals, content and organizational and managerial technologies of the institutes of science, education, religion, culture should be in dialogue. and social life.

The conceptual ideas of fostering tolerance in a dialogue as a tolerant attitude towards a

representative of another denomination are based on the following methodological approaches: the upbringing of religious tolerance should be carried out in the context of respect for human rights and freedoms (freedom of worldview and religion); in secular schools religious education should be non-denominational (in accordance with the constitutional principles of the secular state); religious identities must be counted against the priorities defined by the public majority (for the Ukrainian state, such priorities are national law, values of democracy and civil society).

One of the factors in the formation of tolerant relations in society is the upbringing of such values of civil society as civility and patriotism. An individual's citizenship is an awareness of his or her civil rights and responsibilities, encompassing civic qualities, evaluative and emotional attitudes toward civic manifestations, civic behavior and actions, as well as psychological attitudes to readiness for action, the will to realize it, and appropriate social needs. to form in the process of becoming a young person in the system of social institutions. Citizenship can manifest itself in legal, political, economic, professional and other types of socially significant activities. At the same time, a citizen's position does not necessarily have to express the interests of the public authorities. More often showing citizenship means opposing public authority. Citizenship expresses a high degree of influence of students on the solution of university, public and state problems. It may manifest itself in the practice of all-Ukrainian youth organizations as opposition activity on the official political course, in the process of which civic qualities and constructive proposals are formed.

Citizenship education is closely linked to the upbringing of patriotism. Patriotism is a special focus of self-realization and social behavior of citizens, the criteria of which are love and service of the Fatherland, ensuring the integrity and sovereignty of the state, its national security, sustainable development, duties and responsibilities, which give priority to the public and state bases over individual interests that make up the highest sense of life and activity of the individual, of all social groups of society. This understanding of patriotism enables us to view patriotism as a value of civil society, and patriotic education as a process of formation of a particular value consciousness and personality behavior, the content of which is the good of the country and the people.

The idea of patriotism has lately been subject to a thorough revision, down to the complete replacement of its meaning by political and religious ideologies. Today, patriots call themselves fascists, nationalists, radicals, fundamentalists. Quite often, patriotism is reduced to the ideas of nationalism, national

exclusivity, the glorification of the achievements of the culture of any particular nation or nationality. For example, the main slogan of the youth All-Ukrainian public association of social-nationalists "Patriot of Ukraine" is "Nation above all". Such a statement is certainly incompatible with a sense of patriotism that must be matched by an understanding of the importance of the socio-political, legal, economic and cultural achievements of all peoples who inhabit Ukraine. Moreover, patriotic feelings and ideas only then ethically uplift people and nations when they are connected with respect for the peoples of other countries and are not transformed into the psychology of national exclusiveness.

In the system of education in general and patriotic education in particular, it is imperative to establish the boundaries of patriotism and nationalism, to clarify the content of national education and to address the pressing issue of ethos and nation, which we have tried to do in the study, based on the experience of other countries and authoritative comments and statements. In this sense, citizenship, as a value of civil society, is an obstacle to the formation of nationalist and xenophobic sentiments in young people.

Citizenship is the outlook of the person and the basis for the consolidation of society, which allows us to formulate a constructive ideology and to form civic positions of serving the Fatherland. Patriotic education is an important component of Ukraine's national security.

At the same time, patriotism for the society must become the core of value of citizenship, social ideal, the basis for guaranteeing the security of the country, preserving national identity and identity of the people. The state is powerful when citizens are committed to their homeland. Education of citizenship and patriotism as values of civil society encompasses intellectual, emotional, sensory and activity-behavioral components.

The value of citizenship and patriotism to civil society is manifested, first, in their political and legal foundations, whether consciously or unconsciously recognized by the majority; secondly, in the positive influence of these values on the spiritual world of a man (his worldview, morality); third, active behavior in all walks of life; fourth, to ensure the civic and patriotic solidarity of the people.

In higher education, patriotic and civic education can be facilitated by: contents of educational courses, forms of extracurricular activities (scientific societies, scientific student circles, clubs, conferences, olympiads, patriotic and civic actions, educational activities of patriotic and civic education, volunteer units, project activities, etc.).

The upbringing of civil society values in student youth, based on their awareness of their rights and responsibilities, is a process that involves the direct

involvement of civil society institutions: educational institutions, professional, non-governmental organizations, mass media, national cultural and religious communities. organizations.

The effectiveness of nurturing the values of civil society depends on the regularity and systematic participation of students of higher education institutions in the activities of civil society institutions. Continuous participation contributes to the cultivation of mutual responsibility in the team and the acquisition of student skills and abilities to protect personal interests, rights and freedoms. Civil society institutions (eg student self-government bodies) should have direct action mechanisms, effective channels of dialogue, public scrutiny, communication and feedback.

Participation in the social practices of civil society institutions shapes the value consciousness of student youth in an epistemological dimension (broadening and refining knowledge of democracy, the rule of law, civil society and its values, human rights and freedoms, etc.), axiological (affirming values of democracy in the state, civil society, forming on the

basis of value a positive attitude towards civil society and its institutions, a positive value attitude towards law as a civil society and democratic rule of law); in acmeological (promoting the development of civic activity, dynamism, indifference, civic, patriotic, political and legal maturity); in acting (direct participation in civil society institutions, formation of a culture of action, legal, tolerant, patriotic, civil behavior).

Summary. Thus, values of civil society (human rights, freedom and autonomy of the individual, tolerance, patriotism and citizenship) are a condition for the formation of value consciousness of the student youth and at the same time a means for the preparation of educated, moral, mobile, constructive and practical people, capable of cooperation, intercultural cooperation who have a deep sense of responsibility for the fate of the country, its socio-economic prosperity. Prospects for further research are to study the characteristics of modern students as a resource for the restoration of the intelligentsia, capable of further developing the value consciousness of society.

References

1. Vishnevsky Yu. R. (1997). The Social Image of Studenthood of the 90s, Sociological Research. № 10. PP. 7–69 [in Russian].
2. Gonchar N. Valuable Consciousness of Ukrainian Students [Electronic resource], Access mode: <http://http://www.ji.lviv.ua/.n38texts/honchar-nat-htm>.
3. Declaration of principles of tolerance [Electronic resource], Access mode: <http://www.tolerance.ru/declar.html>.
4. Dewey D. (2003). Reconstruction in philosophy. Human problems / trans. with English, after. and note, Moscow: Republic. 494 p. [in Russian].
5. General Sociology: Textbook / under ed. of prof. A. Efendieva. M.: INFRA-M, 2004. 654 p. [in Russian].
6. Plato (1971). Works in 3 volumes / Plato; trans. with ancient Greek. under common. ed. of A. Loseva, V. Asmus. Volume 3. Part 1. Moscow. 687 p. [in Russian].

Information about the authors:

Barantsova Iryna Olexandrivna
irene25@list.ru
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Rutkovska Aliona Mykhailivna

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/16/22

Received at the editorial office 14. 09. 2019.

Accepted for publishing 23. 10. 2019.

Список використаних джерел

1. Вишневский Ю. Р. Социальный образ студенчества 90-х годов. *Социологические исследования*. 1997. № 10. С. 7–69.
2. Гончар Н. Ціннісна свідомість українського студентства. URL: <http://www.ji.lviv.ua/.n38texts/honchar-nat-htm> (дата звернення: 30. 08. 2019).
3. Декларация принципов толерантности. URL: <http://www.tolerance.ru/declar.html> (дата звернення: 30. 08. 2019).
4. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Человеческие проблемы / пер. с англ., послесл. и прим. Л. Е. Павловой. Москва: Республика, 2003. 494 с.
5. Общая социология: учебник / под ред. проф. А. Эфендиева. Москва: ИНФРА-М, 2004. 654 с.
6. Платон. Сочинения в 3-х т. / пер. с древнегреч., под общ. ред. А. Лосева и В. Асмуса. Т. 3. Ч. 1. Москва: Мысль, 1971. 687 с.

Відомості про авторів:

Баранцова Ірина Олександрівна

irene25@list.ru
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Рутковська Альона Михайлівна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/16/22

Матеріал надійшов до редакції 14. 09. 2019 р.

Прийнято до друку 23. 10. 2019 р.

УДК 378.015.31:17.022.1

ДУХОВНО-ЦІННІСНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сергій Гуров

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті викладено методи формування духовно-моральних цінностей студентів засобами художньої літератури на прикладах творчості письменників різних епох. Історизм художнього мислення виявляється в тому, наскільки правильно митець розуміє суть зображених ним соціально-історичних подій і відтворює закономірності суспільного розвитку. Історизм концентрував увагу авторів на окремих націях, особливостях національної історії, національного побуту, минулого Батьківщини. Формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей на практичних заняттях зі світової літератури буде ефективним завдяки методам дискусії, переконання, схвалення і засудження, позитивного прикладу та формування свідомості, серед яких розповідь, пояснення, роз'яснення, лекція, етична бесіда, умовляння, навіювання, інструктаж, диспут, доповідь та приклад.

Аннотация:

Гуров Сергей. Духовно-ценностное совершенствование студентов гуманитарных специальностей средствами художественной литературы.

В статье изложены методы формирования духовно-нравственных ценностей студентов средствами художественной литературы на примерах творчества писателей разных эпох. Историзм художественного мышления проявляется в том, насколько правильно художник понимает суть изображенных им социально-исторических событий и воспроизводит закономерности общественного развития. Историзм концентрировал внимание авторов на отдельных нациях, особенностях национальной истории, национального быта, прошлого своей Родины. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов гуманитарных специальностей на практических занятиях по мировой литературе будет эффективным, благодаря методам дискуссии, убеждения, одобрения и осуждения, положительного примера и формирования сознания, среди которых рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад и пример.

Resume:

Gurov Sergiy. Spiritual and value improvement of students of humanitarian specialties by means of fiction.

The article describes the methods of formation of spiritual and moral values by means of fiction on the examples of writers of different eras. Historicism of artistic thinking is manifested in how well the artist understands the essence of the social and historical events depicted by him and reproduces the laws of social development. Historicism focused on individual nations, features of national history, national life, and the past of their homeland.

Literature gives a person the opportunity to perceive and feel the world in a different way, to live a variety of other lives, to imagine themselves in different life situations, to experience different feelings, and thus get the necessary life experience. In our opinion, various methods should be used in practical classes on world literature on the formation of spiritual and moral values, namely: the method of discussion, the method of persuasion, the methods of approval and condemnation, the method of positive example and methods of formation of consciousness, including a story, explanation, lecture, ethical conversation, exhortation, suggestion, instruction, discussion, report, example. Among the methods, the following can be distinguished: setting an educational goal and arousing students' needs for various types of activities; explanation of the methods of activity and mastering the relevant professional knowledge by future specialists; practical demonstration of the action to solve the set goal; comparison of criteria and indicators of a work of art with the processed artistic material. The formation of spiritual and moral values of students of humanitarian specialties in practical classes of world literature will be effective, thanks to the method of discussion, method of persuasion, methods of approval and condemnation, the method of positive example and methods of formation of consciousness, including a story, explanation, lecture, ethical conversation, admonition, suggestion, instruction, debate, report and example.

Ключові слова:

духовно-моральні цінності; літературне мистецтво; художні твори; методи формування духовно-моральних цінностей.

Ключевые слова:

духовно-нравственные ценности; литературное искусство; художественные произведения; методы формирования духовно-нравственных ценностей.

Key words:

spiritual and moral values; literary art; works of art; methods of formation of spiritual and moral values.

Постановка проблеми. Першочерговим завданням сучасної вищої освіти є реалізація таких виховних технологій, які б відповідали соціально-економічним і культурним реаліям, а також впливали б на становлення творчої особистості зі сформованими духовно-моральними цінностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування морально-духовних цінностей студентів вищих навчальних закладів складна і багатоаспектна. Вона розглядається в роботах таких учених, як І. Беха, З. Васильєвої, Т. Власової, І. Грязнова, М. Долинського, Д. Лихачова, Е. Кузнецової, І. Мар'єнка, Л. Москальової, М. Тимченко, О. Храмової,

Г. Шевченко та ін. У системі морального виховання стає важливим формування фахівця, здатного відстоювати сторону правди і високих ідей на основі духовно-моральних цінностей. Саме тому вважаємо за необхідне застосування у вихованні фахівців-гуманітаріїв засобів художньої літератури, яка за своєю природою є глибоко гуманістичною, оскільки в центрі уваги і творчого пошуку письменників завжди знаходиться людина.

Формування цілей статті. Метою статті є показати методи, способи і прийоми формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей на практичних заняттях з художньої літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історизм художнього мислення виявляється в тому, наскільки правильно митець розуміє суть зображених ним соціально-історичних подій і відтворює закономірності суспільного розвитку. Історизм концентрував увагу письменників на окремих націях, особливостях національної історії, національного побуту, минулого Батьківщини, у якому їх цікавили скарби народної творчості. В історії світової літератури є митці, слава яких ніколи не згасала: кожне нове покоління у творчості таких письменників знаходило для себе і джерело натхнення, і шлях до духовного зростання, і образи, які спонукають до роздумів про сенс людського буття.

Художня література як чинник формування духовно-моральних цінностей є однією з найефективніших лише тому, що загальнолюдські цінності «кристалізуються в типових ситуаціях», і зіставлення таких відображених у мистецтві ситуацій посилює його вплив і може сприяти відкриттю «законів духовного життя людини» [4, с. 228]. Література дає людині можливість сприймати і відчувати світ по-іншому, прожити різні життя, уявити себе в різних життєвих ситуаціях, випробувати різні почуття й тим самим отримати необхідний життєвий досвід. Так, Д. Лихачов зауважував: «Я мислю собі ХХІ століття як століття розвитку гуманітарної культури, культури доброї, такої, що виховує, закладає свободу вибору професії і застосування творчих сил. Освіта, підпорядкована завданням виховання, відродження совісності і поняття честі – ось у загальних рисах те, що потрібне нам у ХХІ столітті» [2, с. 6].

О. Храмцова зазначає, що вплив літератури на формування системи життєвих цінностей сучасної молоді пов'язаний із роллю сім'ї, роллю найближчої для дитини людини – матері. Усе світле, чисте, високе і людяне в кожному з нас зароджується спочатку з голосу матері, яка читає, а пізніше і в самостійному читанні, тому що в

основі цього процесу лежить Слово, яке виблискує всіма відтінками почуттів людської душі. О. Храмцова приходить до найважливішого висновку про те, що ми маємо нелегке завдання: захопити, зацікавити молодь читанням, змусити вникнути в текст твору, допомогти їй сформувати власну думку з певних проблем та спробувати виразити себе, тобто допомогти сформувати свій світогляд і визначитися з ключовими для кожного духовно-моральними цінностями [5].

Думку О. Храмової поділяють Е. Феценко, Е. Кузнєцова, які приходять до важливого висновку про те, що в суспільстві повинна відбутися зміна провідної ціннісної орієнтації зі споживчої на орієнтацію, яка задає нормативну визначеність таким ціннісно-світоглядним уявленням, як сенс життя, призначення людини, моральний ідеал та ін., і є заснованою на історико-культурній і духовній спадщині нашої Батьківщини [3]. П. Бондарєв також додає, що формування загальної культури та виховання духовності можливе «тільки шляхом морального переродження кожної конкретної особистості, що живе у світі» [1, с. 64].

На практичних заняттях зі світової художньої літератури щодо формування духовно-моральних цінностей, на нашу думку, слід використовувати різноманітні методи, а саме: метод дискусії, переконання, методи схвалення і засудження, позитивного прикладу та методи формування свідомості, серед яких розповідь, пояснення, роз'яснення, лекція, етична бесіда, умовляння, навіювання, інструктаж, диспут, доповідь, приклад. Серед прийомів можна виділити наступні: постановка виховної мети і збудження в студентів потреби в різноманітних видах діяльності; роз'яснення способів діяльності та опанування майбутніми фахівцями відповідними професійними знаннями; практичний показ дії в досягненні поставленої мети; зіставлення критеріїв та показників художнього твору з обробленим художнім матеріалом.

На прикладі роману «Айвенго» (1819) англійського письменника **В. Скотта**, засновника жанру історичного роману в європейській літературі, на заняттях зі світової літератури в результаті аналізу художнього твору приходимо до думки, що головним лейтмотивом твору є боротьба між англосаксонським сільським населенням країни на чолі з лордом Седриком Саксонцем і норманськими феодалами-рицарями у добу формування англійської держави. Автор прагне до максимальної об'єктивності: він зображує Седрика мужнім патріотом (його гідність, наприклад, показано в сцені зустрічі Седрика і нормана Буагільбера у маєтку сакса: саксонець

зробив лише декілька кроків назустріч, попередив, що буде спілкуватися рідною мовою, а норман відповів, що завжди спілкується французькою).

Сюжет роману об'єднує історія рицаря Вілфреда Айвенго – сина Седрика – (Айвенго – «позбавлений спадщини» – представник військово-дворянського стану). Це типово романтичний герой: до людей він ставиться гуманно, вболіває за долю своїх співвітчизників, сміливий, захищає християнську віру, вірно служить королю і дамі серця. В уста свого персонажа автор уклав слова про рицарський дух. Цей монолог якнайкраще характеризує Айвенго: *«Лицарський дух відрізняє уславленого воїна від простого мужляка і дикуну, він навчає нас цінувати життя нижче від честі і брати гору над втратами, збитками, трудом і стражданнями, не боятися нічого, крім ганьби... Лицарство!.. Воно є джерелом найчистіших і найшляхетніших почуттів, опорою для гноблених, захистом для скривджених, твердинею проти тиранства! Без нього дворянська честь була б пустопорожніми балачками. І сама воля знаходить найкращих покровителів у лицарських списках і мечях!»*

Під час аналізу соціально-психологічного реалістичного роману *«Домбі і син»* (1848) **Ч. Діккенса** студентам необхідно доводити думку про те, що гроші не мають безмежної сили, як думає містер Домбі, за гроші не можна купити найдорожче – любов, дружбу, тепло, сімейні стосунки. Містер Домбі – гордий і непорушний, один із *«господарів»* Сіті. Він зайнятий лише одним питанням у житті – розумінням своєї *«соціальної функції»*. Його торгівельна справа, якою він керує багато років, є прикладом всепоглинаючого фетишу, за яким Домбі бачить лише прибутки: *«Домбі і Син»!* Ці три слова були єдиним сенсом життя містера Домбі. Адже землю створено, щоб Домбі і Син могли на ній торгувати, сонце і місяць, – щоб світили їм. Річки потекли і моря простерлись, щоб було де плавати їхнім кораблям. Веселка обіцяла їм гарну годину. Вітри тільки або сприяли, або перешкоджали. Зірки та планети оберталися на орбітах, щоб не зрушився світ, центром якого був торгівельний дім *«Домбі і Син»*.

Епіграфом до роману могли б стати слова маленького Поля: *«Якщо гроші можуть усе, чому вони не врятували життя моєї матері?»* Доля не жаліє Домбі. Спочатку помирає його спадкоємець син, який був здатен викликати в серці батька тепло. Його кидає красуня Едіт, кохання якої він хотів купити. Зраджує Домбі його управитель Каркер. Донька Флоренс, яку він майже прокляв, без батьківського благословення одружується з моряком Вальтером Грєм. У

фіналі твору автор зображує банкрутство торгового дому Домбі. Єдине, що рятує його хазяїна від відчаю та, можливо, смерті, – це любов близьких йому людей, і, перш за все, – Флоренс: *«Стоять світлі осінні дні, і на березі моря часто можна бачити молоду даму і сивого як лунь джентльмена. З ними або поблизу них двоє дітей – хлопчик і дівчинка. Сивий як лунь джентльмен гуляє з хлопчиком, розмовляє з ним, бавиться, доглядає і наглядає за ним так, ніби тільки ради нього й живе. Коли хлопчик замислюється, замислюється й джентльмен, а іноді, коли малий, зазираючи йому в обличчя, питає щось, візьме його ручку і, тримаючи її, забудеться відповісти. Та ніхто, окрім Флоренс, не знає, як сивоволосий джентльмен кохає дівчинку... Вона панує в його серці. Він не може бачити й хмаринки на її обличчі»*.

Найголовніше, що вдалося письменнику в романі, – це показати **переродження людини** і підкреслити **цінність родинних стосунків**.

Таким чином, зобразивши владу грошей, які в романі відіграють чи не найголовнішу роль, автор підкреслює їх згубну силу, наголошує, що гроші калічать людину і фізично, і морально.

Яскравим зразком використання методу позитивного прикладу є роман *«Консуело»* (1842 – 1843) **Жоржа Санда**, у якому автор висвітлює соціальне обличчя мистецтва, де не випадково героїнею роману стала співачка та актриса Консуело («розрада») – талановита дівчина, представниця народу (*«...старанна й наполеглива, Консуело, для якої музика була такою ж рідною стихією, як повітря для птаха або вода для риби, любила переборювати труднощі й, немов дитина, не усвідомлювала при цьому значущості своїх досягнень; прагнучи побороти перешкоди й проникнути в тайники мистецтва з огляду на той самий інстинкт, який змушує паросток пробиватися крізь землю до світла, вона належала до тих рідкісних щасливих натур, для яких праця – насолода, щирий відпочинок, необхідний, нормальний стан, а бездіяльність – важка, болісна, просто згубна, якщо вона взагалі можлива»*), а головною темою – мистецтво та ставлення до нього суспільства.

Консуело знайома як із класичною, так і з церковною музикою, яку їй викладав відомий італійський композитор і педагог Порпора. Пізніше героїня стає співачкою різних оперних театрів, прекрасне знання музики дає можливість Консуело цінувати в ній головне – простоту. У творі читаємо: *«Консуело заспівала просто, невимушено, а під високим церковним склепінням залунав такий чистий прекрасний голос, який не лунав ще в цих стінах»*.

Жорж Санд змогла пояснити і показати, що значить істинне служіння мистецтву. У цьому

розумінні образ Консуело символічний: вона – уособлення музики. Консуело самовіддана у своєму служінні мистецтву, її не приваблюють ні слава, ні гроші, ні коштовності. На своєму шляху до високих ідеалів мистецтва вона долає багато спокус: відмовляється бути фавориткою різних титулованих осіб («Графа дивувало й дивно мучило його почуття до Консуело; у цієї світської людини була артистична душа, і Консуело вперше змусила затремтіти й заспівати її струни. Але й тепер цей вельможя не розумів, наскільки незначними й неспроможними були його способи здобути цю жінку, так мало схожу на тих, кого йому вдалося розбестити») і навіть короля Фрідріха. Вона – вільна і горда – із задоволенням співала як перед аристократами, так і перед бідняками. Тому лише Консуело змогла досягти найвищої мети у своєму мистецтві – викликати у слухачів високі почуття.

Провідна ідея роману має підштовхнути майбутніх фахівців до думки, що мистецтво не повинно відмовлятися від моральних оцінок зображуваного, оскільки моральна оцінка – природна потреба людської душі.

Методи формування свідомості можна втілити за допомогою роману «Знедолені» (1852) В. Гюго, який він назвав «епосом душі», з огляду на моральне вдосконалення головного героя Жана Вальжана. В образі єпископа Міріеля – порядного, людяного, милосердного і справедливого до всіх, хто потребує допомоги, – втілилась одна з головних ідей письменника – **вища моральність, заснована на принципах християнського милосердя.**

Колишньому каторжанину Жану Вальжану Міріель дає прихисток, а коли той, залишаючи гостинний дім, краде столове срібло і потрапляє до рук жандармів, єпископ говорить, що подарував йому срібло. Цей високогуманний вчинок священнослужителя назавжди навіртає думки Жана на добро, у яке йому раніше важко було повірити, оскільки колись його засудили за крадіжку хлібини для сімох помираючих від голоду дітей своєї сестри. Правдиво і переконливо автор змальовує зустріч колишнього в'язня, від якого сахалися люди, і єпископа:

– Я каторжник. Я злочинець. Мене тільки щойно випустили.

Він дістав із кишені аркуш жовтого паперу й розгорнув його.

— Ось мій паспорт. Він жовтий, як бачите. Через це мене женуть звідусіль, куди я поткнуся. Хочете глянути? Я й сам умію читати, навчився на каторзі. Там є школа для тих, хто хоче навчитися грамоти. Ось що написано в моєму паспорті: «Жан Вальжан, звільнений каторжник, народився...

— Ну, це вам байдуже...

— Перебував в ув'язненні дев'ятнадцять років. П'ять за крадіжку зі зломом. Чотирнадцять — за чотири спроби до втечі. Це людина дуже небезпечна...» Ось воно! Усі женуть мене геть. А ви пустите мене, так? Тут у вас заїзд? Ви дасте мені поїсти й переночувати? У вас є стайня?

— Пані Магдуар, — сказав єпископ. — Постеліть чисті простирадла на ліжко в алькові.

Єпископ обернувся до незнайомця.

— Добродію, — сказав він, — сідайте біля возню і грійтеся. Зараз ми повечеряємо, а тим часом вам приготують постіль.

Тільки тепер подорожній усе збагнув. На його доти похмурому обличчі з'явився вираз крайнього подиву, сумніву й радості. Він розгублено забелькотів:

— Це правда? Ви не проганяєте мене? Адже я каторжник! Ви назвали мене добродієм! А всі кажуть мені: «Геть звідси, собако!» Я думав, ви проженете мене. Через те й сказав одразу, хто я такий. О! Мені дадуть повечеряти! Я ляжу в постіль із матрацом і простирадлами? Як усі люди! Ось уже дев'ятнадцять років, як я не спав у ліжку. То ви пускаєте мене? Ви добрі люди. А втім, у мене є гроші. Я заплачу. Пане корчмар, я заплачу, скільки ви скажете. Ви славний чоловік. Тут у вас заїзд, правда?

— Я священник, — сказав єпископ, — і це мій дім.

— Священник! — вигукнув подорожній. — О, ви справжній священник!

За допомогою методу переконання студентам слід довести, що **єпископ є носієм всеперемагаючої сили добра і морального піднесення людини.** На долі головного героя Жана Вальжана перевіряється справедливість цієї ідеї, яка справдила себе: на наших очах перероджується колишній в'язень: «Коли Жан Вальжан вийшов від єпископа, він не розумів, що діється в його душі. Підсвідомо він з усієї сили опирався доброті й лагідним словам старого: **«Ви обіцяли мені стати чесною людиною. Я купую вашу душу. Я забираю її в духа тьми і передаю Богові».** Ці слова знову й знову лунали у його вухах. Він протиставляв небесній доброті єпископа гординю, яка в людині є оплотом зла. Він не хотів розлучатися зі своєю ненавистю до людей, яку виплекав за останні роки, бо ця ненависть дарувала йому гірку втіху, і він розумів, що почалася нещадна боротьба між його злобою і добротою єпископа, що тепер йому лишається одне з двох: або піднятися вище, ніж сам єпископ, або впасти нижче за каторжника. Іншого вибору не було. Проте навряд чи Жан Вальжан міг виразно збагнути, що з ним діється.

Він скоріше відчував, ніж усвідомлював подібні думки, і вони сповнювали його нестерпною, майже болісною тривогою. Він зустрівся з єпископом, тільки-но вибравшись зі страшною ями, яка зветься в'язницею, і сліпуче світло його праведної доброти відбилось у очах недавнього каторжника різким болем. Хто вийшов із темряви, той боїться яскравого світла... Як він житиме далі? Думаючи про це, Жан Вальжан тремтів від жаху. В одному тільки сумніві не було: після зустрічі з єпископом він став зовсім іншою людиною».

Поставивши питання суттєвої зміни в житті головного героя, слід також довести за допомогою методу дискусії, що під впливом єпископа протягом усього подальшого життя Вальжана простежується саме одна із головних цінностей – подвижництво в ім'я добра і милосердя.

Для висвітлення сімейних цінностей майбутнім фахівцям слід звернути увагу на соціально-психологічний роман «**Батько Горію**» (1834) **О. де Бальзака**, у якому головні персонажі, окрім Горію, – його доньки Анастазі та Дельфіна, – є матеріально забезпеченими, але такими, що **втратили власну гідність**. Після одруження вони не спромоглися залишитися Людьми у ставленні до найріднішої людини (хоча в дитинстві любили свого батька) у високому розумінні цього слова.

У Горію, окрім багатства, була велика пристрасть – ніжна любов до своїх дочок. Він дав їм чудову освіту, видав заміж за заможних чоловіків – графа де Ресто (Анастазі) та барона де Нусінгена (Дельфіну), залишивши собі лише щорічну ренту. Торговець Горію усвідомлює, що дочки соромляться його і світські насолоди захопили їх. Прагнення першості в колі аристократів поклато край і спілкуванню між сестрами. На думку баронеси де Босеан, «*вони зреклися одна одну, як вони зреклися свого батька*». Горію не було місця в їхньому житті. Хоча він радів зустрічам із ними, але їм потрібні були лише гроші. Батько Горію платив за їхніми рахунками. Коли ж у Горію нічого не залишилося, він страждав від того, адже старий був щасливий своєю самозреченою любов'ю і бажанням віддавати. Він не засуджував своїх дочок, але любив їх ніжно і самовіддано. Однак Дельфіна та Анастазі не прийшли навіть поховати його. Отже, доньки **зруйнували сімейні стосунки** заради насолоди і світських розваг, багатства і марнославства.

Говорячи про долю Горію, баронеса де Босеан зазначає: «*Така доля всіх почуттів. Наше серце – скарбниця: вичерпайте її відразу – і ви злидар. Ми суворо ставимося до почуття, що витрачається до кінця, так само як і до людини, в якій немає*

жодного су. Цей батько віддав усе. Він віддавав протягом двадцяти років свою душу, свою любов, а все майно віддав за один день. Вичавивши лимон, дочки викинули на вулицю скоринку».

Після смерті батька графиня де Ресто усвідомила, що втратила в житті найголовніше – **сімейні цінності**. У фіналі роману Анастазі прагне спокутувати свою провину перед помираючим батьком: «*Я втратила всі ілюзії. Боже мій! Для кого я зрадила єдине серце, яке мене вірно любило? Його я не визнавала, відштовхувала, завдавала йому такого болю, я підла, підла!*» Натомість вона не отримала ні прощення, ні батьківського благословення.

За допомогою методу доповіді слід дати завдання студентам, у якому їм самостійно необхідно знайти помилки головних героїв роману та запропонувати свій варіант вирішення тієї або іншої проблеми.

Для формування в майбутніх фахівців національних цінностей варто звернути увагу на повість «**Хаджі-Мурат**» **Л. Толстого**, яка заперечує зло, насильство і жорстокість, стверджує все найкраще в людині. Автор не тільки визначає, але і застерігає, і заперечує: «*Дорога до дому йшла паровим, тільки що зораним чорноземним полем. Я йшов по курній чорноземній дорозі. Зоране поле було поміщицьке, дуже велике, так що по обидва боки дороги і вперед в гору нічого не було видно, крім чорного пара. Оранка була хороша, і ніде по полю не виднілося, ні однієї рослини, жодної травички, – все було чорно. «Руйнівна, жорстока істота людина, тільки знищує різноманітні живі істоти, рослини для підтримки свого життя», – думав я, мимоволі відшукуючи чого-небудь живого серед цього мертвого чорного поля».* За допомогою методу дискусії необхідно поставити студентам наступні питання: «*Що ж змушує людину бути руйнівною, жорстокою?»*, «*Боротьба за владу – основне джерело жорстокості. Для чого ж потрібна влада?»*, «*Влада як самоціль переростає в тиранію, деспотизм, тобто необмежену владу?»*

Аналіз учинків головного героя змушує дійти до висновку, що сутність Шаміля однозначна: він втілення абсолютної влади, яка забезпечує йому всі життєві блага. А те, що це відбувається за рахунок життя і свободи інших, – не має значення для нього. Отже, суть першої проблеми полягає в запереченні жорстокості, насильства і їх вищого прояву – деспотичної влади.

Л. Толстой своєю повістю вирішує проблеми створення і руйнування. Творення вище руйнування – переконує нас письменник. Люди різних національностей здатні знайти спільну мову, домовитися між собою. Ніхто нікому не може ставити в провину національну

приналежність, принадлежність до того або іншого віросповідання.

Аналізуючи доробок українських письменників серед таких художніх творів, які сприяють формуванню духовно-моральних цінностей студентів, слід використати метод позитивного прикладу та методи формування свідомості. Наприклад, у романі «Собор» О. Гончара студентам можна запропонувати знайти поняття віри як основи духовності та національної гідності; у «Лісовій пісні» Л. Українки основним завданням для майбутніх фахівців є визначити поняття кохання, що виражається у жертвності; за допомогою методу дискусії необхідно знайти вказівки на повагу та любов до батьків у творі І. Котляревського «Наталка Полтавка» та «Дикий Ангел»

О. Коломійця; віднайти приклади цінності патріотизму та відчуття свободи, висвітлені у творах «Україна в огні» О. Довженка та «Тигролови» І. Багряного.

Висновки. Формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей на практичних заняттях зі світової літератури буде ефективним завдяки методу дискусії, методу переконання, методам схвалення і засудження, методу позитивного прикладу та методам формування свідомості, серед яких розповідь, пояснення, роз'яснення, лекція, етична бесіда, умовляння, навіювання, інструктаж, диспут, доповідь та приклад. Також слід зауважити, що ці методи можуть бути ефективно використані в роботі з творами вищезазначених авторів.

Список використаних джерел

1. Бондарев П. Путь к национальному возрождению. *Народное образование*. 1996. № 10. С. 62–65.
2. Лихачев Д. С. О национальном характере русских. *Вопросы философии*. 1990. № 4. С. 3–6.
3. Фещенко Е. М., Кузнецова Е. В. Проблема формирования ценностей современной молодежи. *Социосфера*: сб. конф. НИЦ. 2013. № 11. С. 22–26.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 295 с.
5. Храмова О. М. Судьба книги в наше время (к проблеме отношения подростков к чтению). *Lingua mobilis*. 2012. № 1 (34). С. 7–12.

Відомості про автора:
Гуров Сергій Юрійович
 serggurov@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/23/28

Матеріал надійшов до редакції 03. 09. 2019 р.
 Прийнято до друку 08. 10. 2019 р.

References

1. Bondarev P.(1996) The way to national revival // People's education. No. 10. P. 62–65 [in Russian]
2. Likhachev D. S. (1990) On the national character of Russian // Questions of philosophy. No. 4. P. 3–6 [in Russian]
3. Feshchenko, E. M., Kuznetsov E. V. (2013) The problem of formation of values of modern youth // the Collections of conferences. No. 11. P. 22–26 [in Russian]
4. Frankl V. (1990) Man in search of meaning. Moscow, 295 p. [in Russian]
5. Khrantsov, O. M., (2012) The fate of the book in our time (to the problem of adolescents ' attitude to reading) // Lingua mobilis. No. 1 (34). P. 7-12 [in Russian]

Information about the author:
Gurov Serhii Yuriiovych
 serggurov@mail.ru

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/23/28

Received at the editorial office 03. 09. 2019.
 Accepted for publishing 08. 10. 2019.

УДК 005.336.2–057.4=111

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES AS AN ALTERNATIVE FORM OF HIGHER EDUCATION

Svitlana Dobrovolska, Mariana Opyr, Natalia Myronenko, Svitlana Panchyshyn

*Lviv National Agrarian University***Resume:**

A university is an institution of higher learning. It is a place to discover who really you are. Is coming to university really necessary if you want to be educated? Employment opportunities are increasing for business school grads and the number of grads is increasing even faster. If someone is looking for career in business there is a need to consider the location analytics. Insights will help you to make better business decisions. Getting educated is no longer just sitting in the classroom and listening to teacher lecture. Time has changed the structure, methods and purpose of teaching. Massive Open Online Courses (MOOCs) are changing the face of education. Companies supporting MOOCs are Coursera, Udacity, EDX offering an alternative to traditional education, supporting online courses, with access anywhere, anytime, and for anyone. MOOCs offer transparency of teaching methods among an academic community, resulting in better teaching. The potential of digital technology is endless. Bringing university courses online allows the best professors to share their brightest ideas with the world, welcoming students and independent learners of all ages. In fact, it's already happening. When a few Stanford University professors opened their courses to the world, it was a monumental success, with more than a quarter of million students enrolling in just two courses. Since then, professors of the world, finest academic institutions created hundreds of open courses. Open courses are not about simply filming a lecture; it is about creating custom content designed specifically for online teaching. An open course transforms traditional course concept using multimedia formats and allows an easy interaction online. Millions are already learning online.

Key words:

massive open online courses; learning online; traditional education; platform; massive online course provider; grading; certification.

Анотація:

Добровольська Світлана, Опир Маріанна, Мироненко Наталія, Панчишин Світлана. Масові відкриті онлайн-курси як альтернативна форма вищої освіти.

Університет – це вищий навчальний заклад. Він дає змогу з'ясувати, ким ви насправді є. Чи дійсно потрібен вступ до університету, якщо ви хочете здобути освіту? Можливості працевлаштування збільшуються для ділових шкіл, кількість випускників яких збільшується дуже швидко. Якщо ви мрієте про кар'єру в бізнесі, необхідно врахувати просторову аналітику. Статистика допоможе вам ухвалити найкращі бізнес-рішення. Здобуття освіти більше не обмежується відвідуванням навчальних закладів і безпосереднім слуханням лекцій викладача. Час змінив структуру, методи та мету навчання. Масові відкриті онлайн-курси (МООС) роблять іншим «обличчя» освіти. Компаніями, що підтримують МООС, є Coursera, Udacity, EDX, які пропонують альтернативу традиційній освіті, підтримуючи онлайн-курси з доступом у будь-якому місці, у будь-який час та для будь-кого. МООС пропагують прозорість методів навчання серед академічної спільноти, що сприяє якнайкращому викладанню. Потенціал цифрових технологій нескінченний. Викладання університетських курсів в Інтернеті дає змогу найкращим викладачам ділитися своїми найяскравішими ідеями зі світом, заохочуючи до навчання студентів та незалежних слухачів різного віку. Сьогодні це вже відбувається. Коли кілька професорів Стенфордського університету відкрили свої курси світу, – це був монументальний успіх, оскільки всього лише на два курси записалося понад чверть мільйона студентів. Відтоді професори найкращих світових академічних установ створили сотні відкритих курсів. Відкриті курси – це не просто зйомка лекції, а створення індивідуального контенту, розробленого спеціально для онлайн-викладання. Відкритий курс перетворює традиційну концепцію курсу за допомогою мультимедійних форматів і забезпечує просту взаємодію в Інтернеті, де навчаються вже мільйони.

Ключові слова:

масові відкриті онлайн-курси; навчання онлайн; традиційна освіта; платформа; масовий провайдер онлайн-курсів; оцінювання; сертифікація.

Анотация:

Добровольская Светлана, Опыр Марианна, Мироненко Наталья, Панчишин Светлана. Массовые открытые онлайн курсы как альтернативная форма высшего образования.

Университет – это высшее учебное заведение, которое дает возможность выяснить, кем вы являетесь на самом деле. Действительно ли необходимо поступление в университет, если вы хотите получить образование? Возможности трудоустройства увеличиваются для деловых школ, количество выпускников которых растет очень быстро. Если вы мечтаете о карьере в бизнесе, необходимо учитывать пространственную аналитику. Статистика поможет вам принять лучшие бизнес-решения. Получение образования больше не ограничивается посещением учебных заведений и непосредственным слушанием лекций преподавателя. Время изменило структуру, методы и цели обучения. Массовые открытые онлайн курсы (МООС) делают другим «лицо» образования. Компаніями, поддерживающими МООС, являются Coursera, Udacity, EDX, которые предлагают альтернативу традиционному образованию, поддерживая онлайн курсы с доступом в любом месте, в любое время и для каждого. МООС пропагандируют прозрачность методов обучения среди академического сообщества, что способствует наилучшему преподаванию. Потенциал цифровых технологий бесконечен. Преподавание университетских курсов в Интернете дает возможность лучшим преподавателям делиться своими яркими идеями с миром, привлекая к обучению студентов и независимых слушателей разного возраста. Сегодня это уже происходит. Когда несколько профессоров Стэнфордского университета открыли свои курсы миру, – это был монументальный успех, поскольку всего лишь на два курса записалось более четверти миллиона студентов. С тех пор профессора лучших мировых академических учреждений создали сотни открытых курсов. Открытые курсы – это не просто съемка лекции, а создание индивидуального контента, разработанного специально для онлайн преподавания. Открытый курс преобразовывает традиционную концепцию курса с помощью мультимедийных форматов и обеспечивает простое взаимодействие в Интернете, где учатся уже миллионы.

Ключевые слова:

массовые открытые онлайн-курсы; обучение онлайн; традиционное образование; платформа; массовый провайдер онлайн-курсов; оценивание; сертификация.

Problem setting. Massive Open Online Courses have developed into an alternative form of Higher

Education, with the result that, at the current time, various universities are adopting such educational

strategy. This is due to their eagerness to accommodate the educational demands of the masses and to achieve internationalization and visibility before the world, or simply as an effective business model. This comes in spite of the fact that the quality of content, methodology, evaluation, learning results, lack of feedback and credibility of such courses, among other things, has been called into question. This research paper is the result of an analysis of diverse bibliographic sources concerning the development of MOOCs, and the participative experiences on various courses of the major MOOC platforms, with the aim of demonstrating the principal problems and challenges of MOOCs and how these could be overcome from a teaching, technological and organizational perspective; in such a way that in the future, this teaching modality could contribute to and strengthen this form of inclusive education.

Task setting. The aim of this article is to analyze different bibliographical resources concerning the development of MOOCs and experiences in observing several of those courses; with the purpose of exposing our points of view, regarding the way some problems can be overcome from a pedagogical, technological and organizational perspective.

Analysis of recent researches and publications. In the exhaustive analysis of the path which MOOCs have taken, it was observed that this phenomenon, from the outset, has generated controversy. On the one hand are the defenders of MOOCs who claim that this type of learning dramatically transformed Higher Education and those MOOCs and make a significant contribution to the field of education [2]. It is also claimed that MOOCs are a revolution which has great potential within the world of education [8]. Nevertheless MOOCs have not achieved the objectives for which they were created, nor had the desired impact. The other side argues that MOOCs should be seen as a futile experience [3]. An expert in e-learning, Albert Sangrá pointed out that MOOCs work very well as a marketing tool for universities to gain visibility in a world market, without any disruption to learning. But what are MOOCs and how are they characterized? Many researchers state that MOOCs are part of the evolution of e-learning, a category of online course, open and participative distance learning courses which all people can access and participate in via a computer with an internet connection [4]. To date their definition is not clearly standardized further than the characteristics associated with the term MOOC (Massive open Online Course): Massive, implying that there are no limits on the number of participants, open in the sense that any person can register for free, open content i.e. fermium model [7]. Their online character implies that these courses are distributed via the internet and course means that they must have a coherent

structure, learning objectives and program content which allows for goals to be reached and learning achieved. However, many MOOCs do not currently fulfill these characteristics as the following epigraphs illustrate.

Scope of research. Education has not really changed in the past 500 years. Only the last big innovation in education was the printing press and the textbooks. Everything is changing around us – from healthcare to transportation, everything is different, but education hasn't changed. It's possible to transform education, both in quality, in scale, in excess through technology. For example, education can be transformed through online technologies at massive online course provider. It is about reengineering it, micromanaging it. It is necessary to re-imagine it. One needs to go from lectures from blackboards to online exercises, online videos, go to interactive virtual laboratories, gamification, and go to completely online grading, peer interaction and discussion boards. Some organizations are already applying these technologies to education through Massive Open Online Courses (MOOCs) to increase the excess to education.

There are some key ideas that make the online learning good. One idea is active learning. The idea here is rather than have students work in class watch lectures. It is what it is called lesson. Lessons are interleaving sequences of videos and interactive exercises. So, students might watch a 5-7 minutes video and follow that with interactive exercises. Teaching by asking questions that is a form of learning, called active learning, and promoted in 1972 by really known paper of Craik and Lockhart. They said and discovered that learning and retention really relate strongly to the depth of mental processing. Students learn much better when they are interacting with the material.

The second idea is self-pathing. This idea offers videos, interactive engagements. This form of self-pathing can be very helpful to learning.

The third idea is instant feedback. The point of this idea is that computer grades the exercises. With instant feedbacks students can try apply answers, and then get it wrong, they can give instant feedback, and then they can try it again. And this is really becoming very engaging to get the instant feedbacks. An instant feedback turns teaching moments into learning outcomes.

The next great idea is gamification. It is when all learners are engaged with interactive videos. It is possible to apply this technique to learning and build these online laboratories.

Fifth idea – is peer learning. So, here discussion forums are used as interaction to help students learn.

So, these technologies can really help in revolution of education. It will also solve a practical problem of MOOCs. These courses can be used as a

next generation textbooks. It becomes a tool at the teachers' arsenal.

Finally, try to re-imagine education. Move from books to tablets, from big and modern school buildings to digital dormitories, but at the end of the day it will be a need for one lecture hall in a university.

What are MOOCs? MOOCs – Massive Open Online Courses. MOOCs are courses provided by universities all over the world. MOOCs have had so much success that hundreds of universities around the world have followed the experience. Reaching today to around 700 universities and they offer more than 850 courses. Due to that popularity MOOCs have been qualified as the revolution of online learning. Therefore, many researchers and scientists study to take a look at these MOOCs to try to understand how they work. To answer this question it is necessary to base on theory of motivation. Why? Because motivation is acknowledge being one of the biggest predictors of performances in learning. There are many theories of motivation but one of the most popular is self-determination theory. According to this theory there are three basic and universal needs. Taking a look at MOOCs it is why they are so popular. Because actually they help with the characteristics and tools to fill in these needs. Take a look together at the needs and how MOOCs help to fulfill them.

The first one is the need of autonomy. So, the need of autonomy meets that the necessity of a behavior to consume preferences and desires in order to have a better performance. And MOOCs are great in that way because they offer to choice for the place where to learn or when to learn, and more specifically, what to learn. As learners can choose whatever course they want, but even better, they don't even have to follow the whole course. They can choose the chapter of the course needed and just study that. Students can even get a certificate which is called "Badge" that certifies success on that particulate chapter. But how students are still experiencing the faculties is because they don't really know how to use these tools. So, in terms of autonomy what happens is that many students get lost with all these possibilities. And they forget to make a choice. They have to choose preferences. There are thousands of flavors of knowledge. The more curious students are, the more they will be tempted to involve to all of these courses. When students involve in MOOCs first thing – check agenda. Look at how much time they have. Maybe start with one MOOC. The one, they prefer the most. And if the students have more time they can involve to another one. Also in terms of autonomy students can study wherever they want, pick a place for them feel the most concentrated and also comfortable. But it may not be too comfortable.

The second need is the competence which means that when learners want to pursue something it is

necessary to feel competence at the task. MOOCs help again there as well, as they offer courses that are at different levels of the faculties. So, how to use that well? Check the visit of that course before being involved. Also courses are provided by many languages so, choose the course that is in the most comfortable language. MOOCs provide students also many times with subtitles that can help to follow the course, if it is not mother tongue. But studies have shown that the more the courses are technical, the more it is complicated to follow the course. Imagine, for an instance, an English speaking student and he/she wants to follow a class on quantum physics. He/she has to watch out for incompetence before being involved to the course. Also try to fill in the assignments and the quizzes that are provided even if he/she does not want to get a certificate. It just helps to keep track with knowledge and it gives a feeling of engagement to the course. Last, but not least – is the feeling of relatedness, which means to feel motivated to engage in an activity needed to feel related to others, to belong to a group. And not only this factor is one of the most important in motivation, it is also what makes MOOCs more special. Online courses provide students with so many tools to connect with other learners and teaching staff. They have to like forums, Google hangouts, and more other tools that will help to be in connect with them. So, students have to stay connected. They can also create their own community of learners. As the conclusion of this idea the quote of Benjamin Franklin may be used: "We are all born ignorant but one must work hard to remain stupid".

While talking about MOOCs there are a lot of positives and negatives of them. Here are some positives:

- Great alternative to traditional learning
- recorded content, video, presentations
- online exams, eLearning material
- do work on own time. Anywhere, anytime, less or no travel
- great for going back to school
- give more self-responsibility
- repeat
- go to specific places and hear again
- cost effective
- consistent course

One of the biggest advantages of online learning is excess anywhere, anytime. So, students can excess it while traveling, they can excess it from home, from office. There is no need to be physically present in a single place. This gives a freedom from geographical location. Next, if the learners want to get it repeated, they can play it again and again.

One more advantage is cost effective. In September 2011 two Stanford university professors offered a computing science course online for free. And much to everybody's surprise 160,000 people

around the world signed up to take the course, and a little bit humbling was that 20,000 of those students completed the course and passed. For example, University professor has been teaching for 33 years. Most Years he/she has taught multiple courses, multiple sections, large classes, small classes. In his/her entire 33 years combined he/she hasn't come close to teaching 20,000 students if MOOCs did that in one term. What's happened since then? Everyone talked about the year of the MOOC that this was going to revolutionaries University education. But what's been happening the move to online has been going very slow. There's lots of resistance in the system to change but the realities that universities are under enormous cost pressures whether people like MOOCs or hate them. The courses do offer a way to educate more students at less cost. The important thing here is that history tells that once technology gets its tentacles and sinks it into something. It is disruptive and change is inevitable. It will happen. The standard classroom teaching models that are used are hundreds of years old. Look around. Maybe it's time for a change. Think about MOOCs and what it offers for students. Imagine being able to take a university course anytime, anywhere and at own pace that it is not bound to showing up Monday, Wednesday, Friday at a physical location at the university to take course.

From university's point of view these online course are taking by 10,000 students, the cost of adding one more student so there's ten thousand and one is zero. These courses can be made available free or at low costs of the world and basically reach everybody, especially those people who cannot afford University education. Many people call this the democratization of knowledge.

But there are also some negatives.

- fun is missing
- no a face to face environment
- no human interaction with teachers
- doesn't work on social skills
- some teachers have no skills to run an online courses
- character imbining – human behavior. Students learn large from the teachers.

It's not just a language alone, it's body language, kindness, the way one is attracting the people, giving or taking respect – those character imbining are missing while online learning.

In total the active learning is very good when it comes to gain knowledge; it is not very good when it comes to soft factors/character building. There is a need to build a character; online learning is not that good. When one wants to build a character, he/she needs to be physically presented.

And the predominant platform offers MOOC that they have forms that rely on results of learning science from year's back, from the 1980s, when Carl

Wieman did the pioneering work on interrupting lectures. He concluded that 50 minutes lecture is perhaps the least efficient mode of transmitting information from one human being to another and founded this by interrupting lecture classes with questions, or quizzes, or clickers, or something to distract the students from the tasks they are following to. That would actually improve the attention and here he found results that the retention of the content of the lecture would double if students did this interruption every 6 or 10 minutes. MOOCs are based on a short modular video, frequently interrupted with in video quizzes to keep you going. Assessments of tests are typically machine graded and since if teachers got 2000 people in a classroom it's not too easy to grade the exams and quizzes and papers, the peer grading for non-machine gradable contents can be used.

What is actual effectiveness and impact of MOOCs? Is online learning effective? There are a lot of studies now of content mastery with MOOC relative to regular classes. And they show that MOOC is better than lecture course. The best is the MOOC with facilitation. Learners often study on their own, do exams and tests, but they have no opportunity to talk about material with a live person.

The number one factor was that they had recently taken a course on the reason to get a certificate. Two years ago LinkedIn published a survey counting up who a service tabulation of the most frequently cited credentials on LinkedIn and Coursera was number two after that went ahead of all the traditional industry certifiers you know any of the standard industry certifications of CompTIA specialist or a cisco network technician or whatever. The only certificate more frequent than Coursera in 2015 was Microsoft but now Microsoft owns LinkedIn.

Companies are increasingly recognizing the need to provide serious, substantive on the job education for their employees. Two major use cases are to up-skill and re-skill particular categories of employees and to become an employer of choice for millennials by providing the tools for professional development. A market extension to enterprise has provided forty enterprise customers in the first year. Udacity, edX have also entered the enterprise market. They also recognize that they have needs to update the skills of their learners. So we are offering an Udacity within which is narrowly more focused on computer science and derivative type the jobs and now edX all have gotten into this area. We are finding it we are like responding to it to a need that's very much perceived. Corporate training and learning development on the job has been done by internal staff. And they are not the best people to bring people up to date in these rapidly changing areas and the quality except in a few places that have really strong reputations for training like Goldman Sachs and McKenzie. The quality of

the training programs is just not great and people recognize that. Even the corporate trainers can see that their stuff is not good now. So hit a chord and the adoption is very rapid. It is read 40 businesses sign up within the first year. Most of them now are being the first renewal cycle and they are all trading up and wanting more. More employees exposed to these government workforce development programs. Online education can breathe new life into workforce development programs. Similar situation, there are unemployed and underemployed people all over the world and it is made more traction with internet foreign governments. Although, doing a program in the state of Maine and another interesting program for people in the last six months of military service to sort them up for the transition. Pakistan, for example, has a program where they identify the top one percent of their high school seniors. Give them a laptop. Now they get a laptop and they get access to course. Certifications help to move along the careers. For example, Kazakhstan is starting a financial centre in the capital Astana trying to become the Central Asian financial hub. So what they've done is that they've got a training program to teach people finance, basic financial skills and then how to get jobs as a financial analyst or an accountant.

The other, the opposite end of spectrum is recognizing that a lot of our university partners actually want to explore the idea of offering degrees online. Many of surveyors of these degrees are not exactly the quality institution that are recommended to anyone. But in the USA today, 15 % of all students enrolled in degree programs, master's programs, are entirely online. High-quality masters programs such as Udacity and Coursera offer master's programs from top-tier universities for a very much reduced prices. Costs of top-tier online master's degrees are as low as 20 % of residential equivalents. Learners were surveyed. Ninety percent of them said that the consideration of residential program was not in their decision set. It was a question on getting a degree online or not getting it at all. They were on average ten years older than people in the corresponding programs. They were in jobs, mostly they had families. Basically the thirty-something years old are able to get the same kind of advanced education that the twenty-something years old gets today on campus. Here is the future of higher education and it's not very far off. By 2030 the high quality universities will be offering high quality undergraduate and graduate programs on campus. Most of the top-tier universities by 2030 will have high quality online master's programs fully online. There will be hybrid programs too. Students do most of the program online and then come for one semester or two weeks or whatever to the campus. Undergraduate courses increasingly and probably in state universities being offered for credit, so it is

possible to transfer among system schools. Some of these problems of higher education abroad and realizing aspirations of many developing countries are simply unreachable.

So, MOOC platforms and micro-credentials enable universities to serve learners throughout a lifetime. By 2030, top-tier University will provide:

- high quality undergraduate and graduate degree programs on campus;
- high quality master's degree programs fully online;
- undergraduate courses for credit online;
- courses for thousands of universities worldwide, enabling the global expansion of university education at reduced cost;
- Courses and degrees for enterprises and government workforce development programs.

All in all just reaching more and more people and having an impact on their lives that's a positive point. So the mission of the research university is to advance human knowledge through research and to disseminate knowledge through publication and teaching. What the MOOC allows and what technology more broadly allows is the dissemination mission to be increased by orders of magnitude.

There're some myths about MOOCs. First, people talk about the low completion rate. The universities gets 18% by putting a lot of time and effort into producing high-quality courses and it's reflected in more people taking and completing the courses than other universities. If it's free and students just drop it. But what studies have shown if universities just charge a nominal amount 40\$ what a bargain for a University course \$40 guess what completion rates zoom to 65%. A little bit of money and people are incented to complete the course.

The second myth said that people who took MOOCs were disproportionately educated, male and wealthy. 32% of the people who take courses have no degree. 35% only have a Bachelor degree, 54% are female and 48% report low or no wages.

Another thing, people criticize MOOCs boring PowerPoint with voices. The top institutions put a lot of time and effort to involve interactive software applications, periodic quizzing on location shooting. Universities put a lot of high production values to produce an outstanding product.

Another myth is that MOOCs are going to eliminate classrooms. It's patently false. There is no one-size-fits-all type of teaching and learning online is perfect for some classroom one-on-one mentoring suits others.

This leads to three big ideas. First, the courses should be adopted for credit at universities. Most Universities offer courses to students accept it for credit. It enriches educational offerings, to be respectful to the student to offer, to give them access

to the kinds of courses that they want to take. Second big idea, work together on developing a course. All the courses are largely the same. Talk about a massive waste, talk about an enormous amount of duplication. With a huge reduction in duplication and it is possible to make an enormous cost savings.

The third big idea is do not stop with the course. Put an online degree there, work together to produce a superb on-line degree that allows students to pursue at their own pace wherever they want a high quality university education

Conclusions. Technological advances have resulted in a journey towards a digital world, where MOOCs have emerged with the purpose of providing massive access to knowledge; feeding the growing demand for Higher Education, an objective which to date has not been fully achieved. Nevertheless, MOOCs, despite their problems, represent an alternative form of education. It is therefore

necessary to re-think MOOCs from a pedagogical, technological and organizational view point. The digital literacy of tutors and students is a key for participation on MOOCs, with the aim that these participants acquire digital, social and organizational competence. Furthermore MOOCs need to be incorporated within the formal learning sphere, thus enriching this mode of education. Undoubtedly technological tools such as data sourcing, learning analysis and web semantics combined with artificial intelligence would help MOOCs, above all, to overcome the problems that they currently face with regard to interaction and feedback. It is necessary to further develop definitions of methodologies for the process of teaching and learning in virtual environments; taking into consideration the massive characteristic of MOOCs, an aspect which itself generates problems.

References

1. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Models of Memory. Introducing Psychological Research. Palgrave, London, 1996.
2. Daniel J., Cano E. V. and Gisbert M. The future of MOOCs: Adaptive learning or business model? 2015. URL: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v12n1-daniel-vazquezgisbert> (дата звернення: 29. 04. 2016).
3. Guthrie D. MOOCs are toast or at least should be. 2013. URL: <http://www.forbes.com/sites/douguthrie/2013/07/31/moocs-are-toast-or-should-be/#462bd90562b2> (дата звернення: 03. 04. 2016).
4. McAuley A. A. et al. The MOOC model for digital practice: Executive Summary. Narrative Introductions. 2010.
5. Sangrá A., González Sanmamed M. & Anderson T. Meta-analysis of research on MOOC along the period 2013-2014. Educación XXI. 2015. 18 (2). URL: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/13463> (дата звернення: 03. 04. 2016).
6. Siemens G. What is the theory that underpins our moocs? 2016. URL: <http://goo.gl/nHhCOJ> (дата звернення: 24. 04. 2016).
7. Prieto J. L. CVC. Foros. 2007. URL: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=32279 (дата звернення: 30. 04. 2016).
8. Vaszquez-Cano E. & Meneses E. L. MOOCs and Higher Education: The knowledge expansion. Faculty, 2014. 18 (1). PP. 3–12.

Information about the authors:

Dobrovolska Svitlana Romanivna

dobrovolskasr@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St.,1, Dubliany, Zhovkva district,

Lviv region, 80381, Ukraine

Опир Mariana Bohdanivna

maryanap@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St.,1, Dubliany, Zhovkva district,

Lviv region, 80381, Ukraine

Myronenko Natalia Vasylivna

nataly15999@i.ua

Lviv National Agrarian University

Список використаних джерел

1. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Models of Memory. Introducing Psychological Research. Palgrave, London, 1996.
2. Daniel J., Cano E. V. and Gisbert M. The future of MOOCs: Adaptive learning or business model? 2015. URL: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v12n1-daniel-vazquezgisbert> (дата звернення: 29. 04. 2016).
3. Guthrie D. MOOCs are toast or at least should be. 2013. URL: <http://www.forbes.com/sites/douguthrie/2013/07/31/moocs-are-toast-or-should-be/#462bd90562b2> (дата звернення: 03. 04. 2016).
4. McAuley A. A. et al. The MOOC model for digital practice: Executive Summary. Narrative Introductions. 2010.
5. Sangrá A., González Sanmamed M. & Anderson T. Meta-analysis of research on MOOC along the period 2013-2014. Educación XXI. 2015. 18 (2). URL: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/13463> (дата звернення: 03. 04. 2016).
6. Siemens G. What is the theory that underpins our moocs? 2016. URL: <http://goo.gl/nHhCOJ> (дата звернення: 24. 04. 2016).
7. Prieto J. L. CVC. Foros. 2007. URL: http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=32279 (дата звернення: 30. 04. 2016).
8. Vaszquez-Cano E. & Meneses E. L. MOOCs and Higher Education: The knowledge expansion. Faculty, 2014. 18 (1). PP. 3–12.

Відомості про авторів:

Добровольська Світлана Романівна

dobrovolskasr@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська обл., 80381, Україна

Опир Маріанна Богданівна

maryanap@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська обл., 80381, Україна

Мироненко Наталія Василівна

nataly15999@i.ua

Львівський національний аграрний університет

V. Velykoho St.,1, Dubliany, Zhovkva district,
Lviv region, 80381, Ukraine

Panchyshyn Svitlana Bohdanivna

chorna80@i.ua

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St.,1, Dubliany, Zhovkva district,
Lviv region, 80381, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/29/35

Received at the editorial office 06. 10. 2019 .

Accepted for publishing 30. 10. 2019.

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,
Жовківський район, Львівська обл., 80381, Україна

Панчишин Світлана Богданівна

chorna80@i.ua

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,
Жовківський район, Львівська обл., 80381, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/29/35

Матеріал надійшов до редакції 06. 10. 2019 р.

Прийнято до друку 30. 10. 2019 р.

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Кірсанова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено аналізу феномену формування міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах полікультурного середовища закладу вищої освіти педагогічного напрямку. Наведено різні трактування понять «полікультурне середовище», «взаємини»; розглянуто також інші споріднені поняття – «взаємодія», «стосунки», «відносини» тощо. Схарактеризовано особливості полікультурного середовища закладу освіти.

Аннотация:

Кирсанова Светлана. Формирование межличностных отношений студенческой молодежи в поликультурном пространстве учреждений высшего образования. Статья посвящена анализу феномена формирования межличностных взаимоотношений студенческой молодежи в поликультурном пространстве высшего учебного заведения педагогического профиля. Приведены различные трактовки понятий «полікультурное пространство», «взаимоотношения»; рассмотрены также другие сродные понятия – «взаимодействие», «отношения» и т. д. Охарактеризованы особенности поликультурной среды учебного заведения. Подняты вопросы педагогических принципов, функций, целей межкультурного образования, в частности, формирование личности, готовой к жизнедеятельности в поликультурной среде, к жизни в мире и согласии с людьми разных национальностей, а также к развитию поликультурного равновесия в образовательном процессе. Положения о подготовке студентов и формировании их личности должны, по мнению автора, основываться на приоритетах общечеловеческих ценностей, необходимости формирования коммуникативной мультикультурной компетентности, планетарного мышления, понимания и чувства личности как неотъемлемой части единого и взаимосвязанного мира, формирования позитивных межличностных отношений студенческой молодежи в многонациональной среде. Иными словами, высшая школа должна быть сконцентрирована на решении главной задачи – воспитать не только высококвалифицированного для своей отрасли знаний специалиста, но и специалиста такого уровня культуры, способного реализовать позитивные межличностные отношения в условиях мультикультурной среды. В статье также рассмотрены некоторые подходы к объяснению понятий научного исследования.

Resume:

Kirsanova Svitlana. Formation of Students Interpersonal Relations in the Multicultural Area of Higher Educational Establishments

The article is devoted to consideration of the phenomenon of forming of student youth interpersonal relations in multicultural space of higher educational institution of pedagogical profile. Different interpretations of the notions "multicultural space" and "relationships" are considered. The author considers other similar concepts of "interaction", "relations", etc. The peculiarities of multicultural environment of an educational institution are characterized. The article deals with the issues of pedagogical principles, functions, goals of intercultural education, which aims to form a personality ready for life in a multicultural environment, to live in peace and harmony with people of different nationalities, as well as to develop a multicultural balance in the educational process. According to the author, the provisions of the students training and the formation of their personality should be based on the priorities of universal values, the need for the formation of communicative multicultural competence, planetary thinking, understanding and feeling of personality as an integral part of a single and interconnected world, the formation of positive interpersonal relationships between students in a multi-ethnic environment. In other words, the higher school should be focused on the main task - to bring up not only a highly qualified specialist for its branch of knowledge, but also a specialist of such a level of culture, capable of implementing positive interpersonal relationships in a multicultural environment. The author considers some approaches to the clarification of the scientific research concepts.

Ключові слова:

міжособистісні взаємини; полікультурне середовище; заклад вищої освіти; простір міжкультурного діалогу.

Ключевые слова:

межличностные отношения; поликультурная среда; учреждение высшего образования; пространство межкультурного диалога.

Key words:

interpersonal relations; multicultural environment; higher educational institution; space of intercultural dialogue.

Постановка проблеми. Полікультурність суспільного середовища вимагає від кожного громадянина здатності до міжособистісної взаємодії й шанобливого ставлення до культурних цінностей інших народів. Тому дедалі гострішою стає необхідність цілеспрямованої підготовки молодого покоління до міжкультурної взаємодії в полікультурному й динамічному світі. Вирішальна роль у виконанні цього завдання належить формуванню міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах полікультурного середовища закладу вищої освіти.

Україна є поліетнічною державою, на території якої проживають представники понад 130 національностей, тому проблема міжнаціональних відносин для України є вкрай актуальною.

Останнім часом серед науковців термін «полікультурність» використовується для визначення багатокультурності й багатоетнічності певного суспільства. Термін почав набувати самостійного значення на початку 70-х років ХХ сторіччя й вживався здебільшого в освітній сфері, реалізуючись у двох напрямках: створення

системи освіти для меншин задля забезпечення рівних умов існування їхніх культур та створення такої системи виховання, за якої пріоритетним напрямом було б виховання взаємоповаги та толерантного ставлення один до одного між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку теорії взаємовідносин присвячені численні наукові дослідження, у яких окреслена проблема розглядається під різними кутами зору. Фундаментальне значення для нашого дослідження мають праці Б. Ананьєва, В. Бехтерева, О. Лазурського, В. М'ясищева, у яких наведено загальну характеристику міжособистісних стосунків, розкрито їх структуру й функції.

Питання формування культури міжособистісних відносин порушує у своїх працях С. Яшник; формування толерантних відносин – Я. Довгополова; особливості формування міжособистісних відносин студентів технічних закладів вищої освіти – Т. Сергійчик.

Проте сам процес формування міжособистісних відносин студентів закладів вищої освіти педагогічного профілю не був предметом спеціального дослідження, недостатньо вивчені педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу, його структура. У нашій статті поняття «взаємини» розглянуто щодо взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу, а поняття «ставлення» – щодо спрямованості дії на об'єкт або суб'єкт полікультурного середовища. Відносини особистості формуються та змінюються під впливом кількох груп факторів, серед яких особлива роль належить особистісним і груповим факторам становлення системи відносин між людьми.

Формулювання цілей статті. Мета і завдання дослідження: висвітлити окремі аспекти формування міжособистісних взаємин студентської молоді в умовах полікультурного середовища закладу вищої освіти, уточнити й розглянути різні підходи до визначення основних понять дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На позначення міжособистісних відносин уживають термін «взаємини» з тим, щоб акцентувати, що міжособистісні відносини є результатом взаємного сприйняття, пізнання, впливу, оцінювання.

Серед понять «стосунки», «міжособистісні відносини», «взаємини», «міжгрупові відносини» найширшим є поняття «стосунки», що розглядається як психологічний зв'язок суб'єкта з об'єктом (це може бути сам суб'єкт, інша людина, предмети зовнішнього світу або соціальна група). Поняття «міжособистісні відносини» охоплює стосунки між людьми, а

«міжгрупові відносини» – відносини між соціальними групами. Поняття «взаємовідносини» відображає якість сформованих відносин, а саме – їх взаємність, ступінь симетричності.

Виокремлюють два типи відносин особистості: ті, що засновані на безпосередніх стосунках між людьми, та опосередкованого характеру – соціальні відносини.

Особливий тип відносин становлять суспільні відносини як взаємозв'язки між соціальними спільнотами та їх властивостями, що виникають у процесі спільної діяльності. Цей вид відносин можна класифікувати відповідно до сфери аналізу: класові, національні, групові, сімейні (на рівні соціальних спільнот); виробничі, навчальні, театральні (на рівні зайнятих тією або іншою діяльністю груп); міжособистісні (на рівні взаємозв'язків між людьми в групах); внутрішньоособистісні (емоційно-вольові настанови суб'єкта щодо кого-небудь іншого).

Сучасна людина перебуває на «межі» культур, а взаємодія вимагає від неї діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей, тож у процесі спілкування з «іншим» і виявляється взаємодія індивіда з соціально певними ролями, цінностями, нормами і звичаями, настановами й очікуваннями. Соціальний запас знань, накопичений у процесі міжкультурної комунікації, виступає умовою прийняття й розуміння «іншого», спілкування з ним і надає в розпорядження людини схеми типізації, необхідні для багатьох щоденних справ і, як наслідок, обумовлює формування її особистісного «Я» на основі балансу між індивідуальною та громадянською ідентичністю [4].

Для характеристики поліетнічного середовища зазвичай використовуються терміни «багатонаціональне суспільство», «багатонаціональна країна» та ін. Однак суспільства, до складу яких входять різні етнічні групи, національні меншини, доцільніше розглядати як поліетнічне середовище, що сприяє виявленню тенденцій і закономірностей, які виявляються в різні періоди його функціонування.

Сутність полікультурного середовища можна визначити як сукупність суспільних матеріальних і духовних умов існування та діяльності людини, що утворюються в просторі проживання й комунікації представників багатьох етнічних груп і, відповідно, характеризуються одночасним використанням різних мов, традицій, звичаїв тощо. Поняття «полікультурне середовище» якнайкраще демонструє, як у культурі в діалектичний спосіб поєднуються національне й загальнолюдське, із найкращих досягнень національних культур складається загальнолюдська культура.

На думку О. Гриви, полікультурне освітнє середовище являє собою духовно насичену атмосферу міжособистісних контактів, що зумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює потребу прилучення до загальнонаціональних і загальнонародських духовних цінностей. Установа з багатокультурним контингентом, що охоплює різновіковий, багатонаціональний і різноконфесійний педагогічний та учнівський склад, покликана задовольнити освітні, соціокультурні й адаптивні потреби старшокласників [4].

Ми поділяємо погляд Н. Якси на визначення поняття «полікультурність», яке дослідник розуміє як систему соціально-духовних цінностей, спрямованих на формування та відтворення різноманітних багатогранних зв'язків і взаємин між представниками різних національностей з метою всебічної гармонізації відносин та загального прогресу, а також як спроможність освіти й виховання навчити молодих людей сприймати різноманіття культур, репрезентувати культуру як складний процес взаємодії всіх типів локальних культур, створити умови для формування толерантності й розвитку інтеркультурної комунікації [8, с. 276].

На думку Н. Якси, професійна підготовка майбутнього вчителя має бути наповнена культурними смислами й бути полікультурною за своїм змістом. Вона може бути ефективно реалізована в певному регіоні за таких умов: урахування регіональних тенденцій, природно-географічних, соціально-географічних, соціально-економічних, соціально-демографічних особливостей регіону, які безпосередньо впливають на його освітню політику; створення у ЗВО особистісно розвивальної системи навчання; демократичної атмосфери щодо реалізації свобод та прав людини; формування мотивації до міжкультурної взаємодії; набуття знань, умінь та навичок міжкультурної взаємодії; розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, зокрема позитивних моральних особистісних якостей; створення цілісного полікультурного освітнього простору в регіоні; суб'єктивізація та діалогізація освітнього простору на засадах толерантності й міжкультурної взаємодії [8]. Оскільки ми розглядаємо студента в педагогічному університеті, то ці думки дотичні до нашої проблематики.

Сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені проблему формування міжособистісних взаємин розглядали в різних аспектах: роль цього феномену в досягненні особистістю успіху у сфері спілкування (П. Вацлавик, В. Вілмот, Є. Головаха, М. Ніколс, Г. Чайка); сутність і змістові аспекти культури взаємин (Л. Бутенко, М. Горлач, П. Козловський, М. Левківський, О. Назаренко,

Л. Сохань); дослідження емоційної основи й мотивів взаємин (І. Бех, Л. Божович, Т. Кириленко); виховання етики взаємин і культури спілкування (В. Білоусова, І. Мачуська, Н. Щуркова); з'ясування ролі вчителя у вихованні позитивних взаємин між школярами (І. Дубровіна, Ю. Костюшко, В. Лозовцева, Л. Фрідман). Також заслуговують на увагу наукові дослідження, спрямовані на вивчення й формування культури різних взаємин, зокрема взаємин батьків і молодших школярів (І. Сіданич), культури взаємин між представниками різних статей (С. Вихор, І. Мачуська, І. Мезеря).

Можливість полікультурного діалогу стає реальною тільки за умов рівності, свободи й здатності до самовираження його суб'єктів. Цей процес має бути взаємним, що досягається здатністю до емпатії, готовністю прислухатися до думки інших. У «Білій книзі з інтеркультурного діалогу» зазначено, що діалог з тими, хто ігнорує або відмовляється від нього, є неможливим, однак це не звільняє відкриті й демократичні суспільства від необхідності постійно надавати можливості для діалогу. З іншого боку, діалог із представниками культурних спільнот, які готові брати участь в інтеграційних процесах, але не поділяють цінностей іншої сторони, може стати відправним пунктом тривалішого процесу взаємодії, унаслідок якої можна досягнути домовленостей у питанні важливості цінностей прав людини, демократії та їх практичного застосування [3]. Усе це сприятиме політичній, економічній, соціальній і культурній інтеграції європейської та світової спільнот, створенню умов для вільного розвитку особистості в умовах толерантності й взаємоповаги.

Культура міжнаціональних відносин, на думку А. Абсалямової, характеризується такими показниками, як: високий рівень сприйняття національно особливого й загальнокультурного; негіпертрофована національна ідентифікація та рефлексія; адекватне сприйняття етнічного образу світу; усвідомлена спрямованість спілкування й колективної діяльності з людьми різних національностей, ухвалення ідей мультикультуралізму; передавання позитивного досвіду міжнаціональної взаємодії дітям; уміння запобігати міжнаціональним конфліктам у дитячому середовищі [1, с. 7].

Полікультурність середовища, що оточує індивіда, вимагає від нього:

- знання понад однієї мови;
- ознайомлення з різними культурами народів світу;
- відкритості свідомості й діяльності до нових діалогів і нових контактів;
- толерантного ставлення до представників інших культур.

З іншого боку, полікультурність середовища містить і низку загроз для процесу соціалізації особистості, головними серед яких є:

- ускладнена самоідентифікація;
- хаотична адаптація до соціального оточення;
- внутрішньоособистісний хаос як наслідок цих процесів, який може спричинити й хаос міжособистісний, внутрішньосоціальний;
- загроза викривленого вивчення мов і, як наслідок, поширення «суржику» тощо [2, с.13].

Відомий український учений М. Євтух розглядає поняття «простору міжкультурного діалогу», під яким він розуміє поле, у межах якого відбуваються контакти, спілкування, зв'язки, відносини як між носіями різних культур, так і самих культур, або ж між їхніми елементами. На думку вченого, досягнення й розуміння простору буде більш адекватним, якщо розглядати його з погляду фізичного (й до певної міри географічного) структурування, у якому реалізується діалог і відбувається обмін культурною інформацією, а також її змістове структурування. Фізичний вияв простору міжкультурного діалогу – це насамперед вулиці, ринки, магазини, будинки, у яких живуть носії різних культур, робочі місця, навчальні заклади та інші освітні установи, молодіжні та спортивні клуби, культурні та соціальні центри, релігійні установи, музеї, бібліотеки тощо [5, с. 3].

Вивчення іноземних мов, на думку М. Євтуха, стає сприятливим середовищем для формування простору міжкультурного діалогу, оскільки в його процесі відбувається нарощення знань про інші народи, має місце акумуляція культурницької інформації, яка за відповідних умов стає могутнім стимулом і рушієм діалогу. «Адже знання про інших знімає бар'єри в спілкуванні з ними, у вигляді якого у межах фізичного простору продукується простір інтелектуальний. Він, не маючи суто свого просторового виміру, дає змогу індивідууму акумулювати інформацію, таким чином, опосередковано залучаючи його до діалогу, а, вступаючи в процес безпосередньої взаємодії з іншими, перетворюється на активного актора з потужним силовим полем впливу» [5, с. 3].

Мовний процес у полікультурному середовищі, що тісно пов'язаний із світоглядом людини, є підґрунтям сучасного стилю мислення студентів і важливим складником інтелектуальної загальнокультурної основи їхньої діяльності та формування комунікативних міжособистісних взаємин загалом.

Під «менеджментом міжкультурного діалогу» В. Євтух розуміє «структуроване управлінське явище процесу взаємодії культур чи то їх елементів, носіями яких є представники різних культурницьких традицій». Дослідники

феномену взаємодії, скажімо, міжетнічної, зокрема з проявами конфліктних ситуацій, у її менеджменті виділяють дві форми: 1) вищий рівень (top-down conflict management); 2) нижчий рівень (bottom-up conflict management) [9]. До першого належать усі заходи, які ініціюються, здійснюються й контролюються владними структурами; до другого – ті, що ініціюються й здійснюються звичайними акторами, серед яких – прості громадяни, об'єднані в громадські організації (неурядові), а також ті, що перебувають поза будь-якими об'єднаннями. Тут, вочевидь, виявляється така схема організації, а, відповідно, й спрямованість вибудовування силового поля самого діалогу як однієї з найбільш поширених форм взаємодії: у першому прикладі – згори донизу, а в другому – знизу догори. Найвищу ефективність діалогу буде забезпечено за умови, якщо ці рухи не вступатимуть у конфронтацію і рух знизу знаходитиме підтримку інституалізованих структур влади (можливо, у вигляді законів, спеціальних програм, заходів, фінансової підтримки), а рух згори потраплятиме в річище розуміння, сприйняття й довіри до нього.

На думку П. Кендзьора, процес формування сприятливого для виявів полікультурного різноманіття освітньо-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу визначається такими чинниками:

1. Політика навчального закладу, спрямована на уникнення дискримінації за будь-якою ознакою під час навчання, оцінювання учнів, залучення їх до різноманітних заходів.

2. Формальні та неформальні правила співжиття всіх учасників навчально-виховного процесу, оскільки вони визначають його загальний клімат. Якщо моральні цінності, манера спілкування, які панують у школі, сприяють повазі культурних відмінностей, то вихованці, які становлять у школі культурну меншість, відчують себе захищеними.

3. Методики, що забезпечують процес полікультурного виховання в навчальному закладі та їх практичне втілення. Вихованці здебільшого найкраще вчаться на прикладах міжкультурної взаємодії, тому щоденне застосування інтерактивних форм і методів виховання в закладі загальної середньої освіти чинить великий вплив на позитивне сприйняття особистістю культурного розмаїття.

Автор підкреслює важливість різних чинників, необхідних для повноцінного входження особистості в полікультурне середовище (соціальні інститути, такі, як сім'я, навчальний заклад, культурно-просвітницькі інституції, засоби масової інформації, органи місцевого самоврядування й місцевої влади).

Створити освітньо-виховне середовище міжкультурної взаємодії означає надати місце для однакової участі, розвитку самовираження представників різних культурних спільнот, обміну думками та взаємопроникненню. Це вимагає погодження щодо спільних правил ведення діалогу та обміну думками [6, с. 96].

За даними наукових досліджень, взаємодія між людьми може бути визначена як міжособистісна, якщо: 1) у взаємодії бере участь невелика кількість осіб (у нашому прикладі – студентська група майбутніх учителів); 2) це безпосередня взаємодія, тобто її учасники

перебувають у просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатись один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок; 3) це особисте спілкування, учасники якого визнають незамінність, унікальність партнера, зважають на особливості його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик [7].

Висновки. Отже, сучасна вища освіта має бути зорієнтована на виконання головного завдання – підготовку не лише компетентного фахівця, а й гідного представника своєї нації, здатного реалізувати позитивні міжособистісні взаємини в умовах полікультурного середовища.

Список використаних джерел

1. Абсаламова Я. В. The Role of Intellectual Mobility in the Professional Self-Realization of the Teacher. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*: зб. тез доповідей II Міжвузівської наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р., м. Київ). Київ: КНУТД, 2017. С. 93.
2. Бахіча Е. Е. Формування толерантності майбутніх вихователів в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород: УжНУ, 2011. № 20. С. 13–16.
3. Біла книга з міжкультурного діалогу Ради Європи. URL: <http://www.ucipr.kiev.ua/publications/4580> (дата звернення: 20. 11.2019).
4. Грива О. А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі: монографія. Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2007. 275 с.
5. Євтух В. Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств. *Політичний менеджмент*. 2009. № 3. С. 3–13.
6. Кендзьор П. І. Полікультурний вимір навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 1 (278). С. 96–102.
7. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. Київ: ДАККіМ, 2010. 273 с.
8. Якса Н. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2011. С. 276–288.
9. Managing Hatred and Distrust: The Prognosis for Post-Conflict Settlement in Multiethnic Communities in the Former Yugoslavia / Edited by Nenad Dimitrijevic and Petra Kovacs. Budapest, 2004. P. XXV.

Відомості про автора:

Кірсанова Світлана Станіславівна

Karrissiamercado77@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/36/40

Матеріал надійшов до редакції 24. 11. 2019 р.
Прийнято до друку 20. 12. 2019 р.

References

1. Absalamova Ya.V. (2017) The Role of Intellectual Mobility in the Professional Self-Realization of the Teacher. *Innovative Tendencies in Professional Pedagogics in the Minds of Polycultural and Multilingual Globalized World*: thesis of II Interuniversity Conference. (2017, Kyiv). K. : KNUITD, P. 93. [in Ukrainian].
2. Bakhicha E.E. (2011) Forming tolerance of future teachers in a multicultural environment of a higher education institution. *Science book of Uzhgorod National University: Series "Pedagogy. A Social Work."* Uzhgorod: UzhNU, № 20. P.13-16. [in Ukrainian].
3. A White book from the Intercultural Dialogue of a European Council. - [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.ucipr.kiev.ua/publications/4580>. [in Ukrainian].
4. Hrivya O.A.(2007) Tolerance of young people in a semi-cultural medium: [Monograph] K.: Issued by the National Pedagogical University named after M.P.Dragomanov. 275 p. [in Ukrainian].
5. Evtukh V .(2009) Intercultural Dialogue: Effective Structure of the Integrative Development of Flight Suspensions. *Politics Management*. № 3. P. 3–13. [in Ukrainian].
6. Kendzhior, P.I. (2014) Polykulturny vymir of educational process of educational establishment. *Scientific adviser to the European National University of Ukraine*. №1 (278). P. 96–102. [in Ukrainian].
7. Kruchek V.A. (2010) Psychological and pedagogical founders of the museum's division: an early adopter. K. : DAKKKiM. 273 p. [in Ukrainian].
8. Yaksa N. V. (2011) Profession of pedagogical illumination: Competent Publisher: monograph/ edited by O.A.Dubasenyuk. Zhytomyr: WDU im. I.Franko. P.276-288. [in Ukrainian].
9. Managing Hatred and Distrust: The Prognosis for Post-Conflict Settlement in Multiethnic Communities in the Former Yugoslavia/ Edited by Nenad Dimitrijevic and Petra Kovacs. - Budapest, 2004. P. XXV. [in English].

Information about the author:

Kirsanova Svitlana Stanislavivna

Karrissiamercado77@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/36/40

Received at the editorial office 24. 11. 2019.
Accepted for publishing 20. 12. 2019.

УДК378.091.212:37:005.336.5

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ольга Кочкурова, Олена Федорова, Ганна Єрмак

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті порушено проблему професійного становлення майбутніх педагогів у процесі професійного навчання. Розкрито сутність поняття «професійна ідентичність». За результатами теоретичного аналізу визначено, що професійна ідентичність є динамічною системою, що формується під час здобуття професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності. У професійному становленні педагога професійній ідентичності належить центральне місце, що є результатом усвідомлення своєї totoжності з професійною діяльністю та спільнотою, впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала. Професійна ідентифікація педагога – невіддільний складник професійної свідомості особистості.

Анотация:

Кочкурова Ольга, Федорова Елена, Єрмак Анна.
Педагогические условия становления профессиональной идентичности будущих педагогов.

Статья посвящена проблеме профессионального становления будущих педагогов в процессе профессионального обучения. Раскрыта суть понятия «профессиональная идентичность». По результатам теоретического анализа определено, что профессиональная идентичность – это динамическая система, которая формируется во время профессионального обучения и активного развития профессиональной компетентности. В профессиональном становлении педагога профессиональная идентичность занимает центральное место, что является результатом осознания своей тождественности с профессиональной деятельностью и сообществом, уверенности в своей эффективности, ощущения себя как профессионала. Профессиональная идентификация педагога является неотъемлемой составляющей профессионального сознания личности.

Resume:

Kochkurova Olga, Fedorova Olena, Yermak Hanna.
Pedagogical Conditions of the Formation of Future Teachers' Professional Identity.

In the context of reformation of the education of Ukraine, the requirements for the identity of the modern teacher are growing significantly. These changes are required, at the stage of professional training, to shape the personality of future teachers, to develop in them professionally significant qualities, creative potential, professional self-realization. That is why the development of his / her professional identity, which is closely related to the issues of professional self-determination and personal development, becomes especially valuable in the structure of the future teacher's personality. For the future teacher, the formation of a professional identity is an extremely important factor in his/her successful professional activity, professional growth and professional development. The article is devoted to the problems of professional formation of future teachers in the course of professional training. The article reveals the essence of the concept of "professional identity". According to the results of theoretical analysis, it is determined that professional identity is a dynamic system that is formed in the process of professional education and active development of professional competence. Scholars emphasize that professional identity is a part of personal identity. In the professional development of the teacher, professional identity occupies a central place, which is a result of the awareness of one's identity with one's professional activity and community, confidence in one's effectiveness, feeling of being a professional. The professional identification of the teacher is an integral part of the professional consciousness of the individual. The author describes the main forms of professional identification: contrast-positive form, contrast-negative form, perspective-positive form, perspective-negative form and intermediate form. The professional identity of the teacher is regarded as an integral characteristic of the individual. The criteria of formation of professional identity of the teacher are cognitive, evaluation, value and connective criteria. The process of formation of professional identity of students-future educators has three main stages: primary choice of profession, confirmation or denial of primary choice, realization of primary choice in professional activity. A necessary condition for the development of a teacher's professional identity is the teacher's personality, personal and professional potential, as well as the specific knowledge and skills required for a particular activity. The period of study at a higher education institution is a very important step in the process of formation of the professional identity of future teachers.

Ключові слова:

професійна ідентичність;
професійна ідентифікація;
професійно-педагогічна ідентичність;
майбутні педагоги.

Ключевые слова:

профессиональная идентичность;
профессиональная идентификация;
профессионально-педагогическая идентичность;
будущие педагоги.

Key words:

professional identity;
professional identification;
professional-pedagogical identity;
future educators.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження нових науково-

інформаційних технологій, а також конкурентоспроможних на ринку праці. Про це свідчать нормативно-правові документи, зокрема такі, як «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», «Національна

стратегія у сфері прав людини», Концепція Нової української школи (2017), Положення про загальноосвітній навчальний заклад від 27 серпня 2010 року та Закон України «Про освіту» (2017). Реалізація цих завдань значною мірою залежить від уведення нової моделі вищої освіти в Україні. У цьому контексті вагомою стає проблема формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, що є не менш важливою, ніж високий рівень їхніх знань. З огляду на це, формування особистості майбутніх педагогів, розвиток їхніх професійно-значущих якостей, творчого потенціалу, професійної самореалізації має відбуватися ще на етапі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Центральне місце в професійному становленні вчителя належить формуванню його професійної ідентичності. Так, зокрема, професійну ідентичність досліджували М. Абдуллаєва, Н. Волянчук, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Г. Ложкін, А. Лукіянчук, А. Маслоу, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, Є. Чорний, А. Шатохін, Л. Шнейдер та ін.

Проблему професійно-педагогічної ідентичності вивчали В. Абдрашитов, Н. Антонова, Н. Балицька, Т. Березіна, З. Єрмакова, Н. Жигінас, Ж. Зайнобіддінов, В. Зливков, Н. Кузьміна, А. Лукіянчук, Т. Міщенко, З. Оруджев, М. Павлюк, Ю. Поваренков, В. Сафін та ін.

Аналіз проблеми професійної ідентичності свідчить про те, що науковці приділяють особливу увагу проблемі професійної ідентичності в контексті підготовки майбутніх фахівців. Так, наприклад, О. Коропецька розглядає проблему професійної ідентичності в контексті реформування освіти в Україні [10]. Є. Єрмолаєва визначає професійну ідентичність як комплексну характеристику відповідності суб'єкта і діяльності [8]. Теоретичні аспекти професійної ідентичності та психологічні особливості її формування під час тренінгу презентували Л. Шнейдер [22] та І. Мельничук [14]. Ю. Поваренков [19] розглядає феномен професійної ідентичності як провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; як емоційний стан, у якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; як явище, що виникає на основі ставлення до професійної діяльності та професіоналізації загалом; як засіб соціалізації, самореалізації та задоволення рівня домагань особистості на основі ставлення до себе як до суб'єкта професійного шляху, професіонала; як підструктуру суб'єкта професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи та спрямовується на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов

становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях А. Лукіянчук [12-13] професійна ідентичність розглядається як динамічна система, що формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності та впливає на ціннісно-смыслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

М. Абдуллаєва [1] професійну ідентичність визначає як багатомірне утворення, яке розрізняється за ступенем складності та будови.

У роботах вітчизняних дослідників [2], [6.] [7], [9.] [14], [15] йдеться про те, що професійна ідентичність, будучи частиною особистісної ідентичності, являє собою системне, динамічне та структурне явище, що характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій. Оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, ураховуючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо.

Вузьке й широке тлумачення професійної ідентичності наводять Г. Ложкін та Н. Волянчук. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається дослідниками як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. У широкому – професійна ідентичність є поняттям, у якому формовиявляються концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті; ці уявлення супроводжуються певними ціннісними й мотиваційними орієнтаціями [11, с. 123].

А. Назиров [16] трактує професійну ідентичність як рівень професійного розвитку, за якого відбувається самоототожнення особистості з обраною професією, з її соціальними та рольовими функціями, вимогами та завданнями.

Професійну ідентичність Т. Стефаненко [21] сприймає як усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, її оцінкою, психологічною значущістю членства в ній, своєрідною ментальністю, відчуттям своєї професійної компетентності, самостійності та самоєфективності (переживання своєї професійної цілісності та визначеності).

Професійну ідентичність Т. Міщенко [15] визначає як розуміння людиною професії, сприйняття себе в професії, уміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції.

Центральне місце в професійному становленні педагога посідає формування його професійної ідентичності, що є результатом усвідомлення

індивідом своєї тотожності з професійною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції та впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [4, с. 25].

Професійна ідентифікація – невіддільний складник професійної самосвідомості особистості, що передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, які спонукають особистість до ефективної професійної діяльності [17]. Досягнення професійної ідентичності знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал [5].

Основним параметром професійного розвитку фахівця, на думку Ж. Вірної, є професійна ідентифікація – усвідомлення особистістю образу професійної діяльності та власних можливостей ефективної реалізації в ній. В одній зі своїх праць [7] дослідниця виділяє такі форми професійної ідентифікації:

– контрастно-позитивна форма – цілковитий збіг в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значення професійної діяльності пояснюється розвинутим соціалізованим смислом, коли людина виявляє вміння чітко визначати та використовувати умови і засоби професійної діяльності;

– контрастно-негативна форма – цілковите розходження в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я. Така неузгодженість супроводжується неадекватним усвідомленням себе та професійної діяльності через брак (втрату) значення професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу;

– перспективно-позитивна форма – цілковитий збіг в оцінюванні реального Я та ідеального Я, професійного Я та ідеального Я, що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Факт розходження в оцінюванні реального Я і професійного Я пояснюється інструментальними характеристиками самооцінки особистості, позбавленими адекватного стимулювання;

– перспективно-негативна форма – збіг в оцінюванні професійного Я та ідеального Я, за неадекватного оцінювання реального Я і професійного Я та ідеального Я і реального Я. Як наслідок – відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості в професійній діяльності та в життєвих ситуаціях;

– проміжна форма – порушення ідеального усвідомлення себе і професійного образу, що є наслідком не тільки неадекватної самооцінки, а й розходження усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності з власними можливостями людини [7, с. 185–186].

Професійну ідентичність педагога Н. Жигінас [9] визначає як інтегральну характеристику особистості. Вона може належати, з одного боку, до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняттям відповідних професійних ролей і функцій, а з іншого – безпосередньо не належить і до самої ідентичності, оскільки ставлення до себе як до професіонала є лише одним із показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральність такої характеристики особистості полягає в тому, що в структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності.

Професійна ідентичність педагога виконує такі функції: розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, яка займається певною справою; усвідомлення певної ментальності; упевненість у своїй професійній належності, самостійності та ефективності; переживання своєї професійної цілісності та визначеності. Професійну ідентичність характеризує приєднання та накладання образу професії (з усіма її закономірностями) на особливості конкретної особистості [9, с. 24].

Феномен професійної ідентичності вчителя основної школи, на думку М. Павлюк [18], є багатомірним і складним. А це, зі свого боку, означає, що професійна ідентичність не може мати який єдиний універсальний критерій чи показник. У роботах М. Павлюк наведено критерії становлення професійної ідентичності вчителя основної школи та визначено рівні її сформованості на основі показників пізнавального, оціночно-ціннісного та конативного критеріїв.

Оціночно-ціннісний критерій визначає ставлення вчителя основної школи до себе як до професіонала, рівень самооцінки професійних якостей, інтегральне відчуття за чи проти власного «Я», самовпевненість, аутосимпатію, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес, самоповагу, самоприйняття, самозвинувачення, саморозуміння, ставлення до діяльності.

Пізнавальний критерій виявляє знання вираженості своїх професійно важливих якостей, авторитарність, егоїстичні тенденції, агресивність, підозрілість, підпорядкованість, залежність, доброзичливість, альтруїстичність тощо.

Конативний критерій оцінює рівень адаптації, самоприйняття, інтегральне прийняття інших, емоційний комфорт, прагнення домінувати, інтернальність, самокерівництво, рівень адаптованості до професії, стратегії поведінки в конфлікті: суперництво, уникнення, компроміс, співробітництво, пристосування.

Розвиток професійної ідентичності вчителя, на переконання Н. Жигінас [9], може відбуватися в таких напрямках:

- розвиток потреб та інтересів;
- формування домагань особистості в плані визначення того, ким та яким людина себе бачить;
- більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей і потреб.

На думку М. Павлюк [18], необхідною умовою розвитку професійної ідентичності вчителя є його особистість, особистісний і професійний потенціал, а також спеціальні знання й уміння, необхідні для певного виду діяльності.

Період навчання в закладі вищої освіти є дуже важливим етапом процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів, оскільки майбутній спеціаліст здобуває необхідні знання, набуває вміння та навички, знайомиться з колегами та переймає їхній досвід, уточнює свої уявлення про обрану спеціальність [3], [6], [19], [20].

Так, наприклад, Н. Балицька звертає увагу на актуальність дослідження становлення професійної ідентичності студентів – майбутніх педагогів: «У сучасних умовах суспільний розвиток може здійснювати тільки творчо мисляча, всебічно розвинена особистість. Тому, природно, підвищуються вимоги до особистості вчителя, його психологічного образу та професійної підготовки. Зараз, як ніколи, суспільству необхідні спеціалісти, які поєднують у собі глибоку професійну підготовку, відповідальність, прагнення до оновлення та збагачення своїх знань. Тому особливу увагу необхідно приділяти професійній підготовці майбутнього вчителя, формувати його самосвідомість та професійну самоідентичність» [3, с. 241].

На думку А. Лукіянчук, особливу роль у взаємодії особистості та діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – професійна ідентичність, що дасть змогу йому увійти в професійну діяльність з оптимальними вміннями самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Така здатність майбутнього вчителя, як зауважує дослідниця, повинна формуватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі [10, с. 371].

Формування професійної ідентичності педагога, на думку Т. Березіної [4], – складний багатомірний високотехнологічний процес, опис структурно-динамічної моделі якого може бути здійснений особою на індивідуальному, особистісному та суб'єкт-діяльнісному рівнях.

Модель формування професійної ідентичності вчителя в процесі його професійної підготовки, як зазначає вчена, складається з трьох чинників і поєднує суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні

детермінанти, пов'язані з ціннісно-смісловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка реалізується в особистісно-орієнтованій парадигмі, що виступає регулювальною основою професійно-особистісного самовизначення вчителя, а також об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Також Т. Березіна виділяє три основні етапи становлення професійної ідентичності студентів вищого педагогічного навчального закладу:

- первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. Водночас у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

– підтвердження чи заперечення первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або, навпаки, до впевненості в ньому;

- реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження в професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

На думку Т. Міщенко [15], серед детермінант розвитку професійної ідентичності студентів педагогічного вищого навчального закладу можна виділити такі: прийняття професії, а саме – задоволеність різними аспектами професійної діяльності та професією загалом, прийняття себе в професії – кількісні та якісні особливості професійної самооцінки, прийняття цінностей професійної спільноти.

К. Абульханова-Славська [2], виділяє такі типи ідентичності, відповідно до особливостей самовияву особистості в професії:

- самовияв відбувається через вибір професії, максимально наближений до характеристик особистості. У такому разі життєва перспектива пов'язана з повторенням ситуації, що дає змогу особистості реалізувати свої можливості;

– обирається професія, що дає можливість особистості розвивати професійну майстерність. У такому разі відбувається розвиток, який передбачає якісні зміни професійних позицій у напрямі їх поліпшення. В основі професійного розвитку – вимоги та завдання трудової діяльності, а також розвиток самої особистості;

- самовияв у професії відбувається через удосконалення та розвиток особистісних якостей і здібностей. Професія активізує здібності, що

перебувають у потенційному стані, відкриваючи особистості перспективи її розвитку;

– самовияв людини ґрунтується на розвитку здібностей та самоконтролі, самоаналізі, плануванні творчої активності; у такому разі особистість здатна до руху та професійного розвитку, а також до перетворення умов праці для реалізації власних здібностей.

Висновки. Отже, проведене теоретичне дослідження свідчить, що професійне самовизначення майбутніх педагогів базується насамперед на процесі формування професійної ідентичності фахівця педагогічного профілю. Становлення професійної ідентичності студентів – майбутніх учителів є тривалим, складним і кризовим процесом, який охоплює

різноманітні змістові та структурні компоненти. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів є суттєвим для успішного професійного зростання й забезпечується низкою чинників. Підготовка висококваліфікованих фахівців педагогічного профілю передбачає освоєння студентами професії в рамках спеціально організованого навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню та розвитку у них відповідних професійних якостей та здібностей у контексті засвоєння соціально-професійних цінностей, характерних для цієї професійної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні психологічних особливостей розвитку професійної ідентичності педагогів.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 2. С. 86–95.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
3. Балицкая Н. Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. *ПостМетодика. Роль антропологического фактора в освітніх технологіях XXI століття*. 2002. № 7-8 (45-46). С. 241–244.
4. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.
5. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо, 1996. 237 с.
6. Буйкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2000. № 1. С. 56–62.
7. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2004. 438 с.
8. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности. *Психологическое образование*. 2008. № 2. С. 34–39.
9. Жигинас Н. Этапы формирования профессиональной идентичности педагога. *Высшее образование в России*. 2007. № 8. С. 121–122.
10. Коропецька О. М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. IX. Ч. 3. Київ, 2007. С. 152–158.*
11. Ложкін Г., Воляннюк Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 123–130.
12. Лукіянчук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ ім. Івана Огієнка та Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Вип. 7. Київ, 2010. С. 370–380.*
13. Лукіянчук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного

References

1. Abdullaeva M. M. (2004) Professional personality identity: a psychosemantic approach. *Psychological Journal*. Vol. 25. No. 2. P. 86–95 [in Russian]
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. (1991) Life strategy. Moscow: Thought. 229 p. [in Russian]
3. Balitskaya N. N. (2002) The formation of self-identity among future teachers in the process of training. *Post Methodics. The role of the anthropological factor in the live technologies of the 21st century*. No. 7-8 (45-46). P. 241–244 [in Russian]
4. Berezina T. S. (2008) Formation of a teacher's professional identity. *Teacher education and science*. No. 7. P. 24–27 [in Russian]
5. Bondarenko O. F. (1996) Psychological support for special features. Kharkiv: Folio, 19. 237 p. [in Ukrainian]
6. Buyakas T. M. (2000) On the problems of the formation of a sense of self-identity among student psychologists. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. No. 1. P. 56–62 [in Russian]
7. Virna Zh. P. (2004) Motivational-sense of regulation by a professional psychologist: dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.01 / Volynskiy state. un-ty. Lutsk, 438 p. [in Ukrainian]
8. Ermolaeva E. P. (2008) Professional identity as a complex characteristic of the subject and activity. *Psychological education*. No. 2. P. 34–39 [in Russian]
9. Zhiginas N. (2007) Stages of the formation of a teacher's professional identity. *Higher education in Russia*. No. 8. P. 121–122 [in Russian]
10. Koropetska O. M. (2007) The problem of professional identity in the context of reform of life in Ukraine. *Problems of the following pedagogical psychology: col. works of G. S. Kostyuk inst. of psychology APN Ukraine / ed. S. D. Maksimenka. T. IX. Part 3. Kiev, 152–158* [in Ukrainian]
11. Lozhkin G., Volyanyuk N. (2008) Professional identity in the context of the marginal behavior of the sub. *Social psychology*. No. 3. P. 123–130 [in Russian]
12. Lukiyanchuk A. M. (2010) Model of professional development of identity and maybutnog teachers. *Problems of an ordinary psychology: col. Works of KPNU and the Institute of Psychology APN Ukraine / ed. S. D. Maksimenka. Vip. 7. Kiev, P. 370-380* [in Ukrainian]
13. Lukiyanchuk A. M. (2019) The problem of identification among professional students of the first major mortgage of I-II regular education accreditation. URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm (grain date: 03.10.2019).
14. Melnichuk I. M. (2008) Form of professional and identity Social practices in the minds of training. *Pedagogy and*

- URL :www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm (дата звернення: 03. 10. 2019).
14. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників в умовах тренінгу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: Вид-во Гуманітарного ун-ту «Запорізький інститут державного і муніципального управління», 2008. Вип. 48. С. 214–221.
 15. Мищенко Т. В. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2005. 23 с.
 16. Назыров А. С. Соотношение профессиональной идентичности и педагогической направленности студентов педвузов: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский гос. ун-т. Москва, 1999. 173 с.
 17. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
 18. Павлюк М. М. Розвиток професійної ідентичності педагога як чинник попередження дезадаптації школярів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XI. Ч. 6. Київ, 2009. С. 318–327.
 19. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
 20. Сафин В. Ф., Абдрашитов Ф. Г. Идентификация как механизм осознания студентами себя в качестве субъекта педагогической деятельности. *Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте*. Москва, 1980. С. 125–127.
 21. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Москва: Аспект-Пресс, 2003. 368 с.
 22. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.
 - psychology of the form of creative specialties: problems and searching: Editorial: T. I. Suschenko (head. Ed.) Zaporizhzhya: Type of Humanitarian University “Zaporizhzhya Institute of Sovereign and Municipal Administration”. VIP. 48. P. 214–221 [in Ukrainian]
 15. Mishchenko T. V. (2005) Formation of professional identity of students of a pedagogical university: author. diss. for the degree of Cand. of psychol. Sciences: 19.00.07. Yaroslavl, 23 p. [in Russian]
 16. Nazyrov A. S. (1999) Correlation of professional identity and pedagogical orientation of students of pedagogical universities: diss. ... cand. of psychol. Sciences: 19.00.07 / Moscow State. un-t Moscow. 173 p. [in Russian]
 17. Fundamentals of practical psychology / V. Panok, T. Titarenko, N. Chepelova and in. Kiev: Libid, 1999.536 p. [in Ukrainian]
 18. Pavlyuk M. M. (2009) Deveopment of professional and identity teacher as a clerk of gradual disadaptation of schoolchildren. Problems of the following pedagogical psychology: col. works of Institute of Psychology APN Ukraine /ed. S. D. Maksimenka. T. XI. Part 6. Kiev, P. 318–327 [in Ukrainian]
 19. Povarenkov Yu. P.(2002) Psychological content of the professional development of man. Moscow: Publishing House of URAO, 160 p. [in Russian]
 20. Safin V.F., Abdrashitov F.G. (1980) Identification as a mechanism for students to recognize themselves as a subject of pedagogical activity. The formation of the teacher’s personality in the system of the educational process at the pedagogical institute. Moscow, P. 125–127 [in Russian]
 21. Stefanenko T. G. (2003) Ethnopsychology. Moscow: Aspect-Press, 368 p. [in Russian]
 22. Schneider L. B. (2004) Professional identity: theory, experiment, training. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of NPO MODEK. 600 p. [in Russian]

Відомості про авторів:

Кочкурова Ольга Володимирівна
oliakochkurova55@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, 72312, Україна

Федорова Олена Василівна
helenafedorova25@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Єрмак Ганна Володимирівна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/41/46

Матеріал надійшов до редакції 16. 10. 2019 р.
Прийнято до друку 13. 11.2019 р.

Information about the authors:

Kochkurova Olga Volodymyrivna
oliakochkurova55@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
Hetmanskaya St., 20, Melitopol, 72312, Ukraine

Fedorova Olena Vasylivna
helenafedorova25@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Yermak Hanna Volodymyrivna

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/41/46

Received at the editorial office 16. 10. 2019.
Accepted for publishing 13. 11. 2019.

УДК 378.016:[80+33+002.1]

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Марія Якубовська¹, Вікторія Будзінська²*Українська академія друкарства (м. Львів)¹,**Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)²***Анотація:**

У статті розглянуто впровадження сучасних педагогічних технологій, зумовлене тим, що сучасна парадигма професійної освіти потребує свого вдосконалення. У дослідженні запропоновано інноваційні шляхи розв'язання проблеми нинішньої професійної освіти: становлення культурологічної компетентності майбутнього професіонала-фахівця засобами сучасної літератури. порушено проблему науково-теоретичних аспектів алгоритму інноваційних змін у системі вищої школи, в основі яких – відповідь сучасної педагогічної науки викликам новітньої доби, коли педагогіка, виконуючи свої історичні завдання, створює передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії та формування комунікативної компетентності сучасного студента, що становить підґрунтя інформаційної гуманітарної безпеки нашого суспільства, яка є складником гуманітарної безпеки загалом. Проаналізовано закорінений у внутрішню сутність сенсорний, культуротворчий, когнітивний і формотворчий потенціал художнього слова, яке функціонує в художньому тексті й не просто передає ту чи ту інформацію, а найменші тони й напівтони, відчуття та співпереживання. З'ясовано, що світ мови через сприйняття художнього тексту дає змогу людині реалізувати внутрішньоемоційну потребу в гармонійній цілісності навколишнього, а отже, цілісність художнього тексту є захисною оболонкою для психоемоційного сприйняття людиною світу. Акцентовано на створенні системи формування культурологічної компетентності вихованців засобами художнього слова. Досліджено алгоритм вироблення потреби в самоосвіті, у духовній самостійності, критичній спрямованості мислення, у засвоєнні знань і людської культури засобами культурологічного впливу. Доведено, що педагогіка здатна створити передумови для утвердження якісних інноваційних процесів педагогічної взаємодії людини та соціуму на основі використання художніх текстів.

Ключові слова:

мовна компетентність; мовленнєва компетентність; мовленнєва діяльність; мовленнєві навички та уміння.

Аннотация:

Якубовская Мария, Будзинская Виктория. Роль художественной литературы в формировании речевой деятельности современного студента. В статье рассматривается внедрение современных педагогических технологий, которое определяется тем, что современная парадигма профессионального образования требует своего совершенствования. В исследовании предложены инновационные пути решения проблемы нынешнего профессионального образования: становление культурологической компетентности будущего специалиста средствами современной литературы. Рассмотрены проблемы научно-теоретических аспектов алгоритма инновационных изменений в системе высшей школы, в основе которых – ответ современной педагогической науки вызовам новой эпохи, когда педагогика, выполняя свои исторические задачи, создает предпосылки для утверждения качественных инновационных процессов педагогического взаимодействия и формирования коммуникативной компетентности современного студента, что является основой информационной гуманитарной безопасности общества. Проанализирован укорененный во внутреннюю сущность смыслообразующий, культуротворческий, когнитивный и формотворческий потенциал художественного слова, которое функционирует в художественном тексте и не просто передает ту или иную информацию, а маленькие тона и полутона, ощущения и сопереживания. Определено, что мир языка через восприятие художественного текста позволяет человеку реализовать внутреннеэмоциональную потребность в гармоничной целостности окружающего. Именно поэтому целостность художественного текста является защитной оболочкой для психоемоционального восприятия человеком мира. Акцентировано на создании системы формирования культурологической компетентности воспитанников средствами художественного слова. Исследуется алгоритм выработки потребности в самообразовании, в духовной самостоятельности, критической направленности мышления, в усвоении знаний и человеческой культуры средствами культурологического воздействия. Доказано, что педагогика способна создать предпосылки для утверждения качественных инновационных процессов педагогического взаимодействия человека и социума на основе использования художественных текстов.

Ключевые слова:

языковая компетентность; речевая компетентность; речевая деятельность; речевые навыки и умения.

Resume:

Yakubovska Maria, Budzinska Viktoriya. The Role of Fiction in the Formation of the Speech Competence of the Modern Student

The article deals with the introduction of modern pedagogical technologies determined by the fact that the modern paradigm of vocational education needs to be improved. The research offers innovative ways to solve the problem of current professional education: becoming a cultural competence of the future professional by means of modern literature. The issues of scientific and theoretical aspects of the algorithm of innovative changes in the higher education system are considered. this is the basis of the information humanitarian security of our society, which is a component of the humanitarian security of society. It analyzes the sensory, cultural, cognitive and formative potential of the artistic word, which functions in the artistic text, rooted in the inner essence, not just providing one or the other information, but the smallest tones and semitones, feelings and empathy. The world of language through the perception of artistic text allows to realize the intrinsic emotional need for the harmonious integrity of others. Only the integrity of the artistic text is a protective cover for the psycho-emotional perception of the man of the world. Also relevant is the study of the interrelation of the system of forming the cultural competence of the pupils by means of artistic words. The algorithm of developing the need for self-education, spiritual independence, critical thinking, productivity in the assimilation of knowledge and human culture by means of cultural influence is investigated. Pedagogy, while performing its historical tasks, creates the preconditions for the approval of high-quality innovative processes of pedagogical interaction between man and society on the basis of the use of artistic texts.

Key words:

language competence, speech competence, speech activity, speech skills.

Постановка проблеми. Світова цивілізація перебуває на етапі кардинальних змін у системі побудови громадянського суспільства, що

неможливо реалізувати без модернізації системи освіти. Інноваційні процеси в підготовці сучасного фахівця-професіонала передбачають

суттєві зміни стратегії такої підготовки для підвищення її якості.

Численні дослідження, присвячені проблемам професійно-педагогічної підготовки сучасного професіонала-фахівця тотожні процесу засвоєння студентом технічного навчального закладу наукових і методичних знань. Обґрунтовуючи основні змістові компоненти професійної підготовки сучасної технічної професійної освіти – методологічний, науково-теоретичний, соціально-психологічний, предметно-методичний – неодмінно слід урахувати й аксіологічний – основу формування сучасного філософсько-культурологічного світогляду студента технічного університету. Саме тому дослідження присвячено з'ясуванню ролі художньої літератури у формуванні мовленнєвої компетенції студентів, а також вивченню складних психолінгвістичних процесів, на основі яких відбувається своєрідний кореляційний синергетичний колообіг: навколишній світ – людська індивідуальність – навколишній світ. Основою цього колообігу є багатофункціональна холіцистична єдність, без усвідомлення якої неможливе повнокровне функціонування гармонійного навколишнього світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагому роль у цьому процесі відіграє мовленнєва компетенція, адже мовна підготовка особистості є важливою характеристикою її розвитку, власне, через мову людина висловлює свої міркування, відстоює свою позицію, розкриває свій світогляд. Проблема мовленнєвої компетенції особистості є дуже актуальною. Її досліджують багато вчених, зокрема Ю. Бельчиков, С. Боринштейн, Н. Буланкіна, Т. Коць, Л. Луньова, Л. Масенко, Л. Мацько, В. Пасинок, Т. Потоцька, М. Сердюк, Л. Ставицька та ін.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає в науково-методичному обґрунтуванні змісту мовленнєвої компетенції та мовленнєвої діяльності майбутнього професіонала-фахівця, а також в аналізі та інтерпретації загальної протидії дискурсу сучасної літератури викликам про взаємозв'язок зазначених компонентів мовленнєвої організації суб'єкта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Схема гуманітарних дисциплін, що складається з нормативної частини, дисциплін за вибором ВНЗ та дисциплін, які викладаються майбутнім спеціалістам і магістрам, орієнтована на гуманістичні, культурологічні ідеї та ідеали, концепції соціального, політичного, правового устрою життя людини. Нова парадигма викладання культурологічних дисциплін повинна виходити з пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, партійними,

конфесійними, національними та іншими корпоративними інтересами.

Про явище взаємопроникнення світу людської індивідуальності та світу навколишнього соціуму писав Г. Гадамер у праці «Про вклад поезії у пошук Істини». Фундаментальна духовно-екзистенційна ситуація людини у світі, як слушно зауважував філософ, нині для нас відкривається через категоризацію та осмислення світу, його «духовне обживання».

Відомий український мовознавець кінця XIX ст. О. Потебня розглядав мову як систему формування людської думки через систему прийомів духовно-екзистенційного мислення. Така системна дія є основою формування культурологічної парадигми сучасності. Тому в літературі кінця XX – початку XXI століття спостерігаємо вихід на культурологічну арену духовно-екзистенційної діяльності мислення як визначальної дії. Предметом письменницької обсервації стають не зовнішні події, як це було раніше, а події внутрішнього світу.

Одним із джерел педагогічних інноваційних процесів сучасної професійної школи є використання досягнень сучасної літератури.

В українському письменстві новели Анни Дашак – свіжі, оригінальні, з філософсько-культурологічною візією життя і глибиною його філософського осмислення. «І в Тонкому світі йде боротьба між Силами Світла та силами п'їтьми. У вас на землі – тільки відлуння того, що відбувається у нас. Та п'їтьма приречена, бо на Тонких планах Сили Світла уже перемогли ...». Отже, боротьба Світла і темряви. Письменниця веде читача лабіринтами людського буття, показує дорогу, яка веде до Храму духовності. Її твори мають величезне виховне значення. Педагог і письменниця Анна Дашак вчить добра, чесності й безкорисливості, бо тільки самовдосконалення людини, за її гарячим переконанням, здатне врятувати світ. «Бо плата за гріх – смерть, а дар ласки Божої – вічне життя в Христі Ісусі, Господі нашім» (Біблія. Римлян. 6:23).

У творчості Анни Дашак розвинуто жанр філософсько-містичної новели, який, на нашу думку, якнайбільше дає змогу розкрити гносеологічні закони розвитку суспільства й людської індивідуальності. В українській літературі цей жанровий різновид представлений окремими творами М. Яцкова, Б. Лепкого. Елементи містичності є й у повісті Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків». Спорідненість душ головних героїв – Марічки та Іванка носить глибинний характер, виходить за межі допустимості. Тут розриваються площини реального й умовного світів: світ

нашого земного буття є лише тимчасовим пристанищем.

Важливим для становлення особистості, на думку прихильників культурологічного спрямування в сучасній професійній освіті, є також формування пізнавально-ціннісних орієнтацій, які дають змогу вільного морального вибору за умов справедливого ставлення до інших. Такий підхід не може бути реалізований у процесі навчання та виховання без гармонійного поєднання внутрішніх механізмів особистості та впливів соціального середовища, у якому ця особистість розвивається.

Новели Анни Дашак вирізняються стрункою композицією. Усі вони підпорядковані одній меті – вихованню духовного культурологічного потенціалу людини. Композиційним обрамленням є новели «Неопротестована вина» та «Запізніла сповідь» [6]. Це ніби продовження однієї й тієї самої розмови, ситуації. У цих двох новелах – зустріч двох людей (чоловіка і жінки), їх гаряче, невимовне бажання бути разом – і сумний фінал розлуки, який не дає можливості вгамувати найглибші почуття. Закохані в розлуці. Їх нічого не зв'язує, крім палкого почуття, котре випало душу, наповнило особливим смислом кожен прожитий день. «Вони жили єдиним серцем, що творило незбагненну містерію кохання». Таке кохання принесено з іншого світу – у попередньому житті вони вже зустрічалися й дуже кохали одне одного, але не могли бути разом, оскільки жінка була заміжня. І ось доля знову їх звела, поставила перед рядом випробувань.

Чоловік не витримував випробування: найвище у світі почуття – кохання – він проміняв на тиху розміреність буднів. Він залишив свою кохану посеред людського глуму й осуду. Жінка зуміла вистояти, надлюдськими зусиллями волі викристалізувала досконалу душу, перейшла через вогонь осудів та обмов. Класична ситуація. Досить пригадати аналогічну ситуацію в «Лісовій пісні» Лесі Українки, де Лукаш не «може своїм життям до себе дорівнятись». Або ж у «Марусі Чурай», де «життя – така велика ковзаниця, кому дано, не падавши, пройти ...».

Кохання, ставши мірилом формування архетипу саморозвитку творчого внутрішнього потенціалу особистості, наштовхується на різні перешкоди. І, не маючи можливості «дотягнути» свого героя до вершини, стає причиною трагедії для обох закоханих. У вищих духовних світах закодовано кожен нашу зустріч: ми зустрічаємося з тими, з ким не розв'язали проблем у попередньому житті... І так триватиме доти, доки ми не зуміємо дійти гармонії.

Напевно, кожному з нас доводилося відчувати особливу дивовижну приязнь до одних людей і навіть певну ворожість (нічим не пояснену) до інших. Чому дехто ненавидить тебе без жодних для того підстав? Розгадка проста: ми розв'язуємо проблеми минулого життя. І приходимо в цей світ для того, аби зрости, зміцнити духовно. Усе, що ми беремо з собою в потойбіччя, це лише Світло Своєї Душі – ось і весь набуток нашого земного життя. Тепер стає зрозумілою релігійна заповідь: «Любіть ворогів своїх, моліться за них ...», адже кожен ворог – це продовження кармічних зв'язків минулого. Доки ми не помиримося з ним, доти не перерветься ланцюг зла. Доля буде зводити нас знову і знову – на іншому логічному витку. Нерозв'язані проблеми тягтяться величезною карою через усі світи, мучитимуть нас. Нівечитимуть наші душі. Врешті, негативна енергія має здатність повертатися до нас самих.

Герої новел «Неопротестована вина» і «Запізніла сповідь» роблять спробу порозумітися. Не можна назад повернути прожитого життя, але можна сказати «прости», можна відстраждати й чесно спокутувати свою провину перед коханою, бодай, у своїх думках. І це все – шлях до очищення. Можна хоча б подумки припасти до її руки – і це вже початок спокути. Зражене кохання – найбільша у світі зрада. Найсвітліше почуття, яке підносить нас на найвищі вершини, здатне робити дива з нашою душею, з нашими відчуттями й баченням світу. Так, наприклад, Марта, героїня новели «Неопротестована вина» говорить до свого коханого: «Карма звела нас і мудро розвела, бо я, очевидно, змушена була пройти страдницьким шляхом, в кінці якого для мене засвітилося духовне Світло. Я вдячна Кармі, бо цей шлях очистив мою душу і привів до усвідомлення вищих духовних Істин» [4, с. 18].

Матеріалізацію слова яскраво показано в драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», коли злидні не мають права переступити поріг оселі, доки не прозвучало прокляття-заклинання невістки Килини: «Бодай на вас напали злидні ...». І ті, що ходили навкруг хати, не сміючи переступити поріг, сміливо залазять у вікна, двері... Бо, як говорив дядько Лев, «треба тільки Слово знати, що й озвірилих в люди повертає ...».

«Коли б люди захотіли усвідомити, що випущене слово – це гострий меч, яким можна поранити на великій відстані, то були б обачнішими з цією доступною зброєю. Слово – це вібрація, якому передують думка – вогонь. Насичена вогняною енергією думка не зникає в просторі просто так... Вона стає думкоформою, сутністю і має самостійне життя

у просторі. Думки, оформлені в словах, за космічними законами співзвучності, притягають із простору подібні ж думки і акумулюються в потужну енергетичну силу. Уявіть собі, яка це небезпечна, руйнівна сила, якщо це думки зла чи прокляття. Ця сила може поранити не тільки чийось психіку, а й фізичне здоров'я» (новела «Зворотний удар») [4, с. 27]. Мовознавець Ольга Федик наголошує: «Як духовний адекват світу, мова, перейшовши у розпорядження людини, стає його макрообразом. Вона набуває функцій паралельної дійсності, ідеальної моделі, яка має свої іманентні закони, свої категорії, певне іманентне відношення між одиницями різних рівнів тощо. Через мову дух животворить, щоб людина мала можливість пізнати цей світ, створити його ідеальну модель із метод розширення та розгортання своєї діяльності в ньому» [9, с. 3].

Образи жінок-пліткарок у новелі Анни Дашак «Зворотний удар» [4], які необдуманно говорять про різні сільські новини, не особливо дбаючи про об'єктивність бесіди, набувають зовсім інакшого символічного змісту. Слово – це вогняний смисл життя. Необдумане використання слова, плітки, а ще гірше – обмови створюють негативну енергію на землі. А відома дія негативної енергії – руйнується духовне здоров'я людей.

Новела «Зворотний удар» умовно поділяється на дві частини, які зовнішніми подіями практично не пов'язані. Але особливістю новел Анни Дашак є внутрішній зв'язок матеріалу. Зрештою, і об'єктом зображення виступає не стільки зовнішній вияв життя, скільки переломлення його на внутрішні візії буття. У другій частині новели йдеться про те, як за допомогою ворожби жінка позбавила життя молоденьку дівчинку, з якою хотів одружитися її син. Прокляття старої ворожки матеріалізувалося. Та невдовзі зло почало повертатися до неї з ще більшою силою: гине її син, а ще за якийсь час – онук.

Після цього уві сні до жінки навідується померла дівчинка, аби показати, як впливають негативні енергії на потойбічне життя. «Істина – це Вселенська Сила, яку людина може використати як для творіння, так і на руйнацію. Усе залежить від свідомості. Добра людина творить цією Силою красу і життя, а сповнена злоби і ненависті – потворність і смерть» (новела «Зворотний удар») [4]. Кінець новели трагічний. Ворожка гине у стані психічного зриву, тримаючи в одній руці хрест, а в іншій – причандалля для ворожіння. Картина смерті є символічною. Роздвоєння людської душі неодмінно призводить до кризи, краху. Людина не може стояти на півдорозі між злом і добром: вона зобов'язана зробити свій вибір.

Порядок розміщення новел у книзі «Божественна сила звуку» має форму градації: кожна наступна новела є доповненням або продовженням попередньої. Таке розташування дає змогу використовувати книжку як посібник з духовної гармонії буття особистості, творячи своєрідний архетип сучасної філософсько-культурологічної філософії буття.

У новелі Анни Дашак «Опальна Богоматір» з книги «Запізніла сповідь» показано духовну еволюцію людської індивідуальності. «Ти ж знаєш, що у своїй більшості люди ліниві до духовних пошуків. Звикли покладатися на чись тлумачення або сприймають голий факт, як істину, без будь-яких пояснень... Для підтвердження духовних істин потрібно спиратися на наукові дані. Коли б пастирі пояснили людям, що Христос повелівав духами природи силою психічної енергії – енергії Духа Святого, то це мало б більш сучасне підґрунтя й було б більш переконливо» (новела «Опальна Богоматір») [5, с. 35].

Новелу «Опальна Богоматір» можна розглядати як новелу-притчу з сильним дидактичним змістом. Ікона Божої Матері, скривджена священником, зникає з церкви назавжди. Мотиви гіркоти, покаяння, які звучать у новелі, створюють настрій занепокоєння. Сварки в церкві, розбрат між людьми, примітивність священників – ось печальні реалії сьогодення, які створюють ту енергію, без витіснення якої не може бути й мови про духовне очищення.

Надзвичайною вишуканістю й шляхетністю вирізняється новела «Смерть артиста» [5]. Філософія смерті, як мелодія флейти, – загадково-казкова, таємнича, ніким не пізнана до кінця. Артист повертається з грані небуття, помандрувавши між нинішнім світом і минулим, аби зіграти свою останню роль – відходу. Перед смертю до нього повертається голос, хоча кілька місяців він говорив тихенько-тихенько; пробуджується апетит, смак до життя. Він розповідає дивовижні речі: про дерев'яну вежу біля церкви Юра (вона таки там була в XVI столітті), про Тонкий Світ, де все таке чудесне. «Ми легко проносилися над прекрасними кольоровими фонтанами, що виблискували цілими каскадами бризок. Над ними стояла біла веселкова дуга. Потім опустилися на берег річки. В її прозорих рожево-фіолетових водах відбивалися величезні ворота, які стояли на протилежному березі...» [5, с. 48]. Це той світ, у який ми повертаємося, проживши своє земне життя.

«Мова виконує визначальну роль у парадигмі “людина – її життя – навколишній світ”, оскільки вона і тільки вона трансформує фізичний світ

в ідеальний, а також створює усю систему життєвих вартостей, є джерелом розвитку людського розуму та душі» [9, с. 3]. «Еволюція свідомості, розкриття в собі необмежених можливостей духу, бо дух може проявитися тільки через матерію. У якій глухий печері нашого тіла захована ця чудесна скрипка Страдіварі – дух ... Наше тіло – не ми. Ми – це безсмертний дух. Відлітає «скрипка» в надземні сфери, щоб у могутньому акорді гармонійно злитися в звучанні з вселенським оркестром» [5, с. 65].

Роздумами про життя і смерть наповнена новела Анни Дашак «Екстрасенсорні ігри» [5]. Героїня новели, молода жінка, намагається розібратися в сенсі людського буття, у закономірностях людського існування. Її духовна еволюція спрямована до Вищого Розуму. «Вона (Лариса) пролетіла якусь відстань і з острахом зупинилася. Її з усіх сторін огортали хвилі невимовної Божественної Любові, що пронизувала кожен клітиночку» (новела «Екстрасенсорні ігри») [5].

Героїнею новел Анни Дашак часто є жінка, яка, пройшовши всі земні випробування, зуміла осмислити й досягнути вищу істину буття. «Тепер вона бачила, що все – і радість, і страждання, сумніви і боріння духу, через які пролягав її життєвий шлях, мали свою мету, своє призначення. Вона з острахом подумала, що, коли б страждання, часом нестерпні, не будили її дух, то у вирі земної слави, що викликала людську заздрість, а також добробуту й достатку, які служать цвинтарем духу ...» (новела «Катарсис») [5].

«Сила жінки – у її слабкості», – твердить Анна Дашак. Жінка – Берегиня духовного вогнища світу – жива й ранима. Вона страждає й впадає у відчай, але ніколи не йде на компроміс із силами зла. «Я не витримаю людської зловтихи, глуму, пересудів. Я не зможу більше зробити і кроку по цьому знівеченому, спалюженому життю», – з болем говорить героїня новели «Катарсис». Ставленням до жінки вимірюється

досконалість буття. Людина, яка знехтувала законами вищої духовності, приречена на довічне випробування.

Лариса з новели «Екстрасенсорні ігри» [5] проходить шлях духовної еволюції. Її сльози наприкінці твору – це сльози очищення й пізнання своєї духовної еволюції. Жінка на стелі церковного Храму побачила Космічне око, яке являлося їй у снах і зрозуміла високу істину буття – його безперервність.

Серед критеріїв результативності сучасної професійної освіти виділяють два складники: інтелектуальний і діяльнісний. Стає дедалі зрозумілішим, що не виправдана редукція змісту професійної освіти до одного лише її компонента – знань – негативно впливає на формування фахової свідомості професіонала, адже знання відіграють вельми підпорядковану роль щодо інтегрованих утворень – переконань і соціальних позицій.

Проблеми розвитку культурологічної компетентності студентів тісно пов'язані з формуванням інформаційного простору сучасності. Культурологічна парадигма сучасності формує особистість засобами мистецтва, а отже, ця особистість здатна перетворювати світ, якісно оновлюючи його.

Висновки. На прикладі творчості Анни Дашак ми розглянули, як впливають на формування фахової свідомості професіонала-фахівця сучасні культурологічні досягнення, зокрема сформований у художній літературі метафоричний архетип філософії буття як парадигма сучасної культурологічної освіти в системі педагогічної інноваційної професійної школи. Результати дослідження свідчать, що використання культурологічних надбань сучасності сприяє підвищенню рівня мовленнєвої компетенції студентів, оскільки у свідомості реципієнтів процеси концептуалізації мовленнєвої семантичної сфери за допомогою художніх текстів активно впливають на чуттєво-емоційну сферу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів. *Рідна школа*. 2019. № 1. С. 3–7.
2. Бордовський Г. А. Проблема мониторинга в процесі професійної підготовки спеціаліста освіти. Москва: Образование, 1996. С. 3–6.
3. Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов факультетов психологии гос. университетов. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 72 с.
4. Дашак Анна. Божественна природа звуку. Львів, 2004. 98 с.
5. Дашак Анна. Запізнана сповідь. Львів, 2001. 112 с.
6. Дашак Анна. Зворотний удар. Львів, 2002. 128 с.
7. Дашак Анна. Пілігрими безконечності. Львів, 2000. 128 с.

References

1. Behh I.D. (2019) *Spiritual Personality in the Context of Educational Challenges* // *Native School*. - 2019, №1. - P.3–7. [in Ukrainian]
2. Bordovsky G.A. (1996) *The problem of monitoring in the process of professional training of an education specialist* // *M.: Education*, 1996. P.3–6. [in Russian]
3. Volodarskaya I.A. Mitina A.M. *The problem of teaching in the modern pedagogy*. M., 1999. P. 37. [in Russian]
4. Dashak Anna. (2004) *Divine Power of Sound*. - Lviv, 2004. - 98 p. [in Ukrainian]
5. Dashak Anna. (2001) *Late Confession*. - Lviv, 2001. - 112 p. [in Ukrainian]
6. Dashak Anna. (2002) *Backstroke*. - Lviv, 2002. - 128p. [in Ukrainian]

8. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методический анализ). Москва: Педагогика, 1977. 264 с.
9. Федик Ольга. Мова як духовний адекват світу. Львів: Місіонер, 2000. 294 с.
7. Dashak Anna.(2000) *The Pilgrims of Infinity*. – Lviv, 2000 – 128p. [in Ukrainian]
8. Kraevsky V.V.(1977) *Problems of scientific substantiation of training*.– M., 1977. [in Russian]
9. Fedak Olga.(2000) *Language as the spiritual adequate of the world*. – Lviv: Missionary, 2000 – 294 p. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:
Якубовська Марія Степанівна
mmamariat92@gmail.com
Українська академія друкарства
вул. Під Голоском, 19, м. Львів
79000, Україна

Будзінська Вікторія Миколаївна
mmamariat92@gmail.com
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
вул. Героїв Майдану, 32, м. Львів,
79000, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/47/52

*Матеріал надійшов до редакції 29. 08. 2019 р.
Прийнято до друку 12. 09. 2019 р.*

Information about the authors:
Yakubovska Maria Stepanivna
mmamariat92@gmail.com
Ukrainian Academy of Printing
vul. Pid Goloskom, 19, Lviv
79000, Ukraine

Budzinska Viktoriya Mykolaiivna
mmamariat92@gmail.com
Academy of Armed Forces of Ukraine
vul. Heroes of Maidan, 32, Lviv,
79000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/47/52

*Received at the editorial office 29. 08. 2019.
Accepted for publishing 12. 09. 2019.*

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 373.3.064.1.091.33:616.89-008.434.5

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті представлено технологію роботи з батьками молодших школярів із дисграфією в контексті комплексної роботи. Підкреслено, що однією з магістральних ліній розвитку освіти в XXI столітті є партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання. Висвітлено питання взаємодії фахівців і батьків молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти. Здійснено аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури, який дав змогу визначити поняття «взаємодія». Визначено мету та основні завдання роботи з батьками для створення необхідного мовленнєво-розвивального середовища й надання їм теоретико-практичної бази знань, необхідної для забезпечення перманентності корекційно-педагогічного супроводу дітей з труднощами формування писемного мовлення або порушеннями навичок письма. Окреслено основні напрями співпраці вчителів початкових класів, фахівців і батьків у контексті корекційно-педагогічного навчання. З'ясовано організаційно-педагогічні умови проведення просвітницької роботи з батьками. Схарактеризовано компетентності, яких повинні набути батьки в процесі просвітницько-розвивальної діяльності.

Ключові слова:

батьки; учителі початкових класів; різнопрофільні фахівці; взаємодія; молодші школярі.

Анотация:

Журавлева Лариса. Технология работы с родителями младших школьников с дисграфией в контексте коррекционно-педагогического процесса.

В статье представлена технология работы с родителями младших школьников с дисграфией в контексте комплексной работы. Подчеркнуто, что одной из магистральных линий развития образования в XXI веке является партнерство семьи и школы, способствующее активному привлечению родителей к процессу воспитания. Освещены вопросы взаимодействия специалистов и родителей младших школьников в условиях учреждения общего среднего образования. Осуществлен анализ философской, психологической и педагогической литературы, который позволил уточнить понятие «взаимодействие». Определены цель и основные задачи работы с родителями для создания необходимой речеразвивающей среды и предоставления им теоретико-практической базы знаний, необходимой для обеспечения перманентности коррекционно-педагогического сопровождения детей с трудностями формирования письменной речи или нарушениями навыков письма. Раскрыты основные направления сотрудничества учителей начальных классов, специалистов и родителей в контексте коррекционно-педагогического обучения. Выявлены организационно-педагогические условия для проведения просветительской работы с родителями. Охарактеризованы компетентности, которыми должны овладеть родители в процессе образовательно-развивающей деятельности.

Ключевые слова:

родители; учителя начальных классов; разнопрофильные специалисты; взаимодействие; младшие школьники.

Resume:

Zhuravliova Larisa. The Technology of wWorking with Parents of Primary School Pupils with Dysgraphia in the Context of the Correctional and Pedagogical Process.

The article presents the technology of working with parents of younger pupils with dysgraphia in the context of integrated work. It was emphasized that one of the main lines of the development of education in the 21st century is the partnership of the family and the school, which contributes to the active involvement of parents in the educational process. The issues of interaction between specialists and parents of primary school pupils in the conditions of the establishment of general secondary education are highlighted. The analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, which allowed to clarify the concept of "interaction" is given. The purpose and main tasks of working with parents are determined to create the necessary speech-developing environment and provide them with the theoretical and practical knowledge base necessary to ensure the permanence of correctional and pedagogical support for children with difficulties in the formation of written speech or impaired writing skills. The main directions of cooperation between primary school teachers, specialists and parents in the context of correctional and pedagogical training are disclosed. The organizational and pedagogical conditions for conducting educational work with parents are revealed. The competencies that parents must master in the process of educational and developmental activities are characterized.

Key words:

parents; primary school teachers; diverse specialists; interaction; younger schoolchildren.

Постановка проблеми. Однією з магістральних ліній розвитку освіти в XXI столітті є партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання. Саме в початкових класах спостерігається найтісніший контакт школи і родини. Сім'я разом зі школою створює той найважливіший комплекс факторів і умов корекційно-розвивального й виховного середовища, який визначає ефективність усього

освітнього процесу. Це знаходить підтвердження в нормативно-законодавчих актах, зокрема таких, як Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти в XXI столітті, Концепція «Сім'я і родинне виховання» тощо.

Сучасний темп життя зумовлює зміни у взаємовідносинах не тільки між сім'єю і школою, а й усередині самої сім'ї. Поступово в суспільстві змінюється взаємодія учасників

комунікації, причиною чого є розвиток сучасних інформаційних технологій. Дефіцит особистісного спілкування ускладнює мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку. Соціальна роль учня молодших класів передбачає організованість, дисциплінованість, а навчання грамоти вимагає сформованості базових передумов, серед яких і певний рівень розвитку усного мовлення. Усе це, своєю чергою, потребує від батьків постійної та ефективної співпраці зі школою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічної взаємодії вчителя з батьками вітчизняні та зарубіжні вчені вивчали в різних аспектах: формування педагогічної культури сучасних батьків (А. Марушкевич, В. Постовий); особливості виховного потенціалу родинної педагогіки (С. Бабишина, З. Болтарович, М. Стельмахович); використання дієвих форм роботи з батьками (Т. Дем'янюк, Н. Кічук, О. Коберник, Л. Мотрич, В. Ягупов та ін.); взаємодія сім'ї з іншими соціальними інститутами (Т. Куликова); форми організації роботи з батьками в освітньому закладі (І. Рибальченко); виховна робота сім'ї та школи з важковиховуваними дітьми (В. Татенко, Т. Титаренко, В. Оржеховська); психологічні основи сімейного виховання (В. Кравець); основні напрями співпраці сім'ї і школи (Т. Алексеєнко); спілкування батьків і вчителів з дітьми (П. Щербань). Низка досліджень присвячена налагодженню партнерських відносин між батьками та всіма фахівцями, які працюють в умовах інклюзивної практики (І. Білозерська, А. Колупаєва, С. Ефимова, О. Чорна). У зарубіжних дослідженнях (Е. Kelly, Е. Starnes, А. Cordes, Н. Weintraub., Р. Zebrowski, А. Weiss, Е. Savelkoul, С. Hammer та ін.) висвітлено досвід вивчення сімейних стосунків у родині, що виховує дитину із заїканням.

Дослідження сучасних учених (Г. Алфьорова, О. Баранова, Н. Бугаєць, О. Буздуган, С. Корнієнко, О. Матвієнко, А. Шульга та ін.) присвячені підготовці вчителя до роботи з батьками. Так, науковець Г. Алфьорова вивчає професійне спілкування, яке вона вважає основною умовою ефективної співпраці з батьками. О. Матвієнко досліджує проблеми конфліктів батьків і вчителів та шляхи їх усунення.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури переконує, що недостатньо розкритими залишаються теоретико-методичні засади взаємодії фахівців і батьків молодших школярів із дисграфією в процесі комплексного підходу, що підсилює актуальність порушеної у статті проблеми.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність взаємодії фахівців і батьків

молодших школярів із дисграфією та визначити напрями їхньої ефективної співпраці в контексті корекційно-педагогічного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної, спеціальної літератури та результати емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією свідчать про важливість пошуку нових форм роботи з сім'єю. Їх актуальність також зумовлена пріоритетним спрямуванням концепції Нової української школи, одним із ключових компонентів якої є педагогіка партнерства, що передбачає спілкування, взаємодію та тісну співпрацю між учителем, учнем і батьками. Важливого значення в корекційно-розвивальному навчанні і вихованні школярів набувають спільні дії закладу загальної середньої освіти та сім'ї. Їх ефективність залежить від особливостей організації роботи з батьками в сучасній школі. Проте найчастіше між шкільним і сімейним вихованням немає узгодженості. Це ускладнює освітній процес, зокрема розвиток усного мовлення й формування навичок письма. На нашу думку, під час співпраці фахівцям доцільно враховувати чинники, що виокремлює Н. Волкова: запрошення батьків до співпраці; дотримання позиції рівноправності; визнання важливості батьків у співпраці; вияв любові, захопленості їхньою дитиною; пошук нових форм співпраці [3, с. 221]. Адже тільки тісна співдружність школи та сім'ї здатна забезпечити єдність вимог, а також спеціальних корекційно-розвивальних і виховних впливів.

Отже, успішність мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, які мають труднощі формування писемного мовлення або порушення навичок письма, часто залежить від тісної співпраці навчального закладу та батьків.

У рамках педагогіки партнерства одним з першорядних завдань закладів загальної середньої освіти є підвищення педагогічних знань батьків для створення якісного освітнього середовища в домашніх умовах. Ми цілком переконані в тому, що тісний взаємозв'язок школи та сім'ї можливий завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до корекційно-педагогічного процесу.

Крім того, вчителям і батькам молодшого школяра, зокрема із дисграфією, слід розуміти, що школа є освітнім простором, який може забезпечити всебічний розвиток дитини за умови взаєморозуміння та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Сім'я повинна не тільки задовольняти базові потреби своїх дітей, а й уміти супроводжувати їх у цьому розвитку, знати інтереси дітей, вдаватися в навчально-виховний процес школи і, що

найголовніше, бути поруч і допомагати своїй дитині, коли у неї виникають труднощі в навчанні. Тому нині підвищення педагогічного рівня знань батьків розглядається як одна з умов підвищення якості початкової освіти в процесі інклюзивної практики.

На сьогодні перед закладами масової загальної середньої освіти постають завдання пошуку таких форм роботи з сім'єю, які будуються на відкритих відносинах і формуються на прагненні й умінні взаємодіяти одне з одним і поважати одне одного. На наше переконання, правильно буде не тільки розглянути особливості та основні аспекти взаємодії вчителя початкових класів з батьками молодшого школяра, а й вивчити сім'ю, школу й дитину як суб'єктів освітнього процесу. Для цього насамперед слід визначитися з поняттям «взаємодія».

У широкому значенні взаємодія – це зв'язок між предметами в дії, погоджена дія між ким-небудь [1, с. 85]. Для філософії і наукового пізнання категорія «взаємодія» має важливе значення. Фундаментальність його зумовлена тим, що вся людська діяльність, практика, саме наше існування у світі та відчуття його реальності ґрунтується на різноманітних, передусім предметних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання і спосіб організації буття [9, с. 77–78]. Тому «взаємодія» визначається як «філософська категорія, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, за якого кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, зумовлюючи їхні зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, своєю чергою, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія») [9, с. 78]. У цьому контексті термін «взаємодія» трактується не просто як зв'язок між існуючими об'єктами, а передусім зв'язок, що зумовлює їх взаємоперетворення. Проте наведене вище визначення характерно для всіх видів взаємодії і не відображає специфіку сфери педагогічної науки.

Для розгляду поняття «педагогічна взаємодія» звернімося до роботи В. Загвязінського, на думку якого «взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя і вихованця(ів), унаслідок якого відбуваються взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, настанов» [8, с. 217].

І. Зязюн вбачав у навчанні взаємодію, зокрема він твердив, що «в ідеалі вчитель стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною дійовою особою в класі, а режисером їх взаємодії із навчальним матеріалом, одне з одним і з учителем» [4, с. 12–13].

У контексті нашого дослідження цікавим є трактування поняття «педагогічна взаємодія», наведене в монографії Л. Велитченка «Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу». Автор характеризує педагогічну взаємодію як системне явище в педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи в плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня. Загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; діяльності вчителя й учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регулятивних і виконавчих елементів взаємодії» [1].

Підкреслимо, що у наведених визначеннях фігурують тільки два суб'єкти освітнього процесу. Проте їх ряд значно ширший. Так, Г. Коджаспірова розглядає педагогічну взаємодію як «особливу форму зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу, що припускає взаємозбагачення різноманітних сфер їхньої психіки (інтелектуальної, емоційної, діяльнісної)» [5, с. 134].

Із соціального погляду, на думку Т. Куликової, взаємодія є способом організації спільної діяльності, яка реалізується на підставі соціальної перцепції і за допомогою спілкування [6].

Спираючись на вищенаведені трактування й урахувавши мету нашого дослідження, під педагогічною взаємодією ми розумітимемо системне явище в педагогічному процесі, що регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується всіма учасниками освітнього процесу та передбачає взаємозалежності на різних рівнях, що утворюють певну структуру.

У процесі цієї взаємодії педагог виступає не тільки як учитель дітей, а і як партнер батьків [7]. Такі відносини формуються на бажанні та вмінні взаємодіяти, поважати один одного та довіряти одне одному. Довіра батьків до педагога, на думку Т. Куликової, повинна ґрунтуватися на повазі до досвіду, знань, компетентності педагога в питаннях виховання, але, головне, на довірі до нього, зважаючи на його особистісні якості (увага до людей, доброта, чуйність тощо) [6].

На нашу думку, перед школою в контексті взаємодії із сім'єю постає важливе завдання

організації просвітницько-розвивальної роботи з батьками, що, зі свого боку, дасть змогу збільшити мотивацію педагога до підвищення власної професійної майстерності та стане гарантією успішного корекційно-розвивального навчання дитини в початковій школі (рис. 1).

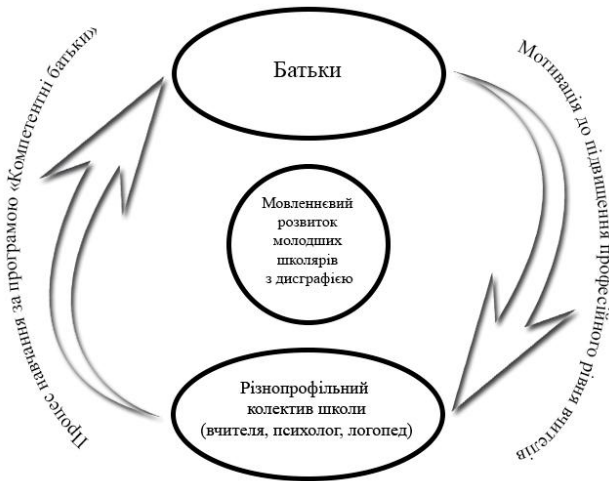


Рис. 1. Схема взаємодії школи з сім'єю в контексті комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією

Актуальність підвищення рівня знань батьків про корекційно-розвивальне навчання і виховання своїх дітей та роль школи в зазначеному процесі також зумовлена різнохарактерною проблематикою сім'ї в сучасному суспільстві:

- заклопотаність батьків матеріальним забезпеченням сім'ї формує соціальну тенденцію щодо самоусунення багатьох із них від розв'язання питань розвитку, навчання і виховання своїх дітей;

- дезорганізація життя сім'ї, зниження якості спілкування зі своїми дітьми, скорочення часу на нього (діти полишені на самих себе);

- педагогічна невідповідність батьків, що виявляється в нерозумінні ними складного процесу розвитку дитини, зокрема й мовленнєвого, у невмінні розпізнати її інтереси, особистісні характеристики, бачити її здібності й навчальні потреби, призводить до серйозних помилок у загальному процесі навчання дитини та її неспішності;

- неготовність батьків до нових форм співробітництва зі школою, яка бачить у них паритетних учасників усього педагогічного процесу;

- здебільшого формальний характер роботи сім'ї зі школою, що породжує брак мотивації й низьку довіру батьків до вчителів.

В умовах інклюзивної практики та корекційно-педагогічного процесу в закладах

загальної середньої освіти стає актуальним здобуття батьками психолого-педагогічних знань у контексті просвітницько-розвивальної роботи з ними.

У системі комплексного впливу, спрямованого на корекцію мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, робота з батьками набуває важливого характеру в аспекті надання їхнім дітям необхідної спеціальної освітньої допомоги (НСОД).

Ми пропонуємо для педагогічних колективів закладів масової загальної середньої освіти технологію роботи з батьками для успішного здійснення педагогічного просвітництва батьків у питаннях створення сприятливих умов для мовленнєвого розвитку їхніх дітей із порушенням навичок письма або з труднощами формування писемного мовлення на початковому етапі його навчання.

Робота повинна бути адаптована для умов кожної школи, носити контекстуальний характер, урахувати контингент батьків і їхні освітні потреби, а також бути продуктом рефлексивної діяльності всього педагогічного колективу школи.

Відомо, що фундамент зародження особистості закладається саме в початковій школі, тому так важливо, щоб усі учасники освітнього процесу діяли виключно разом, спільно.

Метою технології роботи з батьками є підготовка їх до створення необхідного мовленнєво-розвивального середовища, надання їм теоретико-практичної бази знань, що потрібна для здійснення підтримки їхніх дітей з труднощами формування писемного мовлення або його порушеннями в домашніх умовах, а також для забезпечення перманентності корекційно-педагогічного супроводу.

Завдання:

1) ознайомити батьків із сучасними психолого-педагогічними поглядами на нормативи розвитку мовлення та роль дорослого у створенні необхідного розвивального середовища для мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах;

2) розвивати логоспеціальні компетентності батьків, а саме:

- уміння спостерігати за виявами сенсомоторного, мовленнєвого розвитку та розпізнавати будь-які відхилення від нього;

- ознайомлення з прийомами стимуляції сенсомоторного розвитку як важливої умови для формування у дітей усної та писемної форм мовлення

- ознайомлення з прийомами активізації мовленнєвого розвитку дітей;

- навчання способів спеціальної допомоги в домашніх умовах дітям із порушеннями письма або труднощами формування писемного мовлення;

3) ознайомити батьків з нормативно-законодавчими документами, що регламентують роботу школи у взаємодії з сім'єю на паритетних умовах у контексті інклюзивної освіти;

4) ознайомити батьків з основними напрямками їхньої спільної роботи з вчителями та різнопрофільними фахівцями, звертаючи увагу батьків на важливість вчасної роботи з дітьми із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією;

5) ознайомити батьків зі змістом корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією та роллю батьків у підвищенні її ефективності.

Принципи організації роботи з батьками:

Принцип диференційованого підходу передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної сім'ї: життєвого досвіду, інтересів, специфічних потреб батьків та їхніх дітей, а також рівня підготовки в питаннях виховання й мовленнєвого розвитку дітей.

Принцип послідовності і системності враховується в процесі тематичного планування освітніх заходів і організації просвітницької роботи загалом.

Принцип усвідомленої участі (свідомості) передбачає свідоме здобуття батьками логоспеціальних знань і застосування їх на практиці.

Принцип діяльності передбачає застосування активних форм роботи, що дають змогу створити умови для ефективності спільного навчання батьків (підгрупову, індивідуальну та групову діяльність), а також безперервність у здобутті теоретичних знань та їх застосуванні на практиці.

Робота передбачає такі напрями:

– Зміцнення взаємозв'язку з батьками учнів молодшого шкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією (спостерігається в проведенні всіх запланованих заходів).

– Підвищення рівня психолого-педагогічних і логоспеціальних знань батьків.

– Підвищення рівня домагання батьків, їх мотивованого ставлення та прагнення брати участь у корекційно-розвивальній роботі з мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

Виокремлені нами напрями пронизують увесь маршрут просвітницької роботи з батьками на кожному його етапі.

Організаційно-педагогічні умови для проведення просвітницької роботи:

– визначення спільної мети діяльності батьків і різнопрофільної команди (учителя початкових класів і різнопрофільних фахівців) у контексті корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку із дисграфією;

– підготовка педагогічного колективу до співпраці з батьками на паритетних умовах у процесі корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із дисграфією;

– розвиток відкритості у взаємодії в контексті просвітницько-розвивальної роботи з батьками;

– зацікавленість батьків і членів різнопрофільної команди набуттям мовленнєвих умінь і навичок молодшими школярами із дисграфією;

– взаємна довіра у взаємовідносинах між учителями початкових класів і батьками;

– забезпечення диференційованого підходу до процесу підготовки просвітницько-розвивальної роботи з батьками;

– взаємозв'язок між різними формами роботи з батьками

– застосування захопливих та інтерактивних форм роботи з батьками;

– розуміння й усвідомлення важливості позитивних результатів процесу навчання своїх дітей;

– пошук ресурсів батьками (правильний розподіл обов'язків у сім'ї, визначення зручного часу для навчання);

– створення умов адміністрацією школи для здійснення процесу навчання батьків.

Форми і методи просвітницько-розвивальної роботи з батьками.

Реалізація заходів дасть змогу створити систему роботи з різними категоріями батьків і водночас надати допомогу їхнім дітям.

Для виконання поставлених завдань пропонуємо використовувати різноманітні форми роботи з батьками, що відповідають принципам диференційованого й діяльнісного підходів. Учасники різнопрофільної команди застосовують різні активні форми роботи, що дає змогу створити умови для спільного навчання батьків, удосконалення їхніх практичних навичок і підвищення рівня знань з питань мовленнєвого розвитку дітей, а також для організації умов, необхідних для надання спеціальної освітньої допомоги дітям.

Форми роботи з батьками: батьківські збори; дні відкритих дверей, диспути, сімейні свята і конкурси, Skape club, педагогічний лекторій, прес-конференції, просвітницькі лекції, індивідуальні консультації, письмові рекомендації з організації мовленнєвого розвитку дітей у домашніх умовах, тренінг.

Тематичні лекції (групової форми роботи) проводяться в рамках освітніх зустрічей батьків із членами різнопрофільної команди та є найбільш поширеною формою систематичного усного надання знань.

Тематична консультація – індивідуальна форма роботи з батьками, у якій беруть участь

фахівці, здатні допомогти знайти оптимальний варіант розв'язання конкретної проблемної ситуації, що пов'язана з корекційно-розвивальною роботою. Для того, щоб тематична консультація була ефективною, батьки повинні бути впевнені у важливості й невідкладності розв'язання цієї проблеми.

Ділова гра передбачає підгрупову творчу діяльність для вивчення рівня сформованості знань та вмій у батьків. Для проведення ділової гри вибирається тема, склад учасників, відбувається розподіл ролей між ними і попередньо обговорюються можливі позиції і варіанти гри.

Батьківські тренінги – підгрупова та індивідуальна форми роботи, що дають змогу підвищити рівень логопрактичних знань батьків. Передбачає участь обох батьків, що підвищує ефективність тренінгу. Батьки отримують можливість відчути себе дитиною та пережити її емоційний стан під час навчання письма.

Логомайстерні – підгрупова форма роботи, яка передбачає відпрацювання батьками логоспеціальних умінь щодо ефективного розв'язання різних ситуацій корекційно-розвивального характеру (своєрідне тренування психолого-педагогічного мислення в усіх членів різнопрофільної команди).

Майстер-клас – групова та підгрупова форми роботи, що передбачають демонстрацію використання методичного, дидактичного та практичного ігрового матеріалу для розвитку мовлення та навчання навичок письма.

Відкриті уроки та відкриті індивідуальні заняття – підгрупова та індивідуальна форми роботи, що передбачають ознайомлення батьків із прийомами логокорекційної роботи з молодшими школярами, які дають змогу уникнути багатьох конфліктів, пов'язаних із незрозумінням вияву порушень письма.

Логопедагогічна дискусія (круглий стіл) – групова форма роботи, яка передбачає зустрічі за інтересами та залучення всіх присутніх (батьків, різнопрофільних фахівців, учителів) до обговорення певних питань, пов'язаних із труднощами формування письма або його порушеннями у молодших школярів; сприяє відпрацюванню вмій всебічно аналізувати вияви специфічних помилок, конкретні ситуації, їх характеристики та дії дітей у цих ситуаціях, спираючись на вже набуті знання, навички й накопичений досвід. Це, зі свого боку, сприяє розвиненню психолого-педагогічного мислення в усіх учасників різнопрофільної команди. Ця форма роботи допомагає всім учасникам підвищити рівень взаємної довіри, відкритості та поваги один до одного.

Письмо-лист. net – «Щоденник. com.» – індивідуальна форма роботи; одна з нових інтерактивних форм, яка передбачає особисте листування батьків із членами різнопрофільної команди або ж відеоконтакт у скайпі. У цьому листуванні вчитель і фахівці можуть повідомити батьків про успіх їхніх дітей у процесі корекційно-розвивальної роботи, можуть нагадати про заплановану освітню зустріч, анонсувати нову, надати поради, підбадьорити, підтримати. Батьки, зі свого боку, можуть поставити запитання, поділитися успіхом роботи або висловити своє занепокоєння.

Наочний інформатор – форма роботи, спрямована на підготовку тематичних матеріалів (стенди, буклети, пам'ятки, журнали, електронні ресурси) для просвітництва батьків у галузі психолого-педагогічних знань та логоспеціальної допомоги молодшим школярам у колективній, підгруповій та індивідуальній формах.

Студіо-читальня – підгрупова форма роботи, яка дає змогу батькам вивчати літературу з проблеми мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією та брати участь у її обговоренні.

Ми поділяємо думку вчених (Л. Філонов, В. Сенько та ін.), які визнають необхідність переходу від домінуючих масових і колективних форм роботи з батьками до групових та індивідуальних. Тому в процесі реалізації просвітницько-розвивальної роботи пріоритетними стали саме індивідуальні та підгрупові форми роботи.

Зазначені форми та методи роботи допомагають залучити батьків до корекційно-педагогічного процесу, які, зі свого боку, стимулюватимуть дітей до успішного входження в навчальну діяльність.

Для визначення тематичних блоків ми сформуливали компетентності, яких повинні набути батьки в процесі просвітницько-розвивальної діяльності. Ці компетентності (знання, уміння та навички) зорієнтовані на зміст корекційно-розвивальної роботи з урахуванням структурно-функціональної моделі мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією (див. табл. 1).

Робота складається з двох етапів. Перший етап роботи – підготовчо-орієнтований – передбачає організацію батьків дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, зокрема із дисграфією, для початку просвітницько-розвивальної роботи, яка проводиться в закладах масової загальної середньої освіти командою різнопрофільних фахівців (логопед, психолог, учитель).

Одним із перших кроків цього організаційного періоду є *індивідуальні зустрічі з батьками дітей 1-х класів*, у яких були виявлені порушення розвитку базових навичок формування письма (за

результатами проведеного логопедичного скринінгу на початковому періоді психолого-педагогічного обстеження). Ці зустрічі проводяться членами різнопрофільної команди для встановлення відкритих взаємовідносин із батьками. Контакт повинен будуватися так, щоб у батьків виник інтерес до корекційно-розвивальної роботи, яку проводитимуть фахівці за їхньою участю, а також потреба домогтися успіху та впевненість у своїх силах. Від правильної форми проведення цих зустрічей

залежатимуть характер і результативність подальшої роботи. Зауважимо, що підвести батьків до проблемної теми й умотивувати їх до роботи звичайно важко. Причинами цього може бути брак можливостей використання батьками позитивного досвіду або брак у батьків підготовки до просвітницько-розвивального процесу. Проте активність батьків підвищується, якщо фахівці команди пропонують їм поділитися своїм досвідом, розказати про проблеми, що виникають у процесі навчання дітей, зокрема письма.

Таблиця 1

Структурні компоненти мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку з дисграфією:	Блоки тем		Знання, уміння, навички	
	Психосенсомоторний	«Ознайомлення з сенсорним і моторним розвитком своєї дитини»; «Відчуваємо – розуміємо»; «Сенсомоторна стимуляція в побутових ситуаціях: ігри вдома»; «Вчимося слухати і писати»; «Вчимося бачити і писати»; «Дитина-лівша»; «Організація навчального простору дитини вдома: гігієна письма»; «Традиційні рухові ігри»; «Письмо і зорово-моторна, слухова увага»; «Розвиваємо пам'ять»; «Ігри-вправи для розвитку зорово-моторної координації»; «Букви-перевертні»; «Букви, що танцюють»; «Чи потрібні скорописні та каліграфічні навички нашим дітям»; «Прийоми для зняття м'язового та емоційного напруження»; «Моторику розвиваємо – писати починаємо».	Знати про сенсомоторний розвиток дитини. Уміти розпізнавати особливості сенсорного й моторного розвитку своєї дитини. Уміти створювати умови для сенсомоторного розвитку дитини. Уміти використовувати доступний матеріал (предмети побуту) у домашніх умовах та різноманітні побутові ситуації для сенсорного й моторного розвитку дитини.	
Мовнокогнітивний	Блок тем	Знання, уміння, навички		
	«Навчання дитини з порушенням мовленнєвого розвитку в школі в умовах інклюзивної практики»; «Розвиток мовлення як необхідна умова навчання писемного мовлення»; «Створюємо вдома умови, необхідні для розвитку мовлення дітей»; «Діти з групи ризику в процесі навчання письма і як їх розпізнати»; «Що необхідно знати про розвиток писемного мовлення у дітей з групи ризику»; «Використання можливостей соціального середовища для розвитку пізнавальних процесів (мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) дитини молодшого шкільного віку (використання практичного ігрового матеріалу (вдома, у місті, у магазині, в аптеці, на пляжі тощо)); «Вчимося вголос читати своїм дітям»; «Вчимо вірш разом з дитиною»; «Вчимося розповідати казку, малювати та записувати її»; «Граємо зі звуками»; «Граємо зі словами»; «Граємо з реченнями»; «Складаємо тексти»; «Сюжетно-рольові ігри для розвитку як усного, так і писемного мовлення»; «Ігри для розвитку прагматичних навичок».	Знання про періодизацію мовленнєвого розвитку дітей. Уміти створювати умови, необхідні для розвитку мовлення. Знання про розвиток писемного мовлення та про основні умови його формування. Уміння створювати необхідне середовище в домашніх умовах для розвитку базових навичок формування письма. Уміти сприяти в домашніх умовах розвитку основних аспектів мовлення (сприймати звуки мовлення і правильно їх вимовляти; будувати слова з букв і звуків; розвивати активний і пасивний словник; будувати речення; узгоджувати слова в реченні в усній і писемній формах; використовувати усне й писемне мовлення в різних комунікативних ситуаціях).		

Мотиваційно-потрібнісний	Блок тем	Знання, уміння, навички
	«Словничок мотиваційних настанов для дитини в процесі навчання»; «Вчимося писати без сліз»; «Вчимося розпізнавати інтереси своїх дітей»; «Як зробити процес навчання письма цікавим і привабливим для дитини»; «Ситуація успіху в процесі навчання письма»; «Батькам на замітку: вчимо дітей бути впевненими у власних силах і можливостях»; «Прийоми для підтримки впевненості дітей у власних можливостях»; «Щастя – це коли мене розуміють».	Знання про мотивацію навчально-мовленнєвої діяльності у дітей молодшого шкільного віку (важливість наявності мотивації в процесі навчання дитини). Уміння створювати позитивні емоції в процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Уміння викликати інтерес та бажання у дитини до використання усного і писемного мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Уміння стимулювати мотивоване ставлення дитини до соціально-пізнавальної діяльності та досягнень, надавати їй вчасну допомогу.
Діяльнісно-результативний	Блок тем	Знання, уміння, навички
	«Саморегуляція та її значення в житті кожної людини»; «Самоконтроль та його прояви в нашому житті»; «Фізичні вправи як одна з умов вироблення сили волі»; «Виховання дітей власним прикладом самоконтролю»; «Вчимося діяти за інструкцією та дотримуватися її»; «Вчимося будувати плани та контролювати процес їх реалізації»; «Діти з моторчиком»; «Ігри для розвитку самоконтролю»; «Прийоми для розвитку саморегуляції»; «Тренування самоконтролю»; «Дидактичні ігри для розвитку регулятивного компонента мовлення в домашніх умовах (засвоєння інструкції та дії за нею, пошук асоціацій, швидкість відповідей)».	Знання та розуміння зв'язку регулятивного компонента діяльності з навчанням письма. Уміти контролювати, аналізувати та вибудовувати свої дії згідно з певною інструкцією. Уміти створювати умови для навчання своїх дітей, контролювати та аналізувати їхні дії, будувати план діяльності та діяти за зразком.

Для цього впродовж бесіди фахівці можуть використовувати техніку «плавного підведення батьків до інформації»: інформувати їх про виявлення порушень формування писемного мовлення, недостатність функціонального базису письма або можливі труднощі в навчанні дитини. Також упродовж цих зустрічей обговорюються питання, пов'язані з тим, як фахівці працюватимуть з їхньою дитиною, пояснюється роль батьків як учасників корекційно-педагогічного процесу на паритетних умовах, здійснюється мотивація до психолого-педагогічної підготовки.

Паралельно проводяться освітні зустрічі з батьками учнів 2-4-х класів, ознайомлення їх з подальшим планом корекційно-розвивальної роботи.

Методи роботи з батьками, що використовуються на цьому етапі, передбачають бесіди, тестування та анкетування, спостереження.

Наступним кроком на цьому етапі є розроблення та складання плану просвітницько-розвивальної роботи з батьками в контексті

системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Цей крок передбачає адаптацію запропонованої нами програми, з урахуванням характеристики, організаційно-матеріальних можливостей кожної школи, контингенту батьків, результатів логопедичного скринінгу та виявлених за його допомогою порушень і труднощів тощо. Члени різнопрофільної команди самостійно обирають форми роботи для опрацювання тієї чи тієї теми. Підкреслимо, що адаптуючи тематичні блоки, важливо дотримуватися вищезазначеного принципу послідовності в процесі організаційної роботи. Адаптувати також слід форми і методи роботи, що обираються командою фахівців, з урахуванням підготовленості педагогічного колективу до їх використання.

Крім того, обговорюється календарний план, що передбачає навчальні зустрічі з усією аудиторією батьків для пропедевтичної роботи з порушень мовленнєвого розвитку, а також зустрічі групові та підгрупові з батьками учнів, що мають труднощі формування навичок письма або його порушення.

Тривалість першого етапу роботи з батьками: перший етап роботи з батьками за програмою може тривати від 15 до 20 днів (з початку жовтня, оскільки впродовж вересня проводиться скринінг для виявлення учнів, аналіз і систематизація його результатів). Робота з батьками дітей молодшого шкільного віку розпочинається з жовтня, після ґрунтовної спільної діагностико-аналітичної роботи.

2 етап – просвітницько-розвивальний – розпочинається з середини жовтня й триває до кінця навчального року.

Цей етап передбачає проведення безпосередньої підготовки батьків для підвищення їхнього рівня психолого-педагогічних і логоспеціальних знань. Уся робота з батьками побудована на взаємодії, що простежується в організації тематичних блоків, їх змісту і форм роботи. Систематичне різнобічне психолого-педагогічне й логоспеціальне просвітництво батьків передбачає насамперед ознайомлення їх з основними теоретичними знаннями про розвиток мовлення та його порушення, а також з практичною роботою, зорієнтованою на їхніх дітей.

Просвітницько-розвивальна робота з батьками містить ретельно підібрані тематичні блоки, що розкривають загальні та специфічні поняття не тільки про розвиток мовлення та його порушення, а й теми, пов'язані з профілактичною роботою, а також ознайомлюють батьків з новаторськими ідеями в галузі педагогіки, логопедії і психології. Ми пропонуємо проводити роботу не тільки з батьками учнів, що мають порушення письма, а й з усім контингентом батьків школи для профілактики мовленнєвих порушень.

Тематичні зустрічі з усім контингентом батьків заплановані один раз на місяць у рамках просвітницької роботи школи з сім'єю, а просвітницько-розвивальні зустрічі (спеціального характеру) для батьків учнів із труднощами формування писемного мовлення або порушеннями письма рекомендовано проводити двічі на місяць.

Важливо зауважити, що кожна освітянська зустріч передбачає ґрунтовне й детальне планування її вчителем або іншими фахівцями з урахуванням їх педагогічної та специфічної підготовки (саморозвитку). Наголосимо, що кожна тема може відпрацьовуватися впродовж декількох освітніх зустрічей з використанням різних форм роботи, що, своєю чергою, підвищує інтерес і мотивацію батьків до запропонованої теми.

Також особливу увагу необхідно приділити аналізу та систематизації всієї виконаної роботи, які потрібно здійснювати всім членам команди. Для цього передбачено використання «Електронного журналу», де різнопрофільні фахівці й учителі роблять позначки про присутність батьків на різних освітянських заходах, фіксують зауваження для того, щоб урахувати їх у процесі планування наступних зустрічей.

Висновок. Взаєморозуміння учителів початкових класів, фахівців і батьків можливе тільки на основі їхніх систематичних особистих контактів. Лише спільна, узгоджена діяльність усіх учасників корекційно-освітнього процесу є запорукою успіху в системі комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ Перун, 2004, 1440 с.
2. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академія, 2001. С. 220–223.
4. Зязун І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8. С. 12–13.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 176 с.
6. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2000. 232 с.
7. Концепція Нової Української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12. 08. 2019).
8. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред.

References

1. A big explanatory dictionary of modern Ukrainian / text. ed. V.T. Busel. Kiev; Irpin: VTF Perun, (2004), 1440 p. [in Ukrainian]
2. Velitchenko L.K. (2005) Pedagogical interaction: theoretical foundations of psychological analysis. Monograph. Odessa: PNC APS of Ukraine, 355 p.[in Ukrainian]
3. Volkova N.P. (2001) Pedagogy: a textbook. Kyiv: Academy. 220–223. [in Ukrainian]
4. Ziazun I.A. (2000) Humanistic strategy of theory and practice of educational process. Home school. № 8. P. 12–13. [in Ukrainian]
5. Kojaspirova G.M. (2003) Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary pedagogical institutions. Moscow: Academy, 176 p. [in Russian]
6. Kulikova T.A. (2000) Family pedagogy and home education: a textbook for students of secondary pedagogical schools. 2nd ed. Moscow: Academy, 232 p. [in Russian]
7. The concept of the New Ukrainian School. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainian-shkola-compressed.pdf> (accessed 12 August 2019).

- В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва: Академия, 2008. 352 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
8. Pedagogical dictionary: a textbook for students of higher educational institutions / ed. V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. Moscow: Academy, (2008). 352 p. [in Russian]
9. Philosophical Encyclopedic Dictionary / NAS of Ukraine, G.S. Skovoroda Institute of Philosophy; ed: V.I. Shinkaruk (Chairman) and others. Kyiv: Abris, (2002). 742 p. [in Russian]

Відомості про автора:

Журавльова Лариса Станіславівна

laura.195@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/53/62

*Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2019 р.
Прийнято до друку 20. 12. 2019 р.*

Information about the author:

Zhuravliova Larysa Stanislavivna

laura.195@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/53/62

*Received at the editorial office 01. 12. 2019 .
Accepted for publishing 20. 12. 2019.*

УДК 374.018.4:62:159.955

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ГУРТКА НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Олександр Максимов¹, Тетяна Шевчук¹, Олександр Яковійчук¹, Олександр Максимов²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
Харківський національний університет будівництва та архітектури²*

Анотація:

У статті наведено фрагмент методики формування технічного мислення особистості учнів 6-11 класів на заняттях гуртка науково-технічної творчості. Подано приклади задач із хімії, біології, алгоритми та алгоритмічні приписи учням для їх виконання. Доведено, що заняття в таких гуртках, де здійснюється проектування, моделювання, збирання пристроїв та виконання фізичних і хімічних експериментів, сприяють формуванню та розвитку технічного мислення в учнів школи та приросту знань з предметів природничих наук.

Аннотация:

Максимов Александр, Шевчук Татьяна, Яковейчук Александр, Максимов Александр.
Формирование технического мышления школьников на занятиях кружка научно-технического творчества.

В статье описан фрагмент методики формирования технического мышления учащихся 6-11 классов на занятиях кружка научно-технического творчества. Приведены примеры заданий по химии, биологии, алгоритмы и алгоритмические предписания учащимся для их выполнения. Доказано, что занятия в таком кружке, где осуществляется проектирование, моделирование, сборка приборов и выполнение физических и химических экспериментов, способствует формированию и развитию технического мышления учащихся школы и приращению знаний по предметам естественных наук.

Resume:

Maksymov Oleksandr, Shevchuk Tetiana, Yakoviichuk Oleksandr, Maksymov Oleksandr.
Formation of Technical Thinking of School Children in the Activities of the Scientific and Technical Creation.

The authors provide a fragment of techniques describing the formation of technical thinking in schoolchildren of Form 6-11 at the lessons of Science and Technology Club. There are examples of tasks on Chemistry and Biology, as well as algorithms and algorithmic instructions for schoolchildren to cope with the assignment. It is proved that attending the club where schoolchildren are engaged in design, modeling, device assembly, and where they carry out physical and chemical experiments favour the formation and development of schoolchildren's technical thinking and knowledge in natural sciences.

The authors described the methodology for completing tasks of two types which are oriented towards the formation of technical thinking. The first type of tasks concerns modifications of devices, parts or substances used in the experiment. Tasks of the second type are aimed at creating a research methodology and developing working models. The authors offered the solution of the problem dealing with the natural carbon cycle. They used a chemical experiment as an example of the first type of tasks. For the second type of tasks, algorithms for the actions of the teacher and students are given, and an example of the task "How to get oil from sunflower seeds" is provided. Students suggest a way to distill the mixture of oil (vegetable fat) and solvent (petroleum ether), assemble the device, draw up a flow chart and carry out the experiment. It is noted that the Club's program contains 32 lessons where students complete about one hundred tests and tasks that contribute to the formation of their technical thinking. Examples of such tests and methods for evaluating the results are given. It is proved that students who attend the Club improve their marks by 1-2 points in exact sciences compared with those who do not attend the Science and Technology Club.

Ключові слова:

гурток науково-технічної творчості; технічне мислення.

Ключевые слова:

кружок научно-технического творчества; техническое мышление.

Key words:

scientific and technical creation; technical thinking; algorithm; natural science.

Постановка проблеми. В умовах соціальних перетворень і науково-технічного прогресу, коли промисловий і аграрний комплекси розвиваються на засадах новітніх досягнень науки і техніки, коли розробляються прогресивні технології видобування сировини та виробництва матеріалів із наперед заданими властивостями, а технології мають відповідати принципам ресурсо- та енергозберігання, роботизації, кібернетизації та охорони довкілля, підвищується рівень вимог до формування технічного мислення майбутніх працівників виробничої галузі. Це зумовлює

необхідність створення методики формування технічного мислення у школярів під час вивчення ними природничих предметів. Технічне мислення, сформоване на матеріалі предметів з хімії, біології та інших природничих наук, стає базисом для створення психологічної настанови до дій проєктно-конструкторської та винахідницької діяльності з об'єктами техніки і природи, сприяє виробленню життєвого кредо, що виявляється насамперед у формі конкретних дій з перманентної технічної освіти. Конструювання, проектування, виконання

конструктивно-технічних завдань, пошук винаходів і патентів техніки, що «приховує» природа, мають стати основними видами творчої діяльності людини в галузі техніки, що становить базу для розвитку науково-технічного прогресу. На жаль, розвиток таких творчих начал людини шкільного віку здійснюється лише в гуртках міських Палаців творчості, несистемною роботою на уроках та в гуртках предметів природничого циклу. Тому актуальною залишається організація шкільних гуртків із науково-технічної творчості з метою формування технічного мислення в учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Т. Кудрявцев і дослідники його школи [1, 4] розробили концепцію технічного мислення і виявили особливості виконання учнями конструктивно-технічних завдань, оперування образами технічних предметів і володіння технічною наочністю, що стало фундаментом для досліджень у галузі предметних методик [3, с. 7]. Так, за останні роки проведено низку досліджень, присвячених розробленню методики розвитку технічного мислення в навчальному процесі як загалом, так і під час вивчення окремих шкільних предметів та дисциплін у вишах. Наприклад, М. Снядковський (M. Sniadkowski) і А. Май (A. Maj) наводять опис дій людини в умовах нових технологій або серед технічних пристроїв та обладнання, машин і побутової техніки і наголошують на необхідності розвитку технічного мислення та уяви в процесі навчання різних видів техніки, виконання завдань з розроблення методологічних, технологічних, організаційних інновацій та програм з переобладнання чи зміни об'єктів техніки тощо. Вони характеризують практичний, графічний, образний і концептуальний типи мислення, наводять форми, методи і навіть конкретні засоби розвитку технічного мислення: зошит зі словником технічних понять та умов, випуск тематичної газети, застосування інтернет-ресурсів і технічної літератури в навчанні. Для вивчення техніки рекомендують використовувати пізнавальні, практичні, проєктувальні та інші завдання [8].

Р. Хансен (R. Hansen) висловлює думку про те, що навчання людей здійснювати асоціації є природним інстинктом, який притаманний «...багатьом людям, молодим чи літнім, які працюють у технічній галузі, мають хобі з практики або викладають предмет з практики» [7].

Учений проаналізував публікації в галузі формування й розвитку технічного мислення в різних ситуаціях навчання в школі й звернув увагу на тезу в журналі технологічної освіти «Сенді» про те, що «...найбільш ефективне

середовище навчання – це середовище, у якому педагог може відмовитись від власних упереджень і зосередитися на потребах кожної дитини» [7]. Р. Хансен також вказав на брак належної уваги до проблем технологічної освіти.

Дослідження проблеми технічного мислення давно вийшло за межі психології та педагогіки, і вона стала предметом обговорення філософів і соціологів [6, с. 8]. Так, Є. Чащин порушує питання взаємозв'язку технічного і технологічного мислення фахівців (і не тільки) у сучасному світі й наголошує на тому, що «...спрямованість на технічні засоби сучасного соціального мислення є вищою, ніж мислення попередніх епох. Ідеалізація технологій та технічних засобів, що є характерним для початку ХХІ століття, породила феномен, який можна окреслити як техноорієнтованість – надмірну технічну спрямованість мислення» [6]. Дослідник характеризує техноорієнтованість як штучне заміщення соціокультурних гуманітарних основ технічними й технічне бачення світу суб'єктом сучасного соціуму [6].

Однак для паритетності або раціонального співвідношення гуманітарних і технічних основ суспільства, певних дій щодо підвищення значущості формування технічного мислення на уроках з предметів математичного профілю, технологій та природничих наук, доцільно буде приділяти більше уваги факультативним заняттям і гурткам.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати доцільність і методичну спроможність формування технічного мислення школярів під час їхньої діяльності в гуртку науково-технічної творчості. У таких формах навчання, як урок і домашні завдання, не завжди вдається виконати дидактичні завдання із застосуванням тривалого фізичного, хімічного експерименту або розробити нову (звісно для учнів) методику дослідження явища, добування та ідентифікації речовин. Це зумовило застосування повною мірою дослідницького підходу на заняттях гуртка природничих предметів для учнів 6-11 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагог В. Сухомлинський називав гуртки куточками творчої праці, де підлітки стають мислителями і дослідниками. Тому ми в гурткової роботі створювали умови, у яких учні розвивали вміння «думати руками», творчо мислити, емоційно та естетично виховувались. Усе це відбувалося в діяльності, коли учні аналізували співвідношення деталей приладу, подумки складали схеми, робили рисунки досліду, збирали й монтували приладдя тощо. У такій діяльності, за словами В. Сухомлинського, «...інформація йде двома

безперервними зустрічними потоками – від рук до мозку й від мозку до рук. Руки думають, і саме в ці моменти й пробуджуються творчі ділянки мозку» [5, с. 339].

Гурткові заняття були націлені на переорієнтацію дидактичної та загальнопедагогічної мети і змісту від звичайного поглиблення, удосконалення предметних знань і вмінь розв'язувати розрахункові хімічні або фізичні задачі, виконувати хімічні перетворення за алгоритмом або учнівські експерименти, не заявлені навчальною програмою, у бік діяльності, спрямованої на розвиток умінь проектувати й конструювати прилади, на розвиток інтересів і здібностей до технічної творчості й формування в особистості технічного мислення.

На заняттях гуртка учні відстежували поступ людської цивілізації і з'ясовували значення в ньому науки і техніки, вивчали регіональні й глобальні проблеми сучасності та шукали способи їх розв'язання, у зв'язку з чим розробляли проекти, фізичні та хімічні лабораторні дослідження, прилади та інше. Зміст знань відображає варіативність програмного матеріалу з хімії, біології, фізики, економічної та фізичної географії. Інформація про регіональні проблеми особливо зазнає емоційного та розумового перероблення й відповідає потребам учнів, які щиро зацікавлені в їх розв'язанні. Принцип регіональності не суперечить державній і шкільній компонентам навчального плану. Навпаки, дослідницький підхід дає змогу, використовуючи конкретні приклади, перейти від обговорення місцевих проблем, їх усвідомлення до розгляду аналогічних в інших регіонах планети, розуміння їх глобальності й ознайомлення зі шляхами розв'язання.

Під час гурткових занять учні виконували завдання двох типів, націлені на творчу діяльність із формування технічного мислення. Перший тип завдань орієнтований на модифікаційні зміни приладу, пристрою або заміну речовини, яку пропонують в умові. Метою завдань другого типу було створення методики дослідження й розроблення активних моделей.

Завдання першого типу не вимагають суттєвої переробки методики проведення експерименту й розроблення нових приладів. Завданнями другого типу є розроблення методики дослідження явищ природи, організмів, проектування моделей хімічних процесів тощо. Водночас ці завдання містять елементи завдань першого рівня. Це не дивно, бо обсяг роботи з завданнями другого типу значно більший і поглинає обсяг роботи завдань першої групи.

Розглянемо методику проведення занять, на яких виконуються ці типи завдань.

Наприклад, до завдань першого типу належить таке: «Визначити масу Карбону в мушлях молюсків». Основні етапи заняття з виконання цього завдання такі. На початку заняття проводиться актуалізація опорних понять з теми «Підгрупа Карбону». Метою цього заняття було розв'язання проблеми кругообігу Карбону в природі за допомогою хімічного експерименту. Під час конструювання і збирання приладу формувалося технічне мислення учнів, а в процесі обговорення кругообігу Карбону в природі відбувалося формування елементів хімічної картини світу.

Потім за довідником-визначником учні самостійно визначили вид морських равликів *Mithylushalloptovinceales*, *Myaarginaria*, *Solenvagina* та виноградного *Helixromatia*.

Далі перед учнями ставили проблему: «Чи можна простежити відрізок шляху кругообігу Карбону в природі? Як за допомогою хімічного дослідження обчислити масу Карбону в мушлях молюсків?»

Під час бесіди, використовуючи таблицю «Кругообіг Карбону в природі», учні висловлювали різні гіпотези щодо міграції Карбону в живій і неживій природі. Викладач поставив перед ними запитання: «Як, скориставшись методикою визначення вмісту карбонатів у вапняку, обчислити масу Карбону, яку накопичують молюски визначених видів?». У процесі обговорення учні доходять висновку, що, розрахувавши масу вуглекислого газу, можна обчислити і масу Карбону в черепашках.

Учні за методикою збирають прилад для дослідження (рис. 1), проводять відповідні реакції, тричі обчислюють масу вуглекислого газу, а потім Карбону в мушлях одного виду молюсків і знаходять середньозважену величину.

Після обчислення маси Карбону в мушлях кожного виду, учням повідомляють про методику біологічної науки, за якою підраховується кількість молюсків на площині шельфової зони, наприклад, Азовського моря. Такі дані збираються з усього світу, для чого потрібні знання з хімії, біології, географії, математики та інших наук. Щоб простежити міграцію хімічного елемента Карбону, треба знати ланцюги харчування та процеси мінералізації на планеті.

Спосіб обчислення маси Карбону в мушлях молюсків з його лабораторними засобами формує в учнів методологію наукового дослідження, сприяє розвитку практичних умінь експериментатора хімічної лабораторії і формування елементів наукового світогляду. Поставлені завдання перед учнями й розуміння того, що є можливість розв'язання по суті глобальної проблеми визначення маси накопиченого Карбону морськими молюсками

шельфу Азовського моря та узбережжя за допомогою лабораторного досліду, а також можливість удосконалення конструкції приладу, підвищувало мотивацію до навчання.

Завдання другого типу виконуються за загальним алгоритмом дій для вчителя й для учнів. Дії вчителя такі:

1. Актуалізація знань і умінь, важливих для розв'язання проблеми.
2. Формулювання проблеми, створення проблемної ситуації.
3. Підготовка матеріалів для моделювання.
4. Керування діяльністю учнів: виділення й фіксація важливих і цікавих думок, пропозицій, запитань, гіпотез, висунутих учнями. Заохочення учнів до будь-яких думок, навіть таких, що, на перший погляд, видаються абсурдними.

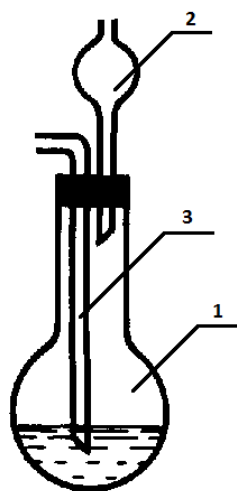


Рис. 1. Прилад для визначення вмісту карбонатів у вапняку.

- 1 – колба, 2 – трубка, заповнена Кальцій хлоридом, 3 – газовідвідна трубка.

Учні діють за таким планом:

1. Роздуми над проблемою (занурення в проблему). Пошук відомих способів її розв'язання. Самостійне здобуття знань для розв'язання проблеми. Розробка проекту. Креслення схеми, виготовлення ескізу, рисунка тощо.

2. Відбір матеріалів (деталей, апаратів тощо) для конструювання приладу або моделі.

3. Збирання приладу або моделі.

4. Перевірка приладу або моделі в дії. Проведення вимірювань, прилаштування деталей, заміна одних деталей іншими.

5. Формулювання положень, що характеризують головні етапи конструювання приладу або моделі. Рекомендації щодо використання приладу або моделі.

6. Визначення проблем для наступної дослідницької діяльності з приладом або моделлю.

Залежно від умови конструктивно-технічного завдання або порушеної проблеми, учні використовують узагальнений алгоритмічний припис:

1. Проаналізуйте властивості вихідних і отриманих речовин та поміркуйте, які потрібні умови для перебігу реакцій (температура, тиск, каталізатори).

2. Подумайте, які апарати технологічного процесу або деталі лабораторного приладу потрібні для прийому й утримання вихідних речовин.

3. Ураховуючи умови перебігу реакцій, подумайте, які апарати технологічного процесу або деталі лабораторного приладу потрібні для перетворення вихідних речовин.

4. Якщо утворюються проміжні речовини однієї або декількох стадій, то кожна отримана проміжна речовина вважається вихідною і тоді потрібно знову повторити 1, 2, 3 дії алгоритмічного припису.

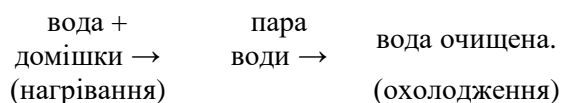
5. Подумайте, які потрібні апарати або деталі для уловлювання одержуваних або виведення проміжних речовин реакції.

6. З відібраних апаратів або деталей складіть технологічну схему або зберіть прилад.

Наприклад, гуртківці виконували таке завдання: «Як із соняшникового насіння отримати олію (рослинний жир)? Розробіть лабораторний спосіб екстракції олії із соняшникового насіння».

Аналіз умови завдання показує, що предметом дослідження є рослинний жир. Учні вивчають властивості рослинного жиру за алгоритмічним приписом і доходять висновку, що його можна розчинити. З довідкової літератури з'ясовують, що розчинник соняшnikової олії – петролейний ефір – це суміш легких вуглеводнів (пентану, гексану), яка кипить при температурі 40-70⁰С. Насіння механічно подрібнюють і заливають розчинником. Далі учні розв'язують таку проблему: «Як відділити олію від розчинника – петролейного ефіру?».

Певні елементи методологічного знання учні отримали під час ознайомлення з методами дистиляції, фільтрування, перегонки тощо. Так, учні запам'ятали схему очищення води від домішок:



За цією схемою відбувалося формування технічного мислення в процесі вивчення теми «Переробка нафти фракційною перегонкою» й обговорення способів розділення суміші вуглеводнів з різними фізичними властивостями.

Учні пригадують, що за цією схемою можна відокремити розчинену одну речовину від іншої.

У процесі розмірковувань учні запропонували спосіб перегонки суміші соняшникової олії і петролейного ефіру й сконструювали для цього прилад – перегінний апарат, який складався з колби Вюрца, холодильника Лібіха з алонжем і приймача у вигляді хімічного стакану. Зібраний об'єм соняшникової олії вимірили мірним циліндром і обчислили масу. З 20-25 г смажених очищених зерен соняшника масова частка практичного виходу олії становить майже 35%, тобто 6-8 г.

Цей дослід моделює процес технології екстракції олії у виробництві.

Результати дослідження. Гурток науково-технічної творчості для учнів шкіл № 6, 7, 10, 14 м. Мелітополя (Україна) працював при кафедрі неорганічної хімії та хімічної освіти МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Програма гуртка розрахована на 32 заняття, на яких учні розв'язали 56 задач з хімії, 17 завдань з біології, виконали 35 тестів з біології. Метою цих завдань було формування технічного мислення школярів, яке вимірювалося методом однієї подібності, який полягає у використанні однакових завдань у різних класах під керівництвом різних учителів. Ці самі завдання отримали й гуртківці. Учні отримували тести, у яких з чотирьох-п'яти відповідей правильною була лише одна. Наприклад: функція листя рослини нагадує: а) дію сонячної батареї, б) діяльність хімічного підприємства, в) дію міської газової мережі, г) дію двигуна внутрішнього згоряння (правильна відповідь – б). Крім тестів, були й контрольні завдання з відповідних тем курсу хімії: «Запропонуйте схему технологічного процесу виробництва цукру з буряку. Зробіть рисунок і поясніть принцип дії агрегатів». Результати відповідей

оцінювали за коефіцієнтом технічного мислення (K_{TM}), який обчислювали за формулою:

$$K_{TM} = \frac{n}{N},$$

де n – максимальна кількість правильних відповідей на тести (або завдання), N – загальна кількість тестів (або завдань). Результати кожного гуртківця відстежували особисто в класі, у якому проводилися контрольні заходи. Загальна кількість учнів гуртка становила 17 осіб. Рівень їхньої успішності навчання з предметів природничого циклу, порівняно з учнями їхнього ж класу був різний. Окремі учні, а таких налічувалося до 7-8, нерідко пропускали заняття гуртка. Отримані результати учнями гуртка виявилися загалом вищими від результатів їхніх однокласників приблизно на 0,15-0,31 бала за дванадцятибальною шкалою.

Окремі учні, що регулярно відвідували гурток, з таких предметів, як хімія, біологія та фізика, підвищили поточні й семестрові бали на 1-2 одиниці, а деякі вийшли на високий рівень.

Висновки. Застосування діяльнісного підходу до формування технічного мислення учнів позитивно вплинуло на приріст знань і вмінь з предметів природничого циклу, що вкотре підтвердило слова М. Левітова про відсутність природних анатомо-фізіологічних задатків до техніки або про «приреченість людини на той чи інший рівень оволодіння технікою» [2, с. 16]. Технічне мислення можна й потрібно формувати з дитинства, а засобами шкільних предметів й поготів. Політехнічний характер шкільного навчання на уроках і, особливо в гуртковій, факультативній роботі, дає змогу організувати діяльність із проектування, моделювання, конструювання тощо – методів, націлених на формування й розвиток технічного мислення учнів.

Список використаних джерел

1. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: Процесс и способы решения технических задач. Москва: Педагогика, 1975. 304 с.
2. Левитов Н. Д. Психология труда. Москва: Учпедгиз, 1963. 340 с.
3. Максимов О. С. Формування технічного мислення школярів у процесі навчання природничих предметів (монографія). Макіївка: Спектр, 1995. 231 с.
4. Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения: сборник статей / под ред. Т. В. Кудрявцева. Москва: Педагогика, 1970. 336 с.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев: Рад. шк., 1987. 544 с.
6. Чашин Е. В. Техническое и технологическое мышление в современном обществе. *Вестник Челябинского гос. ун-та*. 2012. № 35(289). *Философия. Социология. Культурология*. Вып. 28. С. 51–55.
7. Hansen R. The Roots of Technical Learning and Thinking: Situating TLT in Schools. *Journal of Technology Education*. Vol. 20. № 1, Fall 2008. P. 5–15.

References

1. Kudryavtsev T.V. (1975) Psychology of technical thinking: The process and methods of solving technical problems. M.: Pedagogy, 1975. 304 p. [in Russian]
2. Levitov N.D. (1963) The psychology of labor. M.: Uchpedgiz, 340 p. [in Russian]
3. Maksimov O.S. (1995) The form of technical education of schoolchildren in the process of preparing natural subjects (monograph). Makivka: Spectrum, 231 p. [in Ukrainian]
4. Features of students' thinking in the process of labor training [Text] [Collection of articles] / Ed. [and foreword from. 3-19] T.V. Kudryavtseva. M.: Pedagogy, 1970. 336 p., III.
5. Sukhomlinsky V.A. (1987) I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to the son. K.: Glad. school, 544 p. [in Russian]
6. Chashchin E.V. (2012) Technical and technological thinking in modern society / Bulletin of the Chelyabinsk state. University, No. 35 (289). Philosophy. Sociology. Culturology. Vol. 28. P. 51-55 [in Russian]

8. Sniadkowski M., Maj A. Conditions for the development of technical thinking in the learning process. *Advances in Science and Technology Research Journal*. Vol. 9. № 25, March 2015. P. 34–40.
7. Sniadkowski M., Maj A. (2015) Conditions for the development of technical thinking in the learning process // *Advances in Science and Technology Research Journal*. Vol. 9, No. 25, March. P. 34-40 [in English]
8. Hansen R.(2008) The Roots of Technical Learning and Thinking: Situating TLT in Schools // *Journal of Technology Education*. Vol. 20, No. 1, Fall P. 5-15 [in English]

Відомості про авторів:

Максимов Олександр Сергійович
neorghim54@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Шевчук Тетяна Олександрівна

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Яковичук Олександр Володимирович

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Максимов Олександр Олександрович

Харківський національний університет
будівництва та архітектури
вул. Сумська, 40, м. Харків,
Харківська обл., 61000, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/63/68

*Матеріал надійшов до редакції 15. 11. 2019 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2019 р.*

Information about the authors:

Maksymov Oleksandr Serhiiovych
neorghim54@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Shevchuk Tetiana Oleksandrivna

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Yakovichuk Oleksandr Volodymyrovych

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Maksymov Oleksandr Oleksandrovych

Kharkiv National University
of Civil Engineering and Architecture
Sumska street, 40, Kharkiv,
Kharkiv region, 61000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/63/68

*Received at the editorial office 15. 11. 2019.
Accepted for publishing 16. 12. 2019.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РЕАЛІЯХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Валентина Мелаш, Анастасія Варениченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано різні погляди на проблему формування природничої компетентності в Новій українській початковій школі – якості, що інтегрує когнітивний, ціннісний та діяльнісний компоненти, охоплює систему предметних компетенцій і забезпечує успішне виконання доступних соціально й особистісно значущих завдань у царині відносин «людина – природа». Окреслено педагогічні умови для досягнення компетентнісного результативного природничого навчання: гармонійне поєднання різних організаційних форм навчання, залучення різних джерел розумового розвитку молодших школярів, стимулювання творчості в діяльності школярів, визначення завдань для становлення ціннісного компонента природознавчої компетентності, поєднання ситуативної і перспективної мотивації учіння, дитиноцентризму, залучення школярів до формулювання мети та планування роботи, до діалогу, висловлення рефлексивних суджень, до співпраці в парі чи групі.

Анотация:

Мелаш Валентина, Варениченко Анастасия. Теоретические основы формирования природоведческой компетентности у младших школьников в реалиях Новой украинской школы.

В статье проанализированы различные взгляды на формирование природоведческой компетентности в Новой украинской школе – качества, которое интегрирует когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты, включает систему предметных компетенций и обеспечивает успешное решение доступных социально и личностно значимых задач в сфере отношений «человек – природа». Определены педагогические условия для достижения компетентностного результативного природоведческого обучения: гармоничное сочетание различных организационных форм обучения, задействование различных источников умственного развития младших школьников, стимулирование творчества в деятельности школьников, постановка задач для становления ценностного компонента естественнонаучной компетентности, сочетание ситуативной и перспективной мотивации обучения, ребенкоцентризм, приобщение школьников к определению цели и планированию работы, к диалогу, высказыванию рефлексивных суждений, к сотрудничеству в паре или группе.

Resume:

Melash Valentina, Varenychenko Anastasiia. Theoretical Foundations of the Formation of Natural History Competencies of a Senior Pupil in the Realities of the New Ukrainian School.

The article reveals the different views on the formation of natural history competence in the New Ukrainian Elementary School – a quality that integrates cognitive, value and activity components, includes a system of subject competences and ensures the successful solution of accessible socially and personally meaningful problems in the sphere of human-nature relations. We clarify the didactic nature and structure of natural history competence and determine the steps towards its formation: 1) pupils learn the system of knowledge, skills, values about real natural objects and processes; 2) integration of the above components into the qualitative personal education of the pupils – competence; 3) development of the pupil's ability and willingness to solve the set of personally-important natural science tasks.

Taking into account mechanisms of competence development, formation of natural history competence of primary school children is realized through: 1) mastering the system of integrated natural knowledge in the required volume, methods of cognition and transformative activity; 2) the development of conservation values, the acquisition and enrichment of children's environmental practices; 3) development of mental abilities, critical thinking, creativity, independence and cognitive activity of pupils; 4) use of modern educational technologies, active teaching methods; 5) involving children in teamwork, creativity, and research in order to consistently acquire the ability to solve a set of defined tasks in relation to real objects; 6) implementation of competent, person-oriented, problematic and activity-based approaches; 7) development of the formed competence, increase of the level of its generalization and integration with other substantive competences.

We have determined the pedagogical conditions for achieving competent effective natural learning: a harmonious combination of different organizational forms of learning, the involvement of different sources of mental development of pupils, stimulating creativity in the activities of pupils, setting tasks for becoming a valuable component of natural competence, comparing the perspective of the situation involvement of pupils in defining the purpose and planning of work, dialogue, expression of reflexive judges, pair or group collaboration.

Ключові слова:

Нова українська школа; природничі компетентності; молодші школярі; педагогічні умови формування природничої компетентності.

Ключевые слова:

Новая украинская школа; природоведческая компетентность; младшие школьники; педагогические условия формирования природоведческой компетентности.

Key words:

New Ukrainian School; natural history competence; pupils; pedagogical conditions of formation of natural history competence.

Постановка проблеми. Упровадження нового Державного стандарту в період реформування системи освіти диктує необхідність формування у молодших школярів системи ключових і предметних компетентностей. У концепції Нової української школи визначне місце посідає реформований зміст освіти, націлений на формування компетентностей, що мають забезпечити успішну самореалізацію кожного громадянина в суспільстві [6]. Складна соціально-економічна, політична та екологічна ситуація в сучасній Україні також висуває на перший план формування природничої компетентності, яка забезпечує успішну взаємодію з природою, формує основи наукового світогляду, становлення відповідальної безпечної і природоохоронної поведінки в довкіллі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування компетентностей (серед яких органічно поєднуються природознавча та екологічна), їх дидактичну сутність, методичні аспекти набуття висвітлювали у своїх працях Т. Байбара, І. Бех, Н. Бібік, О. Біда, А. Богуш, С. Боднар, Ю. Громико, І. Гузик, Б. Ельконін, І. Єрмаков, Н. Коваль, М. Пентилук, О. Пометун, К. Пономарьова, І. Родигіна, О. Савченко, В. Сериков, Г. Тарасенко, А. Хуторський та ін. [1; 2; 7; 9]. Зокрема, у дослідженнях О. Грошовенко, І. Єрмакова, К. Корсака, А. Маркової, Дж. Равена [3] розкрито теоретичні засади природознавчої компетентності як складника життєвої компетентності, як бази для набуття учнями загальнопредметних компетенцій і ключових компетентностей. Але на сьогодні єдиних, загально визнаних серед наукової спільноти визначень понять «компетентнісний підхід» і «компетентність» не вироблено.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати різні погляди на проблему формування природничої компетентності та з'ясувати педагогічні умови досягнення компетентнісного результативного природничого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці «компетентнісний підхід» розуміють по-різному. Так, О. Пометун розглядає його як націленість на формування й розвиток основних і базових ключових, а також предметних компетентностей [7]; Н. Бібік – як результативно-цільову спрямованість освіти [2]; О. Грошовенко – як засіб досягнення мети і завдань Нової української початкової школи, яка навчає дитину розуміти свою суспільну роль, уміти творчо реалізовувати на практиці здобуті знання [3]; Г. Селевко – як створення умов набуття комплексу компетенцій, які є

потенціалом учня для виживання і життєдіяльності в сучасному багатоаспектному, інформаційно й комунікаційно насиченому соціумі [11]. Узагальнення поглядів науковців дає змогу визначити компетентнісний підхід як широко аспектний системний підхід до проектування, реалізації та результатів навчального процесу, який формує і розвиває здатність учня творчо застосовувати набуті знання, уміння і досвід практичних дій у різних ситуаціях.

У Новій українській школі компетентнісний підхід до навчання молодших школярів природничих наук повинен реалізовуватися через дослідницький, що поєднує переваги особистісно орієнтованого та діяльнісного й забезпечує розвиток ключових компетенцій: 1) здатності до самонавчання; 2) навичок орієнтації в інформаційних потоках; 3) уміння бачити, усвідомлювати й розв'язувати проблему.

Компетентність трактують як здатність учня розв'язувати різнопланові проблеми, що вимагає залучення бази наявної інформації, інтенсивної участі та взаємодії розуму, досвіду і творчих здібностей [5]; як інтегральну якість особистості (динамічну комбінацію особистісних якостей: знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей тощо та мінімального досвіду діяльності), набути в процесі навчання та соціалізації, що виявляється в здатності та готовності до самостійної, успішної, продуктивної навчальної та подальшої професійної діяльності в певній галузі [10]; як кваліфікацію, гарну обізнаність, що ґрунтується на достатньому рівні знань з певної галузі [8]; як коло питань, на яких учень добре розуміється, володіння компетенціями та нову одиницю виміру освіченості особистості (співвідношення між знаннями та практичними діями), яка вимірюється здатністю діяти в різноманітних ситуаціях реального життя [9]. У сучасному стандарті початкової освіти поняття «компетентність» означає набути в навчально-виховному процесі інтегровану, комплексну характеристику учня, у якій поєднані спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, цінностей і ставлень, а також особистісні риси, показники загальної культури, які допомагають школяреві ідентифікувати й цілісно реалізувати характерні для певної сфери діяльності завдання. Тому компетентність слід розглядати як результат і діяльнісну характеристику навчання.

Саме набути компетентності дають змогу відшукати, виявити процедуру (побудувати місток між засвоєним багажем теоретичних знань і втіленням їх у відповідну дію), придатну для виконання конкретних життєвих завдань.

З огляду на це, О. Грошовенко наполягає на необхідності формування категорії знань, необхідних для розв'язання ситуацій поза межами навчання [4].

Для становлення особистості, розвитку пізнавальної активності та виховання дитини винятково важливе значення ще в початковій освітній ланці має галузь «Природознавство», головним призначенням якої є формування природознавчої компетентності молодшого школяра в процесі засвоєння ним системи екологічних та інтегрованих знань про природу – неживу і живу, невіддільним складником якої є людина, цілісного освоєння природничо-наукової картини світу, опанування способів пізнавальної і природоохоронної діяльності, становлення екологічного мислення, цінностей і поведінки, розвитку спроможності використовувати їх для соціалізації та творчої самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Зауважимо, що предметна природознавча компетентність учня: 1) полягає у його здатності самостійно осмислювати природу, власне місце і роль у ній як її складника, тому має сприяти, передусім, прагненню допомагати живій і неживій природі, умінню нестандартно мислити і діяти, формуванню адекватної (екологічно доцільної) поведінки; 2) являє собою набутий у процесі ознайомлення з довкіллям досвід діяльності (комплекс компетенцій), що формується на основі сукупності природознавчих уявлень, знань, умінь та навичок, ставлень та оцінних суджень, які можна мобілізувати для активних самостійних дій (пізнавальних, практичних, пошукових, дослідницьких, природоохоронних), результатом яких є світобачення щодо предметів та явищ природного оточення, яке втілюється у вчинках, поведінці дітей; 3) визначається як особистісне утворення, яке характеризує здатність учня виконувати доступні соціально й особистісно значущі практичні й пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними природними об'єктами у сфері відносин «людина – природа».

На нашу думку, природнича компетентність молодшого школяра охоплює здатність ефективно використовувати наявні знання та уміння, критично і гнучко мислити, порівнювати між собою та групувати об'єкти природи, дотримуватися правил поведінки та оцінювати приклади конкретних дій людей у довкіллі, спостерігати, досліджувати. Для її вироблення в учня навчальний процес необхідно переорієнтувати з накопичення нормативно визначених програмою знань, умінь і навичок на розвиток здатності застосовувати досвід успішних дій у практиці конкретних ситуацій реального життя. Отже, в освітньому процесі має

відбуватися особистісний розвиток молодшого школяра на ґрунті набуття життєво значущих умінь, які він зможе вчасно і доречно втілювати.

Акцентуємо на тому, що природнича компетентність молодшого школяра, сформована вчителем, є системою, що охоплює інформаційну, екологічну, аксіологічну, просторову, логічну предметні компетенції.

1. Екологічна предметна компетенція – здатність школяра до екологічно доцільної, активної взаємодії з довкіллям (побут, навколишня природа), уміння ухвалювати екологічно грамотні рішення, діяти, прогнозувати та відповідати за рішення і наслідки своїх дій. 2. Інформаційна – здатність ефективно опрацьовувати різні інформаційні джерела, використовувати довідкову літературу, словники, мережу Інтернет для самоосвіти, презентувати отриманий матеріал, визнавати й толерантно сприймати різні погляди та позиції. 3. Аксіологічна – здатність оцінювати об'єкти, явища, процеси, проектувати свою діяльність серед природи, з огляду на її цінність і самоцінність. 4. Просторова – здатність учня орієнтуватися в середовищі природи, визначати місце об'єктів та явищ щодо простору та часу. 5. Логічна – здатність пояснювати причинно-наслідкові та функціональні зв'язки.

Наразі необхідно виокремлювати зорієнтовані на структуру особистості компоненти: когнітивний, ціннісний (мотиваційний) та діяльнісний, сформованість яких є показником наявності в учня природничої компетентності [10].

Когнітивний складник природничої компетентності формується шляхом засвоєння системи теоретичних предметних знань (про об'єкти природи, їх різноманітність; взаємозв'язки між неживою і живою природою, між самою живою природою, між природою і людиною) та практичних умінь, зосереджених у змісті освітньої галузі «Природознавство» для початкової школи. Важливо, щоб природознавчі знання стали і метою, і інструментом для становлення природничої компетентності молодшого школяра. Щоб домогтися міцності й функціональності природознавчих знань молодших школярів, слід забезпечити їх цілісність та системність. Вивчаючи освітню галузь «Природознавство», учні початкових класів послідовно, у доступній для їхнього віку формі, пізнають систему узагальнених знань про природу, досягають цілісну картину світу (ознайомлюються з предметами та явищами, взаємозв'язками і взаємозалежністю між ними, закономірностями розвитку довкілля, учаться порівнювати, класифікувати, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки,

прогнозувати наслідки власних дій). Ефективність цього процесу підвищують виконання учнями завдань дослідницького, практико-перетворювального характеру, що збагачують прикладними, дуже необхідними для життя знаннями (розмножувати або пересаджувати квіти, доглядати за домашніми тваринами, орієнтуватися на місцевості за картою, розрізняти їстівні, лікарські або отруйні рослини, раціонально використовувати енергію, воду, сортувати сміття тощо).

Призначення ціннісного (мотиваційного) елемента – мотивація учнів до мисленнєвої і природоохоронної діяльності (прагнення берегти навколишню природу, дбайливо ставитися до неї), до спостережливості, допитливості, вияву творчих здібностей; культивування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля й самого себе. Цей компонент презентований системою цінностей у сфері відносин «людина – природа», які допомагають школяреві під час взаємодії з довкіллям і в природоохоронній практиці ставитись до нього як до універсальної, унікальної цінності, усвідомлювати свою єдність з ним; через формування екопсихологічної свідомості осягнути сутність та призначення людини, засвоїти норми природозбережувальної поведінки. Зауважимо, що в природничій галузі приділяється особлива увага прищепленню молодшим школярам мотивів природозбережувального ставлення: пізнавальних (прагнення пізнавати природу); естетичних (захоплення красою природи), гуманних (вияви співчуття, добродіяння до живих істот); економічних (розуміння практичної цінності природи).

Діяльнісний складник передбачає опанування учнем різних способів пізнання, набуття досвіду природоохоронних дій та умінь застосовувати засвоєні знання і способи діяльності в подібних і нових ситуаціях, що трапляються у житті або під час навчання. Діяльнісний компонент компетентності базується на пізнавальній і творчій активності школяра, засвоєних світоглядних природознавчих знаннях і виявляється в поведінці та стилі життя. Він охоплює: спостереження за об'єктами природи з виявленням причинно-наслідкових зв'язків між природними процесами (явищами) і життєдіяльністю людини, умінь здійснювати пошуково-дослідницьку й природоохоронну діяльність, формулювати висновки й узагальнення, виконувати проекти для самостимулювання пізнавального інтересу, розвитку спостережливості, комунікації та мовної культури.

Завдяки галузі «Природознавство» в напрямі формування природничої компетентності

реалізується таке цільове призначення – навчити молодших школярів ЗНАТИ природу, ЛЮБИТИ природу, БЕРЕГТИ природу, ДІЯТИ природоцільно, щоб не завдавати довкіллю та людині, як його невіддільній частині, шкоди. Для цього вчитель початкової школи має:

1) домогтися набуття учнями початкових класів елементарних умінь спостерігати за об'єктами та явищами природного довкілля, досліджувати їх унаслідок: а) формування елементарних уявлень про об'єкти і явища природи, їх взаємозв'язки в системах «нежива природа – жива природа», «природа – людина»; б) послідовного системного розгортання наукової картини світу, визначення місця кожної людини в ньому; в) вироблення способів навчально-пізнавальної та природоохоронної діяльності, умінь розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі та самостійно опрацьовувати інформацію;

2) на базі сформованої когнітивної сфери забезпечити: а) набуття досвіду пізнавальної та практичної природоохоронної діяльності та застосування його в реаліях повсякденного життя; б) виконання мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення та класифікації природних об'єктів;

3) скоригувати ціннісну сферу: а) через ознайомлення з традиціями шанобливого ставлення українського народу до природи; б) через засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення до природи; в) через виховання любові до природи рідного краю.

Отже, дидактична сутність і структура природничої компетентності визначають кроки в напрямі її формування: 1) засвоєння учнями системи знань, умінь, навичок, цінностей щодо реальних природних об'єктів і процесів; 2) інтеграцію перелічених компонентів у якісне особистісне утворення молодшого школяра – компетентність; 3) розвиток здатності й готовності учня до виконання кола окреслених особистісно значущих природознавчих завдань.

Зважаючи на механізми розвитку компетентностей, формування природничої компетентності учнів початкової школи педагоги реалізують через: 1) засвоєння учнями системи інтегрованих природничих знань у необхідному обсязі, способів пізнання та перетворювальної діяльності; 2) розвиток природозбережувальних цінностей, набуття досвіду й збагачення природоохоронної практики дітей; 3) розвиток розумових здібностей, критичного мислення, креативності, самостійності та пізнавальної активності вихованців; 4) використання сучасних освітніх технологій, активних методів навчання; 5) залучення учнів до колективної діяльності, творчості, дослідництва для послідовного

набуття здатності виконувати коло визначених завдань щодо реальних об'єктів; б) упровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, проблемного та діяльнісного підходів; 7) розвиток сформованої компетентності, підвищення рівня її узагальнення та інтеграції з іншими предметними компетентностями.

Узагальнення поглядів науковців та досвіду практики вивчення природознавчої галузі дало змогу нам окреслити педагогічні умови досягнення компетентнісного результату навчання:

– висока фахова компетентність учителя, який повинен бути добре обізнаним з педагогічною теорією та вмінні застосовувати її положення в практиці навчання молодших школярів природознавства. Учитель має бути мотивованим до педагогічної діяльності, повинен мати педагогічні здібності, гуманістичний світогляд, високий рівень загальної культури; володіти відповідними індивідуально-психологічними особливостями; оперувати професійно-педагогічними знаннями, уміннями та технологією навчання, мати свободу творчості й розвиватися професійно;

– цілепокладання та проєктування уроку для вироблення окремих компетенцій та їх елементів;

– використання спеціальних методів, прийомів і засобів навчання, їх урізноманітнення для активізації пізнавальних інтересів та пізнавальної діяльності школярів. Варто практикувати: 1) евристичне, проблемне та інтерактивне навчання, за якого відбувається вдосконалення методики викладання та структури навчального матеріалу; 2) еколого-естетично спрямовані навчальні ігри; 3) екологічне моделювання та прогнозування; 4) практичні роботи, спостереження та власні дослідження учнів; 5) розв'язання екологічних та природозбережувальних ситуацій; 6) роботу з інформаційними джерелами; 7) інтегровані уроки (можлива інтеграція природознавства з математикою, читанням, образотворчим мистецтвом, трудовим навчанням); 8) залучення до природоохоронної діяльності. Навчальний матеріал має бути захопливим і цікавим, максимально наближеним до життя, доступним, щоб процес навчання та успішний результат породжував в учнів почуття радості, щоб допитливість і цікавість дітей поступово переростала в стійкий практичний інтерес до природи, відповідальне й дбайливе ставлення до неї, природоохоронний стиль життя;

– гармонійне поєднання різних організаційних форм навчання, що допомагають прищепити учням шанобливе, дбайливе ставлення та любов до природи. Практикою навчання доведена ефективність спостережень за природою, екскурсій, тренінгів, природоохоронних та

екологічних акцій, дослідництва, виконання творчих завдань та мініпроектів;

– використання різних джерел розумового розвитку молодших школярів;

– стимулювання творчості в діяльності школярів;

– визначення завдань для становлення ціннісного компонента природознавчої компетентності, поєднання ситуативної і перспективної мотивації учіння;

– урахування вікових та індивідуальних (особистісних і пізнавальних) особливостей та освітніх потреб різних учнів, дитиноцентризм;

– створення комфортної психологічної атмосфери в процесі навчання;

– актуалізація й використання наявного життєвого досвіду учнів;

– залучення школярів до формулювання мети та планування роботи, до діалогу, висловлення рефлексивних суджень, до співпраці в парі чи групі;

– створення сприятливого сучасного освітнього середовища (зокрема природного розвивального середовища), його оновлення для забезпечення спілкування учнів з об'єктами природи та створення необхідних умов, засобів і технологій для задоволення освітніх потреб. У кабінеті природознавства, в обладнаному куточку живої природи, на шкільній території (навчально-дослідна ділянка, квітник, шкільний сад), у природних угрупованнях поблизу школи (парк, сквер, водойма) молодші школярі можуть проводити спостереження, ігри, реалізовувати пошуково-дослідницьку, природоохоронну й природозбережувальну діяльність.

Отже, фундаментом формування предметної природничої компетентності у молодших школярів є компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи, зорієнтовані на стратегію застосування засвоєних школярем знань, умінь, ціннісних орієнтацій, лій поведінки в практиці конкретних ситуацій реального життя. Формування природничої компетентності відбувається на підставі досвіду, якого учень початкової школи набуває в життєвих і навчальних ситуаціях, який максимально актуалізується в процесі вивчення галузі «Природознавство», особливо, коли учні набувають нового досвіду діяльності під час проведення самостійних досліджень.

Висновки. Таким чином, освітнім результатом і діяльнісною характеристикою вивчення галузі «Природознавство» в Новій українській початковій школі має стати сформованість природничої компетентності учня – якості, що інтегрує когнітивний, ціннісний та діяльнісний компоненти, охоплює систему предметних компетенцій і забезпечує успішне виконання

доступних соціально й особистісно значущих завдань у царині відносин «людина – природа». Це актуалізує необхідність пошуку й дотримання вчителем комплексу педагогічних умов для організації особистісно діяльнісного навчання й переорієнтації навчального процесу на розвиток здатності школяра ідентифікувати

й цілісно реалізовувати в реальному житті природознавчі завдання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у сфері підготовки вчителя початкової освітньої ланки до формування й розвитку природничої компетентності молодших школярів у позакласній пізнавальній діяльності в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
3. Грошовенко О. П. Формування природознавчої компетентності молодших школярів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXXVI². Т. 1. С. 74–79.
4. Грошовенко О. Технології навчання освітньої галузі «Людина і світ»: навч.-метод. посіб. Вінниця, 2013. 255 с.
5. Державний стандарт початкової освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 25. 08. 2019).
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
7. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
8. Редчиць Н. М. Шляхи формування природознавчої компетентності молодших школярів на уроках природознавства: матеріали X Всеукр. практ.-пізнав. конф. «Наукова думка сучасності і майбутнього». 2019. URL: [naukam.triada.in.ua > index.php > konferentsiji](http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji) (дата звернення: 25. 08. 2019).
9. Савлущинська Л. Г. Формування природознавчої компетентності учнів початкових класів на уроках природознавства. *Наука і освіта*. 2013. № 6. С. 111–114.
10. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 3–6.
11. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 67–80.

Відомості про авторів:
Мелаш Валентина Дмитрівна
vmelash@i.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Варениченко Анастасія Борисівна
Varenychenko2013@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/69/74

Матеріал надійшов до редакції 03. 09. 2019 р.
Прийнято до друку 15. 10. 2019 р.

References

1. Beh, I.D. (2003). Identity education. Person-centered approach: scientific and practical background. Kyiv : Libid. [in Ukrainian]
2. Bibik, N. M. (2004). Competency approach: a reflexive analysis of application. *Competent Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives*. Kyiv : «K.E.S.», 45–51. [in Ukrainian]
3. Groshovenko, O. P. (2017). Formation of science competence of pupils. *Pedagogical Sciences*, 74–79. [in Ukrainian]
4. Groshovenko O. (2013). Teaching Technologies of the Educational Branch «Man and the World» method. tool. Vinnytsia. [in Ukrainian]
5. State standard of primary education / Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 87. Retrieved from : <https://www.kmu.gov.ua/en/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (12.01.2020). [in Ukrainian]
6. Bibik , N. M. (2018). New Ukrainian School: Teacher Advisor. Kyiv : Letter LTD. [in Ukrainian]
7. Pometun O. (2005). Competency approach is the most important benchmark for the development of modern education. Kyiv : Home school, 1. 65–69. [in Ukrainian]
8. Redchits N. M. (2019). Ways of formation of natural competence of junior schoolchildren in the lessons of science. Retrieved from URL: [naukam.triada.in.ua>index.php> conferences](http://naukam.triada.in.ua/index.php/conferences) (01.15.2020). [in Ukrainian]
9. Savluchynska, L. G. (2013). Formation of natural science competence of elementary school students in science lessons. *Science and education*, 6. 111–114. [in Ukrainian]
10. Savchenko, O. Y. (2011). Improvement of professional training of future primary school teachers. *Elementary School*, 7. 3–6. [in Ukrainian]
11. Selevko, G. K. (2004). Competencies and their classification. *Public education*, 4. 67–80. [in Ukrainian]

Information about the authors:
Melash Valentyna Dmytrivna
vmelash@i.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Varenychenko Anastasiia Borisovna
Varenychenko2013@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/69/74

Received at the editorial office 03. 09. 2019.
Accepted for publishing 15. 10. 2019.

УДК 378.147: 372.881.111.1

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ТЕХНІЦІ ПИСЬМА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Марія Прокопчук

*Інститут державного управління у сфері цивільного захисту (м. Київ)***Анотація:**

Статтю присвячено питанню формування компетентності в техніці письма на початковому етапі вивчення іноземної мови слухачами кафедри мовної підготовки Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, що вивчають англійську мову як першу іноземну. Досліджено особливості навчального процесу крізь призму організації переносу та нейтралізації інтерференції на рівні знань, навичок та мовної усвідомленості в процесі формування графічних та орфографічних субкомпетентностей; уточнено педагогічні передумови ефективної організації навчального процесу. Проаналізовано підходи зарубіжних і вітчизняних науковців до розуміння сутності компетентності в техніці письма, на підставі чого сформульовано висновок, що для досягнення достатнього рівня навченості слухачі кафедри мовної підготовки повинні: здобути *мовні знання*; сформувати *каліграфічні навички* написання букв і буквосполучень англійської мови як окремо, так і в писемному мовленні та *орфографічні навички* написання слів відповідно до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові; удосконалити *мовну усвідомленість* особливостей техніки письма англійською мовою. Автор статті відібрав і проаналізував 600 лексичних одиниць згідно з принципами написання (фонетичним, морфологічним, історичним), що стало підґрунтям для подальшої методичної класифікації лексичного інструментарію. Такий розподіл навчального матеріалу обумовив три його лакун: 1) підпадає під перенос (написання практично не відрізняється); 2) спричиняє міжмовну інтерференцію (є часткова відмінність у написанні в обох мовах); 3) потребує здобуття нових знань і формування нових орфографічних навичок у зв'язку з цілковитою відмінністю в написанні, що дало змогу розробити методологію організації навчального матеріалу для швидшого та ефективнішого формування відповідних рецептивно-репродуктивних навичок.

Ключові слова:

компетентність у техніці письма; мовні знання; мовні навички; мовна усвідомленість; перенос; інтерференція; графіка; орфографія; система вправ.

Аннотация:

Прокопчук Мария. Особенности формирования компетентности в технике письма на начальном этапе изучения английского языка.

Статья посвящена вопросу формирования компетентности в технике письма на начальном этапе изучения иностранного языка слушателями кафедры языковой подготовки Института государственного управления в сфере гражданской защиты, которые изучают английский язык как первый иностранный. Исследованы особенности учебного процесса через призму организации переноса и нейтрализации интерференции на уровне языковых знаний, языковых навыков и языковой осознанности в процессе формирования графических и орфографических субкомпетентностей; уточнены педагогические предпосылки эффективной организации учебного процесса. Проанализированы подходы зарубежных и отечественных учёных к пониманию сущности компетентности в технике письма, на основании чего сделан вывод, что слушателям для достижения необходимого уровня овладения графической и орфографической системами английского языка необходимо: получить языковые знания, сформировать каллиграфические навыки написания букв и буквосочетаний и графические навыки написания слов в соответствии с правилами использования письменных знаков данного языка в каждом конкретном слове, усовершенствовать языковую осознанность особенностей техники письма английского языка. Автором отобрано и проанализировано 600 лексических единиц в соответствии с принципами написания (фонетическим, морфологическим, историческим), что стало основанием для дальнейшей методической классификации лексического инвентаря. Такое распределение учебного материала обусловлено наличием трёх его лакун: 1) поддается переносу (написание практически не отличается); 2) создаёт интерференцию (существует частичное отличие в написании); 3) требует новых знаний и формирования новых графических, орфографических навыков в связи с полным отличием в написании, что позволило разработать методологию организации учебного материала для более быстрого и эффективного формирования соответствующих рецептивно-репродуктивных навыков.

Ключевые слова:

компетентность в технике письма; языковые знания; языковые навыки; языковая осознанность; интерференция; перенос; графика; орфография; система упражнений.

Resume:

Prokopchuk Maria. Early Stage Peculiarities of Writing Competence Developing in English.

The article is devoted to the issue of peculiarities of English writing competence developing by students of the Language Training Department of the Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection.

The author investigates the peculiarities of performance in the learning process from the point of view of transfer and interference issues on the level of the language knowledge, language skills and language awareness during graphic and spelling subcompetencies developing; pedagogical premises of efficient learning process are focused on.

Having analyzed the oversea and local scientists points of views on the essence of the handwriting competence, the author arrives at the conclusion that in order to reach the affordable language level of the learners, they should get certain language knowledge, develop calligraphic skills of certain letters and letter combinations of the language and spelling skills of the language according to the appropriate spelling rules system, perfect the language awareness of the peculiarities of handwriting competence of the English language.

According to the main spelling principals (phonological, morphological, historical), the lexis within 600 units is analyzed and the methodological approach of efficient receptive-reproductive writing skills is suggested.

Key words:

writing competence; language knowledge; language skills; language awareness; interference; transfer; graphics; spelling; the system of exercises.

Постановка проблеми. На кафедрі мовної у сфері цивільного захисту щорічно отримують підготовки Інституту державного управління освітні послуги понад 100 слухачів, серед яких –

представники рятувальної служби, держслужбовці, гідрометеорологи та фахівці з радіаційної, хімічної безпеки.

Навчання здійснюється відповідно до програми курсів з вивчення англійської мови працівниками сфери цивільного захисту. Ступенева система мовної підготовки в ІДУДЗ базується на державних освітніх стандартах і враховує мовні стандарти НАТО «СТАНАГ 6001» [7].

Вищезазначена програма ґрунтується на ступеневій системі послідовного оволодіння англійською мовою. Перший рівень (СМР-0+) розрахований на розвиток базових навичок в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Розділи англійської фонетики, що охоплюються рівнем І, передбачають роботу над розпізнаванням звуків, вимовою, аналізом та правильним засвоєнням базових інтонаційних моделей, ритмом слів і речень, повторенням літер англійського алфавіту.

Навички письма формуються в процесі написання слів і речень під диктовку, пунктуаційної розбивки речень та абзаців, письмового резюмування текстів і початкового складання плану тексту.

Формування відповідних графічних та орфографічних навичок відбувається в межах таких лексико-семантичних груп суспільно-побутової тематики: висловлення потреб, запитання про напрямок і дорогу, їжа поза мешканням, пошук інформації, купівля та продаж.

Проблема дослідження, порушена в статті, зумовлена тим, що процес становлення компетентності техніки письма (КТП) на початковому етапі вивчення мови ускладнюється низкою об'єктивних чинників, серед яких:

- 1) схожість / відмінність графічних систем української та англійської мов;
- 2) особливість графемно-фонемних відповідників англійської мови;
- 3) міжмовна та внутрішньомовна інтерференція;
- 4) відповідність навчальних матеріалів методичним вимогам для ефективного формування графічних та орфографічних навичок письма [1, с. 258].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання письма на початковому етапі вивчення мови було предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких – О. Бігич [2], І. Бім [3], Н. Гальськова, М. Гез [4], С. Ніколаєва [5], Г. Рогова [6] та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення проблеми формування компетентності в техніці письма на початковому

етапі вивчення іноземної мови слухачами кафедри мовної підготовки Інституту державного управління у сфері цивільного захисту, що вивчають англійську мову як першу іноземну.

Виклад основного матеріалу дослідження. У методиці письмо і писемне мовлення розглядаються як взаємопов'язані процеси, оскільки загальний механізм письма має два рівні: складання слів із букв, що передбачає володіння графікою і орфографією на рівні навички, і складання письмових повідомлень зі слів і словосполучень, для чого потрібні мовленнєві вміння, тобто породження та оформлення висловлювання за допомогою графічного коду.

Отже, розрізняють роботу над технікою письма і розвитком умінь передавати змістовну інформацію за допомогою графічного коду мови, що вивчається [5, с. 84].

Зарубіжні науковці характеризують зміст КТП крізь призму триєдиної системи: 1) лінгвістичного, 2) психологічного та 3) методологічного компонентів змісту навчання [6, с. 198].

До першого належить графіка (сукупність всіх засобів мови), яка має друкований і письмовий варіанти, орфографія (правопис або система правил використання письмових знаків під час написання кожного слова) та каліграфія, оскільки відповідними рівнями запису можуть бути літера, словосполучення, речення та надфразова єдність.

Якщо графіка передбачає декілька варіантів (на сучасному етапі широко використовується Print Script), то правила орфографії чітко регламентують написання кожного слова, що ускладнюється різними принципами написання.

До другого компонента належать графічні та орфографічні навички, а до третього – оволодіння студентами прийомами, що полегшують засвоєння графіки, орфографії та виконання письмових завдань; диференційований підхід до роботи з різними групами навчального матеріалу (урахування полів переносу та інтерференції, які виникають унаслідок близьких графічних образів деяких літер мов, що вивчаються).

Українські науковці, зокрема О. Бігич, С. Ніколаєва, розглядають КТП як здатність того, хто вивчає мову, до коректного каліграфічного та орфографічного оформлення писемного висловлювання, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та мовної усвідомленості [5, с. 258].

Отже, у процесі формування КТП слухачі кафедри мовної підготовки повинні:

- здобути мовні знання про правила накреслення букв, вживання малих

- і великих літер, про перенос з одного рядка на інший, знаки пунктуації;
- сформувані *каліграфічні навички* написання букв і буквосполучень англійської мови як окремо, так і в писемному мовленні та *орфографічні навички* написання слів, відповідно до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові;
- удосконалити *мовну усвідомленість* особливостей техніки письма англійською мовою: свідомо накреслювати літери та писати слова; аналізувати власне письмо й формулювати відповідні висновки щодо наявності порушень каліграфії / орфографії, аналізувати їх причини, застосовувати за допомогою вчителя ефективні способи усунення помилок.

Практика свідчить, що важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою на початковому етапі є організація систематичного повторення вивченого матеріалу, яке доцільно здійснювати в такий спосіб, щоб слухачі використовували вміння аналізувати, систематизувати, моделювати, абстрагувати, порівнювати, узагальнювати, формулювати висновки.

Водночас для формування й удосконалення мовної усвідомленості важливо здійснювати педагогічне керівництво, яке передбачає:

- 1) мотивацію, доведення до свідомості слухача мети виконання певних дій, їх усталеної послідовності;
- 2) урахування умов, у яких вони відбуваються; аналіз виконання, виявлення причин допущених помилок;
- 3) пошук можливостей удосконалення вмінь та навичок з урахуванням індивідуальних досягнень слухачів.

Зосередимо нашу увагу на особливостях кожного складника КТП і шляхах виконання методичних завдань, які постають у процесі формування графічних та орфографічних навичок на початковому етапі вивчення англійської мови (АМ).

На початку вивчення мови всі слухачі володіють знаннями про звуко-буквені відповідники українською мовою, використання знаків пунктуації (крапки, коми, знаку запитання, двокрапки, лапок тощо); мають сформовані навички написання літер українського та англійського алфавітів.

Відповідно перед викладачем постає проблема пошуку оптимальних шляхів формування графічних та орфографічних навичок у межах визначеного програмою навчального матеріалу,

до складу яких входять загальнонавчальні терміни.

Звернімося до питання формування графічних навичок КТП. Зазвичай цей процес не становить проблеми для слухачів першого рівня вивчення мови, оскільки кількість друкованих букв, написання яких збігається цілком (Аа, Оо, Хх, Ее, Мм, Рр) або частково (Тт, Нн, Уу, Вв, Кк) з їхніми аналогами в рідній мові (РМ), доволі значна.

У разі виникнення помилок у процесі активізації мовних знань про графічну систему АМ слухачам пропонується порівняти написання літер двох алфавітів і сформулювати висновок про їх тотожність на рівні графіки.

На цьому етапі широко використовуються правила-підказки, під якими розуміють таке правило, що вказує на дії, які необхідно виконати для досягнення певної мети, та слугує для слухача безпосереднім керівництвом до дії [1, с. 207].

Процес формування КТП у слухачів мовних курсів може бути інтенсифікований за рахунок використання Print Script, який характеризується:

- вертикальним роздільним накресленням літер, інтервали між якими є вдвічі вужчими, ніж основні елементи самих літер;
- можливістю перенесення значної частини навичок, сформованих у рідній мові, що, своєю чергою, пришвидшує процес засвоєння графічних образів і формування каліграфічних навичок.

Практично єдиним винятком є накреслення малої літери g.

Вищезазначене дає змогу дійти висновку, що процес формування графічних навичок має значні резерви для більш швидкого опанування графічною системою АМ за рахунок:

- 1) здійснення переносу на рівні знань, умінь і мовної усвідомленості в разі тотожності мовного матеріалу;
- 2) використання Print Script в роботі з навчальним матеріалом.

Звернімося до питання формування орфографічних навичок. Насамперед необхідно враховувати той факт, що орфографічні системи РМ та АМ базуються на різних домінуючих принципах. В АМ написання значної кількості слів відповідає історичному принципу, тоді як в українській мові – фонетичному.

Під час навчання орфографії необхідно враховувати:

- 1) кількісну невідповідність між буквами та звуками;
- 2) різночитання однакових букв і буквосполучень;
- 3) наявність букв, які не читаються;

4) передачу одного й того самого звука різними буквами і буквосполученнями [6, с. 271–272].

Відібраний лексичний інструментарій (600 лексичних одиниць – ЛО) для формування КТП підпадає під аналіз згідно з принципами написання (фонетичним, морфологічним, історичним), що є підґрунтям для подальшої методичної класифікації лексичного матеріалу для формування КТП:

1) написання ЛО відповідає його звучанню в обох мовах: *гармата, gun* (фонетичний принцип);

2) кожна частина слова зберігає єдиний графічний образ у споріднених словах або формах, незалежно від фонетичних умов, у яких вона опиняється: гарно, приємно, *quickly, slowly* (морфологічний принцип);

3) ЛО, принцип написання яких пояснюється історією розвитку конкретного слова: *group, two* (історичний принцип).

Такий розподіл навчального матеріалу обумовлює три його лакуни:

1) підпадає під перенос (написання практично не відрізняється);

2) спричиняє міжмовну інтерференцію (є часткова відмінність у написанні в обох мовах);

3) потребує здобуття нових знань і формування нових орфографічних навичок у зв'язку з цілковитою відмінністю в написанні.

Для запобігання проявам внутрішньомовної інтерференції використовують вправи на диференціацію графічних образів.

Як твердять лінгвісти, в АМ переважає історичний принцип написання слів, що значно ускладнює процес формування орфографічних навичок письма. Проте очевидним є той факт, що є лакуна ЛО (23% від 600 проаналізованих ЛО), написання яких підпорядковується фонетичному принципу, що, своєю чергою, також створює підґрунтя для переносу відповідних навичок.

Дослідниця Г. Рогова пропонує об'єднати навчальний матеріал для навчання техніки письма на рівні слова в п'ять груп.

Першу групу утворюють слова, написання яких підпорядковується фонетичному принципу (слова, що належать до першого типу читання). Зважаючи на тотожність з РМ, методично доцільним буде розпочати формування орфографічних навичок зі слів цієї групи, оскільки кількісний та якісний склад слів забезпечує швидке формування стійких графемно-фонемних відповідників.

До цієї групи належать односкладові слова, у яких один звук передається стійким буквосполученням голосних, наприклад, *rot, sit, kid, pen*.

Для оптимізації навчального процесу варто розпочинати навчання техніки письма зі слів, у яких графемно-фонемні відповідники максимально наближені в обох мовах (наприклад, *unit, plan, cell*), а вже потім навчати написання слів, у яких графемно-фонемні відповідності частково збігаються (наприклад, *cat, cup*).

До другою групи належать двоскладові слова, які закінчуються на -e, яка не має звукового еквіваленту (другий тип читання): Наприклад, *nine, rose, lake*.

Третю групу утворюють слова, у яких різні буквосполучення передають один звук. Наприклад, слова третього типу читання: *her, girl, bird, fur*.

До четвертої групи належать слова, що містять фіксовані буквосполучення голосних (ee, ea, oo, ou, oy, ay, ei, oi, ai), приголосних (wh, qu, ck), голосних і приголосних (aw, ow, al, all, child).

До п'ятої групи науковець зараховує слова, написання яких відповідає історичному принципу. Наприклад, *one, two, son, daughter*. Набуття навички написання цих слів вимагає багаторазових повторень дій із цими словами для встановлення стійких звуко-буквених відповідників [4, с. 200].

Отже, можемо дійти висновку, що процес формування КТП може бути значно прискореним за рахунок використання *внутрішніх лінгвістичних резервів*: здійснення переносу на рівні мовних знань, мовних навичок і мовної усвідомленості в процесі формування графічної та орфографічної субкомпетентностей, що входять до складу КТП та *відповідною методикою*, яка передбачає:

1) виконання чіткої послідовності розумових операцій під час роботи з навчальним матеріалом, які стимулюють пізнавальну діяльність слухачів засобами АМ;

2) використання уніфікованих інструкцій до вправ і зрозумілих засобів орієнтування;

3) циклічність і повторення навчального матеріалу в межах, визначених програмою;

4) органічний зв'язок роботи над графічною, орфографічною системами АМ і розвитком мовлення слухачів;

5) поступове наростання самостійності та складності у виконанні вправ;

6) широке використання інформаційних технологій на заняттях із мовної підготовки.

Використовується відповідна система вправ, яка складається з двох груп: 1) *для формування й удосконалення графічних навичок* та 2) *для формування й удосконалення орфографічних навичок*.

Перша група вправ передбачає виконання таких дій із навчальним матеріалом:

- 1) написання літери декілька разів;
- 2) пошук зайвої літери;
- 3) з'єднання маленьких і великих літер;
- 4) дописування літер;
- 5) прописування виучуваних слів декілька разів.

У процесі виконання вправ другої групи слухачі:

- 1) вписують / дописують правильну літеру;
- 2) дивляться на малюнок і розташовують літери в правильному порядку;
- 3) записують слова;
- 4) дивляться на малюнок і вписують пропущені літери із запропонованих;
- 5) пишуть різні види диктантів.

Висновки. Процес формування КТП може бути значно прискореним завдяки використанню внутрішніх лінгвістичних резервів: здійснення переносу на рівні мовних знань, мовних навичок

і мовної усвідомленості в процесі формування графічної та орфографічної субкомпетентностей, що входять до складу КТП.

З метою інтенсифікації та формування стійких графічних і орфографічних навичок методично виправданими є прийоми: активізації полів переносу з подальшим формулюванням і використанням правил-підказок; нейтралізації мовної та міжмовної інтерференції з боку РМ за допомогою виконання спеціальних вправ.

Для розробки ефективної методики необхідно здійснювати аналіз ЛО на рівні слова для подальшого розроблення системи вправ ефективного формування КТП, яка складається з двох груп вправ: 1) для формування й удосконалення графічних навичок та 2) для формування й удосконалення орфографічних навичок. Кожна група містить підгрупи вправ згідно з принципом тотожності з УМ на рівні графіки та принципом написання на рівні орфографії.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бігич О. Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені. Київ: Ленвіт, 2000. 64 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. Москва: Просвещение, 1988. 256 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва: ИЦ «Академия», 2006. 336 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2003. 590 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
7. Угода НАТО про стандартизацію (STANAG). URL: https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf (дата звернення: 25. 10. 2019).

References

1. Azmov, E., Shchukin, A. (2009). A new dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching). Moscow, The Russian Federation: IKAR. [in Russian]
2. Bigych, O. (2000). Reading and writing competence in English for exercises on the early stage. Kyiv, Ukraine : Lenvit. [in Ukrainian]
3. Bim, I. (1988). The theory and practice of German teaching at secondary school: Challenges and perspectives. Moscow, the USSR : Prosvshchenie. [in Russian]
4. Galskova, N, Gez, N. (2006). The theory foreign languages teaching: Lingua didactics and methodology. Moscow : Publishing Center "Akademia". [in Russian]
5. Bigych, O., Borysko, N., Boretska, G., Nikolaeva, S. (Eds.). (2003). Methodology of foreign languages and culture: theory and practice. Kyiv, Ukraine: Lenvit. [in Ukrainian]
6. Rogova, G., Rabinovych, F., Saharova, T. (1991). Secondary School Foreign Language methodology. Moscow, the USSR : Prosvshchenie. [in Russian]
7. Ministry of Defense (2014). *NATO Standardization Agreement (STANAG)*. Retrieved from https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf

Відомості про автора:

Прокопчук Марія Миколаївна
 mmprokokpchuk@yahoo.com
 Інститут державного управління
 у сфері цивільного захисту
 вул. Вишгородська, 21, м. Київ
 04074, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/75/79

Матеріал надійшов до редакції 06. 11. 2019 р.
 Прийнято до друку 10. 12. 2019 р.

Information about the author:

Prokopchuk Maria Mykolaivna
 mmprokokpchuk@yahoo.com
 Institute of Public Administration
 in the Sphere of Civil Protection
 21 Vyshgorodska St., Kyiv,
 04074, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/75/79

Received at the editorial office 06. 11. 2019.
 Accepted for publishing 10. 12. 2019.

ПРИНЦИПИ НАСТУПНОСТІ Й ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ДИДАКТИЧНА ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Марія Шмир

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

Анотація:

У статті обґрунтовано провідні принципи навчання, висвітлено процес поетапного формування пізнавальної діяльності студентів як дидактичну основу забезпечення наступності та перспективності в навчанні іноземної мови, окреслено основні компоненти пізнавальної діяльності та визначено рівні її розвитку. Акцентовано на принципах перспективності й наступності, які є ключовими в навчанні іноземної мови. Запропоновано ефективні шляхи реалізації цих принципів у навчальному процесі.

Аннотация:

Шмыр Мария. Принципы преемственности и перспективности в обучении иностранному языку как дидактическая основа обеспечения формирования познавательной деятельности студентов.

В статье обоснованы ведущие принципы обучения, освещен процесс поэтапного формирования познавательной деятельности студентов, который рассматривается как дидактическая основа обеспечения преемственности и перспективности в обучении иностранному языку, очерчены основные компоненты познавательной деятельности и определены уровни ее развития. Акцентируется на принципах перспективности и преемственности, которые являются ключевыми в обучении иностранному языку. Предложены эффективные пути реализации этих принципов в учебном процессе.

Resume:

Shmyr Maria. The Principles of Continuity and Prospects in Teaching a Foreign Language as a Didactic Basis for Ensuring the Formation of Cognitive Activity of Students.

The main principles of learning are grounded in the article, the process of gradual formation of students' cognitive activity is revealed, the main components of cognitive activity are defined and the levels of its development are determined. Effective and key principles that guide the design of learning technologies are the principles of perspective and continuity in learning a foreign language.

The importance of the principles of perspective and continuity can be traced to the current orientation of the whole education system, which is holistic in nature (pre-school – primary – senior – higher education). The paper proposes effective ways to implement these principles in the educational process: the prospect of realizing by introducing a propaedeutical acquaintance with the basics of sections of the topics to be studied, and the continuation – repetition, generalization of previously learned material. Undoubtedly, an important condition for succession is the ability to see a long-term perspective in the future. Foreign language training for the bachelor's educational level is in two stages: in the first year of study to organize a corrective foreign language course, the purpose of which is to reach B1 level and prepare students for further professional foreign language activities. In the content of the corrective course, it is advisable to combine non-duplicate school curriculum with elements of vocational training. Master's studies should be oriented towards the continuation of advanced mastery of a foreign language (level B2 + C1) in order to use it in both oral and written language according to the needs of specific areas of preparation.

Creating appropriate conditions to ensure the implementation of the above principles in foreign language learning will allow graduates to access to foreign information resources, will facilitate the exchange of ideas in the international professional environment during discussions, conferences and forums, which will enhance their qualification level in the market and their professional skills.

Ключові слова:

пізнавальна діяльність; дидактичні умови; компоненти пізнавальної діяльності; наступність, перспективність.

Ключевые слова:

познавательная деятельность; дидактические условия; компоненты познавательной деятельности; преемственность; перспективность.

Key words:

cognitive activity; didactic conditions; components of cognitive activity; continuity; perspective.

Постановка проблеми. У сучасних умовах вищої освіти серед методичних шляхів побудови навчально-виховного процесу у сфері навчання іноземної мови, визначення змісту, методів та організаційних форм навчальної діяльності важливими є загальнодидактичні й лінгвометодичні принципи, що відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність викладача та студентів. Важливість

традиційних положень, на яких ґрунтується методика навчання іноземної мови, беззаперечна. Однак динамічний розвиток сучасних інформаційних технологій, глобалізація суспільства, входження у світовий освітній простір зумовили внесення відповідних змін і в систему принципів навчання. Як важлива категорія дидактики принципи є вихідними в організації практики навчання іноземної мови.

Вони підпорядковані його меті та завданням і керують процесом педагогічного проєктування, зокрема розробленням технології навчання, визначаючи різні аспекти навчальної діяльності. Від глибокого й досконалого розроблення дидактичних принципів залежить підвищення якості навчання іноземної мови.

Ефективними і ключовими принципами, які спрямовують проєктування технологій навчання іноземної мови, є принципи наступності і перспективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головною умовою ефективного функціонування системи неперервної освіти є забезпечення наступності, що передбачає органічний зв'язок між окремими етапами навчання. Кожна освітня ланка повинна виконувати конкретне завдання, що передбачає набуття необхідних умінь і навичок, підготовку того, хто навчається, до успішного переходу на наступний етап.

Наступність освіти – проблема не нова. Вона визначалася як самостійний принцип ще в класичній педагогіці.

Питання принципів навчання якнайглибше досліджене в педагогіці (Ю. Бабанський, Н. Волкова, С. Гончаренко, Й. Гербарт, М. Данилов, А. Дистервег, Л. Занков, Я. Коменський, Н. Мойселюк, О. Савченко, Й. Песталоцці, К. Ушинський, М. Фіцула, Л. Федоренко, В. Ягупов та ін.), де принципи розглядаються як важлива дидактична категорія, що визначає зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи відповідно до навчальних цілей виховання й закономірностей процесу навчання.

Поняття «наступність у навчанні» вперше отримало теоретичне обґрунтування в працях Е. Баллера, М. Махмутова, В. Сластьоніна та ін., ставши згодом предметом багатьох досліджень у вітчизняній і зарубіжній педагогіці [5].

Найбільш вичерпне й багатоаспектне дослідження проблеми наступності в освіті здійснили такі науковці, як Б. Ананьєв [1, с. 29–35], А. Батаршов [2, с. 90], Ш. Ганелін [4, с. 224], Л. Філатова [8, с. 192].

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування провідних принципів навчання як дидактичної основи забезпечення формування пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови, окреслення основних компонентів пізнавальної діяльності та визначення рівнів її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як важлива категорія дидактики наукові принципи є вихідними в організації практики навчання іноземної мови. Вони підпорядковані його меті та завданням і керують процесом педагогічного проєктування, визначають різні аспекти

навчальної діяльності. Від глибокого досконалого розроблення дидактичних принципів залежить підвищення якості навчання іноземної мови.

На нашу думку, важливість принципів перспективності і наступності простежується в нинішній спрямованості всієї освітньої системи, яка має цілісний характер (дошкільний навчальний заклад – основна школа – старша школа – вищий навчальний заклад).

Учений М. Львов розглядав наступність і перспективність як два аспекти одного явища: під час погляду «згори донизу» ми говоримо про наступність, а під час погляду «знизу догори» – про перспективність у навчальній роботі [6, с. 5]. Це можна відобразити у формі піраміди (рис. 1).

Ми поділяємо погляди вченого, який пропонує ефективні шляхи реалізації названих принципів у навчальному процесі. Так, зокрема перспективність він вбачає у впровадженні пропедевтичного ознайомлення з основами розділами тем, що вивчатимуться, а наступність – у повторенні, узагальненні раніше вивченого матеріалу. Безперечно, важливою умовою наступності є вміння бачити далеку перспективу в майбутньому.

Виходячи з мети дослідження, ми визначили й обґрунтували дидактичні умови та компоненти пізнавальної діяльності, серед яких виділяємо такі: *цілеспрямованість*, що передбачає мотивацію та очікування від навчання; *усвідомленість і міцність засвоєння знань*, що виявляється на рівні інтелекту, в оригінальності та унікальності, творчому потенціалі особистості. Здатність до навчання, сила волі, рівень самооцінки виражаються в *організованості в пізнавальній діяльності*.

Розвиток пізнавальної діяльності студентів відбувається за певних умов, однією з яких ми вважаємо *формування пізнавального інтересу* до вивчення іноземної мови. Важливою дидактичною умовою є *професійна орієнтація* в організації навчальної діяльності, яку ми вбачаємо в теоретичному змісті навчальної діяльності, проблемно-ситуативному навчанні, творчому оволодінні новими засобами діяльності, професійній спрямованості навчання, дослідницькій роботі тощо.

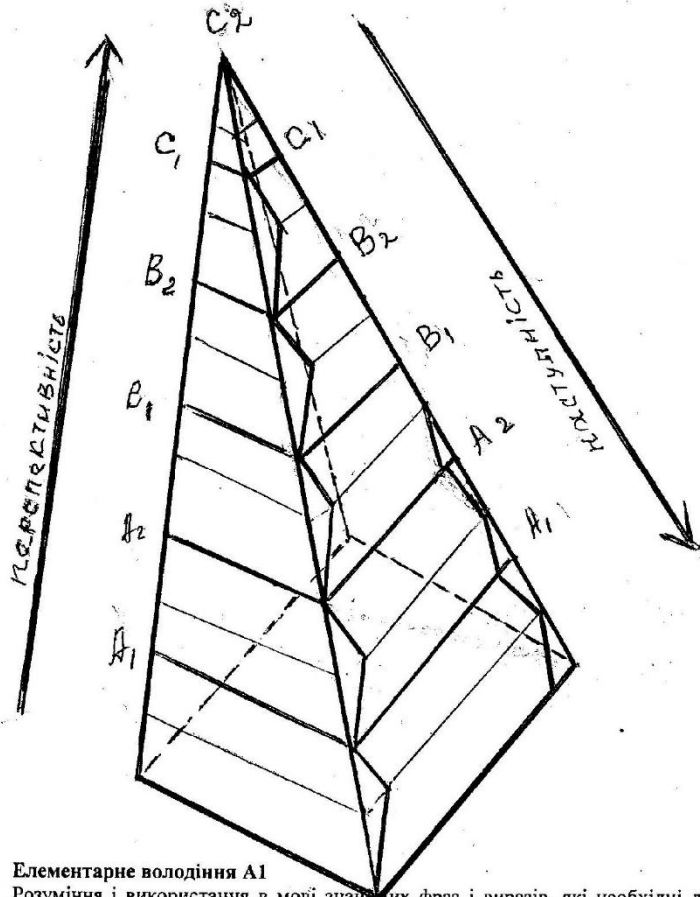
Не менш важливою дидактичною умовою розвитку пізнавальної діяльності є *взаємовідносини між учасниками навчального процесу*, характерні особливості яких виявляються в співпраці, діалогічному спілкуванні, спільній продуктивній діяльності, педагогічному оптимізмі тощо.

Реалізація окреслених принципів у формуванні пізнавальної діяльності відбувається за етапами, представленими на схемі 1.

Для характеристики результатів застосування принципів і перспективності у формуванні компонентів пізнавальної діяльності були визначені такі рівні:

високий (креативний), середній (евристичний), низький (репродуктивний).

Взаємозв'язок між компонентами пізнавальної діяльності та рівнями її розвитку відображено в табл. 1.



Елементарне володіння A1

Розуміння і використання в мові знайомих фраз і виразів, які необхідні для виконання конкретних завдань. Вміння представитися / представити інших, задавати / відповідати на питання де мешкаю. Брати участь в нескладній розмові, якщо говорити повільно і виразно.

A2

Розуміння окремих речень і виразів, які часто зустрічаються, що пов'язані з основними сферами життя (наприклад, розповідь про себе і про склад сім'ї, покупки в магазині, влаштування на роботу і т.п.). Виконання завдань, пов'язаних з простим обміном інформації на знайомі, побутові теми.

Самостійне володіння B1

Розуміння основних ідей чітких повідомлень, на літературній мові на різні теми, які типово виникли на роботі, навчанні, відпочинку і т.п. Вміння спілкуватися в більшості ситуацій, які можуть виникнути під час перебування в країні, мова якої вивчається. Складання зв'язного повідомлення на знайомі або найбільш цікаві теми. Опис вражень, подій, надії, мети, висловлення своєї думки і планів на майбутнє.

B2

Розуміння загального змісту складних текстів на абстрактні і конкретні теми, в тому числі вузькоспеціалізовані тексти. Розмова достатньо швидко і спонтанна, спілкування з носіями мови без перешкод для обох сторін. Складання чітких, детальних повідомлень на різні теми і висловлювання своєї думки на основну проблему. Вміння виявити перевагу і недоліки різних думок.

Вільне володіння C1

Розуміння об'ємних складних текстів на різну тематику, розпізнавання скритого значення. Розмова спонтанна швидким темпом, не гнучке і ефективно використання мови для спілкування в науковій і професійній діяльності. Відтворення детального, докладного повідомлення на складні теми, володіння моделями організації тексту, засобами зв'язку і об'єднання його елементів.

C2

Розуміння практично будь-якого усного або письмового повідомлення, складання тексту, опираючись на декілька письмових джерел. Розмова спонтанна, виявлення відтінків значень в самих складних ситуаціях.

Рис. 1. Наступність і перспективність як два аспекти одного явища

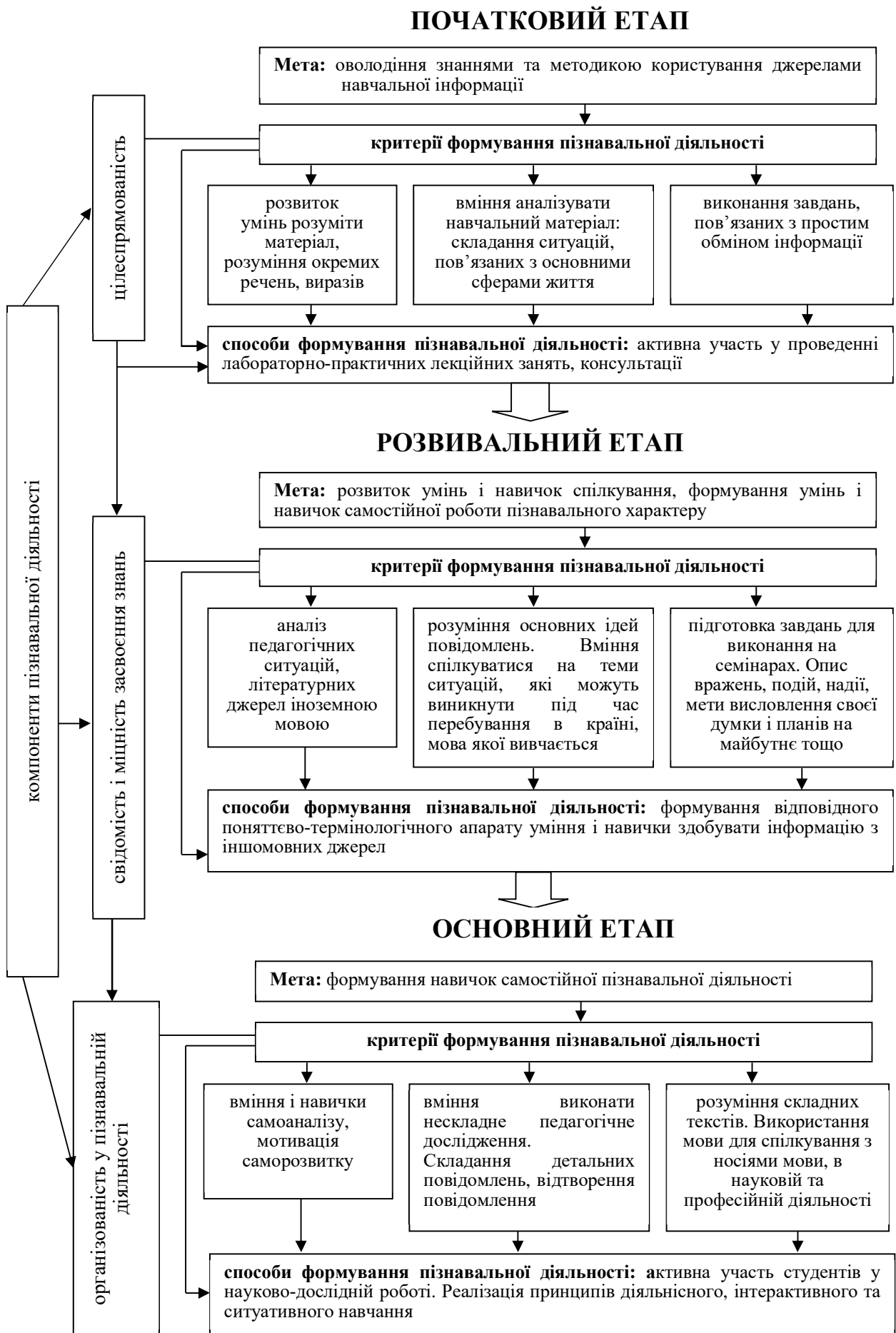
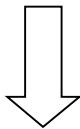
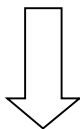


Схема 1. Зв'язок етапів пізнавальної діяльності і способів їх досягнення під час вивчення іноземної мови

Взаємозв'язок між компонентами пізнавальної діяльності та рівнями її розвитку

Компоненти пізнавальної діяльності та особливості їх вияву			
Цілеспрямованість у пізнавальній діяльності	Усвідомленість і міцність засвоєння знань	Організованість у пізнавальній діяльності	Рівень пізнавальної діяльності
– навчальна мотивація; – очікування від навчання	– рівень інтелекту; – оригінальність; – унікальність; – творчий потенціал	– сила волі; – рівень самооцінки	
Пасивність під час навчання, розуміння й використання в мові знайомих простих фраз. Серед мотивів переважає «зовнішня мотивація». Провідним стимулом до навчання є похвала.	Низький рівень інтелекту: теоретичні знання мають уривчастий характер; лексичний запас невеликий. Допускаються помилки в процесі виконання елементарних інтелектуальних операцій. Знання використовуються під час виконання завдань репродуктивного типу.	Вольові зусилля нестійкі, немає ініціативи й самоконтролю, навчальна діяльність постійно коригується викладачем. Низький рівень самооцінки.	Репродуктивний рівень 
Часткове зацікавлення предметом вивчення (іноземною мовою). Мотивація до навчання виявляється в бажанні спілкування («комунікативна») та емоційному задоволенні від навчання («емоційна»). Захоплення, задоволення в межах провідної діяльності під час занять.	Середній рівень інтелекту: теоретичні знання з предмета мають систематичний характер. Розуміння основних ідей повідомлень, уміння спілкуватися в багатьох ситуаціях, що можуть виникати під час перебування в країні, мова якої вивчається. Рівень творчого потенціалу середній.	Вольові зусилля та ініціатива виявляються за наявності стимулу, самоконтроль нерегулярний. Навчальна діяльність іноді потребує корекції з боку викладача. Рівень самооцінки середній.	Евристичний рівень 
Очікування збігаються зі змістом матеріалу. «Пізнавальна мотивація» наявна в усіх випадках, відкрито виражається потреба, бажання дізнатися нове, користуватися набутими знаннями. Самоаналіз, мотивація «саморозвитку» в навчальній діяльності, інтелектуальний розвиток відповідає професійним амбіціям («мотив досягнення»).	Високий рівень інтелекту: досконале розуміння понятійного апарату будь-якої теми. Відповідь на поставлені теоретичні питання повна, насичена глибокими та розгорнутими судженнями. Розуміння загального змісту складних текстів, уміння спілкуватися з носіями мови. Уміння висловити свою думку.	Вольові зусилля та ініціатива стали, регулярно застосовується самоконтроль, діяльність спрямована на досягнення пізнавальних цілей. Високий рівень самооцінки.	Креативний рівень

У процесі дослідження спостерігалось помітне зменшення кількості студентів з репродуктивною пізнавальною діяльністю (на 17,8%) і збільшення (близько 20%) тих, чия пізнавальна діяльність відповідає креативному рівню.

Це є свідченням того, що реалізовані принципи роботи забезпечують підвищення рівня пізнавальної діяльності, сприяють успішній підготовці майбутніх фахівців.

Зважаючи на результати нашого дослідження й зіставляючи їх з тими вимогами, що

висуваються до рівня іншомовної підготовки студентів, ми цілком погоджуємось з науковцями В. Редько і О. Пасічником [7, с. 21–30], що навчання іноземних мов за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» варто здійснювати в два етапи: на першому році навчання слід організувати корективний курс іноземної мови, мета якого – досягнення всіма студентами рівня B₁₊ та їхня підготовка до подальшої професійної іншомовної діяльності. У змісті корективного курсу доцільно поєднати побутову та країнознавчу тематику, що не дублює шкільну програму, з елементами професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

На 2-4 курсах має активно здійснюватися професійно орієнтоване навчання іноземної мови в межах напряму підготовки. На цьому етапі необхідно сформулювати у студентів відповідний поняттєво-термінологічний апарат, уміння й навички здобувати інформацію з іншомовних джерел, виконувати творчі комунікативні завдання. Досягнення таких цілей стає можливим за умов урахування в навчальному процесі педагогічних технологій, основою яких є принципи діяльнісного, проблемного, інтерактивного та ситуативного навчання, зокрема моделювання контекстних ситуацій, максимально наближених до сфери професійної діяльності, метод проєктів, кейсів тощо.

Навчання в магістратурі повинно бути орієнтоване на продовження поглибленого оволодіння іноземною мовою (рівень B₂₊–C₁) для її використання як в усному, так і писемному мовленні відповідно до потреб конкретних напрямів підготовки. Оскільки цей етап навчання передбачає спеціалізовану фундаментальну підготовку наукових і педагогічних кадрів, то, відповідно, розширюється і спектр завдань

у магістратурі. Зокрема, пріоритетності набуває оволодіння іноземною мовою для академічних цілей, яке дасть змогу вільно оперувати науковим поняттєво-термінологічним апаратом, розширити інформаційну базу студентів, набутти вмінь інтерпретувати наукову інформацію, аргументувати власні погляди, формувати вміння академічного письма.

У нашому дослідженні принцип наступності розглядається у взаємозв'язку з принципом перспективності, оскільки ці принципи діють взаємозалежно. О. Біляєв наголошував, що «наступність у навчанні мови є однією з обов'язкових умов її успішного засвоєння. Наступність передбачає зв'язок виучуваного з пройденим раніше з опорою на відоме. Принцип перспективності передбачає викладання, що має на меті не тільки засвоєння матеріалу, а й зв'язок його з наступним, що буде вивчатися пізніше. Перспективне вивчення мови дає змогу розглядати виучуване більш широко та всебічно, створює базу для міцного засвоєння наступних тем і розділів» [3, с. 180]. І. Олійник зауважував, що «поняття наступності тісно пов'язане з перспективністю, тобто із вчасною підготовкою до засвоєння нового, особливо складного».

Висновки. Отже, створення відповідних умов для забезпечення реалізації названих принципів у навчанні іноземної мови дасть змогу випускникам вітчизняних навчальних закладів безперешкодно користуватися зарубіжними інформаційними ресурсами, сприятиме обміну ідеями в міжнародному професійному середовищі під час дискусій, конференцій та форумів, що підвищуватиме їхній кваліфікаційний рівень та попит на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении. *Советская педагогика*. 1953. № 2. С. 23–35.
2. Батаршев А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профобразования РАО, 1996. 90 с.
3. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
4. Ганелин Ш. А. Дидактический принцип сознательности. Москва: АПН РСФСР, 1991. 224 с.
5. Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Ткаченко С. В. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2011. № 7. 356 с. С. 186–191.
6. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку. Москва: Просвещение, 1982. 128 с.
7. Редько В., Пасічник О. Забезпечення наступності іншомовної освіти в системі «старша школа – ВНЗ»: зацікавлений погляд на проблему. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 21–30.

References

1. Anan'yev B. G. (1953) *Learning Continuity*. Soviet pedagogy. № 2. 23–35 [in Russian]
2. Batarshch A. V. (1996) *Pedagogical system of continuity of education in a comprehensive and vocational school*. Snt.Petersburg : Izd-vo In-ta profobrazovaniya RAO. 90 p. [in Russian]
3. Bilyayev O. M. (2005) *Native language linguistics: a teaching manual*. Kyiv : Heneza, 2005. 180 p. [in Ukrainian]
4. Ganelin Sh. A. (1991) *Didactic principle of consciousness*. Moscow : APN RSFSR. 224 p. [in Russian]
5. Dubiaha, S.M., Fefilova, T.V., Tkachenko, S.V. (2011). Problems of continuity and long-term benefits of preschool and elementary education. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzh.ped. universytetu*, 7, 186-191. [in Ukrainian]
6. L'vov M. R. (1982) *The problems of continuity and prospects in teaching the Russian language*. Moscow : Prosveshcheniye, 1982.128 p. [in Russian]
7. Red'ko V. (2013) *Ensuring continuity of foreign language education in the system "high school - university": an interested view of the problem*. *Ridna shkola*. № 11. P. 21–30. [in Ukrainian]

8. Филатова Л. О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01. / Российская академия образования; Ин-т содержания и методов обучения. Москва, 2005. 243 с.

Відомості про автора:

Шмир Марія Федорівна

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка
пров. Ліцейний, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/80/86

*Матеріал надійшов до редакції 20. 09. 2019 р.
Прийнято до друку 18. 10. 2019 р.*

8. Filatova L. O. (2005) *Development of continuity of school and university education in the conditions of introduction of profile training in the senior link of high school.* Moscow, 192 p.[in Russian]

Information about the author:

Shmyr Maria Fedorivna

Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical
Academy named after Taras Shevchenko
prov. Lyceiny, 1, Kremenets,
Ternopil region, 47003, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/80/86

*Received at the editorial office 20. 09. 2019.
Accepted for publishing 18. 10. 2019.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 373.5.091.2:[005.336.2:82]

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ ШЛЯХОМ ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Олег Байтеряков, Наталія Байтерякова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито методіку реалізації міжпредметних та культурологічних зв'язків засобами художньої літератури під час вивчення базових дисциплін (на прикладі курсу географії) у сучасній школі. Визначено переваги застосування літературних творів на уроках, обґрунтовано доцільність їх системного використання. Виявлено загальні методичні особливості застосування художньої літератури на уроках географії, зокрема схарактеризовано напрями використання літературних творів на уроках, методичні особливості використання великих за обсягом творів та їх окремих сюжетних ліній, види завдань для активізації пізнавальної діяльності й зацікавленості, напрями розвитку аналітичного та логічного мислення, формування картографічної культури.

Ключові слова:

компетентнісний потенціал; культурологічна компетентність; міжпредметні зв'язки; художня література.

Аннотация:

Байтеряков Олег, Байтерякова Наталья. Реализация компетентностного подхода в современной школе путем установления межпредметных и культурологических связей средствами художественной литературы.

В статье раскрыта методика реализации межпредметных и культурологических связей средствами художественной литературы при изучении базовых дисциплин (на примере курса географии) в современной школе. Определены преимущества использования литературных произведений на уроках, обоснована целесообразность их системного применения. Выявлены общие методические особенности использования художественной литературы на уроках географии, в частности охарактеризованы направления применения литературных произведений на уроках, методические особенности использования больших по объему произведений и их отдельных сюжетных линий, виды заданий для активизации познавательной деятельности и интереса, направления развития аналитического и логического мышления, формирования картографической культуры.

Ключевые слова:

компетентносный потенциал; культурологическая компетентность; межпредметные связи; художественная литература.

Resume:

Baiteriakov Oleg, Baiteriakova Natalia. Realization of the competent approach in contemporary school by the establishment of interdisciplinary and culturological connections by means of fiction.

The article is devoted to the description of a methodology for the implementation of interdisciplinary and cultural links with fiction in contemporary school during the study of basic disciplines on an example of a geography course. The advantages of using literary works in class are determined; the expediency of their systematic use is substantiated; the general methodical features of the fiction usage at geography lessons are revealed. Scilicet: the directions of the literary works usage at the lessons, the methodical features of the use of large volume of works, their separate plot lines, types of tasks for the activation of cognitive activity and interest, development of analytical and logical thinking, the formation of cartographic culture are described. The tasks for the development of analytical thinking on the basis of literary works are aimed at the selection and structuring of geographical information, the explanation of the properties of geographical objects and phenomena, the identification of factors that influence their formation, the compilation of characteristics. For the development of logical thinking the tasks to the artistic works are applied; their content allows to link geographic phenomena and patterns that have already been studied or to discover the new ones. The tasks aimed at the formation of cartographic culture include: tracking the route of on the map according to the plot of the work; the self-made possible routing for the literary heroes; the search of the locations of the described objects and their coordinates on the map.

Key words:

competence potential; culturological competence; interdisciplinary connections; fiction.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку загальноосвітньої школи характеризується переходом до компетентнісного підходу в освіті. Він орієнтований не лише на озброєння учнів відповідним набором знань, умінь і навичок, а й насамперед на формування здатності застосовувати їх у різноманітних ситуаціях реального життя. У такий спосіб компетентнісний підхід протиставляється

традиційному, який спирався на ідею простого засвоєння знань з певних предметів. Тому одним з напрямів реалізації компетентнісного підходу можна вважати більш широке застосування міжпредметних зв'язків, завдяки яким учні можуть позбавитись загрози формування одноманітного «галузевого» способу мислення, за якого здобуті знання стосуються лише конкретних навчальних предметів.

Реалізація міжпредметних зв'язків сприятиме мобільності мислення учнів, формуванню цілісності сприйняття світу, продемонструє практичне значення здобутих знань і набутих умінь. При цьому під поняттям «міжпредметні зв'язки» не слід розуміти лише зв'язки з іншими шкільними навчальними предметами, зміст яких визначено відповідними навчальними програмами. До них належать і надбання світової та національної культури, сучасний інформаційний простір, практична та професійна діяльність людини, соціальні відносини в суспільстві тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реалізації на уроках географії міжпредметних зв'язків загалом і з літературою зокрема розглядалися провідними методистами (М. М. Баранський, А. Є. Бирик, А. В. Даринський, І. С. Матрусов, Л. М. Панчешникова, С. Г. Коберник та ін.) протягом тривалого часу. Сьогодні ці питання порушено в працях вітчизняних і зарубіжних учених (А. Дегтяренко, О. Оскірко, Н. Задорожня, А. Андрушак, З. Бексултанов, В. Штерн, І. Душина, Ю. Іванов та ін.).

Формулювання цілей статті. Попри доволі значну кількість публікацій з проблем використання художньої літератури на уроках географії, багато методичних питань залишаються ще не розв'язаними. Так, зокрема, потребують подальшого дослідження питання систематичного використання літературних творів у шкільному курсі географії, складання систематизованої бази літературних творів для кожного географічного курсу, питання методики застосування різних типів творів на уроках тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характерною рисою сучасної навчальної програми з будь-якої навчальної дисципліни є вказівка на її компетентнісний потенціал, що складається з десяти головних компетентностей. Однією з них є компетентність, що формулюється як **«Обізнаність та самовираження у сфері культури»**. Розглянемо її на прикладі програми з географії, якою передбачено формування в учнів **умінь**: фіксувати унікальні об'єкти, явища та ландшафти Землі, їх естетичне значення; використовувати природні матеріали і засоби для втілення художніх ідей; пояснювати географічне підґрунтя відображення природи у творах мистецтва. Також передбачено виховання такого **ставлення**, як усвідомлення причетності до національної і світової культури через вивчення географії і мистецтва; розуміння гармонійної взаємодії людини і природи. При цьому **як навчальні** ресурси визначено літературні

й музичні твори та твори образотворчого мистецтва [3].

Отже, компетентнісний підхід до сучасної освіти передбачає використання світових і національних мистецьких надбань як засобів навчання, тобто наголошується на культурологічному підході до викладання шкільних дисциплін, що сприятиме підвищенню ефективності навчання, розвитку розумових здібностей і виховання учнів.

Використання літературних творів як засобу реалізації міжпредметних зв'язків на уроках географії має свої методичні особливості. Основні методичні питання щодо використання художньої літератури пов'язані із з'ясуванням її місця в шкільному курсі географії, із виявленням прийомів роботи з різними видами текстів, із визначенням напрямів навчальної роботи з літературними текстами та розробкою різноманітних видів завдань для різних етапів уроку [2].

Важливим моментом використання літературних творів у шкільному курсі географії є систематичність, яка протиставляється їх епізодичному згадуванню на окремих уроках. Саме систематичність дасть змогу досягнути навчальних, розвивальних і виховних цілей формування культурологічної компетентності учнів і реалізувати міжпредметні зв'язки засобами художньої літератури на уроках географії. Однак при цьому слід пам'ятати, що використання художніх творів не є самоціллю, а повинно органічно влітатись у загальну структуру і зміст уроку.

Для реалізації принципу систематичності використання літератури на уроках географії можна запропонувати декілька напрямів. Кожен з них має свої переваги та недоліки. Наприклад, можна підібрати до багатьох уроків невеликі окремі твори або невеличкі уривки з творів значного обсягу різних авторів і завдяки їм більш емоційно та художньо ілюструвати вивчення нового матеріалу або з їх допомогою виконувати різноманітні завдання. За такого підходу учні зможуть ознайомитись з більшою кількістю авторів, стилістичних прийомів опису географічних об'єктів та явищ, зможуть застосувати різні види навчальної діяльності. Однак при цьому неможливо створити цілісне уявлення про окремих авторів та їхню творчість, отримані відомості будуть доволі фрагментарні й поверхові, до того ж велика кількість прізвищ аж ніяк не сприятиме їх запам'ятовуванню. Тобто виникає небезпека того, що учні будуть сприймати ці твори лише як чергове географічне завдання.

Іншим напрямом систематичного використання літератури на уроках географії

можна вважати ознайомче систематичне згадування окремих авторів і літературних творів, у яких відображено географічні об'єкти та явища, що вивчаються. Такий підхід має значний пізнавальний ефект, дає змогу учням асоціювати надбання світової літератури з географією загалом і певними географічними регіонами зокрема, але цей підхід передає цю важливу інформацію доволі поверхово й не завжди спонукає учнів до самостійного читання літературних творів. Також під час ознайомчих повідомлень вчителя зменшується самостійна розумова діяльність учнів.

Наступним напрямом є систематичне використання під час вивчення великої теми або розділу курсу одного окремого або декількох достатньо великих літературних творів, зміст яких здебільшого відповідає змісту навчальної програми. За такого підходу учні глибше пізнають сюжет певного твору, його стилістичні особливості; у них формуються більш стійкі асоціативні зв'язки, вони можуть з'ясувати ставлення автора до відображуваних об'єктів і явищ. Учні починають краще орієнтуватися в текстах, що пропонуються їм для виконання завдань, поступово умовно здійснюють подорож із героями твору, з їх допомогою послідовно ознайомлюються з новими об'єктами та регіонами. Цей підхід спонукає учнів до самостійного читання літературних творів, сприяє кращому запам'ятовуванню як географічної так і загальнокультурної інформації, сприяє набуттю навичок самостійної роботи й застосуванню географічних знань і вмінь у різних ситуаціях. Однак за такого підходу скорочується загальна кількість авторів і творів, на які спирається вчитель у процесі реалізації міжпредметних зв'язків.

Обрання напрямку систематичного використання літературних творів на уроках географії залежить від концептуальних поглядів учителя, психологічних особливостей, віку та сфери інтересів учнів, особливостей курсу, що вивчається. Ці напрями не є догмою, а лише відображають головні особливості можливої реалізації міжпредметних зв'язків з літературою, тому цілком можливим є їх деяке поєднання.

Літературні твори, які можуть використовуватись на уроках географії, відрізняються за жанрами, змістом і обсягом, що зумовлює необхідність пошуку відповідних методичних прийомів роботи з ними. Так, наприклад, за обсягом можна умовно визначити порівняно невеликі твори, які можуть використовуватись на уроці цілком. До таких творів належать невеликі вірші та прозаїчні твори обсягом до однієї сторінки, наприклад, оповідання, есеї, нотатки. Перед їх

використанням учителеві варто назвати не лише прізвище автора, а й кількома словами схарактеризувати напрям його творчості, внесок у літературну спадщину та значення його творів для вивчення географії. Це сприятиме підвищенню загального рівня ерудиції учнів та їхній зацікавленості в роботі із запропонованим твором [1].

Залежно від мети використання на уроці невеликого літературного твору учитель може прочитати його вголос усьому класу, попросити прочитати голосно одного чи декількох учнів або запропонувати прочитати його учням самостійно. Читаючи твір уголос, учитель може акцентувати увагу на потрібних місцях. При цьому читання має бути чітким, достатньо емоційним, його варто застосовувати для ілюстрування розповіді з основних питань, виконання завдань, націлених на активізацію мислення, на набуття навичок логічного мислення. Читання твору учнями вголос сприятиме залученню їх до роботи. Самостійне читання учнями доцільно застосовувати під час виконання завдань, спрямованих на набуття навичок аналітичного мислення, роботу з картами тощо.

Використання на уроках географії значних за обсягом літературних творів має свої переваги: вони окреслюють ширший спектр відбору прикладів, можуть схарактеризувати значні географічні регіони, дають змогу простежити в них зміни природи, господарства, суспільства, сприяють виявленню географічних закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків. Пропонуючи подібні твори під час вивчення географії, учитель має не лише повідомити учням загальні відомості про автора, а й дуже стисло ознайомити їх з сюжетом твору. Це сприятиме як розширенню загальної ерудиції, так і більш осмисленому сприйняттю твору учнями.

Серед основних способів використання літературних творів значного обсягу на уроках географії можна виділити: використання окремих невеликих уривків з творів, які відповідають темі уроку, використання окремих більш змістовних сюжетних ліній твору й використання географічних аспектів головного сюжету. Кожний з цих способів має певні методичні особливості.

Методика використання на уроках окремих уривків з творів загалом збігається з методикою використання невеликих літературних творів для самостійної роботи. Можна лише додатково повідомити учням місце того чи того уривку у фабулі твору.

Використання великих літературних творів або їх окремих сюжетних ліній не дає змоги використовувати художній текст на уроці цілком.

Тому вчитель може спиратись на вже знайомі учням уривки. Щоб використовувати окремі сюжетні лінії великих творів, які учні здебільшого не знають або знають мало, учителеві необхідно схарактеризувати в загальних рисах сюжет і дуже стисло визначити потрібну сюжетну лінію. Необхідно звернути увагу на те, що розповідь вчителя має бути стислою, але доволі емоційною, цікавою, пізнавальною, орієнтованою саме на географічні аспекти сюжету. Після ознайомлення із сюжетною лінією необхідно чітко сформулювати завдання, необхідні для набуття географічних знань і вмінь. За необхідності вчитель може за допомогою евристичних запитань спрямувати думки учнів у потрібному напрямі.

Важливим методичним аспектом використання літературних творів на уроках географії є визначення напрямку навчальної роботи учнів з ними. За творчого підходу використання творів художньої літератури сприятиме формуванню та розвитку всіх основних здібностей і компетенцій, властивих шкільному курсу географії, що потребує урізноманітнення видів навчальної роботи.

До основних напрямів навчальної роботи з літературними творами на уроках географії належать: активізація розумового процесу, розвиток аналітичного мислення, розвиток логічного мислення, активізація пізнавальної діяльності, формування картографічної культури. Кожний з цих напрямів реалізується за допомогою відповідних завдань до літературних уривків.

Для активізації розумового процесу доцільно застосовувати невеликі уривки або окремі літературні твори, у яких містяться географічні відомості, що вивчались раніше або будуть вивчатись на цьому уроці. До цих уривків учитель готує низку запитань, за допомогою яких спрямовуються думки учнів на пояснення вже відомих їм фактів. Цей вид навчальної роботи доцільно використовувати під час актуалізації опорних знань або закріплення вивченого матеріалу.

Для розвитку аналітичного мислення та набуття учнями відповідних навичок можна використовувати як невеличкі тексти, так і окремі сюжетні лінії значних за обсягом творів, до яких слід підготувати спеціальні запитання або завдання, спрямовані на відбір і структурування географічної інформації, пояснення властивостей географічних об'єктів і явищ, виявлення чинників, що впливають на їх формування,

складання характеристик. Завдання цього виду навчальної роботи можуть використовуватись практично на всіх етапах уроків географії.

Логічне мислення на уроках географії дає змогу виявити географічні закономірності та причинно-наслідкові зв'язки. Для розвитку цього виду мислення на уроках географії вчитель може підготувати запитання та завдання до художніх творів, зміст яких дає змогу пов'язати між собою географічні явища та закономірності, які учні вже вивчали, або ж виявити нові. Такі запитання доцільно побудувати у вигляді евристичної бесіди, що сприятиме демонструванню учням послідовності та логіки встановлення причинно-наслідкових зв'язків у географічному середовищі.

Використання художньої літератури на уроках географії має широкі можливості для активізації пізнавальної діяльності учнів. Завдяки окремим захопливим уривкам з художніх творів, учитель може зацікавити учнів темою, що вивчається, спрямувати їхні думки на пошук пояснень відомостей, які вони почули. Іншим напрямом цього виду навчальної роботи можна вважати завдання, які пропонуються учням для самостійної творчої роботи. Наприклад, підібрати самостійно описи певних географічних об'єктів у художніх творах, які дають змогу виявити їх особливості та знайти їм пояснення.

Використання художньої літератури на уроках географії сприяє урізноманітненню видів навчальної діяльності, розширенню умов відповідних завдань, демонструванню їх практичної спрямованості. Так, зокрема, завдання, спрямовані на формування картографічної культури учнів, вирізняються доволі широким розмаїттям видів роботи з картою. Наприклад, можна запропонувати такі завдання: простежити по карті маршрут літературних героїв за фабулою твору, прокласти для них маршрут самостійно або запропонувати його можливий варіант, знайти на карті місце розташування об'єктів, про які йдеться у творі, визначити їхні координати тощо. Такі завдання, залежно від мети, можна пропонувати учням на різних етапах уроку.

Висновки. Реалізація на уроках міжпредметних зв'язків, зокрема художньої літератури та географії, розширює спектр завдань і видів навчальної діяльності, сприяє підвищенню зацікавленості учнів і розвитку в них як фахових, так і загальних компетентностей, що потребує від учителя творчого підходу до навчального процесу і з'ясування основних методичних аспектів використання художніх творів.

Список використаних джерел

1. Байтеряков О. З., Бойко Д. О. Періодизація світової літератури для реалізації міжпредметних зв'язків на

References

1. Baiteriakov, O. Z., Boiko, D. O. (2016). World literature timeline for implementation of interdisciplinary

- уроках географії. *Історико-географічний дискурс проблем геосфери*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (16 травня 2016 р.): зб. наук. праць. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. С. 206–210.
2. Байтеряков О. З. Методичні аспекти формування культурологічної компетентності учнів у шкільному курсі географії: монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2018. 235 с.
 3. Навчальна програма з географії для загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2017 р. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/07/14/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf> (дата звернення: 08. 05. 2019).
- connections at Geography lessons. *Historical and geographical discourse of geosphere issues: materials of International Scientific and Practical Conference (16 May 2016)*. 206–210. [in Ukrainian]
 2. Baiteriakov, O. Z. (2018). *Methodological aspects of forming culturological competence of pupils in the school course of Geography: monograph*. Melitopol: Vydavnytstvo MDPU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
 3. Geography curriculum for general education institutions (2017). URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/07/14/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf> [in Ukrainian]

Відомості про авторів:**Байтеряков Олег Зуфарович**

o.baiteriakov@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна**Байтерякова Наталія Юріївна**

baiteriakova@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/87/91

*Матеріал надійшов до редакції 16. 05. 2019 р.
Прийнято до друку 25. 06. 2019 р.***Information about the authors:****Baiteriakov Oleh Zufarovich**

o.baiteriakov@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine**Baiteriakova Natalia Yuriivna**

baiteriakova@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/87/91

*Received at the editorial office 16. 05. 2019.
Accepted for publishing 25. 06. 2019.*

МОБІЛЬНІ ДОДАТКИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна Гурова, Тетяна Рябуха, Наталя Зіненко, Наталя Гостіщева

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті з'ясовано можливості мобільних технологій навчання іноземної мови. Проаналізовано вітчизняну та зарубіжну науково-методичну літературу з проблеми дослідження. Розкрито зміст поняття «мобільне навчання», наведено його найбільш поширені трактування. Доведено, що мобільне навчання має чималу перевагу перед традиційним, оскільки забезпечує високу інформативну ємність матеріалу, стимулює пізнавальну активність студентів, гарантує безперервність процесу навчання. Схарактеризовано наявні мобільні програмні додатки для навчання англійської мови, зокрема для формування й розвитку лексико-граматичних мовних навичок і мовленнєвих умінь в аудіюванні, читанні й говорінні.

Ключові слова:

інформаційно-комунікаційні технології; мобільне навчання; мобільні програмні додатки; навчання іноземної мови.

Аннотация:

Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья. Мобильные приложения как инновационное средство обучения иностранному языку.

В статье представлены возможности мобильных технологий обучения иностранному языку. Проанализирована отечественная и зарубежная научно-методическая литература по проблеме исследования. Раскрыто содержание понятия «мобильное обучение», приведены его наиболее распространенные трактовки. Доказано, что мобильное обучение имеет значительное преимущество перед традиционным, поскольку обеспечивает высокую информативную емкость материала, стимулирует познавательную активность студентов, гарантирует непрерывность процесса обучения. Охарактеризованы существующие мобильные программные приложения для обучения английскому языку, в частности для формирования и развития лексико-грамматических языковых навыков и речевых умений в аудировании, чтении и говорении.

Ключевые слова:

информационно-коммуникационные технологии; мобильное обучение; мобильные программные приложения; обучение иностранному языку.

Resume:

Gurova Tetiana, Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Hostishcheva Natalia. Mobile apps as an innovative means of teaching foreign languages.

The article highlights the possibilities of mobile technologies in teaching a foreign language. The review of domestic and foreign scientific and methodical literature on the problem is carried out. The content of the concept of «mobile learning» is disclosed, its most common interpretations are given. It is proved that mobile learning has a considerable advantage over the traditional one, since it provides a high informative capacity of the material, stimulates the cognitive activity of students, ensures the continuity of the learning process. The article describes the existing mobile software applications for teaching English, in particular for the formation and development of lexical and grammatical language skills and speech skills in listening, reading and speaking.

Key words:

information and communication technologies; Mobile Learning; mobile software applications; foreign language teaching.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема застосування інтернет-технологій, сприяв появі нової форми навчального процесу, яка отримала назву – мобільне навчання (англ. Mobile Learning або M-Learning).

Мобільне навчання можна визначити як такий підхід до навчання, в умовах якого на основі мобільних електронних пристроїв (смартфонів, планшетів, нетбуків тощо) створюється мобільне освітнє середовище, де студенти можуть використовувати ці пристрої як засоби доступу до навчальних матеріалів, розміщених у мережі Інтернет, будь-де та будь-коли [8].

Мобільне навчання почало активно розвиватися з 2003 р. на базі сервісів sms, web, e-mail, iTunes та ін. Наприкінці 2010 р. Інститут інформаційних технологій у навчанні при ЮНЕСКО опублікував програмний документ «Mobile Learning for Quality Education and Social Inclusion» («Мобільне навчання для якісної освіти та соціальної інклюзії»). У цьому документі викладачам і вчителям рекомендувалось звернути увагу на фантастичну популярність мобільних пристроїв серед молоді

та проаналізувати можливість оптимізації викладання на базі цих засобів [9, с. 4].

Уже за два роки з'явилися перші результати роботи. Їх було оприлюднено на щорічних наукових конференціях, присвячених проблемі мобільного навчання (International Conference «Mobile Learning» (<http://mlearning-conf.org/>), MLearnCon (<http://www.elearningguild.com>), MoLeNET (<http://www.molenet.org.uk/>)).

Ще на початку 2000-х років Д. Кіган визначив мобільне навчання як «провісник навчання майбутнього» [23]. Отже, у майбутньому мобільне навчання може стати потужним засобом як шкільної, так і вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Минулі півтора десятиліття позначені появою великої кількості наукових робіт, присвячених проблемам мобільного навчання. Увага як зарубіжних, так і вітчизняних учених прикута до розв'язання таких питань: 1) дидактико-методичні основи мобільного навчання (В. Білоус [1], Н. Бондаренко [2], І. Воронникова [5], І. Голіцина [6], В. Куклев [8], С. Тітова [16], М. Ель-Хуссейн (M. El-Hussein) [18], М. Керні (M. Kearney) [22], К. Петерс (K. Peters) [25], Дж. Тракслер

(J. Traxler) [26], Т. Хайк (T. Heick) [27] та ін.); 2) технічні характеристики сучасних мобільних приладів та можливості їх використання в навчальному процесі будь-якої дисципліни (Н. Куликова, В. Кобзева [10], С. Пудова [13], Дж. Вальк (J. Valk), Л. Елдер (L. Elder), А. Рашид (A. Rashid) [27] та ін.; 3) готовність учасників навчального процесу використовувати мобільні пристрої з освітньою метою та перспективи мобільного навчання (А. Кукульська-Х'юм [9], Ф. Майнаєв [12], Д. Кіган (D. Keegan) [23] та ін.).

Зауважимо, що, на думку багатьох дослідників, мобільне навчання істотно видозмінює відносини між суспільством, освітою і технологіями, при цьому вектор зміщується в бік неформального, індивідуального та інтерактивного навчання.

Так, наприклад, А. Кукульська-Х'юм вважає, що у визначенні мобільного навчання поняття «мобільність» стосується водночас технологій, учня й контенту. На її думку, мобільність – це можливість подолання просторових і часових меж [9].

Дж. Тракслер (J. Traxler) твердить, що мобільне навчання радикально трансформує весь освітній процес: при цьому змінюються не тільки зміст, форма та методи навчання, а й психологія, поведінка й менталітет студента. Навчання стає вчасним, достатнім і персоналізованим («*just-in-time, just enough, and just-for-me*») [26, с. 8].

С. Титова переконана, що визначення «мобільний» характеризує насамперед два основні складники педагогічного процесу: доступ до засобів навчання та форми реалізації навчальної взаємодії [16, с. 20]. Студент сьогодні може мати миттєвий доступ до навчальних матеріалів і програм, навчальних ресурсів, виконувати завдання, спілкуватися з педагогом у будь-який час і в будь-якому місці.

Для розвитку мобільного навчання необхідно докласти ще багато зусиль, але вже нині вчені наводять велику кількість прикладів використання мобільних пристроїв, а також різноманітних мобільних додатків у практиці навчання різних предметів, зокрема й іноземної мови (Я. Брухаль [3], С. Варшавська [4], С. Лазаренко [11], Н. Самохіна [14], Т. Спільник [15], Н. Ткаченко [17], Х. Гуо (H. Guo) [19], К. Хі-Сук (K. Hea-Suk) [20] та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз проблеми застосування наявних мобільних додатків для навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі. У процесі написання статті використано такі методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та опис. Вивчено й критично осмислено вітчизняні та закордонні наукові публікації з проблеми

дослідження, на підставі чого були сформульовані певні власні висновки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури, а також систематизація досвіду використання додатків для вивчення іноземної мови дали змогу розділити їх на три основні групи:

1) мобільні додатки, спрямовані на розвиток мовних навичок, насамперед лексичних і граматичних;

2) мобільні додатки, спрямовані переважно на вдосконалення певного мовленнєвого вміння;

3) універсальні мобільні додатки, призначені для комплексного розвитку іншомовної комунікативної компетенції.

Багато з цих електронних додатків призначені для самостійного вивчення іноземних мов і побудовані на ігровій основі.

Безумовно, вивчення іноземної мови неможливе без періодичного звернення до словників. Перекладаючи текст, студенти можуть звернутися до електронних словників, які мають низку переваг, порівняно зі своїми друкованими аналогами. По-перше, вони забезпечують швидкий доступ до інформації. По-друге, словникова база в мобільних словниках зазвичай більш актуальна, ніж у їх друкованих версіях.

Зауважимо, що для правильної роботи з електронним словником потрібні: інструкція викладача й розвинені у студента навички роботи з інформацією, доступною на довідкових сайтах і в довідкових мобільних додатках. Також велике значення має рекомендація викладача щодо вибору того чи того ресурсу.

Підкреслимо, що насамперед важливо навчити студентів працювати з такими одномовними тлумачними словниками, як «**Merriam Webster Dictionary**» і «**Dictionary.com**», які, крім власне опису лексичного значення, містять приклади вживання лексичних одиниць, а отже, дають змогу отримати інформацію про слова, словосполучення та ідіоматичні вирази в рамках контексту. Окрім транскрипції, ці словники містять також аудіозапис вимови слів.

Серед сучасних електронних двомовних словників варто звернути увагу на систему для перекладачів «**Multitran**». Але й використовуючи двомовні словники, студенти далеко не завжди здатні знаходити в словниковій статті необхідну інформацію. Наприклад, для перекладу здебільшого вибирають саме частотне значення, без урахування інших. Використання цього додатка можна порекомендувати студентам з високим рівнем комп'ютерних знань, оскільки в цьому словнику наводиться велика кількість значень слів, які не завжди достатньо

систематизовані й на початковому етапі навчання можуть бути надмірними.

Щодо мобільних додатків-перекладачів, зокрема таких, як «**Language Translator**» і «**Google Translate**», то вони дають змогу перекладати слова, фрази, речення, використовуючи інтерактивну службу перекладів Google. Важливо пояснити студентам, що додатки-перекладачі подають переклади переважно слів або словосполучень, переклад же речень не завжди є адекватним.

Далі зупинимось на програмах, спрямованих на розвиток лексичних навичок і розширення словникового запасу студентів. Багато з цих електронних додатків призначено для самостійного вивчення іноземної мови й побудовано на ігровій основі.

Лексика в мобільному додатку «**My Word Book**», який доступний на сайті Британської Ради, представлена у вигляді інтерактивних флешкарт, організованих як довільно, так і у формі тематичних груп, розподілених за трьома рівнями складності. Кожна флешкарта забезпечена дефініцією і прикладом вживання зі словника «Cambridge University Press», перекладом, полями для нотаток, аудіоприкладом, зображенням тощо. Рубрика «Practice» містить п'ять різновидів завдань, після виконання яких користувач може перемістити слово в список вивченої лексики. Додаток розроблено в рамках навчальних програм Британської Ради на основі джерел видавництва «Cambridge University Press», що є надійною рекомендацією для його використання.

Додаток «**Англійська мова з Words**» призначений для розширення словникового запасу тих, хто вивчає англійську мову. За допомогою захопливих занять в ігровій формі «Words» допомагає активізувати запам'ятовування нових слів, їх правильне написання й сприйняття на слух. Особливістю цього додатка є те, що кожен з восьми запропонованих режимів спрямований на відпрацювання конкретних навичок вживання лексичних одиниць. У процесі заняття студентам пропонують виконати кілька різноманітних вправ, наприклад, запам'ятати картки (для тренування пам'яті), вибрати правильний аудіопереклад, узяти участь у проблемних міні-іграх тощо.

Додаток «**EasyTen**» призначений для поповнення словникового запасу на будь-якому рівні володіння англійською мовою. Принцип роботи заснований на індивідуалізованому підході до потреб користувача, зокрема, цей додаток дає змогу особисто відбирати слова для запам'ятовування, виключаючи вже знайому користувачеві лексику. Відібрані для вивчення

слова доступні в спеціальному плеєрі, який відтворює їхню вимову. Відповідно до встановленого графіка навчання, додаток пропонує користувачеві щодня від 10 до 20 нових слів, а також чотири види тестів для кожного слова, заснованих на різних типах сприйняття інформації. Цікаво, що приклади вживання слів узяті з Twitter. Розробники також пропонують щоденні цикли вправ на повторення матеріалу, вивченого на попередніх заняттях. Щоб оцінити свої успіхи у вивченні іноземної мови, користувач може порівняти власні результати з результатами інших передплатників за допомогою розрахованого додатком рейтингу.

Безкоштовний додаток «**Поліглот. Англійські слова**» містить базовий словник, списки неправильних дієслів, а також різноманітні тематичні групи лексики. У додатку доступні два режими роботи: англо-російський словник, доповнений транскрипцією, озвученими словами і контекстами вживання, а також тренувальні вправи, які полягають у виборі одного із запропонованих варіантів слів для заповнення пропуску в реченні. Програма містить окремі інтерактивні та ігрові компоненти, наприклад, ведеться статистика успіхів користувача, періодично пропонуються картки для повторення пройденого матеріалу, встановлена бальна система заохочення, є можливість створювати індивідуальні списки слів.

Додаток «**Memrise**» – це безкоштовний багатофункціональний додаток для запам'ятовування різної інформації. На офіційному сайті є сотні курсів, значна кількість яких – безкоштовна. Як мнемонічна методика пропонуються картки-меми, що покликані полегшити запам'ятовування нових слів. Основний вид роботи з цим додатком – це перемикання між численними озвученими словниковими картками, що чергується з нескладними завданнями на множинний вибір.

«**Quizlet**» – ще один безкоштовний додаток для вивчення й запам'ятовування нових слів іноземною мовою за принципом навчальних карток. Викладач може створювати власний курс і додавати до нього тематичні блоки, які заповнюють самі студенти. Наприклад, курс може містити в собі такі модулі: сім'я, зовнішність, повсякденні справи, навчання, відпочинок тощо. Кожний подібний модуль заповнюється спільно студентами в такому форматі: слово, переклад або визначення іноземною мовою (залежно від рівня студентів) і приклад з пропуском. Студенти також можуть додавати аудіофайли й будувати діаграми. За допомогою програми викладач може стежити за рівнем розвитку знань своїх студентів,

визначати, на яких моментах слід зупинитися і, у такий спосіб, допомогти їм досягати кращих результатів.

На наше переконання, згадані вище додатки для поповнення словникового запасу здебільшого можуть використовуватися насамперед для самостійної роботи студентів, для активізації та розвитку лексичних навичок у межах вивчених тем, а також для самоперевірки.

Серед мобільних додатків, призначених для роботи над розвитком *граматичних навичок*, слід насамперед назвати додаток «**Learn English Grammar**» (British Council). У ньому подано граматичні вправи чотирьох рівнів – Beginner, Elementary, Intermediate та Advanced – від A1 до C2 (за класифікацією CEFR). Безкоштовна версія містить обмежену кількість завдань для кожного рівня. Разом кожен рівень охоплює понад 600 граматичних вправ, об'єднаних у 25 граматичних розділів («Past Simple Tense», «If sentences», «Prepositions» та ін.). У тренувальних завданнях використовують 10 видів вправ (заповнення пропусків, множинний вибір, зіставлення питань і відповідей тощо). Користувач може виконувати завдання в зручному для нього темпі в розділі «Practice» або ж перевірити свої знання в розділі «Test» і дізнатися, наскільки добре він володіє граматикою англійської мови на відповідному рівні.

Ще один додаток Британської Ради «**Johnny Grammar's Word Challenge**» – це вікторина для тих, хто вивчає англійську мову, яка дасть змогу перевірити загальний рівень володіння не тільки граматикою, а й правописом і загальноживаною (побутовою) англійською лексику. Тести вікторини поділені на три категорії (Words, Grammar, Spelling) у рамках трьох рівнів складності (Easy, Medium, Hard). Якщо користувач дає неправильну відповідь, то в додатку докладно пояснюється, у чому його помилка. Ігрова форма програми передбачає, що користувач повинен виконати максимально можливу кількість завдань за 60 секунд. У процесі гри користувач, змагаючись з іншими учасниками, отримує значки й реєструє свої результати у відповідній таблиці.

Безкоштовний додаток до курсу «**MyGrammarLab**» видавництва «Pearson» містить мобільні інтерактивні вправи різних рівнів. Цей додаток призначений для використання в рамках курсу «MyGrammarLab», що поєднує підручник, онлайн завдання та мобільний додаток і адаптований до індивідуальних потреб і можливостей студентів. Курс розрахований на три рівні навчання – від Elementary до Advanced. Додаток дає користувачеві змогу вибрати теми, які його

цікавлять і створювати власні добірки вправ і тестів. Якщо користувач помиляється у виборі відповіді, посилання перенаправляє його до правила, яке необхідно повторити. Цей курс підходить як для самостійної підготовки, так і для використання в рамках групових занять з курсу англійської мови.

Додаток «**Game to Learn English**» від «Powowbox» призначений для студентів, які мають базовий словниковий запас, але недостатній рівень знань у царині граматики. Принцип роботи програми полягає в тому, щоб користувач виправляв граматичні помилки в додатках і мікротекстах. Для того, щоб перейти на наступний рівень, необхідно засвоїти п'ять граматичних правил. Додаток містить багато прикладів, правила з основних розділів граматики англійської мови, 20 рівнів, 3 режими навчання. Перші чотири рівні, які відповідають рівню Elementary, – безкоштовні.

Ще одним зручним додатком для перевірки знань з граматики англійської мови є «**English Grammar Test**». Додаток містить 60 тестів по 20 завдань. Кожен тест присвячений окремій граматичній темі. Виконавши його, можна перевірити знання з 26 розділів граматики англійської мови, зокрема таких, як «Word Order», «Articles», «Present Tenses», «Reported Speech», «Linking Words» та ін. Такий підхід дає змогу користувачеві періодично відстежувати свої успіхи у вивченні граматики й виявляти проблемні моменти. Після виконання тесту в додатку наводиться список правильних і неправильних відповідей, а також пропонується просте й зрозуміле пояснення помилок.

Мобільні додатки, призначені для формування й розвитку іншомовних граматичних навичок студентів, безумовно, становлять значний інтерес для викладачів англійської мови, оскільки містять велику кількість ресурсів і завдань, спрямованих на розвиток цієї навички, яка потребує постійного вдосконалення. Крім того, ці пристрої мають високий мотиваційний потенціал завдяки розмаїттю завдань і форм, тому можуть використовуватись для самостійної роботи студентів, насамперед для самоперевірки в межах вивчених тем.

Мобільні додатки – це також гарний засіб перенесення автентичної мови в аудиторію. Є програми про подорожі, доквілля, здоров'я, їжу, історію, музику, путівники по картинних галереях, програми новин тощо. Безумовно, подібні додатки можуть допомогти викладачеві перенести мову живого спілкування в свою аудиторію. Саме такими додатками є «**TED-Ed**», «**Podcasts**», «**Hooked**», «**DailyArt**» та інші.

У додатку «**TED-Ed**» активно використовується відео. Цей освітній ресурс

містить невеличкі фільми, створені вчителями спільно з мультиплікаторами. Відеоролики згруповані за темами. Викладачі можуть використовувати готові відеоролики або створювати з нуля власні відеоуроки на основі будь-якого відео з каналу TED-Ed на YouTube. Використання подібних відеоуроків сприяє не тільки розвитку сприйняття мови на слух і розширенню словникового запасу, а й формує критичне мислення, оскільки студенти можуть обговорювати різні ідеї, зокрема й глобальні, порушені у відео або пов'язані з темою.

«Podcasts» (подкасти) – ще один спосіб зручного та ефективного використання автентичного матеріалу й створення природного мовного середовища в аудиторії. Подкаст – це аудіотекст певного жанру, що публікується в мережі у вигляді випусків, які регулярно оновлюються. Незаперечною перевагою подкастів є те, що вони дають змогу прослуховувати сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку тему в різноманітному виконанні (акцент, тембр голосу, ритм, швидкість мовлення). Найбільш ефективний спосіб знайти необхідний подкаст – звернутися до директорії подкастів, вибрати потрібну категорію й переглянути список подкастів, доступних для завантаження. Для тих, хто вивчає англійську мову, директорія подкастів розміщена на сайтах www.podomatic.com та www.bbc.co.uk. Сервіс подкастів дає змогу як прослуховувати й переглядати розміщені в Інтернеті подкасти, так і записувати, і розмішувати на одному з серверів подкастів власні подкасти на будь-які теми. Найбільш відомим сервером подкастів є YouTube. На сайті learnenglish.britishcouncil.org розміщено подкасти для початківців (рівень A2-B1); на сайті bbc.co.uk/worldservice/learningenglish – подкасти для середнього та просунутого рівнів (B2-C1), найбільш популярним серед яких є «6 Minute English». Аудіотексти супроводжуються інтерактивними вправами, які допомагають перевірити засвоєння прослуханого матеріалу.

Для користувачів планшетів і смартфонів у додатку «**Hooked**» з'явився новий формат електронних книг, побудованих у формі діалогу в месенджері. Запускаючи додаток, ви стаєте учасником історії, яка розгортається на ваших очах: незнайомі вам люди починають спілкуватися між собою. Ця програма дасть змогу

студентам ознайомитися з таким популярним нині жанром спілкування, як текстові повідомлення. Використання програми уможливило створення самим викладачем великої кількості завдань для розвитку у студентів певних умінь і навичок. Студенти розвивають свої рецептивні навички, оскільки вони не просто читають текст, а й мають змогу передбачати подальший розвиток сюжету. Викладач може запропонувати обговорення історії або запитати, що самі студенти зробили б на місці головних героїв, попросити студентів передати свої емоції або емоції головних героїв, розіграти сценку чи написати власну історію.

Додаток «**DailyArt**» щодня надсилає передплатникам фотокопію будь-якої картини з історією її створення. Можна використовувати цей додаток у роботі зі студентами і перед тим, як прочитати опис картини, попросити їх самостійно поміркувати над такими питаннями: що це за картина, хто її автор, коли і де було написано цей твір, яка подія зображена на картині. Можна придумати історію на основі картини. Потім студенти читають надісланий опис картини й зіставляють своє початкове уявлення про неї з тією інформацією, яку отримують під час читання. При цьому студенти напрацьовують описову лексику, вчать використовувати її в контексті, що формує їхню соціокультурну компетентність.

Висновки. Проведений нами огляд дав змогу дійти висновку, що на сьогодні розроблено значну кількість мобільних додатків і програм для вивчення іноземної мови, які спрямовані як на набуття різних навичок і вмінь, так і на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності. Доволі широкий спектр і розмаїття наявних мобільних навчальних ресурсів дають змогу вибирати додатки відповідно до індивідуальних потреб, інтересів та рівня мовної підготовки студентів.

Перспективи подальшої роботи. Слід визнати, що перші спроби застосування мобільного навчання на практиці продемонстрували значний інтерес з боку студентів, а також показали непогані результати. Цей напрям має великий потенціал і може сформуватися в досить ефективну інноваційну методику викладання іноземної мови, зокрема й у межах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Білоус В. Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2(20-21). С. 353–362. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_29 (дата звернення: 14.05.2019).
2. Бондаренко Н. Г. Дидактические свойства и функции мобильного обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. URL: <http://www.science->

References

1. Bilous, V. (2018). Mobile learning apps in modern education. *Osvitohichnyi dyskurs*, 1–2 (20–21), 353–362. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_29 [in Ukrainian].
2. Bondarenko, N. G. (2014). Didactic properties and functions of mobile learning. *Sovremennyye problemy*

- education.ru/ru/article/view?id=15552 (дата звернення: 15.05.2019).
3. Брухаль Я. Б. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 201–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_6_46 (дата звернення: 14.05.2019).
 4. Варшавская С. В. Использование мобильных справочных приложений для оптимизации процесса обучения английскому языку. *Новые технологии в обучении иностранным языкам*. 2015. С. 97–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-tehnologiy-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата звернення: 15.05.2019).
 5. Воротникова І. П. Мобільні технології у післядипломній педагогічній освіті. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2015. № 4. С. 56–62. URL: <http://portfoliovorotnikova.blogspot.com/p/7.html> (дата звернення: 14.05.2019).
 6. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. *Образовательные технологии и общество*. 2011. № 1. С. 205–211.
 7. Горбатюк Р. М., Репський В. І. Мобільні технології у вищих навчальних закладах України: пошук шляхів розвитку. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 37. С. 181–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_34 (дата звернення: 14.05.2019).
 8. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании. *Школьные технологии*. 2010. № 4. С. 45–52.
 9. Кукульска-Хьюм А. Мобильное обучение. *Аналитическая записка. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании*. 2010. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679.pdf> (дата звернення: 14.05.2019).
 10. Куликова Н. Ю., Кобзева В. А. Использование мобильных приложений для организации и проведения оперативного контроля знаний обучающихся. *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/53174> (дата звернення: 15.05.2019).
 11. Лазаренко С. В. Модель організації освітнього процесу для самостійного оволодіння англomовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з використанням мобільних додатків і технологій. *Іноземні мови*. 2017. № 3(91). С. 18–22.
 12. Майнаєв Ф. Я. Мобільні пристрої у вищій школі. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79(1). С. 75–78. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79(1)_16) (дата звернення: 15.05.2019).
 13. Пудова С. С. Використання мобільного телефону в навчальному процесі. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2(16). С. 97–101.
 14. Самохина Н. В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6. Т. 3. С. 591–595. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34208> (дата звернення: 15.05.2019).
 15. Спільник Т. М., Мокрій Я. О. Можливості практичного використання смартфонів і планшетів на занятті з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного науки і освіти*, 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15552> [in Russian].
 3. Brukhal, Ya. B. (2017). Essential characteristics of mobile learning technologies in teaching foreign languages as a pedagogical innovation. *Molodyi vchenyi*, 6, 201–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_6_46 [in Ukrainian].
 4. Varshavskaia, S. V. (2015). Using mobile reference apps to optimize the process of teaching English. *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym jazykam*, 97–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-tehnologiy-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov> [in Russian].
 5. Vorotnykova, I. P. (2015). Mobile technologies in postgraduate pedagogical education. *Informatyka ta informaciini tekhnolohiyi v navchalnykh zakladakh*, 4, 56–62. URL: <http://portfoliovorotnikova.blogspot.com/p/7.html> [in Ukrainian].
 6. Golitsyna, I. N., Polovnikova, N. L. (2011). Mobile learning as a new educational technology. *Obrazovatel'nyie tekhnologii i obshchestvo*, 1, 205–211 [in Russian].
 7. Horbatyuk, R. M., Repskyi, V. I. (2014). Mobile technologies in HEIs of Ukraine: search for ways of development. *Suchasni informatsiini tekhnolohiyi ta innovaciini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*, 37, 181–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_37_34 [in Ukrainian].
 8. Kuklev, V. A. (2010). Establishing the system of mobile learning in open distance learning. *Shkolnyie tekhnolohii*, 4, 45–52 [in Russian].
 9. Kukul'ska-Hium, A. (2010). Mobile learning. Analytical note. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679> [in Russian].
 10. Kulikova, N. Yu., Kobzeva, V. A. (2015). Using mobile apps for organization and control of students' knowledge. *Sovremennye nauchnyie issledovaniia i innovatsii*, 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/53174> [in Russian].
 11. Lazarenko, S. V. (2017). Model of educational process organization for independent mastering English lexicogrammatical competence in reading by future military experts using mobile applications and technologies. *Inozemni movy* 3 (91), 18–22 [in Ukrainian].
 12. Mainaiev, F. Ya. (2017). Mobile devices in higher school. *Pedahohichni nauky*, 79 (1), 75–78. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79\(1\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79(1)_16) [in Ukrainian].
 13. Pudova, S. S. (2018). Using the mobile phone in educational process. *Fizyko-matematychna osvita*, 2(16), 97–101 [in Ukrainian].
 14. Samohina, N. V. (2014). The use of mobile technologies in teaching English: the development of traditions and the search for new methodological models. *Fundamentalnyie issledovaniia*, 6. Vol. 3. 591–595. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34208> [in Russian].
 15. Spilnyk, T. M., Mokrii, Ya. O. (2017). Possibilities of practical use of smartphones and tablets in foreign language classes at higher educational institutions. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 4 (90), 129–133. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25906/> [in Ukrainian].
 16. Titova, S. V. (2012). Mobile learning today: strategies and prospects. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriia 19: Lingvistika i mezhkulturaia kommunikatsiia*, 1, 9–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozmozhnostyah-ispolzovaniya-interaktivnyh-tehnologiy-v-protse-sses-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> [in Russian].

- університету імені Івана Франка. 2017. № 4(90). С. 129–133. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25906/> (дата звернення: 15.05.2019).
16. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. *Вестник Московского ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2012. № 1. С. 9–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozmozhnostyah-ispolzovaniya-interaktivnyh-tehnologiy-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата звернення: 15.05.2019).
 17. Ткаченко Н. Д. Використання мобільних телефонів у процесі навчання іноземним мовам у ВНЗ. *Наукові праці Національного університету харчових технологій*. 2012. № 47. С. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npnukht_2012_47_25 (дата звернення: 14.05.2019).
 18. El-Hussein M. Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*. 2010. № 13(3). P. 12–21. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/70ce/bc155c09f11c92e6bbb9f847bc949038dee8.pdf> (дата звернення: 15.05.2019).
 19. Guo H. Analysing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking, 2014. URL: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/analysing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf (дата звернення: 15.05.2019).
 20. Hea-Suk K. Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*. 2013. URL: <http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2013/09/16-2-HSKim.pdf> (дата звернення: 15.05.2019).
 21. Heick T. 12 Principles Of Mobile Learning. 2018. URL: <https://www.teachthought.com/learning/12-principles-of-mobile-learning/> (дата звернення: 15.05.2019).
 22. Kearney M., Schuck S., Burden K., Aubusson P. Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology Journal*. 2012. № 20(1). URL: <https://www.researchgate.net/publication/271765952> (дата звернення: 15.05.2019).
 23. Keegan D. The future of learning: From eLearning to m-Learning. 2002. URL: <https://www.researchgate.net/publication/44829385> (дата звернення: 15.05.2019)
 24. Kukulska-Hulme A. *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. London: British Council, 2015. 43 p.
 25. Peters K. M-Learning: Positioning Educators for a Mobile, Connected Future. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. 2009. P. 113–132. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894> (дата звернення: 15.05.2019).
 26. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. 2009. P. 9–24. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.860&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 15.05.2019).
 27. Valk J. H., Rashid A. T., Elder L. Using Mobile Phones to Improve Educational Outcomes: An Analysis of Evidence from Asia. *IRRODL: The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2010. Vol. 11. No. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881581.pdf> (дата звернення: 15.05.2019).
 17. Tkachenko, N. D. (2012). Using mobile phones in teaching foreign languages at HEIs. *Naukovi pratsi Natsionalnoho universytetu harchovykh tekhnologiy*, 47, 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npnukht_2012_47_25 [in Ukrainian].
 18. El-Hussein, M. (2010). Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*, 13 (3), 12–21. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/70ce/bc155c09f11c92e6bbb9f847bc949038dee8.pdf> [in English].
 19. Guo, H. (2014). Analysing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking. URL: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/filefield_paths/analysing_and_evaluating_current_mobile_applications_v2.pdf [in English].
 20. Hea-Suk, K. (2013). Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*. URL: <http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2013/09/16-2-HSKim.pdf> [in English].
 21. Heick T. (2018). 12 Principles Of Mobile Learning. URL: <https://www.teachthought.com/learning/12-principles-of-mobile-learning/> [in English].
 22. Kearney, M., Schuck, S., Burden, K., Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology Journal*, 20 (1). URL: <https://www.researchgate.net/publication/271765952> [in English].
 23. Keegan, D. (2002). The future of learning: From eLearning to m-Learning. URL: <https://www.researchgate.net/publication/44829385> [in English].
 24. Kukulska-Hulme, A. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. London: British Council. [in English].
 25. Peters, K. (2009). M-Learning: Positioning Educators for a Mobile, Connected Future. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, 113–132. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894> [in English].
 26. Traxler, J. (2009). Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, 9–24. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.860&rep=rep1&type=pdf> [in English].
 27. Valk, J. H., Rashid, A.T., Elder, L. (2010). Using Mobile Phones to Improve Educational Outcomes: An Analysis of Evidence from Asia. *IRRODL: The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 11. No. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881581.pdf> [in English].

Відомості про авторів:
Гурова Тетяна Юріївна
 angl_fil_mdpu@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Information about the authors:
Gurova Tetiana Yuriivna
 angl_fil_mdpu@ukr.net
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Рябуха Тетяна Валеріївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Зіненко Наталія Володимирівна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Гостіщева Наталія Олексіївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/92/99

*Матеріал надійшов до редакції 26. 04. 2019 р.
Прийнято до друку 17. 05 2019 р.*

20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Riabukha Tetiana Valeriivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Zinenko Natalia Volodymyrivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Gostishcheva Natalia Oleksiiivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/92/99

*Received at the editorial office 26. 04. 2019.
Accepted for publishing 17. 05. 2019.*

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Світлана Дубяга, Володимир Гузь, Ганна Шкільова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті доведено, що ефективним засобом формування професійно компетентних педагогів є практико-орієнтований підхід до організації освітнього процесу в ЗВО. Підкреслено особливе місце виробничої практики в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, під час якої відбувається «занурення» в професійне середовище. У сучасних умовах НУШ оптимальною моделлю взаємодії закладу вищої освіти і початкової школи, яка здатна забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, є Педагогічна лабораторія початкової школи. Саме вона створює можливості залучення студентів до практичної професійної діяльності через максимальне наближення до реальних умов майбутньої професії.

Аннотация:

Дубяга Светлана, Гузь Владимир, Шкилева Анна. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих учителей начальной школы. В статье доказывается, что эффективным средством формирования профессионально компетентных педагогов является практико-ориентированный подход к организации образовательного процесса в ЗВО. Подчеркнуто особое место производственной практики в системе профессиональной подготовки будущих учителей начального образования, благодаря которой происходит «погружение» в профессиональную среду. В современных условиях НУШ оптимальной моделью взаимодействия учреждения высшего образования и начальной школы, которая способна обеспечить качественную профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов, является Педагогическая лаборатория начальной школы. Именно она создает возможности привлечения студентов к практической профессиональной деятельности через максимальное приближение к реальным условиям будущей профессии.

Resume:

Dubiaha Svitlana, Huz' Volodymyr, Shkilyova Hanna. A Practice-Oriented Approach to Preparing Future Elementary School Teachers.

The article proves that an effective tool for the formation of professionally competent teachers is a practically oriented approach to the organization of the educational process in Universities. The special place of industrial practice in the system of vocational training of future primary education teachers is emphasized, during which the "immersion" takes place in the professional environment.

In higher education there are several approaches to practice-oriented learning. Some practice-oriented education is associated with the organization of the student's educational, industrial and undergraduate practice in order to immerse him in a professional environment, to relate his idea of the profession to the requirements of the real state of modern education. Others consider the most effective implementation of vocational learning technologies that help students to develop personal qualities that are important for future professional activity, as well as knowledge, skills and competences that ensure the quality of fulfilling the functional responsibilities of their chosen specialty.

In today's context, the New Ukrainian School is the optimal model of interaction between higher education institutions and primary schools, which will provide quality of professional training for future elementary school teachers, it has become the Primary School Pedagogical Laboratory. It creates opportunities for engaging students in practical professional activity through the closest possible approach to the real conditions of the future profession. It is also a new educational space that is comfortable for every student. As a result of the activity, the Teachers Laboratory of Elementary Education demonstrated objective grounds and innovative potential for improving the quality of training of future teachers to work under the conditions of the New Elementary School.

Ключові слова:

практико-орієнтований підхід; компетентнісний підхід; освітнє середовище; професійна підготовка; початкова школа.

Ключевые слова:

практико-ориентированный подход; компетентностный подход; образовательная среда; профессиональная подготовка; начальная школа.

Key words:

practice-oriented approach; competence approach; educational environment; vocational training; elementary school.

Постановка проблеми. В умовах глобального оновлення всіх соціально-економічних сфер, зростання економічної та географічної мобільності фахівця загострюється проблема його відповідності потребам реального життя. Розв'язання цієї проблеми слід шукати в площині професійної підготовки фахівців. Ця проблема насамперед стосується педагогічних і науково-педагогічних кадрів, покликаних формувати суб'єктів будь-яких видів людської діяльності.

Мета сучасної вищої освіти полягає в забезпеченні розвитку у здобувачів вищої освіти здібностей до пізнання, творчого використання здобутих знань у будь-якій навчальній і життєвій ситуаціях, готовності до

саморозвитку та самоврядування завдяки формуванню ключових професійних компетенцій практичної роботи, на які мають попит сучасні роботодавці, а також розуміння того, де, як і для чого набуті компетенції застосовуються на практиці.

Завданням закладів вищої освіти є насамперед надання допомоги студентам в індивідуальному самовираженні, тому необхідно створити певні умови для розкриття нахилів, здібностей, задоволення інтересів студентів. Необхідна система знань, що буде сприяти розвитку інтересу до пошуку того індивідуального, що згодом сформує висококласного компетентного

фахівця, здатного виконувати будь-які завдання, пов'язані з його професійною діяльністю.

Крім процесу навчання, професійні компетентності педагога формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою освітнього середовища, у якому науково-практична діяльність посідає одне з визначальних місць.

У процесі професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що охоплює опис системи його основних функцій, проблем і завдань, предметних компетентностей. Діяльнісна модель підготовки фахівця передбачає постійну трансформацію видів діяльності (А. Вербицький). Під час професійно-орієнтованої діяльності студенти набувають реального досвіду виконання професійних завдань. Трансформація змісту діяльності завершується набуттям досвіду професійної діяльності в процесі виробничої практики і практико-орієнтованого навчання. Для максимальної адаптації фахівців до умов реального виробництва, набуття достатнього досвіду професійної діяльності заклади вищої освіти почали перебудовувати свою роботу за принципом «Уранці – практика, увечері – теорія».

Порівняно новою формою в освітньому процесі є практико-орієнтоване навчання здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безумовно, практико-орієнтований підхід спрямований не тільки на здобуття знань, а й на набуття вмінь, навичок і досвіду практичної діяльності. Незважаючи на те, що цей підхід розглядається в наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Н. Басалаєвої, О. Бірченко, А. Вербицького, Н. Житник, О. Котикової, Г. Ковальчук, М. Коллегаєва, С. Коп'євої, Н. Матюшенко, І. Пальчикової, Т. Пушкарьової та інших, він залишається недостатньо дослідженим, оскільки його методологічні, теоретичні й технологічні особливості мало вивчені, недостатньо структуровані та обґрунтовані [3; 4; 5]. Часто практико-орієнтований підхід дослідники розглядають як метод викладання і навчання в поєднанні з практичною діяльністю, орієнтацію навчального процесу на кінцевий продукт навчання – формування і розвиток професійних компетенцій [2].

Водночас науковці по-різному розуміють цілі практико-орієнтованого навчання. Це, зокрема, набуття професійного досвіду студентами в процесі занурення в професійне середовище під час виробничої і переддипломної практик; професійно-орієнтовані технології навчання, спрямовані на формування в майбутніх фахівців значущих для професійної діяльності знань,

умінь, навичок, професійно-важливих якостей; формування професійно і соціально значущих компетенцій у процесі набуття студентами знань, умінь, навичок і досвіду діяльності тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування необхідності практико-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наголошується на створенні відповідних умов у ЗВО, що максимально наближаються до середовища майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення досвіду закладів вищої освіти свідчить про те, що важливим у підготовці фахівця є її практико-орієнтований характер. Це виявляється в низці особливостей, серед яких найбільш важливими є: загальна кількість годин, відведених на практичну освіту (до 30% часу навчання в університеті); використання в навчанні певних (креативних) методів (метод проблемного навчання, метод проєктів та ін.); орієнтація навчання на роботу в групі, команді; інтеграція навчальних предметів як «спосіб наближення» навчальної (аудиторної) ситуації до реальної, фактичної тощо. Керувати практикою повинен досвідчений наставник.

Ми переконані в тому, що для побудови практико-орієнтованої освіти необхідний новий, діяльнісно-компетентнісний підхід. Вектор діяльнісного підходу спрямований на організацію процесу навчання, технології практико-орієнтованої освіти, де весь процес навчання набуває діяльнісного характеру. А компетентнісний підхід орієнтований насамперед на досягнення певних результатів, набуття значущих компетенцій. Набуття компетенцій неможливе без набуття досвіду діяльності, тобто компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетенції формуються в процесі діяльності й заради майбутньої професійної діяльності. У цих умовах процес навчання набуває нового змісту, він перетворюється на процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності з метою формування професійно і соціально значущих компетентностей [6].

Навчання протягом усього життя буде однією з ключових компетенцій: спираючись на чотири базові принципи, покладені в основу освіти, – вчитися жити, вчитися пізнавати, вчитися робити і вчитися співіснувати, – діяльнісно-компетентнісний підхід може стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованої освіти в XXI столітті [3].

Освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності, рівень якого більш точно визначається методами компетентнісного підходу. Уведення поняття

компетентності як «уміння мобілізувати знання і досвід для розв'язання конкретних проблем», дає змогу розглядати компетентність як багатофункціональний інструмент вимірювання якості професійної освіти. Компетентнісний підхід ближче до цілей і завдань практико-орієнтованої освіти, оскільки визначає повернення до посиленої практичної професійної підготовки студентів, тобто до набуття ними адаптованих навичок, досвіду активної творчої діяльності, формування емоційно-вольових відносин зі світом, з іншими людьми й самим собою, і головне, набуття досвіду практичної діяльності через збільшення виробничої і науково-дослідницької практики студентів. У компетентнісному підході акцентується на діяльнісному змісті освіти. Основним змістом навчання стають дії, операції, що співвідносяться з проблемою, яку потрібно розв'язати. За такого підходу навчальна діяльність набуває дослідного й практико-перетворювального характеру. У навчальних програмах діяльнісний зміст освіти позначається на способах діяльності, уміннях і навичках, які необхідно сформувати; на досвіді діяльності, який повинен бути накопичений і осмислений студентами. Студент повинен, за потреби, уміти швидко й безпомилково скористатися джерелами інформації для розв'язання тих чи тих проблем.

Упровадження практико-орієнтованого підходу в навчальний процес зумовлено необхідністю пошуку адекватних освітніх технологій – сукупності засобів і методів навчання й розвитку студентів, що дають змогу успішно реалізувати ефективний розвиток заявлених в освітній програмі компетенцій.

Активну участь у процесі навчання здобувачів вищої освіти бере викладач. Формування ключових компетенцій можливе за умов систематичного включення їх у різні види навчальної і позанавчальної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтований на організацію навчально-пізнавальної діяльності за допомогою моделювання різноманітних ситуацій у різних сферах життєдіяльності особистості. За такого підходу перевага надається творчому заняттю, основне завдання якого, на відміну від традиційного, – організація продуктивної діяльності [7].

Компетентнісну модель випускника часто подають як сукупність очікуваних (бажаних) результатів освіти, досягнення яких зможе продемонструвати студент на тому чи іншому етапі засвоєння основної програми у вигляді пакету (набору) компетенцій, яких зобов'язаний набути кожен випускник цієї програми.

У результаті формування ключових компетенцій студентів, ми маємо самостійну,

ініціативну особистість, що володіє професійним знанням зі свого предмета, особистість, здатну застосовувати новітні досягнення науки і передової техніки, особистість, що володіє позитивною, творчою енергією, яка зробить істотний внесок у розв'язання проблеми забезпечення кадрами [1].

Деякі дослідники вважають, що для побудови практико-орієнтованої освіти необхідний новий діяльнісно-компетентнісний підхід. На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, практико-орієнтовану освіту спрямовано на набуття, крім знань, умінь і навичок, ще й досвіду практичної діяльності.

Практико-орієнтований підхід у професійному навчанні майбутніх педагогів – це орієнтація навчального процесу на кінцевий продукт навчання. Кінцевим продуктом навчання виступає формування й вироблення у студентів практичних навичок застосування технологій навчання та виховання на рівні досягнення гарантованого технологією нижнього порогу ефективності професійної діяльності, тобто достатнього рівня сформованості професійно-педагогічної культури [5].

Це передбачає підпорядкування змісту та методів навчання дидактичним закономірностям практико-орієнтованого підходу, які вибудовані відповідно до етапів отримання кінцевого продукту навчання. Це означає перерозподіл співвідношення теоретичної, практичної та методичної інформації у сфері формування професійно-педагогічної культури.

І. Пальшкова під практико-орієнтованим підходом до професійного навчання розуміє орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи [4, с. 101].

Практико-орієнтоване навчання – це процес взаємодії трьох суб'єктів навчання: викладача, студентів і закладу освіти. Практико-орієнтоване навчання реалізується з метою розвитку особистості; воно спрямоване, з одного боку, на вдосконалення ряду психологічних характеристик студентів (увага, мислення, мотивація), а з іншого – на самостійне здобуття ними нових знань, набуття практичного досвіду їх застосування в навколишній дійсності під час виконання життєво важливих завдань і розв'язання нагальних проблем, на розвиток світогляду й творчого потенціалу [4, с. 102].

Під організацією практико-орієнтованого навчання студентів потрібно розуміти створення певної структури такого навчання, яка забезпечить досягнення максимально можливого корисного ефекту від його реалізації, з урахуванням основних дидактичних умов:

1) діяльнісне подання змісту навчання в рамках теоретичного навчання (студент + викладач);

2) систематичний і послідовний аналіз аспекту теоретичних знань у галузі вдосконалення професії (студент + викладач);

3) взаємозв'язок теоретичних і практичних знань, здобутих у період навчання у ЗВО з цілеспрямованими навичками практичної діяльності, набутими в період практико-орієнтованого навчання під час виробничої практики (студент + викладач + заклад освіти).

У системі вищої освіти є кілька підходів до практико-орієнтованого навчання. Одні дослідники практико-орієнтовану освіту пов'язують з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його занурення в професійне середовище, співвіднесення свого уявлення про професію з вимогами, що висуває реальний стан сучасної освіти.

Інші вважають найбільш ефективним упровадження професійно-орієнтованих технологій навчання, що сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують якісне виконання функціональних обов'язків за обраною спеціальністю.

З огляду на це, традиційний елемент навчання – практика студентів – набуває абсолютно нового змісту і стає найважливішим елементом програм підготовки у ЗВО. Необхідно зробити практику дійсно безперервною, переважно в одному й тому самому навчальному закладі. Під час навчальної практики студенти набувають досвід навчально-пізнавальної діяльності академічного типу, де моделюються дії фахівців, обговорюються теоретичні питання і проблеми. У процесі виробничої практики студенти набувають досвіду професійної діяльності як учителя початкових класів (або асистента вчителя). На переддипломній практиці відбувається інтеграція уявлень про діяльність школи, її процесів, виробляються пропозиції, спрямовані на підвищення ефективності виробничої діяльності. Модель безперервної практики нездійсненна в умовах випадкового вибору місць проходження практики. На нашу думку, велике значення має пошук постійних роботодавців і організація з ними науково-методичних семінарів. У такому разі швидко виникає зворотний зв'язок: роботодавці починають розглядати конкретних студентів як свій кадровий резерв і вносять пропозиції щодо поліпшення змісту конкретних дисциплін, а згодом – і навчальних програм.

Виходячи з сучасних вимог до підготовки компетентного фахівця, виробнича практика повинна проходити на базі новітнього устаткування. Тому бази практик мають бути

підібрані відповідно до реальних потреб НУШ і володіти всіма необхідними ресурсами для вдосконалення вмінь і навичок майбутніх фахівців.

На нашу думку, третім важливим підходом до практико-орієнтованого навчання є створення в стінах закладу вищої освіти практико-орієнтованого середовища, максимально наближеного до майбутніх професійних вимог, обставин. Саме тому в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького було започатковано систему лабораторій як форму нового практико-орієнтованого середовища. На сьогодні ЗВО має значний досвід у реалізації практико-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх учителів.

На базі кафедри початкової освіти створена Педагогічна лабораторія початкової школи для якісної підготовки здобувачів усіх рівнів вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» та для вдосконалення професійних компетентностей науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Метою діяльності Педагогічної лабораторії початкової школи є практико-орієнтована реалізація освітньо-професійних програм підготовки фахівців, проведення наукових досліджень у межах затвердженої наукової теми кафедри початкової освіти та впровадження результатів досліджень у практичну діяльність. Робота науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти спрямована на розв'язання конкретних наукових проблем, розвиток студентського наукового гуртка, на профорієнтаційну роботу тощо.

Педагогічна лабораторія початкової школи як практико-орієнтоване середовище здатна забезпечити максимальне наближення студентів до майбутньої професійної діяльності вже під час навчання. Крім того, це ще й новий освітній простір, який є зручним та комфортним для кожного студента.

Лабораторія бере безпосередню участь в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Під час занять студенти на високому науковому, методичному і технічному рівні ознайомлюються з чинними типовими програмами, підручниками, сучасними засобами навчання, інноваційними методиками навчання в галузі початкової освіти.

Педагогічну лабораторію було обладнано відповідно до 7 осередків оформлення класної кімнати початкової школи – меблями та засобами навчання: інтерактивною дошкою, проектором, ноутбуком, 10 планшетами, під'єднаними до Інтернет-мережі, кольоровим принтером, наочно-дидактичними матеріалами, демонстраційними картками, дидактичним

приладдям, лабораторними наборами для дослідів, колекціями, муляжами, гербаріями, конструкторами LEGO тощо.

Ігровий осередок оснащений розвивальними іграми, м'ячами, скакалками, обручами, кріслами, пуфами, великим яскравим килимом, де студенти разом з викладачем мають можливість проводити ранкову зустріч на початку кожного заняття.

У межах діяльності Педагогічної лабораторії було проведено низку заходів, присвячених підготовці освітян нового покоління, які передбачали не тільки підготовку студентів освітянських спеціальностей до роботи в Новій українській школі, а й передачу багатого на інноваційні напрацювання досвіду науковців-педагогів кафедри початкової освіти вчителям, які вже працюють.

Упродовж 2019 року було проведено низку заходів (коучинг «Навчай та вчись по-новому!»; майстер-клас «Я – сучасний учитель НУШ»; тренінг для вчителів-практиків та майбутніх фахівців початкової освіти «Я – сучасний учитель НУШ»), до участі в яких було залучено понад 60 педагогів, які представляли як м. Мелітополь, так і Запорізький регіон. На всіх заходах були присутні студенти 3-4-го курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти й студенти магістратури.

У процесі діяльності Педагогічна лабораторія початкової освіти продемонструвала об'єктивні підстави та інноваційний потенціал для

вдосконалення якості підготовки як майбутніх педагогів до роботи в умовах Нової початкової школи, так і вчителів-практиків.

Висновки. Отже, реалізація практико-орієнтованого навчання в ЗВО спрямована, по-перше, на наближення освітньої організації до потреб практики і життя, по-друге, дає змогу створювати умови для цілеспрямованого формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Реалізація практико-орієнтованої системи підготовки інноваційно-компетентного фахівця, який акцентує увагу на результаті освіти, коли як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних ситуаціях, спрямована на поліпшення взаємодії з ринком праці, підвищення конкурентоспроможності фахівців, оновлення змісту, методології та відповідного середовища навчання. Отже, цей підхід дає змогу значно підвищити ефективність навчання. Цьому сприяє система відбору змісту навчального матеріалу, що допомагає студентам оцінювати значущість, практичний попит здобутих знань і набутих умінь. У практико-орієнтованому навчальному процесі застосовується наявний у студентів життєвий досвід, а також формується новий досвід на основі набутих компетенцій. Цей досвід стає основою розвитку студентів, а отже, формується ідеальна модель конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця початкової школи.

Список використаних джерел

1. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М. Особистісно орієнтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2009. Вип. 469. 216 с. С. 40–48.
2. Житник Н. В. Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 9. С. 29–35.
3. Матюшенко Н. В. Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 242–248.
4. Пальшкова І. Практико-орієнтований підхід у професійному навчанні майбутніх педагогів початкової ланки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2010. Вип. 33. С. 100–106.
5. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 44 с.
6. Шевченко Ю. М. Діяльнісний підхід як методологічне джерело в удосконаленні готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодшого школяра. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових*. Северодонецьк: [СНУ ім. В. Даля]. 2018. Вип. 5 (86). С. 244–257.

References

1. Dubiaha, S.M., Shevchenko, Yu.M. (2009). Person-oriented approach to the professional teacher training of future primary school teachers. *Naukovizapysky Chernivetskoho universytetu: coll. of research works*. Issue 469. Pedagogy and Psychology. 40-48. [in Ukrainian]
2. Zhitnik N.V. (2015) Practice-oriented training of specialists in the conditions of regional higher education institution. Vocational education: problems and perspectives. Vol. 9, pp. 29-35 [in Ukrainian]
3. Matyushenko N.V. (2014) Practical-oriented training of future teachers of humanities by means of productive technologies. *Science and education*. № 5. P. 242–248 [in Ukrainian]
4. Palshkova I. (2010) Practical Oriented Approach in Professional Education of Future Primary / Secondary Educators. *Psychological-Pedagogical Problems of Rural School*. Issue 33. P.100-106 [in Ukrainian]
5. Polshkova I. O. (2009) Formation of the professional-pedagogical culture of the future primary school teacher: a practice-oriented approach: author's abstract. diss ... Dr. Ped. Sciences: Special. 13.00.04 "Theory and Methods of Vocational Education". Odessa, 44 p. [in Ukrainian]
6. Shevchenko Yu.M. (2018) Actual approach as a methodological source in improving the readiness of future teachers for the spiritual and moral development of the younger student. *Personality spirituality: methodology, theory and practice: a collection of scientific works*. Severodonetsk: [V. Dahl SNU]. Vol. 5 (86). Pp. 244–257 [in Ukrainian]

7. Шевченко Ю.М. Методологічні орієнтири з питання готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів у контексті ідей компетентнісного підходу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2018. Вип. 61. (Т. 2). С. 221–225.
7. Shevchenko Yu.M. (2018) Methodological guidelines for the future teachers' readiness for spiritual and moral development of younger students in the context of ideas of competency approach. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools: coll. of scientific works.* Zaporizhzhia. Vol. 61. (Vol. 2). Pp. 221–225 [in Ukrainian]

Відомості про авторів:**Дубяга Світлана Миколаївна**

svetlana_107@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна**Гузь Володимир Васильович**Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна**Шкільова Ганна Михайлівна**Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/100/105

*Матеріал надійшов до редакції 29. 09. 2019 р.**Прийнято до друку 05. 11. 2019 р.***Information about the authors:****Dubaha Svitlana Mykolaivna**

svetlana_107@ukr.net

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine**Huz' Volodymyr Vasyliovych**Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine**Shkilyova Hanna Mykhailivna**Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/100/105

*Received at the editorial office 29. 09. 2019.**Accepted for publishing 05. 11. 2019.*

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО Й ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ СИНТАКСИСУ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Світлана Єрмоленко¹, Зоя Митяй¹, Тетяна Юрченко²

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹

Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 22

Мелітопольської міської ради Запорізької області²

Анотація:

У статті розглянуто реалізацію компетентісного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання на рівні синтаксису через кваліфіковану підготовку студентів-філологів; проаналізовано праці як з лінгвістики, так і з методики викладання синтаксису; систематизовано мету й завдання такого навчання в умовах реформи вищих і загальноосвітніх навчальних закладів; зроблено аналіз сучасних навчальних програм і підручників «Українська (рідна) мова», які ґрунтуються на компетентісному й особистісно-орієнтованому підходах до викладання або навчання синтаксису; запропоновано огляд власне стилістичних завдань (вправ) відповідно до рівнів складності: стандартний, академічний і професійний; підбито підсумки реалізації Концепції «Нова українська школа» на уроках синтаксису в середній школі та на заняттях у вишах.

Ключові слова:

компетентісний і особистісно-орієнтований підходи до навчання; стилістичні вправи; навчання (викладання); мовленнєві навички й уміння.

Анотация:

Ермоленко Светлана, Митяй Зоя, Юрченко Татьяна. Опыт реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов к преподаванию синтаксиса в условиях становления Новой украинской школы.

В статье рассмотрена реализация компетентностного и личностно-ориентированного подходов к обучению на уровне синтаксиса через квалифицированную подготовку студентов-филологов; проанализированы труды по лингвистике и по методике преподавания синтаксиса; систематизированы цели и задачи такого обучения в условиях реформы вузов и общеобразовательных учебных заведений; проанализированы современные учебные программы и учебники «Украинский (родной) язык», основанные на компетентностном и личностно-ориентированном подходе к преподаванию или обучению синтаксиса; предложено рассмотрение собственно стилистических заданий или упражнений в соответствии с уровнями сложности: стандартный, академический и профессиональный; подведены итоги реализации Концепции «Новая украинская школа» на уроках синтаксиса в средней школе и на занятиях в вузах.

Ключевые слова:

компетентностный и личностно-ориентированный подходы к обучению; стилистические упражнения; обучение (преподавание); речевые навыки и умения.

Resume:

Yermolenko Svitlana, Mytaii Zoiia, Yurchenko Tetiana. Experience in the implementation of competent and personality-oriented approaches to teaching syntax in the conditions of formation of the New Ukrainian School.

The article deals with the implementation of a competency and personality-oriented approach to teaching at the level of syntax through the qualified training of students-philologists; analysis of works on linguistics and techniques of teaching syntax is provided; purposes and objectives of such training under the conditions of higher and secondary educational institutions reforming are systematized; analysis of the modern curriculum and textbooks "The Ukrainian (native) language" based on the competency and personality-oriented approach to teaching or training syntax is provided; it is proposed to consider proper stylistic tasks or exercises according to the levels of complexity: standard, academic and proficiency; the conclusions on the implementation of the concept of the New Ukrainian School at the lessons of syntax in secondary school as well as at university classes are made.

Key words:

competency and personality-oriented approach to learning; stylistic exercises; training (teaching); speech skills and abilities.

Постановка проблеми. Нова українська школа [5], а також чинні навчальні програми «Українська мова (Рідна мова)» [7; 8; 13] ґрунтуються на компетентісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання. Нова українська школа передбачає «розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентісному та особистісно-орієнтованому підходах до навчання, урахувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати набуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності» [5].

Нині важливим є набуття професійних знань і умінь у будь-якій галузі виробничої чи невиробничої діяльності. Тому актуальність цього дослідження є незаперечною. Окрім цього,

важливе місце в професійній підготовці вчителя-філолога має особистісно-орієнтований і компетентісний підходи до навчання, спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей учнів або студентів. Індивідуальні здібності найширше виявляються на уроках чи заняттях, тобто під час активної діяльності тих, хто навчається. З огляду на це, ми пропонуємо вивчати синтаксис на уроках української мови в школі й на заняттях у виші (курс сучасної української літературної мови: синтаксис) на ґрунті стилістики, яка дає змогу вивчати теоретичний матеріал із синтаксису в єдності з практичним його втіленням. На межі синтаксису та стилістики нині активно розвивається міжрівнева дисципліна – стилістичний синтаксис.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню синтаксису з погляду його комунікативного призначення присвячені наукові

праці вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, зокрема Н. Арутюнової, С. Бевзенка, І. Вихованця, К. Городенської, Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, А. Загнітка, Г. Золотової, Н. Іваницької, В. Матезіуса, М. Плющ, К. Шульжука та ін. Проблемі компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання синтаксису приділено увагу таких учених-методистів, як М. Вашуленко, Т. Донченко, Т. Ладиженська, Я. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін. Для кращого оволодіння синтаксисом корисно використовувати елементи стилістики, адже вивчення синтаксису нині пов'язане з роботою над текстом і контекстом. Стилістичний синтаксис входить до кола зацікавлення таких учених, як-от: В. Ващенко, А. Коваль, П. Кордун, Б. Кулик, Л. Марченко, В. Мельничайко, Г. Понаровська, Д. Пономарьов, В. Чабаненко, М. Шанський та ін.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до викладання (навчання) синтаксису як у вищих, так і в загальноосвітніх навчальних закладах у межах становлення Нової української школи.

Реалізація мети статті передбачає виконання таких завдань: 1) з'ясувати специфіку компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до викладання (навчання) синтаксису в межах становлення Нової української школи; 2) систематизувати й узагальнити теоретичні знання з методики викладання стилістичного синтаксису; 3) запропонувати різні рівні складності викладання (навчання) синтаксису для безперервного навчання між середньою і вищою школою; 4) запропонувати власні стилістичні завдання (вправи); 4) підсумувати досягненні результати в межах становлення Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний і особистісно-орієнтований підходи до навчання забезпечать, на думку дослідників, професійне засвоєння речення й тексту як засобу спілкування. У XXI столітті характер спілкування істотно змінився. Причиною цих змін є персоніфікація особистості. «Персоніфікація передбачає усвідомлення людиною індивідуальної неповторності, несхожості з іншими людьми.<...> Для цих мовленнєвих комунікацій є характерними такі риси: розширення сфер зацікавлення; скорочення часу на спілкування з близькими людьми заради розширення його з малознайомими через професійну чи громадську діяльність; спілкування через посередників (Інтернет, мобільний зв'язок); інтенсифікується

спілкування у сфері обслуговування тощо» [2, с. 17]. Щоб відповідати умовам часу й зважати на нові проблеми, потрібно докорінно змінити методику викладання синтаксису як у середній ланці навчання, так і у вищій.

Згідно з сучасними навчальними програмами, системний курс синтаксису вивчається у 8 і 9 класах (у 8 – словосполучення і просте речення, у 9 – складне речення) із максимальним використанням знань, умінь і навичок, набутих у 5 класі під час опрацювання пропедевтичного розділу «Загальні відомості з синтаксису і пунктуації», і в 6-7 класах під час вивчення морфологічних категорій на синтаксичному рівні. Поглиблене вивчення мови починається передусім із синтаксису. У старших класах (10-11 класах) систематизація та узагальнення знань із синтаксису.

Синтаксис є завершальним етапом у вивченні української літературної мови, вищим її шаблоном. Далі вже – царина тексту (синтаксичної або надфразної єдності, складного синтаксичного цілого, дискурсу тощо).

Отже, можна виділити п'ять етапів у вивченні синтаксису в загальноосвітніх навчальних закладах:

- пропедевтичне ознайомлення з елементами синтаксису в 1-4 класах; перший етап – передбачено практичне ознайомлення з синтаксичною зв'язністю висловлювань, із найважливішими синтаксичними одиницями;
 - початкове вивчення розділу «Відомості з синтаксису і пунктуації» у 5 класі; другий етап – передбачено створення передумов для поглибленого опрацювання наступних тем із синтаксичного розділу;
 - поглиблення знань із синтаксису під час опрацювання несинтаксичних розділів у 6-7 класах; третій етап – передбачено поступове вивчення основних понять із синтаксису;
 - системний курс із синтаксису у 8-9 класах; четвертий етап – передбачено поглиблене й систематизоване вивчення теоретичних відомостей, формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок із синтаксису;
 - розширений курс у 10-11 класах – передбачено повторення, узагальнення і систематизація вивченого матеріалу з синтаксису на рівні міжпредметних зв'язків зі стилістикою, риторикою, культурою мовлення.
- Навчальний матеріал узгоджується з підручниками, посібниками, методичними рекомендаціями, розробленими для зазначених етапів вивчення синтаксису. Підручники для основної і старшої школи були створені такими відомими методистами, як М. Чемерисов, В. Горняний, В. Іваненко, Р. Коломієць

«Українська мова» (1990) [10], І. Ющук «Українська мова» (1991) [14], А. Галетова, М. Пентилюк «Українська мова» (1992) [11], П. Дудик, А. Медушевський «Рідна мова» (1993) [9], О. Олійник «Українська мова» (2002) [6], О. Біляєв, Л. Симоненкова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова «Українська мова» (2005) [12], С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова «Рідна мова» (2008) [5] та ін.

Крізь призму компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання в умовах становлення Нової української школи по-новому осмислюється викладання (навчання) синтаксису в середній і вищій школах.

Методика викладання (навчання) синтаксису повинна враховувати й стилістичні особливості речення або тексту. Нами передбачені стилістичні вправи, які сприятимуть кращому засвоєнню мовленнєвих умінь і навичок учнів 8-9 класів. «Власне стилістичні вправи – це вправи, які передбачають завдання на побудову синонімічних синтаксичних конструкцій (слів, словосполучень, речень, текстів)» [3, с. 115]. Наприклад, для вивчення ускладнень простого речення, зокрема звертанням (вокативом), можна запропонувати завдання на створення різних видів звертань до однієї й тієї самої людини в різних життєвих ситуаціях (*Галинко, Галю, Галюню, Гальцю, Галь* – для розмовного мовлення; *Галино Василівно, Шановна Галино Василівно, Вельмишановна Галино Василівно* – для офіційного мовлення). «Окрім того, наше дослідження вокативів підтвердило думку про те, що засоби звертання відображають соціальний і духовний стан суспільства ...» [1, с. 33].

Для безперервного вивчення синтаксису на різних рівнях (середня і вища школа), пропонуємо такі рівні складності для створення власне стилістичних вправ:

Рівні складності навчальної діяльності студентів філологічних факультетів

І рівень (рівень стандарту) – передбачає знання основних теоретичних положень із синтаксису та вміння використовувати їх на практиці. Характеризується засвоєнням основних синтаксичних понять (одиниці, зв'язки, відношення), на основі чого виробляються мовні та мовленнєві вміння та навички.

Основні показники навчальних досягнень:

- визначення типу синтаксичної одиниці на основі засвоєних теоретичних положень;
- аналіз мовних одиниць за зразком (синтаксичний розбір);
- використання синтаксичних умінь для виявлення недоліків у тексті;
- конструювання синтаксичних одиниць за вказаними схемами.

II рівень (академічний) – передбачає системне засвоєння синтаксису, усвідомлення взаємозв'язку між синтаксисом і стилістикою, лінгвістикою тексту, культурою мови та риторикою. У такий спосіб забезпечується формування мовних, мовленнєвих, соціокультурних умінь і навичок, необхідних для зв'язних висловлювань на обрану тему.

Основні показники навчальних досягнень:

- усвідомлення системних відношень між синтаксисом і стилістикою, культурою мови, лінгвістикою тексту та риторикою, паралінгвістикою і психолінгвістикою тощо;
- використання синтаксису для запобігання типовим помилкам у визначенні членів речення, їхньої будови, у розмежуванні двоскладних і односкладних конструкцій, повних і неповних, поширених і непоширених речень, різновидів односкладних речень, відокремлених членів речення і внесення, складних безсполучникових і складних сполучникових (складносурядних і складнопідрядних) речень тощо;
- уміння розпізнавати складні синтаксичні конструкції, робити їх повний синтаксичний аналіз.

III рівень (професійний) – передбачає системне й узагальнене знання синтаксису, уміння застосовувати його в нестандартних ситуаціях, автоматизацію мовленнєвих, мовних, культурологічних і прагматичних умінь і навичок, тобто вироблення у студентів філологічних факультетів професійної компетентності.

Основні показники навчальних досягнень:

- вільне використання синтаксису для створення оригінальних текстів (твори, есе, роздуми, спостереження, описи, репортажі, документи тощо);
- уміння перетворювати тексти одного стилю на тексти іншого стилю (наприклад, офіційно-ділового на художній або наукового на публіцистичний), використовуючи стилістичні фігури (еліпс, замовчування, повтор, анафору, епіфору, анепіфору, епанафору, ампліфікацію, градацію, антитезу, риторичне питання, асиндетон, полісиндетон, парцеляцію, рефрен, лейтмотив тощо);
- конструювання синонімічних речень (стилістичний синтаксис), стилістичне редагування текстів;
- науковий підхід до виконання навчально-пізнавальних завдань (написання рефератів, наукових статей, курсових, дипломних робіт);
- практичне використання здобутих знань із синтаксису в процесі вивчення інших дисциплін (мовознавства, стилістики, культури мови, літературознавства, культурології, філософії, логіки, психології, педагогіки тощо).

Розглянемо деякі зразки власне стилістичних завдань різних рівнів складності:

I рівень складності – рівень стандарту

Завдання 1. *Прочитайте прислів'я. Зробіть інтонаційно-пунктуаційний аналіз синонімічних конструкцій, а саме: визначте його синтаксичну організацію (просте чи складне), особливості членування мовленнєвого потоку, зумовленість тональності (зокрема й колориту), інтонування, лексичну наповненість, специфіку змісту, співвідношення образності – необразності, призначення (стильова перспектива). Визначте, які синтаксичні конструкції якнайкраще передають специфіку прислів'я. До якого функціонального стилю належать прислів'я? Обґрунтуйте свою думку.*

1. За добрим господарем і свиня – господиня. / За добрим господарем і свиня є господинею.

2. Добрий початок – половина справи. / Добрий початок є половиною справи.

3. Любов – сильніша від смерті. / Любов є сильнішою від смерті.

4. З дурним розмова – як з вітром полова. / З дурним розмова як з вітром полова.

5. Людська кровиця – не водиця, проливати не годиться. / Людська кровиця не водиця, проливати не годиться.

6. Заробив наш Дмитруха – два рази в шию і раз поза вуха. / Заробив наш Дмитруха, щоб дали два рази в шию і раз поза вуха.

7. Гість – як невільник: де посадять, там і сидить. / Гість є невільником, тому де посадять, там і сидить.

Завдання 2. *З'ясуйте значення поданих пар слів. У яких мовленнєвих ситуаціях кожне з них буде доречним? Усно зробіть орфографічний і орфоепічний розбір синонімічних варіантів. Усно введіть їх у словосполучення. Визначте спосіб зв'язку в словосполученнях.*

Наприклад: область – галузь; Запорізька область – сільськогосподарська галузь.

Колівання – вагання; правильний – вірний; авторитетний – авторитарний; виписка – витяг; виключно – винятково; впливати – витікати; особливий – особовий – особистий; компетенція – компетентність; житель – мешканець.

II рівень складності – академічний рівень

Завдання 1. *Відредагуйте речення. Які помилки найчастіше повторюються в реченнях? У яких функціональних стилях ви будете використовувати відредаговані речення? Чому?*

1. Ми свої недоліки підправимо, і вони будуть набагато кращими. 2. Але ж у кожній з них дома господарство: город, птиця, діти, чоловіки, худоба. 3. У колгоспі розбазарюють фураж, а сторож не приймає ніякої участі.

4. Перед випускниками стоїть дилема: куди вступити? 5. Яка уява склалася у вас про цього музиканта? 6. Підсумки змагання між групами проводяться один раз на семестр. 7. Ми не підписалися на цей журнал. 8. У конференції прийняли участь провідні вчені галузі. 9. У заводському кафе кидалися в очі чистота і затишок. 10. Тимчасово непрацюючим киянам буде виплачена допомога. 11. Завдяки хворобі Ігор не пішов на концерт. 12. Успіхів великих досягли завдяки наполегливій праці працівники області. 13. Усі студенти першого курсу повинні розрахуватися з хвостами. 14. Наші умови вигідніші ваших. 15. Головне, на що потрібно звернути увагу, це на якість продукції.

Завдання 2. *Запишіть текст, добираючи з дужок найточніше слово. Свій вибір обґрунтуйте. З чим пов'язані такі синонімічні варіанти? Визначте кількість простих речень у тексті. До якого функціонального стилю належить текст? Що це за документ?*

Спільне мале підприємство «Арго», в (обличчі, особистості, особі) директора підприємства, затвердженого 18 жовтня 2006 р., назване (далі, надалі, в подальшому, нижче) «Виконавець» з (однієї, першої) сторони, та Державна податкова інспекція м. Києва в (обличчі, особистості, особі) начальника Чайченка Валентина Сергійовича, (пойменована, названа) (далі, надалі, в подальшому, нижче) «Замовник», з (другої, іншої, наступної) сторони уклали (цей, такий) договір про (слідуюче, наступне, таке, подане нижче).

III рівень складності – професійний рівень

Завдання 1. *Прочитайте (прослухайте) текст. Визначте в ньому антонімічні пари, з'ясуйте їхню роль. Для чого використано контекстуальні антоніми в поданому тексті? Яка стилістична фігура, заснована на антонімії, тут використана? Письмово перекажіть казку, доповніть текст міркуваннями про значення літа і зими в житті людей. Зробіть синтаксичний розбір простого речення, яке ви утворите з цього діалогу. До якого функціонального стилю належить текст? Чому?*

Літо і Зима

Казала Зима Літові:

– Ти не хазяйка, а розтаскуха.

– Як, – каже Літо, – я не хазяйка: що у мене усе єсть – як хліб, як і що друге?

– А так, не хазяйка, – каже Зима, – що у тебе той на дворі ночує, той на степу, а я усіх як ніч – так у хату і зберу.

Українська казка

Завдання 2. *Прочитайте подані тексти. Які асоціації вони у вас викликали? Яким функціональним стилям вони відповідають? Які стилістичні засоби для цього використали?*

Обґрунтуйте свій вибір. Знайдіть у тексті всі називні речення. Чому автор їх використав у першому тексті? Що вони передають? Спробуйте замінити їх двоскладними. Що при цьому змінилося? Чому? Запишіть ваш варіант і подані тексти. Визначте головні і другорядні члени речення.

Ясени...

Дош. Слякота. Розмита земля. По коліна в багні. Ідеш вуличкою під дивною назвою Паняньська.

Паняньська. Вулиця мого дитинства. Мого раю. Мого мікрокосмосу.

А от і ясени! Високі ясени. Вони мов лицарі обступили хатинку, у якій проживає моя бабуся. Проживала, а тепер вже ні ... Минулося.

Підходжу до ясенів, до своїх друзів. Високі велетні. Розмовляють із вітром. Шумлять, хвилюються, а може перешіптуються. Про що? Адже вони свідки народження не одного покоління Королів, Кондратюків ...

Обіймаю найстаршого із них. Який він шершавий, ніби неголений давно чоловік, пахне одеколоном з ароматом ранньої весни. От так би і стояти вдвох до появи перших сутінок. Але вже через десять хвилин відчуваю, що енергія космосу передається мені через ясен. Стою сповнена радості, надії, любові... Вперед! Життя продовжується! Земний цикл набирає нових обертів ...

С. Єрмоленко

Куди хилляться ясени?

(Репортаж)

Ще класики згадували про бездоріжжя українських сіл. А от у ХХІ столітті є ще на вільних просторах незалежної України такі. От хоча б село Мокре. Сама назва вказує на основну властивість місцевих доріг: вони завжди розмиті весною і восени. Іноді вода з багнюкою розливається на весь простір дороги. Тоді

мешканцям Паняньської нічого не залишається, як одягати гумові чоботи й міряти її глибину.

Одні ясени хилляться вздовж дороги, стримуючи розлив багнюки ...

Що ж думає сільрада, коли допускає такі пережитки минувшини? І коли сільрада покладе асфальт уздовж Паняньської?

С. Єрмоленко

Висновок. Отже, актуальність компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів до навчання синтаксису на уроках української мови детермінована об'єктивними потребами: створення науково вмотивованих лінгводидактичних засад формування мовної особистості в системі неперервної мовної освіти; уведення в курс сучасної української літературної мови елементів стилістики; вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці середньої та вищої школи; розроблення моделі формування змісту діяльності викладача та студентів відповідно до різних видів діяльності; вибором методів, засобів, форм засвоєння змісту навчального предмета; дидактичної моделі вивчення синтаксису в 8-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів, набуття професійної компетентності майбутніми учителями-словесниками; підвищення рівня керованості та навчального забезпечення взаємозв'язку всіх етапів навчального процесу; пошуком нових методологічних орієнтирів і шляхів здобуття інформації, перетворення культурної спадщини на освітній зміст.

Запропоновані нами стилістичні вправи дають змогу учням і студентам набутти мовленнєвих умінь і навичок. Методика викладання (навчання) синтаксису, яка передбачає компетентнісний і особистісно-орієнтований підходи, цілком відповідає потребам Нової української школи.

Список використаних джерел

- Єрмоленко С. І. Вокатив у сучасній українській мові (на матеріалі прози Оксани Забужко). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 36. Т. 1. С. 30–33.
- Єрмоленко С. І. Вокатив як виразник змін у мовленнєвій комунікації (на матеріалі сучасної української прози). *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 7. Т. 1. С. 15–19.
- Єрмоленко С. І. Функціональний підхід у методиці навчання української мови (на рівні синтаксису). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2. С. 111–118.
- Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2008. 312 с.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Освіта. UA*. 2016. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 04.05.2019).

References

- Yermolenko, S.I. (2018). Vocative in the modern Ukrainian language (based on the creative work of Oksana Zabuzhko). *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Serii: Filolohiia*. Issue 36. Vol 1. 30–33. [in Ukrainian]
- Yermolenko, S.I. (2019). Vocative as an indicator of change in speech communication (based on modern Ukrainian prose writing). *Zakarpatski filolohichni studii*. Issue 7. Vol 1. 15–19. [in Ukrainian]
- Yermolenko, S.I. (2018). Functional approach in the methodology of teaching Ukrainian (syntactical level). *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, 111–118. [in Ukrainian]
- Yermolenko, S.I., Sychova, V.T. (2018). *Native language: textbook for Form 8 of general education institutions*. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian]
- The concept of the state policy realization in the general secondary education reforming “New Ukrainian School” up to 2029 (2016). *Osvita.UA*. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ [in Ukrainian]

6. Олійник О. Українська мова: підручник для 10-11 кл. середньої школи. 4-ге вид. перероб. і доп. Київ: Вікторія, 2002. 448 с.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання (5-12 класи) / Укладачі програми: Л. В. Скуратівський (керівник), Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 5. С. 50-55.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання (5-12 класи) / Укладачі програми: Л. В. Скуратівський (керівник), Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 6. С. 53-56.
9. Рідна мова: підручник для 8-9 кл. / П. С. Дудик, А. П. Медушевський. 22-ге вид., перероб. Київ: Освіта, 1993. 239 с.
10. Українська мова: підручник для 8-9 класів шкіл з російською мовою навчання / Упоряд.: В. Д. Горяний, В. К. Іваненко, Р. Т. Коломієць, М. Т. Чемерисов. Київ: Рад. шк., 1990. 160 с.
11. Українська мова: Факультативний курс: навчальний посібник для вивчення української мови за межами України в 9-11 кл. / А. Г. Галетова, М. І. Пентиліук. Київ: Освіта, 1992. 351 с.
12. Українська мова: підручник для 10-11 кл. загальноосв. навч. закладів з укр. та рос. мовами навчання / О. М. Біляєв, Л. М. Сименкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. 8-е вид. Київ: Освіта, 2005. 383 с.
13. Українська мова (10-11 класи). Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль – українська філологія) / Укладачі програми: Л. І. Мацько, О. М. Семеног. Київ: Грамота, 2011. 135 с.
14. Ющук І. П. Українська мова: підручник для 8-9 класів шкіл з поглибленим вивченням української мови. Київ: Рад. шк., 1991. 288 с.
6. Oliynyk, O. (2002). *The Ukrainian language: [textbook for Forms 10-11 of secondary school]*. Kyiv: Viktoriia. [in Ukrainian]
7. Skurativskiy, L.V., Shelekhova, H.T., Tykshosha, V.I. (2009). The program for general education institutions "Native (Ukrainian) language for schools with the Ukrainian language" (Forms 5-12). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 5, 50–55. [in Ukrainian]
8. Skurativskiy, L.V., Shelekhova, H.T., Tykshosha, V.I. (2009). The program for general education institutions "Native (Ukrainian) language for schools with the Ukrainian language" (Forms 5-12). *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 6, 53–56. [in Ukrainian]
9. Dudyk, P.S., Medushevskiy, A. P. (1993). *The native language: [textbook for Forms 8-9]*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
10. Horianyi, V.D., Ivanenko, V.K., Kolomiets, R.T. (1990). *The Ukrainian language: [textbook for Forms 8-9 with the Russian language]*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian]
11. Haletova, A.H., Pentyliuk, M.I. (1992). *The Ukrainian language: Optional course: [textbook for learning Ukrainian outside Ukraine in Forms 9–11]*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
12. Biliaiev, O.M., Symenkova, L.M., Skurativskiy, L.V. (2005). *The Ukrainian language: [textbook for Forms 10-11 of general education institutions with Ukrainian and Russian languages]*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
13. Matsko, L.I., Semenoh, O.M. (2011). *The Ukrainian language (Forms 10–11)*. In: Curriculum for profile learning of students at general education institutions. Philological direction (profile – Ukrainian Philology). Kyiv: Hramota. [in Ukrainian]
14. Yushchuk, I. P. (1991). *The Ukrainian language: [textbook for Forms 8-9 of schools with advanced learning of Ukrainian]*. Kyiv: Rad. shk. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Єрмоленко Світлана Іванівна
cvitlana.lana@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Митяй Зоя Олегівна
mzo63719@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Юрченко Тетяна Григорівна

Мелітопольська загальноосвітня школа
I-III ступенів №22 Мелітопольської міської ради
Запорізької області
2 пров. Лютневий, 32, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72304, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/106/111

Матеріал надійшов до редакції 11. 05. 2019 р.
Прийнято до друку 04. 06. 2019 р.

Information about the authors:

Yermolenko Svitlana Ivanivna
cvitlana.lana@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Mytaii Zoia Olehivna
mzo63719@gmail.com

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Yurchenko Tetiana Hryhorivna

Melitopol General Education School of
I-III Stages №22 of Melitopol City Council
in Zaporizhia region
2 Liutnevyyi prov., 32, Melitopol,
Zaporizhia region, 72304, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/106/111

Received at the editorial office 11. 05. 2019.
Accepted for publishing 04. 06. 2019.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Євген Карабанов, Андрій Проценко, Ілля Беліков

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті на основі аналізу науково-методичної літератури та передового світового досвіду визначено проблемне поле питань удосконалення фізичної та функціональної підготовки військовослужбовців Збройних сил України (ЗСУ). Доведено необхідність внесення змін у процес фізичної підготовки військовослужбовців та умови професійної діяльності, що постійно змінюються. Теоретично обґрунтовано систему професійно-прикладної фізичної підготовки та її реалізацію, зокрема застосування сучасних видів спорту, наприклад, пауерліфтингу в процесі фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ. З'ясовано роль та місце фізичної підготовки в процесі набуття професійних умінь та навичок військовослужбовцями, окреслено основні завдання цього виду діяльності. Представлено результати теоретичного аналізу сучасної системи військово-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців. Виявлено можливі шляхи оптимізації та підвищення рівня професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців ЗСУ. Систематизовано наукові надбання щодо ефективності застосування засобів пауерліфтингу: у повсякденному житті нетренованість не є особливою проблемою, але в умовах бойових дій брак належного рівня фізичної підготовленості має критичне значення.

Ключові слова:

військовослужбовці; професійно-прикладна фізична підготовка; пауерліфтинг; модель.

Анотация:

Карабанов Евгений, Проценко Андрей, Беликов Илья. Пути усовершенствования профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих. В статье на основе анализа научно-методической литературы и передового мирового опыта определено проблемное поле вопросов усовершенствования физической и функциональной подготовки военнослужащих Вооруженных сил Украины (ВСУ). Доказана необходимость внесения изменений в процесс физической подготовки военнослужащих и постоянно меняющиеся условия профессиональной деятельности. Теоретически обоснована система профессионально-прикладной физической подготовки, ее реализация и применение современных видов спорта, в частности пауэрлифтинга, в процессе физической подготовки военнослужащих ВСУ. Выявлены роль и место физической подготовки в процессе овладения военнослужащими профессиональными умениями и навыками, определены основные задачи этого вида деятельности. Представлены результаты теоретического анализа современной системы военно-прикладной физической подготовки военнослужащих. Вывявлены возможные пути оптимизации и повышения уровня профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих ВСУ. Систематизированы научные разработки относительно эффективности применения средств пауэрлифтинга: в повседневной жизни нетренированность не является особой проблемой, но в условиях боевых действий отсутствие надлежащего уровня физической подготовленности имеет критическое значение.

Ключевые слова:

военнослужащие; профессионально-прикладная физическая подготовка; пауэрлифтинг; модель.

Resume:

Karabanov Yevhen, Protsenko Andrii, Belikov Ilya. Ways to Improve Professional and Applied Physical Training of Military Personnel.

In the article on the basis the analysis of scientific and methodological literature and advanced world experience the problematic field of improvement physical and functional training of personnel of the Armed Forces of Ukraine (AFU) is determined. It is necessary to make changes in the process of physical training of military personnel and conditions of professional activity that are constantly changing. The article is devoted to the theoretical substantiation of the system of vocational and applied physical training and its implementation and application in modern sports, including powerlifting in the process of physical training of military personnel of the armed forces. The role and the place of physical training in the process of acquiring professional skills by military personnel is determined, the main tasks of this type of activity are defined. The results of theoretical analysis of modern system of military-applied physical training of personnel are presented. The possible ways of optimization and level of professional-applied physical training of military forces of the AFU are revealed. On the basis of the basic professional model of the specialist the program of professionally applied physical training of the future specialist is developed, which includes the means and methods of training, methods of assessment of physical, psychological and psychophysiological qualities of the person, parameters of professional reliability, physical health. The introduction of vocational physical training in practice creates the preconditions for reducing the time of professional adaptation, improving professional skills, achieving high professional performance. The scientific achievements are systematized to the efficiency of application of the means of powerlifting. In everyday life, physical training is not a special problem, but the absence of a proper level of physical readiness is of critical importance in the conditions of war operation.

Key words:

military personnel; professionally applied physical training; powerlifting, model.

Постановка проблеми. В умовах сучасного бою, гібридної тактики ведення бойових дій, фізична та психологічна готовність особового складу до виконання завдань за призначенням – необхідна умова ефективної системи професійно-прикладної фізичної підготовки [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійно-прикладної фізичної підготовки військових присвячена велика

кількість робіт як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що система фізичної підготовки та рівень фізичної підготовленості військовослужбовців не достатньо відповідає вимогам веденням сучасного бою. З'ясовано, що першочергову роль у реалізації мети професійно-прикладної фізичної підготовки відіграє повноцінна загальна фізична підготовка. На базі створюваних нею передумов

і будується спеціалізована професійно-прикладна фізична підготовка. Спеціалізація її необхідна, оскільки до того зобов'язує специфіка професійної діяльності та її умови.

Так, зокрема, на теоретичному та практичному рівні система професійно-прикладної фізичної підготовки розглянута в наукових працях таких дослідників, як К. Пронтенко [5], В. Афонін [1], О. Петрачков [7], В. Кирпенко [3] та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців Збройних сил України засобами пауерліфтингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців є фізичні якості, а формою вияву – рухові вміння та навички [1, с. 5].

Недостатній рівень розвитку професійно-прикладних фізичних якостей зумовлює зниження працездатності військовослужбовців, які, зі свого боку, не виконують повною мірою службові завдання, що стоять перед ними.

Цільова професійна модель як результат інтегративного функціонування фізичної підготовки військовослужбовця повинна містити такі складники (блоки):

- соціально-політичні якості особистості;
- морально-психологічні якості;
- командирські, лідерські та престижно-комунікативні якості;
- блок теоретичних знань;
- прикладні навички, уміння;
- блок психофізіологічних якостей, який перевіряє професійну підготовленість на параметри надійності;
- фізичні якості й динамічне здоров'я, яке забезпечує високу витривалість;
- блок медико-біологічних знань і антропометричних характеристик;
- блок спеціальних якостей, які вимагають виживання в екстремальних умовах середовища.

Професійно-прикладна фізична підготовка покликана розв'язувати на основі широкої загальної фізичної підготовки такі спеціальні проблеми:

1. Забезпечення високого рівня функціонування основних фізіологічних систем організму в умовах сучасних видів бойових дій.

2. Формування психофізичних і спеціальних якостей, які визначають успішність ведення бою: загальної витривалості, силової витривалості, статичної витривалості, сили, швидкості рухів, швидкості реакцій, спритності, гнучкості, спеціальної координації рухів, стійкості до закачування, вестибулярної стійкості, витривалості до високих і низьких температур та

їх значних відхилень, стійкості до гіпоксії і гіподинамії, відчуття часу і простору, спостережливості, перемикання концентрації й стійкості уваги, оперативного мислення, короткочасної пам'яті, емоційної стійкості; вольових якостей – цілеспрямованості, наполегливості, витримки та самоконтролю, рішучості й сміливості, ініціативності й самостійності.

3. Передача знань, умінь і навичок із використанням засобів фізичної культури.

Ці завдання в кожному окремому випадку потрібно конкретизувати відповідно до специфіки виду військ Збройних сил України.

Динаміка працездатності в процесі роботи є інтегральним чинником, а визначальним – конкретний зміст професійно-прикладної фізичної підготовки. Річ у тім, що моделювання окремих елементів процесу роботи шляхом підбору фізичних вправ у процесі здійснення професійно-прикладної фізичної підготовки вимагає знань про особливості зміни працездатності фахівців під час виконання різних видів професійних робіт [7, с. 192–193].

Ідея професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців виробництва не є принципово новою. Об'єктивна необхідність і загальна спрямованість такої підготовки були теоретично обґрунтовані ще в період колишньої соціалістичної індустріалізації народного господарства.

Виходячи з сучасних позицій, професійно-прикладна фізична підготовка розширюється й доповнюється завдяки даним сучасних досліджень, що супроводжуються заняттями фізичною культурою.

Для того, щоб ефективно сформувати компоненти професійно-прикладної фізичної підготовки, необхідно систематично використовувати всі види особистісних форм навчання й виховання.

Професійно важливі для фахівців фізіологічні системи, а також багато елементарних фізичних і розумових здібностей розвиваються під час тренувань, сутність яких полягає в повторенні дій, у яких та чи інша якість особистості виявляється й удосконалюється.

Прикладна спрямованість фізичного виховання військовослужбовців повинна визначатися професіограмою відповідно до роду військ.

Професіограма являє собою стандартизований опис цілей, умов, особливостей конкретної професійної діяльності і вимог, що висувуються до фахівця.

Професійні здібності військовослужбовців мають формуватися в процесі таких заходів, які за своїм змістом, психофізіологічними

й психофізичними впливами наближаються до професійних, а краще не в одному, а в декількох видах з подібною структурою.

У системі керування процесом фізичного виховання все більшого поширення набуває моделювання різних сторін підготовки. Модельні показники дають змогу точніше визначити спрямованість занять і у такий спосіб підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Якісні та кількісні показники, необхідні для моделювання, одержують шляхом обстеження, тестування, різних експериментів, експертних оцінок тощо. Саме поняття «модель» означає сукупність різних параметрів, що зумовлюють досягнення певного рівня підготовленості. Проблема «модель фахівця» є вихідною в ряді всіх проблем удосконалення системи підготовки спеціалістів. Аналіз спеціальної літератури дає змогу говорити про «модель фахівця» як про складне структурне утворення [3, с.5].

На підставі базової професійної моделі фахівця розробляється програма професійно-прикладної фізичної підготовки майбутнього спеціаліста, яка містить засоби та методи навчання, методи оцінки фізичних, психологічних і психофізіологічних якостей особистості, параметри професійної надійності, фізичного здоров'я.

Система нормативів і залікових вимог з професійно-прикладної фізичної підготовки може містити: контрольні вправи і норми, що визначають рівень розвитку професійно важливих фізичних якостей; спеціальні функціональні проби і показники за ними для оцінки стану психофізіологічних функцій і стійкості організму до дії ряду несприятливих факторів зовнішнього середовища; вимоги до набуття прикладних умінь, навичок і знань. Як контрольні вправи застосовують ті, у яких виявляються професійно значущі здібності й насамперед провідні у структурі професійних якостей [8, с. 100].

Упровадження професійно-прикладної фізичної підготовки в практику створює передумови для скорочення термінів професійної адаптації, підвищення професійної майстерності, досягнення високої професійної працездатності.

Професійне становлення – це складний, зазвичай тривалий процес адаптації до праці, збагачення спеціальними знаннями, навичками. Процес становлення гармонії між людиною і її професією, який передбачає формування структури професійно значущих здібностей. Водночас професійне становлення супроводжується суттєвим розвитком і перебудовою рухових і сенсорних здібностей людини.

Зміст та поняття професійно-прикладної фізичної підготовки трактують по-різному, що

зумовлює недостатню розробленість змісту для представників військової сфери.

Основою професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців як педагогічного процесу, спрямованого на специфічні зміни в напрямі професіографічних особливостей, психофізіологічних можливостей військовослужбовців, є використання біологічного явища вправління як властивості конкретної морфологічної, функціональної і психологічної адаптації людини до виду й характеру повторюваної діяльності – як фізичної, так і розумової.

Специфічним засобом професійно-прикладної фізичної підготовки є фізична вправа, яка визначає дві сторони процесу: набуття фізичних навичок і розвиток загальних і специфічних фізичних якостей. Це зумовлює використання загальних і спеціальних методів навчання, повторення вправ, чергування навантаження й відпочинку під час виконання вправ, форми, у якій проводиться заняття, і побудови процесу професійно-прикладної фізичної підготовки відповідно до цілей і завдань, зокрема системи занять, їх кратності, циклічності, контролю, який забезпечує управління професійно-прикладною фізичною підготовкою [2; 4; 7].

При цьому важливо дотримуватися таких принципів:

- зв'язок із загальним процесом формування професіонала;
- упровадження комплексної професійної та прикладної фізичної придатності, коли передбачається формування всього комплексу, що забезпечує фізичну надійність і готовність фахівця, а не його окремої професійно важливої якості;
- упровадження комплексної професійної та прикладної фізичної придатності на основі загальної якісної фізичної підготовленості та здорового способу життя.

Методичні засади:

- свідомість та активність;
- наявність інструментів і методів, що використовуються для безперервності процесу професійно-прикладної підготовки протягом усіх років військової служби тощо.

Для цілеспрямованого формування системи професійно-прикладних рухових навичок і умінь, необхідних для успішної професійної діяльності, можна рекомендувати таку структуру процесу навчання: початкове роздільне розучування рухів, дій; деталізоване розучування техніки рухів; досягнення майстерності в оволодінні технікою освоєної дії і пристосування її до умов роботи (служби).

Основний метод формування професійно важливих рухових навичок – багаторазове свідоме повторення дій з метою їх удосконалення. Провідним способом на першому етапі формування навички є розчленоване розучування окремих частин руху й застосування системи підвідних вправ. На цьому етапі широко використовуються словесні й сенсорні методи, важливу роль відіграють методи і прийоми забезпечення зорових і звукових сприйнятів. У процесі оволодіння новими рухами нервова система втомлюється дуже швидко, тому на першому етапі потрібно вправлятися часто, але потроху.

На етапі детального розучування рухів провідним є метод цілісного виконання досліджуваного руху; крім того, тут застосовуються словесні методи: розбір, аналіз, самозвіт у поєднанні з демонстрацією схем, кінофільмів та інших наочних посібників; широко застосовуються технічні засоби навчання у формі різних тренажерів. Деталізація техніки рухової дії зазвичай відбувається в оптимальних умовах.

Матеріально-технічне забезпечення професійно-прикладної фізичної підготовки має відповідати її змісту. Його основними елементами є:

- спортивні споруди;
- стандартне та нестандартне обладнання;
- контролювальні й діагностичні прилади, що використовуються з метою професійно-прикладної фізичної підготовки.

Від військовослужбовців вимагається насамперед високий рівень розвитку фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості, спритності. Сила – одна з найважливіших фізичних якостей військовослужбовця. Військова праця танкіста характеризується такими силовими навантаженнями: акумулятори, додаткові баки з паливом, мастильними матеріалами або водою, що встановлюються на танку й важать по 70-100 кг.

Під час ремонту танка доводиться піднімати й встановлювати деталі вагою 150-300 кг. Відкручуючи гайки та болти, потрібно докласти зусилля, що дорівнюють 80-135 кг, а для чищення танкової гармати – 350-400 кг; для пробивання пижа потрібно 100-250 ударів кувалдою, вага якої – 8 кг (це роблять після кожної стрільби не менше шести разів). Для очищення гусеничних траків по кожному з них потрібно вдарити кувалдою від 4 до 6 разів, для очищення обох гусениць роблять зазвичай 600-800 ударів кувалдою. Щоб обладнати укриття для танка, потрібно виїняти якомога швидше великий об'єм ґрунту. У процесі тактичних навчань і бойових дій танкісти повинні

бути готові також до перенесення тривалих силових (статичних) навантажень [3].

Різнобічна фізична підготовленість сприяє вияву у військовослужбовців психофізичних якостей, які гарантують стійкість організму до впливів різних несприятливих факторів, пов'язаних з умовами навчально-бойової та бойової діяльності [2, с. 5].

Пауерліфтинг є одним із засобів фізичного виховання, що має перспективу долучення до системи професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців. Оскільки всі три вправи пауерліфтингу належать до силових дисциплін, то головною загальною вимогою до техніки є ефективне використання всього силового потенціалу, що є однією з необхідних умов для військовослужбовця [6].

Структура спортивного тренування засобами пауерліфтингу має такі характеристики:

- а) визначене співвідношення різних сторін підготовки (наприклад, фізичної і технічної);
- б) необхідне співвідношення тренувального навантаження (наприклад, обсягу та інтенсивності);
- в) доцільність послідовності застосування різних ланок тренувального процесу (наприклад, етапів, циклів).

Техніка пауерліфтингу розглядається як система вправ, у якій виділяють відповідні структури:

- Û динамічну (взаємодія тіла зі штангою);
- Û кінематичну (траєкторія руху штанги);
- Û ритмічну (тимчасові співвідношення виконання окремих компонентів вправи);
- Û інформаційну (розкриває закономірності взаємозв'язку між різними компонентами інформації, наприклад, рухова настанова – настанова, під якою розуміють психологічну налаштованість спортсмена на виконання самої вправи: необхідно, щоб інформаційний зліпок ідеального руху закріпився в підсвідомості) [4, с. 6].

Управлінські дії в системі фізичної підготовки військовослужбовців повинні мати таку послідовність:

1. Розроблення мети управління.
2. Розроблення завдань, які необхідно виконати для доведення військовослужбовців до нового бажаного стану.
3. На основі мети і завдань розроблення засобів, методів і послідовності їх виконань у часі.
4. Розроблення засобів і методів контролю за ефективністю управління й термінів контролю.
5. Аналіз виконання наміченого на різних етапах управління.

б. Оцінка результатів виконаної роботи й виявлення невідповідностей із планом.

Аналіз наукової літератури доводить, що пауерліфтинг впливає на високі особисті якості, які характеризують морально-психологічний портрет фахівця, психофізіологічні якості, що визначають стійкість організму до стресу й матеріалізують професійні знання, навички й уміння в параметри надійності, а також динамічне здоров'я і професійне довголіття [6].

Навантаження в системі професійно-прикладної фізичної підготовки з елементами пауерліфтингу обирається відповідно до індивідуальної ваги та фізичного стану військовослужбовця. Військовослужбовець має контролювати самопочуття, пульс, ступінь втоми. Регулювання фізичного навантаження протягом тижня має відповідати поставленим завданням і корегуватись ступінчатою системою згідно з основами теорії методики фізичного виховання.

Висновки. З огляду на викладене вище, можемо твердити про можливість удосконалення системи професійно-прикладної фізичної підготовки за допомогою елементів пауерліфтингу для підвищення рівня професійно важливих фізичних якостей.

Аналіз виникнення такого напрямку для розробки нових форм і методів удосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки військовослужбовців за допомогою елементів пауерліфтингу, урахування специфіки військової підготовки, розуміння того, як саме відбувається цей процес, його планування, контроль за ним і корекція його змісту, можуть сприяти внесенню в нього суттєвих змін.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності застосування сучасних видів спорту, зокрема засобів та методів пауерліфтингу, у процесі фізичної підготовки військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Афонін В. М., Лойко О. М. Історія підготовки військово-педагогічних кадрів фізичного виховання для збройних сил. Сухопутні війська Збройних сил України: історія, сучасність, розвиток (до 20-річчя Збройних сил України): матеріали наук.-практ. конф. (24 листопада 2011 р., м. Львів). Львів: АСВ, 2011. 156 с.
2. Романчук В. М. Напрямки вдосконалення системи фізичної підготовки військовослужбовців Збройних сил України. *Молода спортивна наука України*: зб. наук. праць. Львів: НВФ «Українські технології», 2009. Вип. 13. Т. 4. 258 с.
3. Кирпенко В. М. Динаміка змін рівня професійно важливих якостей курсантів вищих військових навчальних закладів льотного профілю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. № 6. 70 с.
4. Олешко В. Г. Силові види спорту. Київ: Олімпійська л-ра, 1999. 287 с.
5. Пронтенко К. В. Удосконалення фізичної підготовленості курсантів операторських спеціальностей засобами гирьового спорту на етапі первинного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.02. Львів, 2009. 20 с.
6. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія і методика викладання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 460 с.
7. Физическая культура и физическое воспитание студентов в техническом вузе / под ред. проф. В. Ю. Лебединского, доц. Э. Г. Шпорина. Иркутск: ИрГТУ, 2012. 296 с.
8. Tovstonoh O., Roztorhui M., Zahura F., Vynogradskyi V. Experimental substantiation of teaching algorithm of technique in weightlifting and powerlifting competitive exercises. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015. Vol. 15. Is. 2. P. 319–323.

Відомості про авторів:
Карабанов Євген Олексійович
 karaban333@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

References

1. Afonin V.M, Loiko O.M. (2015) History of preparation of military-pedagogical personnel of physical education for the armed forces. Land Forces of the Armed Forces of Ukraine: History, Modernity, Development (to the 20th Anniversary of the Armed Forces of Ukraine): materials of scientific-practical. Conf. (November 24, 2011, Lviv). Lviv: ACS, 156 p. [in Ukrainian]
2. Romanchuk V.M (2009) Directions of improvement of the system of physical training of military personnel of the Armed Forces of Ukraine. Young Sports Science of Ukraine: Coll. of scientific works. Lviv: Ukrainian Technologies, 13. V. 4. 258 p. [in Ukrainian]
3. Kirpenko V.M. (2015) Dynamics of changes in the level of professionally important qualities of cadets of higher military educational institutions of flight profile. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports. № 6. 70 p.
4. Oleshko V.G. (1999) Power sports. Kyiv: Olympic Lit, 287 p. [in Ukrainian]
5. Prontenko K.V. (2009) Improvement of physical fitness of cadets of operation specialties by weight training at the stage of primary education: author. diss. for the scient. degree of Cand. Of Physical Education and Sports Sciences: 24.00.02. Lviv, 20 p. [in Ukrainian]
6. Stetsenko A.I. (2008) Powerlifting. Teaching theory and methodology: a textbook for university students. Cherkasy: The Bohdan Khmelnytsky National University. 460 p. [in Ukrainian]
7. Physical education of students in a technical college (2012) / ed. by prof. V. Yu. Lebedinsky, Assoc. prof. E. G. Sporin. Irkutsk: Irkutsk State University, 296 p. [in Russian]
8. Tovstonoh O., Roztorhui M., Zahura F., Vynogradskyi V. (2015) Experimental substantiation of teaching algorithm of technique in weightlifting and powerlifting competitive exercises. *Journal of Physical Education and Sport*. Vol. 15. Is. 2. P. 319-323. [in English]

Information about the authors:
Karabanov Yevhen Olekseiovych
 karaban333@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Проценко Андрій Анатолійович
andrey-prozenko@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Беліков Ілля Олегович
380953864440@ukr.net
Військова частина А3840
м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/112/117

*Матеріал надійшов до редакції 14. 11. 2019 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2019 р.*

Prozenko Andrey Anatoliiovych
andrey-prozenko@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Belikov Ilya Olegovich
380953864440@ukr.net
Military unit A3840
Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/112/117

*Received at the editorial office 14. 11. 2019.
Accepted for publishing 16. 12. 2019.*

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КУТОЧКУ ЖИВОЇ ПРИРОДИ

Валентина Мелаш, Альона Кондратович

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті обґрунтовано особливості дослідницької діяльності учнів Нової української початкової школи в куточку живої природи. Виокремлено напрямки: уміння усвідомлювати проблему, уміння ставити запитання, уміння висувати гіпотези, уміння давати визначення понять, уміння класифікувати, уміння спостерігати, уміння й навички проводити дослід, уміння висловлювати суження й робити умовиводи, уміння формулювати висновки. Надано методичні поради щодо організації матеріальної бази куточка живої природи для проведення дослідів та спостережень.

Ключові слова:

дослідницька діяльність; Нова українська початкова школа; матеріальна база; куточок живої природи; дослід; спостереження.

Аннотация:

Мелаш Валентина, Кондратович Алёна. Особенности исследовательской деятельности учащихся Новой украинской начальной школы в уголке живой природы. В статье обоснованы особенности исследовательской деятельности учащихся Новой украинской начальной школы в уголке живой природы. Выделены исследовательские умения по следующим направлениям: умение осознать проблему, умение задавать вопросы, умение выдвигать гипотезы, умение давать определения понятий, умение классифицировать, умение наблюдать, умения и навыки в проведении опыта, умение высказывать суждения и делать умозаключения, умение формулировать выводы. Даны методические советы по организации материальной базы уголка живой природы для проведения опытов и наблюдений.

Ключевые слова:

исследовательская деятельность; Новая украинская начальная школа; материальная база; уголок живой природы; опыты; наблюдения.

Resume:

Melash Valentyna, Kondratovych Aliona. Peculiarities of research activity of pupils in the New Ukrainian school in the corner of wildlife. The article justifies the peculiarities of the research activity which pupils of the New Ukrainian elementary school do in the corner of wildlife. The authors singled out research skills in the following areas: ability to understand the problem, ability to ask questions, ability to put forward hypotheses, ability to define concepts, ability to classify, ability to observe, skills and abilities to conduct an experiment, ability to make judgments and make inferences, ability to draw conclusions. The article also provides methodological advice on organizing the facilities for the wildlife corner in order to conduct experiments and make observations.

Key words:

research activity; New Ukrainian elementary school; facilities; corner of wildlife; experiments; observation.

Постановка проблеми. Метою сучасної початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1].

Вимоги до обов'язкових результатів початкової освіти визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності. Одними з найголовніших є компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати й пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, висувати припущення й формулювати висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження.

У сучасній початковій школі наявні протиріччя між необхідністю дослідницької діяльності молодших школярів і браком методичних рекомендацій щодо матеріальної бази викладання навчального інтегрованого предмета «Я досліджую світ»; браком методичного супроводу пропедевтичних дослідів з природничих наук у реаліях існування світових

нанотехнологій; браком підготовки майбутніх вчителів до дослідної роботи з учнями Нової української початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації дослідницької діяльності учнів не нова. У педагогічній теорії та практиці різні аспекти цієї діяльності були й залишаються предметом аналізу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Наукове осмислення дослідницької діяльності ґрунтується на ідеях Сократа, Конфуція, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Я. Коменського, Ф. Дістервега, О. Духновича, К. Ушинського, В. Сухомлинського, С. Русової, Б. Райкова та ін., які в певні історичні періоди розвитку людства наголошували на необхідності організації навчання, спрямованого на відкриття суб'єктивно нових знань і способів діяльності. Основою для зародження поняття «дослідницька діяльність» слугують праці, у яких розглянуто дослідницьку діяльність та її структуру (П. Гальперін, В. Давидов, Н. Галізіна), особливості організації такої діяльності в початковій школі (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.). На формування поняття «дослідницька діяльність» суттєво вплинули роботи Т. Байбари, С. Омельчука, О. Пометун, О. Савенкова та інших педагогів та психологів [3, 4, 7].

Формулювання цілей статті. Попри значну кількість наукових праць, присвячених різним аспектам організації дослідницької діяльності учнів, деякі твердження потребують уточнення й більш детального розгляду, зокрема організація дослідницької діяльності молодших школярів у реаліях сьогодення. Тому метою статті є з'ясування особливостей організації дослідницької діяльності учнів Нової української початкової школи в куточку живої природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження – це процес пошуку невідомого, нових знань, один із видів пізнавальної діяльності. Дослідницька діяльність формує в учнів здатність самостійно, творчо опановувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Дослідницький метод навчання – це організація пошукової пізнавальної діяльності дітей шляхом постановки педагогом пізнавальних і практичних завдань, що вимагають самостійного творчого виконання. За допомогою цього методу учнів залучають до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, формують висновки, пізнають закономірності [2, с. 15].

Виконання дослідницьких робіт, порівняно з іншими формами навчальної діяльності, дає змогу найбільш ефективно й поступово здійснити перехід до продуктивного навчання. Саме дослідницький підхід у навчанні спрямований на розвиток таких універсальних здібностей і компетенцій учнів, як: здатність до самонавчання; навички орієнтуватися в інформаційних потоках; уміння бачити, усвідомлювати й розв'язувати проблему.

Дослідницька діяльність учнів – одна з прогресивних форм навчання. Вона дає змогу повною мірою виявити й потім розвивати як інтелектуальні, так і творчі здібності учнів. Важливо саме в початковій школі створити умови для реалізації вікової потреби в пошуковій активності. Основу дослідницької діяльності молодших школярів становлять: розвиток пізнавальних умінь і навичок учнів; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; уміння самостійно конструювати свої знання; уміння інтегрувати знання з різних галузей наук; уміння критично мислити.

Аналіз наукових праць і передового педагогічного досвіду дали змогу виокремити дослідницькі уміння за такими напрямками:

- уміння усвідомлювати проблему. Не можна вимагати від дитини, щоб вона, починаючи дослідження, чітко сформулювала проблему. Не потрібно вимагати чіткого формулювання проблеми й визначення мети. Досить загальної приблизної характеристики;

- уміння ставити запитання. У процесі дослідження запитання відіграють ключову роль. Запитання націлює мислення дитини на пошук відповіді, у такий спосіб формує потребу в пізнанні;

- уміння висувати гіпотези. Гіпотеза – це передбачене знання, але не доведене логічно й не підтвержене досвідом;

- уміння давати визначення понять. Визначити поняття – вказати, що воно означає, виявити ознаки, які для нього характерні;

- уміння класифікувати. Класифікація – операція розподілення понять за певними ознаками;

- уміння спостерігати. Спостереження – вид сприйняття, який характеризується цілеспрямованістю. Для того, щоб спостереження стало можливим, потрібно мати спостережливість;

- уміння й навички проводити експеримент. Експеримент – важливий метод дослідження. Будь-який експеримент передбачає проведення будь-яких практичних дій з метою перевірки та порівняння;

- уміння висловлювати судження й робити умовиводи. Судження – висловлювання про предмети або явища, яке складається з твердження або заперечення чого-небудь;

- уміння формулювати висновки. Висновок – остаточна думка про що-небудь, логічний підсумок, зроблений на основі дослідів, спостережень, міркувань або розгляду певних фактів.

Для формування дослідницьких умінь необхідно методично грамотно організовувати дослідницьку діяльність.

Згідно з принципом наочності, вивчення освітньої галузі «Природознавство» має спиратися на образи, які надаються учням для чуттєвого сприйняття та спостереження. Реалізація цього принципу передбачає наявність обладнання, що й забезпечує матеріальну базу навчання освітньої галузі «Природознавство». Матеріальна база вивчення природознавства поділяється на основне та допоміжне обладнання. До основного обладнання, що забезпечує викладання курсу «Я досліджую світ», належать натуральні об'єкти, образотворчі, аудіовізуальні моделі.

До допоміжного обладнання належать лабораторне та екскурсійне. Лабораторне обладнання планується на кожному парту – це склянки, пробірки, лейки, колби, скляні трубочки різного діаметра, штативи, лупи, папір, термометри, ваги; для вчителя – сухе пальне, сірники. Екскурсійне обладнання: гербарна папка, гербарний прес, лопатки для викопування рослин, лупи, рулетки, компаси, сачки, банки, відро, сачок для комах. Особливі вимоги висуваються до обладнання живого куточка.

Куточок природи влаштовується у світлій частині кімнати.

У шафі мають зберігатися: скляний посуд різних розмірів, пульверизатор для обприскування рослин, лійки з довгим носиком, відро, набір мінеральних добрив, пінцети, скальпелі, ножиці, гумовий шланг, промитий річковий пісок, щоденник для спостережень, аптечка, рушник, мило. Серед рослин у живому куточку бажано мати:

– кімнатні рослини, що красиво квітнуть (абутилон, гортензія, жасмин, кала, бегонія, гібіскус, цикламен);

– цибулинні кімнатні рослини – певний час тримати не политими (амариліс, гемантус, панкрацій);

– декоративно-листяні (драцена, кордиліна, кодіеум, колеус, сансев'єра, циперус);

– сукуленти – накопичення води у стеблі (каланхое, алое, бріофілюм).

Серед тварин у живому куточку постійними мешканцями є акваріумні рибки (холодноводні та теплолюбні). До холодноводних належать: золоті (вуалехвіст, комета, телескоп); до теплолюбних – скалярії, неони, півники.

У живому куточку також можуть перебувати птахи (канарки та папуги), ссавці (морські свинки та хом'яки); тимчасово утримуватися можуть земноводні та рептилії в тераріумі, комахи в інсектарії.

Організуючи дослідницьку діяльність у живому куточку, потрібно провести інструктаж з техніки безпеки праці. Згідно з правилами внутрішнього розпорядку навчального закладу, з учнями (вихованцями), які залучаються до проведення дослідницької роботи та догляду за рослинами і тваринами куточка живої природи, проводять заняття, які організовує спеціаліст (учитель початкових класів, керівник гуртка, групи та іншого творчого об'єднання еколого-натуралістичного напрямку). Навчально-дослідницьку роботу та догляд за рослинами і тваринами учні здійснюють лише вдень, при цьому забороняється робота учнів з отрутохімікатами та хворими тваринами. На керівників гуртків та вчителів, які керують роботою в куточку живої природи, покладається цілковита відповідальність за дотримання правил, норм, інструкцій з техніки безпеки, виробничої санітарії та пожежної безпеки. Використовуючи рослини та тварин живого куточка, можна і треба проводити безліч цікавих дослідів.

Навчальний дослід – це елементарний навчальний експеримент. Він дає змогу відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які в природі сприйняти безпосередньо неможливо.

Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена насамперед тим, що діти мають недостатній чуттєвий досвід, а більшість природознавчих уявлень та елементарних понять формуються тільки на його основі.

Наприклад досліди, що доводять необхідність води, тепла, повітря для проростання насіння; зміну складу запасних речовин у процесі росту та розвитку проростків; вплив різного рівня освітленості на ріст і розвиток кульбаби; вплив залежності життєдіяльності черепах від температури довкілля; з'ясування значення плавців для пересування риб тощо, можна використати як практичний метод у процесі формування понять з теми «Зв'язок живих організмів з неживою природою». Досліди, що допомагають вивчати роль дощових черв'яків у перемішуванні ґрунту та в підвищенні його родючості; з'ясування здатності беззубки до фільтрації води в акваріумі; з'ясування здатності дафнії до фільтрації води, доцільно проводити під час вивчення теми «Вплив живої природи на неживу». Досліди, що визначають вплив густоти посіву на ріст і розвиток рослин; вплив бур'янів на ріст і розвиток культурної рослини демонструють у процесі вивчення теми «Екологічні зв'язки в живій природі».

Проведення різних за тематикою дослідів дає юним дослідникам змогу:

– розчленовувати складні явища на окремі частини, елементи, стадії для докладнішого їх вивчення;

– поєднувати прості явища, окремі частини, спостерігати їх, встановлювати взаємозв'язок;

– штучно створювати умови, за яких відбувається певне явище, вплив того чи іншого чинника;

– застосувати різні прилади, матеріали для глибшого вивчення певного явища, штучно прискорювати або сповільнювати хід певного процесу або дослідів загалом.

З огляду на це, до дослідів висуваються певні педагогічні вимоги. Зокрема досліди мають бути чітко і методично грамотно спланованими [5; 6]. Їх мету слід визначити й обґрунтувати, що вимагає від вчителя широкої ерудиції, творчої фантазії та методичної компетентності. Наведемо приклад планування дослідів.

Тема: Виявлення впливу густоти сівби на ріст і розвиток рослин редису.

Мета: сформулювати уявлення про суперництво як вид взаємодії (боротьби) живих організмів за умови життя.

Схема дослідів:

1. варіант: проріджування сходів на відстані 4-5 см рослина від рослини.

2. варіант: (контроль) – без проріджування (рослини в ряду через 1-2 см).

Проведення досліду.

Насіння сіють у ящики, які розміщують у мінітеплиці в куточку живої природи. Міжряддя в обох варіантах – 15 см. Якщо потрібно, то одночасно полиють та поливають рослини.

Схема спостереження

Зміст спостереження	Варіанти	
	1	2

Спостерігається за такими фазами розвитку:

1. Сівба.
2. Сходи.
3. Поява двох справжніх листочків.
4. Проріджування.
5. Динаміка росту рослин (через кожні 6 діб), висота рослин, кількість листків на рослині.
6. Динаміка росту коренеплоду (через кожні 6 діб), довжина коренеплоду, маса коренеплоду.
7. Урожай: розмір коренеплодів; розмір найбільшого коренеплоду.

Висновки. Розвиток і ріст у другому варіанті затримуються, коренеплоди дрібні, продовгуваті, що зумовлено суперництвом однакових рослин (одного виду) за умови життя.

У дослідницькій роботі учнів велику роль відіграють і спостереження.

Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке підпорядковане конкретно-визначеним цілям і потребує вольових зусиль.

Спостереження – це суб'єктивна діяльність, оволодіння якою веде до формування умінь спостерігати. З цим умінням пов'язаний розвиток такої якості особистості, як спостережливість. Спостережливість – це прагнення й уміння якнайповніше помічати особливості предметів і явищ, зокрема й деталі, які зовні недостатньо помітні й на перший погляд малоістотні; уміння якнайповніше помічати незначні відмінності, зміни в предметах і явищах. Спостережливість – важлива риса особистості. Вона впливає на структуру і зміст інших психічних процесів, оскільки спостережлива дитина більше сприймає, глибше мислить і розуміє. Це полегшує засвоєння знань і набуття вмінь, забезпечує кращі результати в навчанні, позитивні емоції, розвиває пізнавальні інтереси, впливає на поведінку. Важливість і необхідність спостережень молодших школярів у процесі вивчення освітньої галузі «Природознавство» є незаперечними.

Зміст діяльності вчителя під час використання цього методу зумовлений, по-перше, об'єктивною сутністю спостереження (пізнавальною діяльністю об'єкта), його структурою, змістом її компонентів

і закономірностями реалізацій; по-друге, віковими особливостями психічного розвитку молодших школярів, по-третє, наявністю опорних знань, умінь, навичок і життєвого досвіду учнів.

У структурі спостереження виділяються такі компоненти: цілі спостереження, план спостереження, безпосереднє цілеспрямоване сприймання предметів і явищ природи, висновки спостереження.

Види спостережень у куточку живої природи можна класифікувати за об'єктами спостереження (рослини, тварини) та за тривалістю (довготривалі, короткотривалі спостереження). Спостереження – це складний процес, який спонукає до мислення, до дії. Якість спостережень залежить від чітко визначеного плану, теоретичної і практичної підготовки спостерігача та методичної компетентності вчителя.

Щоб успішно розвивати у дітей спостережливість, учитель повинен працювати за такими правилами:

1. Перед дітьми потрібно ставити зрозумілу, чітку й посильну мету спостереження.

2. Спостереження має бути повним і детальним: потрібно навчити учнів помічати все істотне й водночас усі деталі, але обов'язково ті, які пов'язані з визначеним завданням, його метою. У цьому учневі має допомогти план спостережень, розроблений спільно з учителем.

3. Успіх спостереження залежить від загального розвитку учня й від запасу його попередніх знань про об'єкт спостереження.

4. Спостереження повинні бути систематичними та планомірними.

5. Характерною ознакою спостережень є зв'язок сприйняття з активним процесом мислення, що виявляється в порівнянні предметів і явищ, у відмінностях між ними, у встановленні причинного зв'язку; в умінні формулювати теоретичні і практичні висновки.

6. За будь-яких спостережень учень обов'язково повинен вести систематичні записи в щоденнику спостережень і підбивати підсумки проведеної роботи.

Проводячи досліди і спостереження, важливо навчити учнів правильно і логічно висловлювати свої думки, користуватися науковими термінами, положеннями для визначення якості проведеного досліду і спостереження.

Саме дітей молодшого шкільного віку потрібно ознайомлювати з природою як з безмежною «скарбницею» знань, криницею всього живого, матінкою-природою. Спостереження, «хвилинки милування», «хвилинки-пізнавайки», досліди, екологічні проєкти, «ранкові зустрічі» – це лише невеличка

частина роботи, яку організують учителі в живому куточку.

«Право на помилку» – ще одна запорука успішної реалізації дослідницької діяльності в сучасному навчальному просторі Нової української школи. Помилка – це складник пізнання і дослідження. Саме тому в НУШ не каратимуть за помилки, а спонукатимуть дитину самостійно їх виправити. Відсутність страху помилки – це запорука того, що дитина залишатиметься мотивованою, навіть якщо вона з чимось не впоралася.

Висновки. Отже, розглянувши «в розрізі» реалії та перспективи дослідницької діяльності в початкових класах Нової української школи в сучасному навчальному просторі, ми дійшли висновку, що дослідницька діяльність молодших

школярів буде більш дієвою, якщо створити гідну матеріальну базу та методичний супровід для закладення й проведення дослідів і спостережень дітьми молодшого шкільного віку, щоб у них виникло багато запитань і бажання розв'язувати проблемні ситуації шляхом проведення самостійних досліджень і щоб дослідницька діяльність давала дитині змогу насолодитися радістю від власного відкриття.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у взаємодії та співпраці закладів дошкільної освіти з Новою українською школою в аспекті обміну досвідом і наступності у спільній справі з виховання юного дослідника, особистості, яка вміє думати, критично мислити та розв'язувати проблемні питання.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05. 06. 2019).
2. Гільберг Т., Сак Т. Навчально-дослідницька діяльність на уроках природознавства. *Учитель початкової школи*. 2014. № 7-8. С. 15–25.
3. Кисель Л. Дослідницька діяльність на уроках літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2017. № 1. С. 28–31.
4. Коломієць М. Навчально-дослідницька діяльність дітей молодшого шкільного віку. *Завучу. Все для роботи*. 2015. № 9-10. С. 25–29.
5. Мелаш В. Д. Організація дослідницької роботи юнатів з екології на навчально-дослідній ділянці. *Рідна школа*. 2001. № 6. С. 32–35.
6. Мелаш В. Д., Молодиченко В. В., Олексенко Т. Д. Навчальні практики з методик викладання природознавства, біології, екології. Мелітополь: Видавничий будинок МДПУ, 2012. 332 с. (Серія «Екологічна освіта для сталого розвитку»).
7. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2012. № 1. С. 41–49.

Відомості про авторів:
Мелаш Валентина Дмитрівна
 vmelash@i.ua

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

Кондратович Альона Миколаївна
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/118/122

Матеріал надійшов до редакції 05. 06. 2019 р.
 Прийнято до друку 24. 06. 2019 р.

References

1. State standard of elementary education (2018). Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine of 21 February 2018 #87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian]
2. Hilberh, T., Sak, T. (2014). Learning and research activity at the lessons of Nature studies. *Uchytel pochatkovoї shkoly*, 7–8, 15–25. [in Ukrainian]
3. Kysel, L. (2017). Research activity at the lessons of literary reading. *Uchytel pochatkovoї shkoly*, 1, 28–31. [in Ukrainian]
4. Kolomiets, M. (2015). Learning and research activity of junior schoolchildren. *Zavuchu. Use dlia roboty*, 9–10, 25–29 [in Ukrainian]
5. Melash, V. D. (2001). Organization of pupils' research work on ecology in the educational research area. *Ridna shkola*, 6, 32–35. [in Ukrainian]
6. Melash, V. D., Molodychenko, V. V., Oleksenko, T. D. (2012). Educational practices in teaching methods of science, biology, ecology. Melitopol: Vydavnychiy budynok MDPU. [in Ukrainian]
7. Savchenko, O. Ya. (2012). The learning environment as a factor in stimulating research activities of younger students. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy*, 1, 41–49. [in Ukrainian]

Information about the authors:
Melash Valentyna Dmytrivna
 vmelash@i.ua
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Kondratovych Aliona Mykolaivna
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/118/122

Received at the editorial office 05. 06. 2019.
 Accepted for publishing 24. 06. 2019.

УДК 372.881.111.22

ФОРМУВАННЯ РИТМІКО-ІНТОНАЦІЙНОГО СКЛАДНИКА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІ

Юлія Надольська, Євгенія Фесенко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького***Анотація:**

У статті розглянуто питання, пов'язані з формуванням ритміко-інтонаційного складника в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної у вищій. Визначено роль німецької інтонації, її функції та компоненти в комунікативному дискурсі. Проаналізовано роботу над ритмічною системою на прикладі поетичного твору, синтаксичної будови речення та інтернет-подкастів, використання яких на практичному занятті ефективно впливає на здатність студента, що вивчає німецьку мову, адаптуватися до індивідуальних особливостей її вимови.

Ключові слова:

інтонація; синтаксична будова речення; подкасти; комунікативні вправи; питальне речення; німецька мова.

Аннотация:

Надольская Юлия, Фесенко Евгения. Формирование ритмико-интонационной составляющей в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного в вузе.

В статье рассмотрен вопрос относительно формирования ритмико-интонационной составляющей при изучении немецкого языка как второго иностранного в вузе. Определена особая роль немецкой интонации, ее функции и компоненты в коммуникативном дискурсе. Проанализирована работа над ритмической системой на примерах поэтического произведения, синтаксической структуры и интернет-подкастов, использование которых на практическом занятии эффективно влияет на способность адаптации студента, изучающего немецкий язык, к индивидуальным особенностям говорения.

Ключевые слова:

интонация; синтаксическая структура предложения; подкасты; коммуникативные упражнения; вопросительные предложения; немецкий язык.

Resume:

Nadolska Yuliia, Fesenko Yevheniia. The formation of rhythmic-intonational component in the course of studying German as the second foreign language at higher educational institutions.

The article is devoted to the questions of the formation of rhythmic-intonational component in the course of studying German as the second foreign language at higher educational institutions. The German intonation, its functions and components in communicative sentence are determined. Working on the rhythmical system using the example of poetic writings and syntax structures is analyzed. The effective methods of developing the intonational skills at a German lesson are offered. It is emphasized that wealth of information of communicative, synthetic, logical and modal meanings is given with the intonation.

Key words:

intonation; syntax structure of sentence; podcasts; communicative activities; interrogative sentence; German language.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, що відбуваються в українському суспільстві, осучаснення освітньої системи, інтенсивний розвиток міжнародних зв'язків та входження України в європейський простір висувають нові вимоги до викладання іноземних мов у вищій школі. Іноземна мова як навчальний процес має значні можливості для створення умов для культурного й особистісного розвитку студентів. Формування іншомовної компетенції передбачає адекватне використання фонетичних явищ для виконання комунікативних завдань. Досягти високого рівня фонетичної компетенції, не спілкуючись на занятті між собою або з носіями іноземної мови, доволі складно. Тому одним із завдань викладача є формування у студентів мовної та мовленнєвої компетентностей на заняттях з іноземної мови.

У навчанні іноземної мови особливе місце належить звуковій системі, яка відіграє значну роль у всіх сферах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) і важливим складником якої є інтонація як засіб вираження смислових та емоційних значень висловлювання. Звичайно, це стосується і німецької мови як другої іноземної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування іншомовної фонетичної компетенції є об'єктом дослідження багатьох методистів-

практиків, зокрема таких, як О. Бігич, В. Гутник, С. Ніколаєва, Г. Рогова, Є. Пасов та ін. Незважаючи на певні досягнення в галузі методики, формування ритміко-інтонаційного складника в процесі вивчення німецької мови як другої іноземної у вищій майже не розглядалось.

Формулювання цілей статті. Успішність спілкування залежить від того, наскільки зрозуміло, виразно та інтонаційно точно співрозмовники відтворюють свою вимову. У навчанні іншомовного спілкування можливість розуміння пов'язана з адекватністю сприйняття фонетичної сторони мовлення, тому сьогодні вдосконалення навчання іншомовної мовленнєвої діяльності багато в чому визначається успішністю у формуванні вимовних, ритміко-інтонаційних навичок студента. Звідси й мета статті – визначити роль німецької інтонації, її функцій і компонентів у комунікативному дискурсі, проаналізувати ефективність виконання низки вправ, що сприяють підвищенню рівня інтонаційної моделі в німецьких реченнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням сучасних методистів-практиків (Т. Богомазова [1], Н. Бориско [2], С. Ніколаєва [4], О. Терешкова [6]) під інтонацією розуміють сукупність мелодики, ритму, темпу, інтенсивності, тембру та інших просодичних елементів мови.

Інтонція організовує мову фонетично, є засобом вираження різних синтаксичних значень і категорій, а також експресивного та емоційного забарвлення та модальності. Важливого значення в процесі як усного, так і писемного мовлення набувають функції інтонації, а саме – комунікативна, емоційна, конструктивна, видільна, а також модальності. Не менш важливим є і комплекс просодичних засобів: мелодії, фразового наголосу, логічного наголосу, ритму, темпу, тембру [3, с. 77]. При цьому деякі з них більше пов'язані з висловлюванням, завдяки певним функціям. Так, зокрема мелодика є найбільш важливим засобом характеристики комунікативного типу речення, а наголос виступає головною дією, відображаючи логічний зв'язок у стилістичній будові іноземної мови. Але найбільш важливою з усього комплексу засобів при розчленуванні речення є пауза. Зауважимо, що окремі компоненти інтонації функціують у мові не ізольовано, а в тісному зв'язку між собою і мають свою специфіку.

У процесі навчання інтонації німецької мови (на базі англійської) студенти, особливо на початковому етапі вивчення мови, стикаються з таким явищем, як інтерференція, що поступово зменшується. Цьому сприяють: відпрацювання інтонації, постановка фразового наголосу, мелодика фрази, прослуховування аудіоматеріалів, а також набуття рецептивних ритміко-інтонаційних навичок або формування інтонаційного слуху під час аудіювання й набуття продуктивних ритміко-інтонаційних навичок під час говоріння та читання вголос [5, с. 96]. Завдання викладача на цьому етапі – переформувати артикуляційні та інтонаційні навички студентів так, щоб «поставити» правильну німецьку вимову й не зашкодити вже набутій вимові першої іноземної мови (англійської) [3, с. 76].

Важливо зазначити, що процес навчання інтонації повинен передбачати нероздільне формування обох груп навичок, оскільки покращення продукції інтонаційних моделей можна досягти за умови цілеспрямованого тренування в їх рецепції. На відміну від слуховимовних (артикуляційних) навичок, які є мовленнєво-моторними, інтонаційні навички – це мовленнєві навички: мовлення є ситуативним за своєю природою й наша інтонація завжди залежить від мовленнєвої ситуації: з ким ми розмовляємо, де ми перебуваємо, який комунікативний намір ми хочемо здійснити за допомогою інтонації. Насамперед це стосується таких компонентів інтонації, як логічний наголос і мелодія, які в певних мовленнєвих ситуаціях можуть змінювати висловлювання [2, с. 12].

Зміна мелодії також може змінити зміст висловлювання. Так, у німецькій мові дієслово в наказовому способі залежно від кінцевого тону може виражати наказ (спадний тон) або прохання (висхідний тон). Наприклад: *Setzen Sie sich / bitte!* / *Setzen / Sie sich bitte!*

Під час вивчення граматичної теми «Imperativ» викладач демонструє студентам нову інтонаційну модель та її комунікативне значення в різних ситуаціях мовлення. Так, щоб продемонструвати інтонаційну модель наказу та прохання, викладач віддає різні розпорядження студентам, використовуючи спочатку спадний тон (*Tanzt gut, / bitte!*, а потім – висхідний (*Martin, / sei so nett bitte!*). Паралельно він пояснює комунікативне значення (у першому прикладі – наказ, у другому – прохання). Після першої демонстрації обох моделей їх записують на дошці, вдаючись до мінімального графічного відтворення інтонаційної моделі. Наказове речення вимовляється з інтонацією закінченості й має висхідне положення тону, яке реалізується в розширеному діапазоні в межах чотирьох тональностей: *Kommt / ! Kommen / Sie! Wollen wir / gehen!*

Далі студентам пропонують невеличкі діалоги в звукозаписі (які важливо відтворити фрагментарно, а потім повністю правильною інтонацією), де трапляються нові інтонаційні моделі, що сприяють становленню гнучкості. Після цього безпосередньо відбувається перехід до автоматизації дій студентів з новими інтонаційними моделями для формування таких навичок, як автоматизованість і сталість.

Як і в процесі автоматизації дій з окремими звуками, рекомендовано використовувати вправи на рецепцію інтонаційної моделі та вправи на репродукцію інтонаційної моделі. Через мовленнєвий характер інтонаційних навичок під час навчання інтонації потрібно виконувати також умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

Серед ефектних прийомів навчання інтонаційних навичок на практичному занятті з німецької мови можемо виділити такі:

– вправи на розвиток темпу мовлення студентів. Інтонція німецької фрази активна лише за відповідного темпу, який у студентів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну, зазвичай, відрізняється;

– використання скоромовок, прислів'їв, приказок. При цьому важливо прагнути до того, щоб студенти вимовляли їх на одному диханні, без пауз і необґрунтованих зупинок, якими порушується інтонаційний малюнок фрази: *Barbara bringt braune Brötchen, braune Brötchen bringt Barbara; Rotte Rossen sind schöner und rötter als tote Hossen* [1, с. 58].

Навчання інтонаційних навичок позамовного середовища – справа надзвичайно складна. Істотним резервом поліпшення інтонаційних навичок є виконання вправ з виразного читання. Корисно проводити таку роботу на матеріалі текстів діалогічного характеру з такою послідовністю навчальних дій: виразне читання, фонетичне відпрацювання, інтонаційне відпрацювання, інсценоване відпрацювання, інсценування діалогу.

Наприклад, студентам пропонується прочитати інтонаційно правильно діалог та інсценувати його:

- Was ist das?
- Das ist ein Lehrbuch.
- Wie ist das Lehrbuch?
- Das Lehrbuch ist sehr interessant.

Ознайомлення студентів з основними ритміко-інтонаційними моделями німецької мови здійснюється в процесі оволодіння ними мовними зразками, які одночасно є і структурними типами речень.

Під час оволодіння інтонацією виникають труднощі членування речень на ритміко-інтонаційні групи і правильне їх звукове оформлення – злита промова на одному видиху, без пауз, з одним наголосом і одночасним підвищенням / зниженням тону, а також промова речення як єдиного цілого. Під час роботи над ритміко-інтонаційними моделями особливо яскраво виявляється єдність імітації та пояснення як способу подання нового матеріалу [1, с. 64].

Пояснення викладача, що носять характер практичних вказівок, можуть будуватися і дедуктивно, й індуктивно. У першому варіанті викладач чітко вимовляє ряд однотипних прикладів, пояснюючи особливості наголосу, мелодики тощо; у другому – він також вимовляє ряд однотипних прикладів, але змушує ще й студентів спробувати дійти до цього шляхом низки запитань. Індуктивний шлях більш ефективний (хоча й вимагає більше часу), особливо на початковому етапі вивчення німецької мови, бо забезпечує краще засвоєння почутих зразків і розвиває мовний слух студентів, привертаючи їхню увагу до тих елементів вимови, які в іншому разі могли б залишитися непоміченими, попри попереднє нагадування про них.

Наступний етап оволодіння ритмом передбачає роботу над німецьким текстом, оскільки саме в ньому реалізується ритмічна система, яка є не менш важливою для студентів під час вивчення німецької мови, особливо на початковому етапі. Як матеріал та ілюстрації можуть бути використані короткі поетичні тексти дитячих віршів: вони добре сприймаються

людьми різного віку, становлять вагому частину культури країни, мова якої вивчається, та є зручними для роботи над ритмом.

Наприклад, студентам пропонується прослухати вірш і прочитати його з правильною інтонацією.

Mein Vater heisst Hanz.
 Mein Opa heisst Franz.
 Meine Mutter heisst Renate.
 Meine Schwester heisst Beate.
 Meine Oma heisst Ottilie.
 Das ist meine Familie.
 Ich heisse Fritz.
 Und mein Hund heisst Spitz.

Ритм цього поетичного твору заснований на чергуванні ритмічних груп, рядків, чотиривіршів. На прикладі цього поетичного твору можна простежити чітку ритмічну структуру, що пронизує всі фонетичні рівні. Ось чому поетичний твір є благодатним матеріалом для вироблення навичок ритмічності німецької мови. Це сприяє легшому засвоєнню періодичності базової одиниці (ритмічної групи), а також періодичності більших одиниць.

У процесі роботи над інтонацією в німецькій мові важливе місце належить синтетичному методу, сутність якого полягає в синтезі та вживанні інтонаційних засобів на основі аналізу практичного мовного досвіду. Для наочності інтонаційних змін можна використовувати і графічний метод. Слова в реченні позначаються умовними символами, а напрям та інтенсивність тональних змін – прямими або дугоподібними стрілочками. Для такої роботи підходять фрази, які не розрізняються лінгвістичними засобами. Таким вимогам якнайкраще відповідають питальні й розповідні речення, що складаються з двох слів: «Die Mutter ist zu Hause» та «Ist die Mutter zu Hause?». Предметом аналізу стає зміна тону голосу в кінці речення: зниженням у першому прикладі й підвищенням – у другому. Зауважимо, що питальне речення без питального слова передбачає отримання стверджувальної або заперечної відповіді про певний факт. Воно характеризується питальною (висхідною) інтонацією і зворотним порядком слів у реченні: на першому місці стоїть змінювана частина присудка, на другому – підмет; далі йдуть другорядні члени, а незмінювана частина присудка, якщо вона є, стоїть наприкінці речення:

Fährt Ihr Freund heute nach Odessa?
 Haben Sie diese Zeitschrift in der Bibliothek?

Деякі питальні речення без питального слова посідають проміжне місце між розповідним і питальним реченням. У них порядок слів такий, як у розповідному реченні. На питальний характер вказує лише питальна інтонація. На такі питання має бути ствердна відповідь, тому їх ще

називають питаннями впевненості (Vergewisserungsfragen):

Sie fahren nach Deutschland? — Freilich...

Питальні речення з питальним словом вказують на особу, предмет або обставину. Для цих речень характерна інтонація закінченості. На першому місці в них стоїть питальне слово, на другому – змінювана частина присудка, на третьому – група підмета, потім другорядні члени речення, а незмінювана частина присудка, якщо вона є, стоїть наприкінці речення:

Wo arbeitet jetzt dein Vater?

Wohin sind Ihre Freunde in Urlaub gefahren?

Зауважимо, що під час навчання студентів німецької мови як другої іноземної на мовлення впливає англійська інтонація, а в німецькому інтонуванні немає великих інтервалів між складами з сильним наголосом і ненаголошеним складом з іншою ритмічною структурою.

Для засвоєння низхідних і висхідних тонів можна запропонувати студентам гру «Питання-відповідь». Викладач пропонує студентам картки, на яких записані речення, що складаються з двох слів. У кінці речення немає розділового знака. Студентам необхідно самостійно дійти думки, що це буде: питання або відповідь. Речення необхідно вимовити вголос з відповідною інтонацією, супроводжуючи її потрібним жестом (висхідний тон – рух руки вгору, спадний тон – рух руки вниз). Після того, як вид речення буде аргументований і переплетений інтонацією, можна поставити потрібний розділовий знак:

Der Vater ist gekommen. Ist der Vater gekommen?

Was ist das? Das ist ein Schlafzimmer.

Під час вивчення інтонації значну роль відіграють речення німецької мови. Речення – це синтаксична одиниця, що виражає певну думку, має інтонаційну завершеність і є одиницею спілкування. Інтонація кожного окремого речення практично неповторна, і її завдання полягає в тому, щоб показати те спільне, що криється в різноманітті інтонаційних схем, і звести це до певного числа інтонаційних типів [4, с. 32]. Зауважимо, що під час вивчення інтонації німецької мови як другої іноземної бажано звернути увагу на інтонаційні типи, їх модифікації та комбінування. Для правильного інтонування речення необхідно:

– визначити комунікативний тип речення (розповідне, питальне, спонукальне);

– виходячи з загального змісту речення, визначити можливе синтагматичне членування;

– у кожній синтагмі знайти найбільш важливе за змістом слово, що характеризується синтагматичним (або логічним) наголосом;

– визначити мелодійну схему синтагми, виходячи з її місця в реченні (кінцева – некінцева), її характеру (більша або менша смислова самостійність) та її структури (кількість у ній наголошених і ненаголошених складів) [1, с. 75].

Підкреслимо, що аудіювання в процесі вивчення німецької мови відіграє одну з провідних ролей у сфері мовленнєвої діяльності. Ритміко-інтонаційний складник у студентів, які вивчають німецьку мову, формується шляхом прослуховування аутентичних аудіо-матеріалів у мережі інтернет-подкастів, які, своєю чергою, поживляють та урізноманітнюють навчальний процес. На заняттях з німецької мови студентам пропонується попрацювати з навчальним подкастом «Easy German», який розташований на Youtub-каналі та містить інтерв'ю з людьми, а також добірки відео з основними фразами та висловами. Носій мови розповідає про певні події, граматичне або лексичне явище, розглядаючи його в різних контекстах, отримує питання та дає на них відповіді, при чому звертає увагу на інтонацію вимови. Середня тривалість подкасту – 5-10 хв. Тематика подкасту сучасна та актуальна; на сайті також доступний текст відеофайлу для самоперевірки. Наприклад, для тренування інтонації в питальному реченні та відповіді на запитання студентам пропонується переглянути відеоподкаст «Wie heißen Sie?», у якому відпрацьовується граматична структура речення та чітко і правильно сформовано ритміко-інтонаційний складник носіїв мови. Після прослуховування, розбору та перекладу завдання студентам пропонується відтворити діалог, зімітувавши тембр, інтонацію та швидкість мовлення.

До завдань, спрямованих на підтримку інтонаційних навичок на належному рівні, висуваються високі вимоги, так само як і до мови викладача загалом, і до її інтонаційного рівня зокрема. Мова викладача в цьому розумінні повинна бути зразковою, показовою та інтонаційно правильною. Інтонація стає мовним установчим аспектом впливу викладача на студента. Правильно інтонуючи своє мовлення, викладач виконує психологічні завдання, а саме: активізує увагу студента, орієнтуючи його на сприйняття думки і спонукаючи до почутого [6]. Це має важливе значення для вивчення німецької мови, оскільки смисловий бік мовлення стає більш прозорим саме через те, як фраза була вимовлена та які акустичні властивості вона має. Зі свого боку, це сприяє більш повному розумінню та розкриттю її мовного значення, а отже, полегшує слухання. Зауважимо, що інтонація допомагає зрозуміти

значення всієї фрази навіть за браком у студентів певних знань з лексики, тобто виступає ще й міжмовною підказкою.

Висновки. Застосування системи вправ і завдань, спрямованих на подолання труднощів з освоєння інтонації в синтаксичній системі, які виникають у студентів на початковому етапі вивчення німецької мови як другої іноземної, стає допоміжною базою для формування мовної,

комунікативної та соціокультурної компетенції тих, хто навчається. Отже, за допомогою інтонації передається великий обсяг інформації комунікативного, синтетичного, логічного та модального значення. Крім цього, ми отримуємо інформацію про співрозмовника: особливості його мови, його настрою в тій чи тій ситуації тощо.

Список використаних джерел

1. Богомазова Т. С. Deutsche Aussprache, leicht gemacht. Німецьке произношення – легкое и доступное. Москва: Лист Нью, 2004. 160 с.
2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*. 2011. № 3. С. 3–14.
3. Надольська Ю. А. Формування фонетичної компетенції студентів у процесі вивчення німецької мови як другої іноземної у ВНЗ. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2013. Вип. 2. С. 75–78.
4. Ніколаса С. Ю. Типова програма навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах». Київ: Вид. центр КНЛУ, 2011. 52 с.
5. Пономарьова Л. Ф. К вопросу о формировании фонетических навыков немецкого языка как второго иностранного на базе английского. *Англистика та американістика*. 2016. Вип. 13. С. 95–100.
6. Терешкова О. Н. Интонация как речевой установочный аспект воздействия на развитие языковой компетенции. URL: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Philologia/28741.doc.htm (дата звернення 05. 02. 2019).
7. Easy German. Wie heißen Sie. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KTmnhwQA7xY> (дата звернення 15. 05. 2019).

Відомості про авторів:

Надольська Юлія Анатоліївна

yuliya.nadolskay@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Фесенко Євгенія Вікторівна

evgeniya.fesenko@yahoo.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/123/127

Матеріал надійшов до редакції 28. 05. 2019 р.
Прийнято до друку 21. 06. 2019 р.

References

1. Bogomazova, T.S. (2004). *Deutsche Aussprache, leicht gemacht. German pronunciation – easy and comprehensible*. Moscow: List Niu. [in Russian]
2. Borisko, N.F. (2011). Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Inozemni movy*, 3, 3–14. [in Ukrainian]
3. Nadolska, Y.A. (2013). Formation of phonetic competence of students in the process of studying German as the second foreign language in the university. *Teoriya ta metodyka navchannya suspilnykh dystsyplyn*, 2, 75–78. [in Ukrainian]
4. Nikolayeva, S.Y. (2011). *Typical program of the discipline "Methods of teaching foreign languages and cultures in secondary schools"*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. [in Ukrainian]
5. Ponomaryova, L. F. (2016). On the formation of phonetic skills of German as the second foreign language based on English. *Anglistyka ta amerykanistyka*, 13, 95–100. [in Ukrainian]
6. Tereshkova, O.N. Intonation as a speech setting aspect of influencing the development of linguistic competence. URL: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Philologia/28741.doc.htm [in Russian]
7. Easy German. Wie heißen Sie. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KTmnhwQA7xY> [in German]

Information about the authors:

Nadolska Yuliia Anatoliivna

yuliya.nadolskay@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Fesenko Yevheniia Viktorivna

evgeniya.fesenko@yahoo.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/123/127

Received at the editorial office 28. 05. 2019.
Accepted for publishing 21. 06. 2019.

ОГЛЯД АВТОМАТИЗОВАНИХ ПРОГРАМНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ АНАЛІЗУ ЯКОСТІ ПРОДУКЦІЇ

Олена Постильна, Микола Москальов

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті наведено огляд автоматизованих програмних комплексів для аналізу якості будь-якої продукції. Проаналізовано автоматизовані системи управління підприємствами, а саме: «Парус-Підприємство», «1С: Підприємство 8.0», «Тог софт», «Мої продажі 2.0», «Ажур-ДОК», «Дебет Плюс» і «Акцент-бухгалтерія». Розглянуто компоненти якості продукції, підвищення ефективності контролю за якістю, автоматизований облік, витрати на експлуатацію, технічне обслуговування, ремонт. Розкрито значення таких термінів, як «надійність продукції», «якість продукції», «система», «елементи керування». Представлено останні дослідження у сфері автоматизації програмних комплексів якості продукції, систем економічного аналізу, ресторанного бізнесу та сучасного інформаційного забезпечення у сфері управління операційною діяльністю підприємств.

Ключові слова:

автоматизовані програми; програмні комплекси; якість продукції; надійність; програмне забезпечення.

Аннотация:

Постыльная Елена, Москалёв Николай. Обзор автоматизированных программных комплексов для анализа качества продукции.

В статье представлен обзор автоматизированных программных комплексов для анализа качества любой продукции. Проанализированы автоматизированные системы управления предприятиями, а именно: «Парус-Предприятие», «1С: Предприятие 8.0», «Тог софт», «Мои продажи 2.0», «Ажур-ДОК», «Дебет Плюс» и «Акцент-бухгалтерия». Рассмотрены компоненты качества продукции, в том числе, повышение эффективности контроля качества, автоматизированный учет, расходы на эксплуатацию, техническое обслуживание, ремонт. Раскрыты значения таких терминов, как «надежность продукции», «качество продукции», «система», «элементы управления». Представлены последние исследования в области автоматизации программных комплексов качества продукции, систем экономического анализа, ресторанного бизнеса и современного информационного обеспечения в сфере управления операционной деятельностью предприятий.

Ключевые слова:

автоматизированные программы; программные комплексы; качество продукции; надежность; программное обеспечение.

Resume:

Postylna Olena, Moskaiev Mykola. Review of automated software complexes for analysis of quality of production.

The article presents an overview of automated software systems for analyzing the quality of any product. The analyzed automated control systems of enterprises, namely: "Parus-Enterprise", "1C: Enterprise 8.0", "Tog soft", "My sales 2.0", "Ajur-DOK", "Debit Plus" and "Accent-accounting". The components of quality of products, increase of quality control, automated accounting, and expenses for operation, maintenance, and repair are considered. The terms are analyzed: product reliability, product quality, system, controls. The author presents the latest studies in the field of software product quality automation, systems of economic analysis, restaurant business and modern information provision in the field of management of operational activities of enterprises.

Key words:

automated programs; complexes; product quality; reliability; software.

Постановка проблеми. Щоб забезпечити ефективне функціонування сервісів для аналізу якості продукції, необхідно широко впроваджувати методи та засоби автоматизації, що зумовлено переходом на автоматизоване й автоматичне керування різними виробничими і технологічними процесами, а саме: створення виробничих модулів, комплексів і систем. У сучасних умовах автоматизація є одним з основних напрямів технічного прогресу. І, звичайно, поліпшення ефективності та якості будь-якої продукції неможливе без підвищення її надійності. Однією з причин зростання фактора надійності продукції в сучасних умовах є проектування технічних систем різного призначення. Іншою причиною, що вимагає підвищення надійності продукції, є зростання складності технічного завдання, апаратного забезпечення, обслуговування та експлуатації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автоматизації систем економічного аналізу, ресторанного бізнесу та сучасного інформаційного забезпечення у сфері управління

операційною діяльністю підприємства присвячені праці таких науковців, як В. Архипова, Л. Мостова, О. Новикова, М. Мальська та ін. Проблеми автоматизації в роздрібній торгівлі присвячені праці О. Голосова, Н. Єрьоміної, Д. Чистова, А. Шеремет та ін. Особливості процесу управління якістю продукції висвітлено в дослідженнях Є. Купрякова, А. Гличева, В. Руденко, І. Опьонова, М. Шаповала.

Формулювання цілей статті. Однією з основних проблем слід визнати той факт, що не всі підприємства мають змогу впроваджувати системи управління якістю продукції. Це спричинено браком практичного досвіду щодо впровадження систем управління якістю та нестачею кваліфікованих спеціалістів у цій сфері.

Система контролю за якістю продукції являє собою сукупність методів і засобів регулювання та контролю за складниками зовнішнього середовища, що визначають рівень якості та надійності на всіх стадіях виробничого процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому розумінні якість продукції (послуг) розглядають як сукупність властивостей і загальних характеристик, завдяки яким належний товар повинен задовольняти потреби споживачів, а у вузькому розумінні – це відсутність дефектів, які унеможливають використання товару.

На сьогодні проблема управління якістю продукції в Україні стоїть дуже гостро. За дотримання стандартів на загальнодержавному рівні якості вироблюваної продукції відповідає Державний комітет України з питань стандартизації, метрології та сертифікації (Держкомстандарт). У його складі функціонує Національний інформаційний центр зі стандартизації та сертифікації Міжнародної інформаційної мережі ISONET, який є складником Національного автоматизованого інформаційного фонду стандартів і оперує сукупністю нормативних документів зі стандартизації та сертифікації, автоматизованих баз і банків даних чинних нормативних документів та їх проєктів [6].

Система управління якістю будь-якої продукції базується на такому:

- оцінювання якості споживачем;
- якість продукції повинна виявлятися не тільки в товарах, а й у всіх сферах діяльності;
- якість вимагає від кожного працівника підприємства наполегливості;
- для високої якості продукції необхідно, щоб усі партнери працювали на одному рівні;
- збільшувати якість можна постійно;
- для підвищення якості продукції необхідно пам'ятати й про її кількість;
- якість не може коштувати забагато;
- якість – необхідна, але не завжди достатня умова.

Компонентами якості продукції для рівня підприємства є сировина, матеріали, з яких виготовляють вироби, параметри організаційно-технічного рівня виробництва.

Умовою підвищення ефективності контролю за якістю продукції є кількість, якість, витрати, виконавці. Для техніки необхідно вести автоматизований облік відмов, витрат на експлуатацію, технічне обслуговування й ремонт. Щодо обліку, то мають виконуватись такі вимоги:

- облік має вестися за всіма підсистемами системи, показниками якості (надійність, кількість товарів), підрозділами, ринками та іншими підприємствами;
- облік показників має бути в динаміці за використання результатів обліку для аналізу продукції;

– облік показників системи та її зовнішнього середовища;

– автоматизація обліку якості продукції на основі комп'ютерної техніки;

– забезпечення наступності, застосовності й перспективності обліку;

– результати обліку якості продукції для подальшого його використання.

Контроль можна класифікувати за такими ознаками:

– на стадії виробництва, підготовки об'єкта до функціонування, експлуатації, технічного обслуговування і ремонту;

– навколишнє середовище (довкілля), параметри інфраструктури регіону, документи, інформація;

– контроль за готовою продукцією, транспортування та збереження її;

– суцільний і вибіркового контролю;

– посилений і нормальний контроль;

– ручний, механізований, автоматизований і автоматичний контроль;

– попередній, поточний і заключний контроль;

– розрахунково-аналітичний, статистичний і реєстраційний контроль [11].

У процесі виробництва управління якістю товарів передбачає контроль за якістю та запобігання виготовленню неякісних товарів.

Використання методів запобігання виготовленню неякісної продукції забезпечує високу якість товарів. При цьому мета запобігання полягає не у вилученні товарів з дефектом, а в недопущенні появи неякісної продукції. Система управління якістю продукції має локалізувати дефект, проаналізувавши причини його появи, і вжити необхідні заходи для усунення наявних недоліків.

Причинами неякісної продукції може бути не лише залучений до процесу виробництва персонал, а й машини, неякісна сировина чи комплектовання.

Виготовлення виробів з недоліками можливе «через провину» машини, що полягає в її розрегулюванні чи поломці. Сьогодні розроблено автоматичні системи стеження за станом виробничих машин та їх обладнанням, що знижує ризик випуску бракованої продукції.

Для запобігання браку продукції необхідна система контролю за її якістю. Отже, важливим складником управління якістю товарів є дотримання технології їх зберігання.

Управління якістю товарів вимагає комплексного підходу, який передбачає заходи контролю, запобігання й недопущення браку у виробі [6].

Теорія надійності спирається на сукупність різних понять, визначень, термінів і показників,

які регламентуються державними стандартами (ДСТУ). Усі терміни та визначення в ДСТУ зазвичай стосуються технічних об'єктів цільового призначення в періоди їх проектування, виробництва, експлуатації та випробування на надійність. Розглянемо, відповідно до теми нашої статті, деякі терміни і поняття, що використовуються в теорії надійності.

Насамперед звернемося до поняття система, під якою розуміємо технічний об'єкт, призначений для виконання визначених функцій. Деякі відокремлені частини системи називаються її елементами. З огляду на це, один і той самий об'єкт, залежно від того завдання, яке необхідно виконати, розглядається або як система, або як елемент.

Об'єкт, який представляє собою найпростішу частину системи є елемент, окремі частини якої не уявляють самостійного інтересу в рамках конкретного розгляду. Під час проектування система повинна задовольняти всі технічні вимоги: основні, що забезпечують виконання заданих функцій і допоміжні, пов'язані, зі зручністю експлуатації та зовнішнім виглядом.

З огляду на це, усі елементи системи поділяють на основні та допоміжні. Допоміжні елементи не пов'язані з виконанням заданих функцій системи і не впливають на виникнення відмови.

Будуючи логічну структуру технічної системи, що призначена для дослідження надійності, для спрощення розрахунків маємо брати до уваги тільки основні елементи.

З погляду теорії надійності, будь-який технічний об'єкт можна схарактеризувати за його властивостями, технічним станом і пристосованістю до відновлення після втрати працездатності [8, с. 4–5].

Надійність – це властивість технічного засобу виконувати будь-які функції, зберігаючи в часі значення встановлених експлуатаційних показників у заданих межах, що відповідають заданим режимам і умовам використання, технічного обслуговування, зберігання й транспортування. Надійність, або якість характеризується такими властивостями: безвідмовність, довговічність, збереженість і ремонтпридатність. Безвідмовність – це особливість технічного засобу безупинно зберігати працездатність протягом певного часу або певного напрацювання. Довговічність – це властивість об'єкта зберігати працездатність за встановленої системи технічного обслуговування та ремонту [8, с. 4–5].

З огляду на викладене вище, потрібно спиратись на якісні та кількісні характеристики оцінки якості продукції та її властивості. Якісна

характеристика – це відповідність вибору до сучасного напрямку (дизайн, колір), кількісна характеристика – це властивості продукції, що формують якість, відповідно до певних умов створення, експлуатації.

Для ефективної діяльності системи управління якістю продукції необхідно розглянути систему показників якості продукції, а саме: показники якості споживчих властивостей продукції; показники якості виготовлення продукції; показники експлуатаційних якостей продукції.

Сучасні системи автоматизації поєднуються в складні комп'ютерно-інтегровані системи, розглядаючи які слід пам'ятати, що сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів у них призначена для досягнення певних цілей, сукупність елементів системи та характер зв'язків між ними визначаються структурою останньої. У процесі створення й аналізу систем автоматизації виділяють такі структури:

- функціональну – сукупність частин для виконання деяких функцій: отримання інформації, її опрацювання, передавання тощо;

- алгоритмічну – сукупність частин для виконання певних алгоритмів, опрацювання інформації;

- технічну – сукупність необхідних технічних засобів як відображення функціональної та алгоритмічної структур.

Основні переваги автоматизації полягають:

- у можливостях забезпечити зростання продуктивності;

- у можливостях підвищити точність і якість технологічних процесів і відповідних виробів;

- у зростанні надійності, техніко-економічних показників і кваліфікації обслуговувального персоналу [1, с. 9–10].

Розглянемо автоматизовані програмні комплекси, наявні сьогодні на ринку, які допомагають розв'язувати певні задачі, добре виконують покладені на них завдання й не потребують великих витрат часу для освоєння.

Так, наприклад, автоматизований програмний комплекс «Парус-Підприємство» класу ERP відповідає найвищим вимогам до таких комплексів і дає змогу виконувати управлінські завдання: управління фінансами, персоналом, бухгалтерський і податковий облік, розрахунок заробітної плати, управління конкурсними закупівлями, виробництвом, автотранспортом, складською логістикою, взаємовідносинами з клієнтами (CRM), діловими процесами, контакт-центром (contact-centre) [5].

Наступна програма «1С: Підприємство 8.0» призначена для ведення бухгалтерського, управлінського й фінансового обліку на підприємстві та управління всіма аспектами його

діяльності. Програма має конкурентоспроможну функціональність і переваги за рахунок наявності в її системі модулів бухгалтерського та податкового. Програма «1С: Підприємство» має технічну та методичну підтримку. Її розробники контролюють якість послуг, що надаються фірмами-партнерами, організують заходи для їх навчання й сертифікації. Система «1С: Підприємство 8.0» розрахована на споживачів великого, середнього та малого бізнесу. Так, наприклад, її версія «1С: Підприємство 8.3 Базова» використовується для малих підприємств [14].

Інший програмний засіб «Торгсофт» може використовуватися як на великих підприємствах, так і на невеликих торгових точках. Вбудовані функції допомагають вести облік усього циклу виробничого процесу на базі технологічної карти: розраховують трудовитрати, ураховують відходи, брак, фіксують усі надходження товару, продажі, друкують допоміжну документацію, управляють клієнтською базою, проводять аналіз. Опис програми: оподаткування товару під час створення прибуткової накладної, додавання товару двома способами (перший – читання штрих-коду, завдяки чому можна здійснити пошук товару в базі або ввести опис товару, другий – додавання товару вручну: за таких обставин штрих-код згенерується автоматично).

Реалізація товару відбувається за допомогою окремого інтерфейсу «Продавець», що є основним місцем, де для продавця доступні всі функції. Продаж товару можна здійснити через сканер штрих-кодів або ввести товар вручну. Водночас за кожного продажу генерується унікальний штрих-код, завдяки якому можна автоматизувати роботу, якщо товар було повернуто.

Для проведення планової інвентаризації можна подивитися залишки товару на складі, роздрукувати інформацію про них і порівняти. Програма працює і з терміналом збору даних, управляє клієнтською базою. Додавання до клієнтської бази можливе в режимі масового додавання, коли вказано діапазон дисконтних карт [13].

Доволі простою у використанні та цілком придатною для маленької торгової точки є програма «Мої продажі 2.0», яка здатна замінити зошит на сучасний інструмент обліку. Порівняно з попередніми розглянутими програмами, ця програма має обмежену функціональність, проте заслуговує на увагу завдяки своїй простоті.

Коротко схарактеризуємо основні можливості цього софту. Програма «Мої продажі 2.0» розрахована на велику кількість користувачів, а це означає, що можна налаштувати доступ до програми для кількох користувачів, наприклад,

для себе та продавців. Цей софт дає змогу налаштувати права так, щоб всі функції були доступні або не доступні іншим користувачам. Для цього можна скористатися функцією «Статистика».

У каталозі управління товарами «Мої продажі 2.0» є можливість складання деревовидного каталогу, а саме: фіксування продажів, надходжень, списування товарів, а також отримання звітів про залишки на складі.

Програма може працювати в режимі онлайн, що дає змогу переглядати інформацію щодо продажів. Також завдяки програмі можна переглядати статистику за будь-який період і здійснювати пошук за різними операціями [9].

Наступна програма – «Ажур-ДОК», призначення якої – автоматичне ведення обліку продукції, підготовка до друку бухгалтерської та торговельної документації – є універсальною. Програма характеризується такими можливостями, як: облік, підготовка, ведення, роздрукування різної бухгалтерської документації, документів, що відповідають сучасним вимогам законодавства, зокрема різних реєстрів і звітів, робота з програмою як у мережі, так і локально; модуль складського обліку, ведення складської документації, виведення складської звітності; редактор форм, реєстрів, звітів, конструктор звітів; експорт-імпорт довідкових даних; роботи з периферійним обладнанням. Ця програма є платною [15].

Програмний комплекс «Дебет плюс» призначений для ведення бухгалтерського та складського обліку на підприємствах малого та середнього бізнесу. Його інформація зберігається в первинних документах, проведеннях і довідниках. Система «Дебет Плюс» побудована за модульним принципом і охоплює 11 підсистем, а саме: зведення бухгалтерського балансу; облік банківських операцій; облік касових операцій; облік товарно-матеріальних цінностей (склад, торгівля, виробництво); облік основних засобів; облік заробітної плати; взаємодія з клієнтами; облік транспортних засобів тощо. Цей системний комплекс, як і попередня програма, є платним [12].

Повноцінний багатовимірний і багаторівневий аналітичний облік забезпечує універсальна програма «Акцент-бухгалтерія», призначена для ведення бухгалтерського, управлінського та фінансового обліку на великих підприємствах. Ця програма містить такі налаштування: нарахування та виплата заробітної плати, розрахунки з підзвітними особами, розрахунки з постачальниками та покупцями тощо [3].

Кожна з розглянутих нами програм – «Парус-Підприємство», «1С: Підприємство 8.0», «Торгсофт», «Мої продажі 2.0», «Ажур-ДОК», «Дебет плюс», «Акцент-бухгалтерія» – має свої особливості у сфері управління операційною діяльністю. Порівняно з іншими програмами, найбільш поширеною на великих і малих підприємствах в Україні стала програма «1С: Підприємство», з якою може конкурувати лише програма «Дебет Плюс».

«Парус-Підприємство», «Ажур-ДОК» і «Акцент-бухгалтерія» виконують такі функції, як: зведення бухгалтерських звітів і балансу, облік товарно-матеріальних цінностей, облік основних засобів і розрахунок заробітної плати. Ці програми варто використовувати малим і середнім фірмам.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що розглянуті нами автоматизовані програми та комплекси здебільшого виконують такі функції, як: бухгалтерський облік, нарахування та виплата заробітної плати, розрахунки з постачальниками, зведення бухгалтерського балансу; облік банківських операцій; облік касових операцій; облік товарно-матеріальних цінностей (склад, торгівля, виробництво); облік основних засобів; облік заробітної плати; взаємодія з клієнтами; облік транспортних засобів, розрахунок трудовитрат, урахування відходів, браку, фіксація всіх надходжень товару, продажів, проте жодна з програм не розглядає якість (надійність) продукції.

Список використаних джерел

1. Автоматизація виробничих процесів: навчальний посібник для технічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Проць Я. І. Савків В. Б., Шкодзінський О. К., Ляшук О. Л. Тернопіль: ТНТУ ім. І. Пулюя, 2011. 344 с.
2. Автоматизовані системи управління підприємствами ресторанного бізнесу. URL: http://tourlib.net/statti_ukr/chkhalo.htm (дата звернення: 06. 08. 2019).
3. Акцент – прості рішення проблем обліку. URL: <http://www.accent6.com/> (дата звернення: 06. 08. 2019).
4. Вовк О. Б. Аналіз та оцінювання якості програмного продукту (поняття, терміни, означення). Львів: Національний університет «Львівська політехніка», 2003. С. 65–73. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/8885/1/06.pdf> (дата звернення: 28. 07. 2019).
5. Для великих підприємств (ERP-система). URL: <http://parus.ua/ua/139/> (дата звернення: 28. 07. 2019).
6. Забезпечення якості продукції і послуг. URL: <http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/menedzhment/part1/014.htm> (дата звернення: 06. 08. 2019).
7. Класифікації показників якості продукції. URL: https://stud.com.ua/53652/menedzhment/klasifikatsiyi_pokaznikiv_yakosti_produktsiyi (дата звернення: 06. 08. 2019).
8. Матвеевский В. Р. Надежность технических систем: учебное пособие. Москва: Московский государственный институт электроники и математики, 2002. 113 с.
9. Мої продажі 2.0. URL: <http://my-selling.ru> (дата звернення: 28. 07. 2019).
10. Огляд програм автоматизації у роздрібній торгівлі. URL: https://msb.aval.ua/business_it/retail/ (дата звернення: 28. 07. 2019).
11. Організація контролю якості продукції. URL: https://pidruchniki.com/15890315/ekonomika/organizatsiya_kontrolyu_yakosti_produktsiyi (дата звернення: 06. 08. 2019).
12. ТзОВ. Науково-виробнича фірма «ІВОЯ». URL: <https://www.ivoa.com.ua> (дата звернення: 28. 07. 2019).
13. «Торгсофт». URL: <http://www.torgsoft.com.ua> (дата звернення: 28. 07. 2019).
14. 1С: Підприємство 8: основні відомості і характеристики. URL: <https://www.netsoft.com.ua/1C-Predpriyatiye-8-opisaniye-osnovnyye-kharakteristiki-ukr.html> (дата звернення: 06. 08. 2019).

References

1. Prots, Ya.I., Savkiv, V.B., Shkodzinsky, O.K., Lyashuk, O.L. (2011). Automation of production processes: a textbook for technical specialties of higher education institutions. Ternopil: TNTU im. I. Puliuia URL: http://tourlib.net/statti_ukr/chkhalo.htm [in Ukrainian]
2. Automated systems for managing restaurant business enterprises. URL: <http://www.accent6.com/> [in Ukrainian]
3. Accent - simple solutions to accounting problems. URL: <http://www.accent6.com/> [in Ukrainian]
4. Vovk, O.B. Analysis and evaluation of the software product quality (concepts, terms, definitions). National University "Lvivska politekhnika". 65–73. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/8885/1/06.pdf> [in Ukrainian]
5. For big enterprises (ERP-system). URL: <http://parus.ua/ua/139/> [in Ukrainian]
6. Quality assurance of products and services. URL: <http://www.ebk.net.ua/book/synopsis/menedzhment/part1/014.htm> [in Ukrainian]
7. Classification of product quality indicators. URL: https://stud.com.ua/53652/menedzhment/klasifikatsiyi_pokaznikiv_yakosti_produktsiyi [in Ukrainian]
8. Matveevskii, V.R. (2002). *Reliability of technical systems: a textbook*. Moscow: Moscow State Institute of Electronics and Mathematics. [in Russian]
9. My selling 2.0: . URL: <http://my-selling.ru> [in Russian]
10. Overview of Retail Automation Programs. URL: https://msb.aval.ua/business_it/retail/ [in Ukrainian]
11. Організація контролю якості продукції. URL: https://pidruchniki.com/15890315/ekonomika/organizatsiya_kontrolyu_yakosti_produktsiyi [in Ukrainian]
12. TzOV. Scientific production company "IVOYA". URL: <https://www.ivoa.com.ua> [in Ukrainian]
13. "Torgsoft". URL: <http://www.torgsoft.com.ua> [in Ukrainian]
14. 1C: Enterprise 8: basics and features. URL: <https://www.netsoft.com.ua/1c-predpriyatiye-8-opisaniye-osnovnyye-kharakteristiki-ukr.html> [in Ukrainian]
15. Ajoursoft. URL: <http://ajoursoft.com.ua/> [in Russian]

15. Ajoursoft. URL: <http://ajoursoft.com.ua/> (дата звернення: 06. 08. 2019).

Відомості про авторів:**Постильна Олена Олексіївна**

lenchik9010@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Москальов Микола Олексійович

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/128/133

*Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2019 р.**Прийнято до друку 10. 06. 2019 р.***Information about the authors:****Postylna Olena Oleksiivna**

lenchik9010@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Moskalev Mykola Oleksiiovich

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/128/133

*Received at the editorial office 14. 05. 2019.**Accepted for publishing 10. 06. 2019.*

ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ

Наталія Титаренко, Юлія Балаєва

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті презентовано розв'язання прикладних задач з медицини та біології за допомогою диференціальних рівнянь. З огляду на те, що в науковій літературі немає детального опису етапів створення моделей і шаблонів, які допомогли б скласти диференціальні рівняння для різних прикладних задач, автори статті визначили основні етапи створення моделей, розглянули алгоритм складання диференціального рівняння за умовою задачі й самі диференціальні рівняння для розв'язання задач з різних галузей знань, прийоми моделювання задач за допомогою диференціальних рівнянь, а також запропонували унаочнення процесу розв'язання фізичних і біологічних задач із застосуванням диференціальних рівнянь засобами комп'ютерних презентацій. Розглянуто математичну постановку задачі моделювання як сукупність математичних співвідношень, які відображають поведінку та характеристики об'єкта моделювання. Математичний опис моделі складено на основі законів фізики, хімії тощо, які характеризують динаміку і статичку процесів у досліджуваному об'єкті, і виражено мовою відповідних розділів математики.

Ключові слова:

диференціальні рівняння; прикладні задачі; розв'язувані за допомогою диференціальних рівнянь; математичне моделювання; кількість речовини; зміна кількості бактерій; руйнування клітин; швидкість охолодження тіла.

Аннотация:

Титаренко Наталья, Балаева Юлия. **Применение дифференциальных уравнений к решению прикладных задач.** В статье представлено решение прикладных задач по медицине и биологии с помощью дифференциальных уравнений. Исходя из того, что в научной литературе отсутствует детальное описание этапов создания моделей и шаблонов, которые помогли бы составить дифференциальные уравнения для различных прикладных задач, авторы статьи определили основные этапы создания моделей, рассмотрели алгоритм составления дифференциального уравнения по условию задачи, использование дифференциальных уравнений для решения задач из различных областей знаний, приемы моделирования задач с помощью дифференциальных уравнений, а также представили наглядность процесса решения физических и биологических задач с применением дифференциальных уравнений средствами компьютерных презентаций. Рассмотрена математическая постановка задачи моделирования как совокупность математических соотношений, описывающих поведение и характеристики объекта моделирования. Математическое описание модели составлено на основе законов физики, химии и т. д., характеризующих динамику и статику процессов в исследуемом объекте, и выражено на языке соответствующих разделов математики.

Ключевые слова:

дифференциальные уравнения; прикладные задачи, решаемые с помощью дифференциальных уравнений; математическое моделирование; количество вещества; изменение количества бактерий; разрушение клеток; скорость охлаждения тела.

Resume:

Tytarenko Nataliia, Balaeva Yuliia. **Application of differential equations to solving applied tasks.** The article deals with the solution of applied problems in medicine and biology through differential equations. In the scientific literature there is no detailed description of the stages of creating models and templates that would help to make differential equations for various applications. Therefore, the article defines the main stages of creating models, considers the algorithm of compiling the differential equation on the condition of the problem, considers the use of differential equations for solving problems from different branches of knowledge, methods of modeling problems with the help of differential equations; Aiming at the process of solving physical and biological problems with the use of differential equations by means of computer presentations. The mathematical formulation of the modeling problem as a set of mathematical relations describing the behavior and characteristics of the modeling object is considered. The mathematical description of the model is based on the laws of physics, chemistry, etc., which characterize the dynamics and statics of processes in the investigated object, and is expressed in the language of any sections of mathematics.

Key words:

differential equations, applied problems solved by means of differential equations, mathematical modeling, amount of matter, change of bacteria count, cell destruction, speed of cooling of a body.

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної системи освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, конкурентоспроможного фахівця на ринку праці. Набуття цих якостей націлений компетентнісний підхід до формування змісту й організації навчального процесу.

З практичного погляду, компетентнісний підхід є засобом посилення прикладного, практичного характеру освіти. Знання основних математичних законів і правил, кількісних методів дослідження, алгебраїчних обчислювальних прийомів – одна з найважливіших вимог до професійної діяльності сучасного фахівця.

У процесі підготовки вчителів математики та інформатики для загальноосвітніх шкіл необхідно приділяти особливу увагу використанню математичних методів під час розв'язання сучасних прикладних задач. Також важливо показати наявний тісний зв'язок між дисциплінами, що вивчаються.

Найбільшого поширення в процесі побудови математичних моделей набули алгебраїчні рівняння та системи, звичайні диференціальні рівняння та їхні системи, диференціальні рівняння в частинних похідних, матрична алгебра, методи теорії ймовірності, математичної статистики й випадкових процесів.

Найбільші труднощі під час формулювання математичної постановки задачі виникають

у моделях на перетині різних дисциплін. Тому ефективність математичного моделювання значною мірою залежить від здатності математика поставити себе на місце фахівця іншого профілю, вивчити його погляди й знайти певний компроміс, що враховує все необхідне. Уміння звести вихідну проблему до відомого класу математичних задач і обґрунтувати це потребує високої кваліфікації математика-прикладника.

У наш час актуальним є використання диференціальних рівнянь у таких науках, як біологія, економіка, фізика, хімія, геометрія тощо, коли є необхідність кількісного опису явищ. Застосування диференціальних рівнянь часто полегшує можливість виявлення тих чи інших властивостей їхніх розв'язків, що надалі можуть служити теоретично обґрунтованим фундаментом для теоретичних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Диференціальні рівняння та їх можливості останнім часом інтенсивно досліджуються. Серед праць, присвячених вивченню задач, розв'язання яких зводиться до розв'язання диференціальних рівнянь, слід згадати насамперед роботи А. М. Самойленка, М. О. Перестюка, А. Ю. Лучки, О. А. Бойчука, М. І. Ронто.

Формулювання цілей статті. Диференціальні рівняння – це основа математичного моделювання різних процесів, що відбуваються в живій і неживій природі. Адже людина прагне відповісти якщо й не на всі, то на багато запитань, які в неї виникають у процесі пізнання світу. За допомогою диференціальних рівнянь можна уникнути занадто вартісного експерименту чи того експерименту, який має не дуже етичну форму [4, с. 32]. Тому метою статті є дослідження методів розв'язання задач з медицини і біології за допомогою диференціальних рівнянь: обробка інформації; порівняння, аналіз, узагальнення, моделювання; спостереження, математичний експеримент.

Виклад основного матеріалу дослідження. Живий організм являє собою занадто складну систему, аби його можна було розглядати одразу в усіх подробицях, тому дослідник завжди обирає спрощений погляд, що відповідає розв'язанню конкретної задачі. На це свідоме спрощення реальних біосистем і спирається метод моделювання, для якого використовують диференціальні рівняння.

Математичне моделювання як метод дослідження має ряд переваг [5, с. 67]. По-перше, метод викладу кількісних закономірностей математичною мовою, тобто мовою графіків і формул, – точний і ощадливий. По-друге, перевірка гіпотез, сформульованих на основі зібраних даних, може бути здійснена шляхом

тестування математичної моделі, створеної на основі цієї гіпотези. Результати такого дослідження або дають додаткові підтвердження гіпотез, або зумовлюють необхідність їх уточнення чи навіть перегляду. По-третє, математична модель дає змогу судити про поведінку таких систем в умовах, які важко створити під час експерименту чи в клініці, а також сприяє вивченню роботи досліджуваної системи загалом чи роботи будь-якої її окремої частини.

У розв'язанні будь-якої задачі за допомогою математичного апарату можна виділити три етапи:

1. Виразити умови задачі мовою математики.
2. Розв'язати задачу.
3. Оцінити результати.

Перша частина роботи зазвичай полягає в складанні диференціального рівняння і є найбільш складною, оскільки загальних методів складання диференціальних рівнянь немає, а навички в цій сфері виробляються шляхом набуття власного досвіду.

Розв'язання прикладних задач за допомогою диференціальних рівнянь вимагає такої послідовності дій [3, с. 24]:

1. Встановити змінні величини в цих явищах і виявити закони, що пов'язують їх.
2. Обрати незалежну змінну й функцію цієї змінної, яку необхідно знайти.
3. Виходячи з умов задачі, визначити початкові або крайові умови.
4. Виразити всі величини, що фігурують в умові задачі, через незалежну змінну, шукану функцію та її похідні.
5. Виходячи з умов задачі й відповідного закону, якому підпорядковується це явище, скласти диференціальне рівняння.
6. Знайти загальний розв'язок або загальний інтеграл диференціального рівняння.
7. За початковою або крайовою умовами знайти частинний розв'язок.
8. Дослідити отриманий розв'язок.

Розглянемо прийоми розв'язання деяких типів задач.

1. Встановити залежність зміни кількості лікарських форм речовини в таблетці з плином часу. (Швидкість розчинення лікарських форм речовини з таблеток пропорційна кількості лікарських форм речовини в таблетці) [1, с. 79].

Позначимо через m кількість речовини в таблетці, що залишилася до часу розчинення (t). Тоді

$$dm / dt = -km,$$

де k – стала швидкості розчинення. Знак «-» у рівнянні означає, що кількість лікарських форм речовини з плином часу зменшується.

$$\frac{dm}{dt} = -km,$$

$$\frac{dm}{m} = -kdt \quad \text{інтегруємо й отримуємо:}$$

$$\ln |m| = -kt + \ln C, \quad \text{звідси } m = Ce^{-kt}.$$



2) Встановити залежність зміни кількості бактерій від часу. (Швидкість розмноження деяких бактерій пропорційна кількості бактерій у цей момент) [1, с. 80].

Позначимо кількість бактерій, наявних у цей момент, через x . Тоді

$$\frac{dx}{dt} = kx, \quad \text{де } k - \text{коефіцієнт пропорційності.}$$

Тоді $\frac{dx}{x} = kdt$, інтегруємо й отримуємо:

$$\ln |x| = kt + \ln C, \quad \text{звідси}$$

$$x = Ce^{kt}.$$

3) Закон руйнування клітин у звуковому полі.

Кавітація ультразвукових хвиль виявляється у формі розривів суспензійного середовища й утворення дрібних бульбашок і пустот, щільність яких незначна, порівняно зі щільністю води [5, с. 103]. Найпростіші (бактерії, водорості, дріжджі, лейкоцити, еритроцити) можуть бути зруйновані за кавітації, що виникає в інтенсивному звуковому полі. Відносні швидкості руйнування біологічних клітин різних видів залишаються постійними в дуже широкому діапазоні частот. Ці швидкості можуть характеризувати відносну крихкість клітин різних видів. Щоб передати це кількісно, потрібно визначити швидкість руйнування клітини у постійному звуковому полі. Вивчення цього питання показує: доки хоча б 1% популяції залишається незруйнованим, можна записати:

$$\frac{dN}{dt} = -RN,$$

де N – концентрація клітин; t – час; R – стала.

$\frac{dN}{N} = -Rdt$, інтегруємо й отримуємо:

$$N = Ce^{-Rt}.$$



4) У теорії епідемій за умови, що досліджуване захворювання носить тривалий характер, процес передачі інфекції значно швидший, ніж протягом самої хвороби, і заражені особи не видаляються з колонії і передають під час контактів інфекцію незараженим особам.

Нехай у початковий момент $t = 0$ є: a – кількість заражених, b – кількість незаражених осіб,

$x(t), y(t)$ – відповідно кількість заражених і незаражених осіб до моменту часу t . У будь-який момент часу t для проміжку, меншого від часу життя одного покоління, має місце рівність:

$$x + y = a + b \quad (1)$$

За таких умов потрібно встановити закон зміни кількості незаражених осіб з плином часу, тобто знайти $y = f(x)$.

Оскільки інфекція передається під час зустрічей заражених осіб із незараженими, то кількість незаражених осіб буде зменшуватись з плином часу пропорційно до кількості зустрічей між зараженими й незараженими особами. Для проміжку часу dt , $dy = -\beta xy$, звідси $dy / dt = -\beta xy$, де β – коефіцієнт пропорційності.

Підставивши в це рівняння значення x з рівності (1), отримаємо диференціальне рівняння:

$$\frac{dy}{dt} = -\beta y (a + b - y) \quad \text{розділимо на } y \cdot (a + b - y) \text{ і отримаємо:}$$

$$\int \frac{dy}{y(a+b-y)} = -\int \beta dt, \quad \text{розкладаючи}$$

знаменник лівої частини на множники, зводимо обчислення лівого інтегралу до обчислення двох інтегралів:

$$\int \frac{dy}{(a+b)y} + \int \frac{dy}{(a+b)(a+b-y)} = -\int \beta dt,$$

інтегруємо й отримуємо:

$$\frac{\ln|y|}{a+b} - \frac{\ln|a+b-y|}{a+b} = -\beta t + C, \quad \text{що є загальним інтегралом рівняння.}$$

Приклад 1. Концентрація лікарської речовини в крові зменшується внаслідок виведення речовини з організму. Швидкість зменшення концентрації дорівнює 0,02 концентрації речовини в цей момент. Визначити залежність концентрації цієї речовини в крові від часу, якщо в початковий момент часу вона дорівнювала 0,4 мг/л.

Розв'язання. Нехай K – концентрація речовини в цей момент часу. Швидкість зміни концентрації в момент t пов'язана співвідношенням: $-\frac{dK}{dt} = 0,02K$. Знак «-» означає зниження концентрації з плином часу: $-\frac{dK}{dt} = 0,02K$ домножимо на (-1)

$$\frac{dK}{dt} = -0,02K \quad \text{– домножимо на } dt$$

$$dK = -0,02K dt \quad \text{– розділимо на } K$$

$$\frac{dK}{K} = -0,02 dt \quad \text{– інтегруємо}$$

$$\int \frac{dK}{K} = -\int 0,02 dt -$$

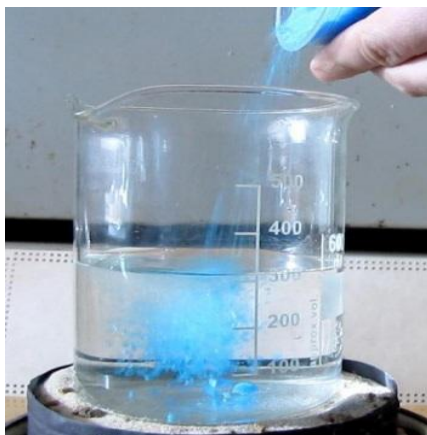
$\ln K = -0,02t + \ln C$, де $C \in \mathbb{R}$. Потенціюємо й отримуємо:

$$K = Ce^{-0,02t} \quad \text{– загальний розв'язок рівняння.}$$

Знайдемо частинний розв'язок, якщо $t=0$, $K_0 = 0,4$ мг/л.

$$0,4 = Ce^0 \text{ мг/л; } C = 0,4$$

$K = 0,4e^{-0,02t}$ – частинний розв'язок рівняння.



Приклад 2. Браконьєр убив кабана. Обхідник, який виявив труп кабана, виміряв його температуру – вона виявилася 31° . За годину обхідник знову виміряв температуру – вона виявилася 29° . Припускаючи, що температура повітря не змінювалась і дорівнювала 21° , знайти, за скільки часу до моменту першого вимірювання температури було скоєно злочин, якщо температуру живого кабана прийняти за 37° .

Розв'язання. Припустимо, що швидкість охолодження тіла в доквіллі пропорційна різниці між температурою тіла й температурою доквілля. Позначаючи через $x(t)$ температуру кабана в момент часу t , отримуємо рівняння: $\frac{dx}{dt} = -k(x - a)$ (*), де a – температура повітря. Початкові умови такі: $x(0) = 31$; $x(1) = 29$.

Загальний розв'язок рівняння (*) має вигляд: $\ln(x-a) = -kt + C$. Підставляючи значення $t=0$ і $t=1$, отримаємо систему рівнянь для визначення C і k :

$$\begin{cases} \ln(31 - 21) = C \\ \ln(29 - 21) = -k + C \end{cases} \quad \begin{cases} C = \ln 10 \\ k = \ln 10 - \ln 8 \end{cases}$$

$$\begin{cases} C = \ln 10 \\ k = \ln \frac{5}{4} \approx 0,22 \end{cases}$$

Звідси: $t = -\frac{1}{k} \ln \frac{x-21}{31-21}$. Підставляючи в рівняння $x = 37$, знаходимо час $t \approx -2,10630$. Отже, злочин скоєно за 2 години 6 хвилин до моменту першого обходу.

Приклад 3. Розробити математичну модель, що дає змогу описати політ баскетбольного м'яча, кинутого гравцем у баскетбольну корзину [2, с. 54].

Модель повинна давати змогу:

- обчислювати положення м'яча в будь-який момент часу;
- визначати точність влучання м'яча в кошик після кидка за різних початкових параметрів.

Вихідні дані:

- маса і радіус м'яча;
- початкові координати, початкова швидкість і кут кидка м'яча;
- координати центру й радіус кошика.

Рух баскетбольного м'яча може бути описаний відповідно до законів класичної механіки Ньютона (рис. 1).

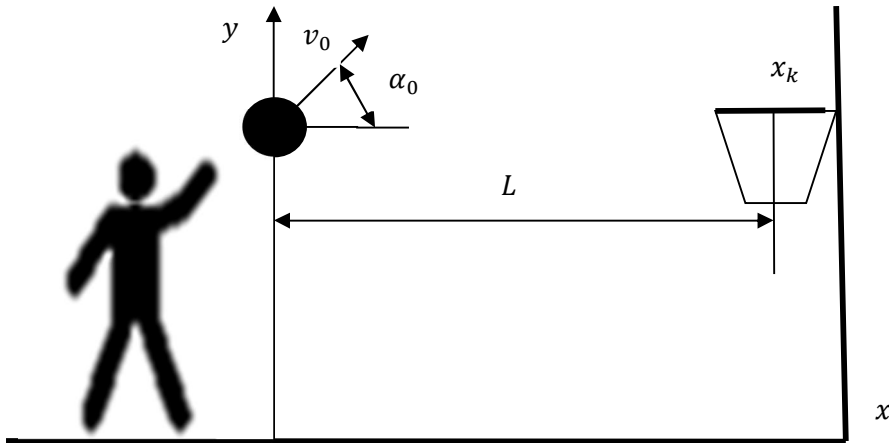


Рис. 1. Схема до постановки задачі про баскетболіста

Прийmemo такі гіпотези:

- об'єктом моделювання є баскетбольний м'яч радіуса R;
- м'яч будемо вважати матеріальною точкою масою m, положення якого збігається з центром мас м'яча;
- рух відбувається в полі сил тяжіння зі сталим прискоренням вільного падіння й описується рівняннями класичної механіки Ньютона;
- рух м'яча відбувається в одній площині, перпендикулярній до поверхні Землі й проходить через точку кидка й центр кошика;
- нехтуємо опором повітря й збуреннями, спричиненими власним обертанням м'яча навколо центру мас.

Математичну постановку задачі про баскетболіста можна представити в координатній формі. Знайти залежність $x(t), y(t), v_x(t), v_y(t)$ з розв'язку системи диференціальних рівнянь:

$$m \frac{dv_x}{dt} = 0, v_x = \frac{dx}{dt},$$

$$m \frac{dv_y}{dt} = -mg, v_y = \frac{dy}{dt}$$

за таких умов: $x(0) = x_0, y(0) = y_0,$

$$v_x(0) = v_0 \cos \alpha_0,$$

$$v_y(0) = v_0 \sin \alpha_0$$

Можна знайти параметр Δ за формулою:

$$\Delta = x(t_k) - x_k,$$

де t_k визначається з умов:

$$t_k > 0, \quad v_y(t_k) < 0, \quad y(t_k) = y_k$$

Отже, з математичного погляду задача про баскетболіста звелася до задачі Коші для системи звичайних диференціальних рівнянь першого порядку із заданими початковими умовами.

Приклад 4. Нехай залежність попиту x і пропозиції y від ціни p мають вигляд: [2, с. 61]

$$x(p) = -11 + p + 4 \frac{dp}{dt},$$

$$y(p) = 22 - 2p + 3 \frac{dp}{dt}$$

Знайти залежність рівноважної ціни від часу, якщо в початковий момент часу ціна p дорівнювала 20.

Рівноважна ціна – ціна на конкурентному ринку, за якої кількість товарів і послуг, які бажають придбати споживачі, абсолютно відповідає кількості товарів і послуг, які виробники бажають запропонувати. Тобто за умови рівноважної ціни $x = y$:

$$-11 + p + 4 \frac{dp}{dt} = 22 - 2p + 3 \frac{dp}{dt}, \quad \text{зводимо}$$

спільні доданки й отримуємо:

$$\frac{dp}{dt} + 3p - 33 = 0, \quad \frac{dp}{dt} = 33 - 3p,$$

домножимо на dt й розділимо на $(33-3p)$.

$$\frac{dp}{33-3p} = dt. \quad \text{Інтегруємо: } \int \frac{dp}{33-3p} = \int dt \quad \text{і}$$

отримуємо $-\frac{1}{3} \ln|33-3p| = t + \ln C$, де C – стала. Потенціюємо й отримуємо:

$(33-3p)^{-\frac{1}{3}} = Ce^t$ – ця рівність є загальним інтегралом рівняння.

Для того, щоб знайти частинний розв'язок задачі, треба знайти сталу C . Для цього підставимо початкову умову: $p = 20, t = 0$:

$$\frac{1}{\sqrt[3]{33-3 \cdot 20}} = Ce^0, \quad \text{звідси } C = -\frac{1}{3}.$$

Отже, залежність рівноважної ціни від часу характеризується рівністю: $(33-3p)^{-\frac{1}{3}} = -\frac{1}{3}e^t$.

Висновки. Диференціальні рівняння є одним з найпотужніших засобів для математичного розв'язання практичних задач. Найважливішим і найбільш поширеним призначенням моделей є їх застосування під час вивчення та прогнозування поведінки складних процесів і явищ. Модель дає змогу навчитися керувати об'єктом шляхом апробування різних варіантів управління. Якщо властивості об'єкта з плином

часу змінюються, то особливого значення набуває завдання прогнозування станів такого об'єкта під дією різних чинників.

Здатність структурувати проблему, виокремлювати математичні відношення, створювати математичну модель ситуації,

аналізувати й перетворювати її, інтерпретувати отримані результати – усе це входить до поняття математичної компетентності. Отже, математична компетентність сприяє адекватному використанню математики для розв'язання проблем, що виникають у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Обыкновенные дифференциальные уравнения и их приложения: учеб. пособие / Лесняк Л. И., Старенченко В. А., Цеpileвич Л. И., Шалыгина Т. А. Томск: Изд-во Томск. гос. архит.-строит. ун-та, 2012. 216 с.
2. Перестюк М. О., Свішук М. Я. Збірник задач з диференціальних рівнянь: навчальний посібник. Київ: ТВіМС, 2004. 221 с.
3. Самойленко А. М., Перестюк М. О., Парасюк І. О. Диференціальні рівняння: підручник. 3-є вид., перероб. і доп. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. 527 с.
4. Станжицький О. М., Таран Є. Ю., Гординський Л. Д. Основи математичного моделювання: навчальний посібник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. 61 с.
5. Тарасик В. П. Математическое моделирование технических систем: учебник для вузов. Минск: ДизайнПРО, 2004. 640 с.

Відомості про авторів:

Титаренко Наталія Євгенівна

tolegale@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Балаєва Юлія Ровшанівна

yulibalaeva4@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/134/139

Матеріал надійшов до редакції 25. 03. 2019 р.
Прийнято до друку 19. 04. 2019 р.

References

1. Lesnyak, L.I., Stanchenko, V.A., Tsipilevich, L.I., Shalygin, T.A. (2012). *Ordinary differential equations and their applications*. Tomsk: Iz-vo. Tomsk. gos. architect-stroit. un-ta. [in Russian]
2. Perestyk, M.O., Svyshchuk, M.Ya. (2004). *Collection of problems on differential equations: study guide*. Kyiv: TVIMS. [in Ukrainian]
3. Samoilenko, A.M., Perestyuk, M.O., Parasuk, I.O. (2010). *Differential equations: textbook*. Kyiv: "Kiev University. [in Ukrainian]
4. Standzhytskyi, O.M., Taran, Ye.Yu., Gordinsky, L.D. (2001). *Fundamentals of Mathematical Modeling: textbook*. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Tarasik, V.P. (2004). *Mathematical modeling of technical systems: textbook for high schools*. Minsk: DesignPRO. [in Russian]

Information about the authors:

Tytarenko Nataliia Yevhenivna

tolegale@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Balaeva Yuliia Rovshanovna

yulibalaeva4@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/134/139

Received at the editorial office 25. 03. 2019.
Accepted for publishing 19. 04. 2019.

АВТЕНТИЧНІ МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Тетяна Фефілова, Юлія Шевченко, Ганна Шкільова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті наголошено на необхідності впровадження в інклюзивних класах диференційованого викладання та використання автентичних задач. Наведені автентичні задачі з математики є цікавими для учнів і мають практичну спрямованість. Їх потрібно використовувати на уроках математики у звичайних та інклюзивних класах. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, а тому завдання вчителя полягає в тому, щоб, виявивши відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес. Усе це необхідно робити творчо, прагнучи забезпечити корисний навчальний досвід для всіх. Типові задачі, які використовують учителі на уроках математики, часто не мають нічого спільного з проблемною діяльністю, тобто не є такими, з якими стикаються люди в реальних ситуаціях. Вони є чітко визначеними, інформаційно повними та характеризуються наявністю однієї правильної відповіді, відсутністю внутрішньої мотивації до їх розв'язання, тобто є нецікавими для учнів. На відміну від академічного підходу, автентичні задачі зазвичай характеризуються ключовою роллю розпізнавання та визначення проблеми, невизначеним характером проблеми, істотним пошуком інформації, кількома правильними розв'язками, наявністю відповідного попереднього досвіду й мотивацією та емоційним характером виконання, беручи до уваги непередбачені обставини.

Аннотация:

Фефилова Татьяна, Шевченко Юлия, Шкилева Анна. Аутентичные математические задачи для дифференцированного преподавания в инклюзивном классе.

Авторы статьи отмечают необходимость внедрения в инклюзивных классах дифференцированного обучения и использования аутентичных задач в образовательном процессе. Представленные аутентичные задачи по математике для учащихся имеют практическую направленность и интересные для их решения. Эти задачи нужно использовать на уроках математики в обычных и инклюзивных классах. В дифференцированном преподавании изначально предполагается, что все ученики разные, и поэтому задача учителя состоит в том, чтобы выявить различия, соответствующим образом адаптировать учебный процесс; также все это необходимо делать творчески и со стремлением обеспечить полезный учебный опыт для всех. Типичные задачи, которые используют учителя на уроках математики, часто не имеют ничего общего с проблемной деятельностью, то есть не являются с которыми сталкиваются люди в реальных ситуациях. Они четко определены, информационно полными и характеризуются наличием одного правильного ответа, отсутствием внутренней мотивации к их выполнению, то есть неинтересными для учащихся. В отличие от академического подхода, аутентичные задачи, как правило, характеризуются ключевой ролью распознавания и определения проблемы, неопределенным характером проблемы, существенном поиском информации, несколькими правильными решениями, наличием соответствующего предыдущего опыта и мотивацией и эмоциональным характером исполнения, принимая во внимание непредвиденные обстоятельства.

Resume:

Fefilova Tetiana, Shevchenko Yuliia, Shkilyova Hanna. Authentic Mathematical Tasks in Differentiated Teaching in the Inclusive Class.

The purpose of the work is to introduce differentiated teaching in inclusive classes and to use authentic tasks in the educational process.

The methodological basis of inclusion is the synthesis of a new theory, which includes knowledge of philosophy, general pedagogy, special pedagogy and psychology, general psychology, age and pedagogical psychology, medicine, etc. An important step in reforming education in this area is the philosophy of inclusive education, which is based on the conviction of the need to change the educational paradigm - the integration of two traditional systems into a single system of education.

Scientific novelty. Submitted authentic maths for students are practical and interesting to solve. These tasks should be used in maths lessons in regular and inclusive classes.

Differentiated teaching implies from the outset that all students are different, and so the teacher's task is to identify differences and adapt the learning process accordingly; all this must be done creatively and with the desire to provide a useful learning experience for all.

The typical tasks that teachers use in mathematics lessons often have nothing to do with problematic activity, that is, they are not what people face in real situations. They are clearly defined, information-complete and characterized by the presence of one correct answer, lack of intrinsic motivation for their implementation, i.e. they are of no interest to the students. Unlike the academic approach, authentic tasks are typically characterized by the key role of problem recognition and identification, uncertain nature of the problem, significant information seeking, several correct solutions, appropriate prior experience, and motivation and emotional nature of performance, taking into account unforeseen circumstances.

Ключові слова:

диференційоване викладання; автентичні задачі; інклюзія.

Ключевые слова:

дифференцированное преподавание; аутентичные задачи; инклюзия.

Key words:

differentiated teaching; authentic tasks; inclusion.

Постановка проблеми. До категорії осіб з особливими освітніми потребами можуть належати не тільки учні з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці, особи, які здобувають спеціалізовану освіту та можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів, обдаровані діти, учні з особливими мовними освітніми потребами (ті, які здобувають загальну середню освіту мовами, що не належать до слов'янської групи мов) тощо.

Будь-яка школа за своєю філософією повинна бути інклюзивною. Це означає готовність прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу. Це не тільки відкриття інклюзивних класів. Це і підвищення компетентності педагогічних працівників та руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей.

Інклюзивне навчання полягає в тому, що в звичайному класі вчать звичайні діти, просто

деякі з них вчать трішечки по-іншому. Але в такому класі в жодному разі не має бути відокремлення одних дітей від інших (навіть на рівні риторики). З урахуванням рекомендацій спеціалістів та настільки, наскільки це можливо, у такому класі налагоджується спільне навчання [3].

Зараз майже 25% дітей приходять до школи з відхиленнями в здоров'ї, 60% учнів мають чітко виражені індивідуальні особливості, значна частина дітей – із фізіологічними, педагогічними, психологічними та соціальними відхиленнями в поведінці від установлених у суспільстві та освіті норм. У зв'язку з цим потрібно адаптувати навчально-виховний процес до кожної дитини з урахуванням її специфічних відмінностей, а не навпаки [6].

Дослідження виявили низку важливих чинників, у тому числі такі: питоме зменшення тривалості фронтальних форм роботи на уроці, натомість активне використання методів взаємонавчання в парах (із поєднанням більш підготовлених та слабших учнів), використання різноманітних схем і діаграм з метою візуальної організації інформації, активного навчання в малих групах, навчання методом підтримуючої дії (забезпечення необхідних опор у навчальній діяльності): допомога з боку вчителя, підказки, відкриті запитання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десять років тема диференційованого викладання привертає увагу багатьох науковців. Варто зазначити, що в працях північноамериканських учених на підтримку цього підходу було вивчено та представлено значний обсяг суттєвих результатів (Оленчак, 2001; Томлінсон, 2005; Тіесоу, 2001). Так, Баумгартнер, Ліповскі й Раш (2003) досліджували вплив використання практики диференційованого викладання на навчання читання. Тіесоу (2005) також цікавилася тим, як диференційоване викладання впливає на академічні досягнення учнів, і дійшла висновку, що діти з особливими потребами в процесі диференційованого викладання засвоїли матеріал з математики значно краще, ніж їхні однолітки, які навчалися за традиційними методами.

Крім того, велику увагу дослідники приділяють практикам диференційованого викладання, намагаючись з'ясувати, яким чином учителі диференціюють навчальний процес для учнів з порушеннями розвитку.

Важливими для поширення ідеї диференційованого викладання є результати, отримані у 2004 році Ноублом. У своєму дослідженні Ноубл використав переглянутий варіант таксономії освітніх цілей Блума 1 як орієнтир для диференціації викладання. Він

помітив, що залучені до дослідження педагоги відчули більшу впевненість у своїх силах і здатність ефективно навчати дітей з різними потребами [8].

Методологічною основою інклюзії є синтез нової теорії, котра включає знання з філософії, загальної та спеціальної педагогіки і психології, загальної та вікової психології, медицини та інших наук. Важливим кроком реформування освіти в цьому напрямі є філософія інклюзивної освіти, яка базується на переконанні в необхідності зміни освітньої парадигми – об'єднанні двох традиційних систем у єдину систему освіти [2].

Формулювання цілей статті. Мета полягає в доведенні необхідності впровадження в інклюзивних класах диференційованого викладання та використання автентичних завдань в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційне інтенсивне навчання спрямовується на активізацію навчальної діяльності всіх учнів класу, незважаючи на їх індивідуальні освітні потреби, допомагає їм більш повно і чітко зрозуміти поняття та виробити базові навички. На уроці вчитель організовує навчання за чітко структурованою схемою, розбиває цей процес на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу, моделює застосування цільових умінь і навичок та забезпечує учням достатньо можливостей для самостійного їх відпрацювання під його керівництвом.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою. Воно відкриває учням можливість співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів, засвоєнню знань та формуванню вмінь. Така модель може застосовуватися на різних етапах навчання.

Кооперативне навчання охоплює різні форми, впровадження яких вимагає від кількох хвилин до кількох тижнів, у парах, трійках та малих групах, а також базових, формальних і спеціальних групах.

Розвивати можливості учнів та їхні інтереси, задовольняти індивідуальні освітні потреби в ході уроку сприяє організація диференційованого навчання і методика диференційованого викладання.

Диференційоване навчання – організація процесу навчання на уроці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Термін «диференційоване викладання» порівняно новий у вітчизняному освітньому просторі. Диференційоване викладання – це

концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму й навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між учнями. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний і результативний навчальний досвід для кожного з них [8, с. 19].

У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати навчальний процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх дітей. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби учнів, надзвичайно перспективний у навчанні різноманітного учнівського колективу, в тому числі й дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішне опанування курикулуму дітьми з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, з обдарованістю, з різних культур).

Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна програма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опанувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, що найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів.

На відміну від традиційної системи викладання, яка передбачає використання усталеного навчального плану та єдині вимоги, провідну роль учителя в цьому процесі, у диференційованому підході головне місце посідає індивідуальна навчальна діяльність дитини. Його впровадження дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси безпосередньо в навчально-виховному процесі [8, с. 19–20].

Диференційоване викладання передбачає створення навчального середовища та організацію навчального процесу таким чином, щоб забезпечити успішну багатосторонню комунікацію, учасники якої будуть більш відкриті, можуть вільно переходити з однієї групи в іншу. Групи можуть бути гомогенні (однорідні) або гетерогенні (змішані), комплектуватися із 4–6 учнів. У залежності від мети уроку комплекти груп потрібно змінювати.

Теоретичною основою диференційованого викладання, з одного боку, є концепція навчання, орієнтованого на потреби дітей, а з другого –

принцип використання різноманітних форм організації навчального процесу [8, с. 20].

Про диференційоване викладання можна говорити як про підхід, який демонструє прийняття вчителем різноманітності учнівського колективу (різні рівні базових і поточних знань учнів, їхня підготовленість, навчальні інтереси, індивідуальні стилі навчання); навички педагога щодо організації процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення вчителя просувати учнів на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх та надаючи необхідну підтримку і допомогу.

Отже, впровадження концепції навчання, орієнтованої на потреби дітей, та різних організаційних форм, веде до диференціації викладання [8, с. 21].

Чимало вчителів загальноосвітньої школи не налаштовано змінювати методика викладання для охоплення учнів, чиї навчальні потреби виходять за межі усталеної «норми»; не всі педагоги переконані у важливості гнучких підходів у викладанні для врахування індивідуальних особливостей учнів. Навіть прибічники інклюзивної форми навчання загалом надають перевагу фронтальним формам роботи, а не методикам, які орієнтовані на задоволення різноманітних потреб учнів.

Стосовно диференційованого викладання існує кілька помилкових припущень. Зокрема, найпоширенішими є такі: а) учні будуть погано підготовлені до підсумкового оцінювання; б) внаслідок диференціації викладання вчитель створює нерівномірне, несправедливе навантаження на окремих учнів; в) учні не зможуть конкурувати в реальному житті; г) існує лише один спосіб диференціювати викладання.

Диференційоване викладання допомагає учням зрозуміти та застосовувати набуті на уроках знання й навички, а також організувати власну навчальну діяльність із певною мірою самостійності шляхом вибору завдань. Учням необхідно мати змогу осмислювати знання, навички та демонструвати володіння ними в різний спосіб. Так само вчитель має виробити свій власний спосіб диференціації відповідно до індивідуального стилю викладання, цілей навчального плану та ресурсів школи. Диференційоване викладання, як педагогічний підхід, може стати потужною основою організації уроків, оскільки воно спирається на ґрунтовну теоретичну й емпіричну базу та враховує важливе значення соціокультурного виміру в навчанні. У диференційованому викладанні також значна увага приділяється гнучкому об'єднанню дітей у групи, що, за сучасними науковими даними, сприяє розвиткові навичок позитивної

комунікації. Диференційоване викладання дає змогу організувати індивідуальну та колективну роботу над автентичними завданнями.

У відображенні описів автентичної діяльності можна виділити десять характеристик автентичних завдань. Вони можуть бути використані вчителями як керівництво до розробки автентичних задач:

1. Автентичні завдання мають реальне значення.

2. Автентичні завдання погано визначені, якщо вони вимагають від учнів самим визначати задачу та підзадачі для виконання завдання.

3. Автентичні задачі включають складні завдання, які слід досліджувати певний період часу: діяльність завершується за дні, тижні та місяці, а не за хвилини або години.

4. Автентичні задачі дають учням можливість вивчати різні перспективи, використовувати різноманітні ресурси.

5. Автентичні завдання дають можливість співпрацювати: співпраця є невід'ємною частиною виконання завдання, як у межах предмету, так і в реальному світі (не виконується окремим учнем).

6. Автентичні завдання дають можливість учням робити вибір.

7. Автентичні завдання можуть бути інтегровані та застосовані у різних тематичних областях (міжпредметні зв'язки).

8. Автентичні завдання інтегровані з оцінюванням.

9. Автентичні завдання створюють бездоганні продукти діяльності: діяльність завершується створенням цілого продукту, а не виконанням вправ.

10. Автентичні завдання дозволяють конкурувати у їх розв'язанні та різноманітності результатів цього розв'язання: діяльність має широкий діапазон виконання і різноманітність результатів, відкритих для численних рішень оригінального характеру. Завдання має більше, ніж одну правильну відповідь, отриману шляхом застосування правил і процедур [7].

При розробці автентичних завдань легко помилитися у підході й зробити висновок, що цього достатньо, щоб мати вигляд реальності.

Наприклад, така задача комбінаторного характеру: у кімнаті шестеро людей. Скільки буде рукоштовань, якщо кожен потисне руки з кожною людиною?

Така задача частково носить автентичний характер, але не показує суттєві елементи реалістичної проблеми. Наведена задача має ключові математичні стратегії, необхідні для її вирішення, але важливі контекстуальні елементи, щоб зробити її автентичною і значущою, відсутні

– Навіщо і кому потрібно знати відповідь на це питання?

У підручниках Богдановича М. В. з математики для 3 та 4 класів майже всі задачі автентичного характеру, але трапляються й такі, дані з яких дитина не зможе перенести в реальне життя, щоб скористатися ними в нестандартній життєвій ситуації. Ось приклади таких задач.

1. Цвях довжиною 9 см забили в дошку так, що з кожного боку він виглядав на 2 см. Яка товщина дошки? [1]

2. Від Баби Яги до Кікімори ведуть 2 дороги, а від Кікімори до Водяного – 3 дороги. Скількома способами можна Бабі Язі дійти до Водяного, якщо треба зайти до Кікімори?

3. 90 булочок Карлсон може з'їсти за 10 днів, а Фрекен Бок – за 15. За скільки днів з'їдять цю кількість булочок Карлсон і Фрекен Бок разом?

4. Жабеня може пофарбувати паркан завдовжки 300 м за 6 днів, а Кіт – у 2 рази швидше. За скільки днів вони пофарбують паркан, якщо працюватимуть разом? [2]

Дуже корисним для дітей буде розв'язання таких задач.

1. У процесі ходьби бере участь усе тіло. Ходи собі на здоров'я! З усіх м'язів нашого тіла під час ходьби відпочиває 239 м'язів. Водночас працює – на 161 м'яз більше. Скільки всього м'язів у нашому тілі? [4]

2. За 4 години чотирма прибиральними машинами було вивезено 336 контейнерів зі сміттям, порівну щогодини. За скільки годин було вивезено 63 контейнери зі сміттям однією прибиральною машиною?

3. У двох центрах підтримки безпритульних за 3 дні приготували 402 гарячі обіди, однакову кількість щодня у кожному центрі. Сьогодні відкрився ще один такий центр. Скільки таких обідів можна приготувати у трьох центрах за день? За 4 дні? [5]

Таких задач учителям потрібно давати дітям якомога більше, вміти складати їх, тому що компетентнісний підхід у навчанні учнів полягає в тому, щоб їх розв'язання узгодити з життєвою необхідністю. Головне завдання вчителя – це підготовка дітей до реального життя, вміння використовувати свої знання на практиці, у нестандартних ситуаціях. Зміст цих завдань спрямований на виховання в учнів доброти, чесності, порядності та розвитку інтересу до вивчення математики.

Диференційоване викладання не слід вважати скороминучим захопленням. Це скоріше революція, тобто концептуально інший спосіб навчати дітей із різноманітними навчальними потребами. І хоча втілення описаного підходу на практиці є надзвичайно складним завданням, результат вартує витраченого часу й зусиль.

Завдяки поступовому впровадженню цих методів і практик звичайна програма навчання масової школи стане доступною для дітей з особливими потребами. Вони зможуть успішно опанувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати своїх найвищих навчальних результатів [8, с. 23–26].

Подані автентичні задачі з математики для учнів мають практичну направленість та цікаві розв'язання. Їх можна використовувати на уроках математики у звичайних та інклюзивних класах.

Подальших наукових пошуків потребують питання щодо складання автентичних задач для учнів молодших класів (як звичайних, так і інклюзивних). Також у літературі немає методичних рекомендацій щодо створення таких задач та немає чіткого визначення, які завдання можна вважати автентичними, тому якомога швидше потрібно їх описати.

Висновки. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними. Відтак завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес; також усе це необхідно робити творчо та з прагненням забезпечити корисний навчальний досвід для

всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є дуже перспективним, адже викладання диференціюється залежно від інтересів, стилів навчання і здібностей, рівня підготовленості та потреби в підтримці й допомозі.

Типові задачі, які використовують учителі на уроках математики, часто не мають нічого спільного з проблемною діяльністю, тобто не є такими, з якими стикаються люди в реальних ситуаціях. Вони є чітко визначеними, інформаційно повними та характеризуються наявністю однієї правильної відповіді, відсутністю внутрішньої мотивації до їх виконання, тобто є нецікавими для учнів. На відміну від академічного підходу, автентичні задачі, як правило, характеризуються ключовою роллю розпізнавання та визначення проблеми, невизначеним характером проблеми, істотним пошуком інформації, кількома правильними рішеннями, наявністю відповідного попереднього досвіду й мотивацією та емоційним характером вирішення, беручи до уваги непередбачені обставини. Учні сприймають академічні задачі як штучні і не дуже актуальні, тоді як автентичні задачі сприймаються як реальні та варті вирішення.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В., Лишенко Г. П. Математика: підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2014. 176 с.
2. Богданович М. В., Лишенко Г. П. Математика: підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза, 2015. 176 с.
3. Відповідаємо на запитання. Інклюзивна освіта. URL: <https://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-inklyuzyvne-navchannya/> (дата звернення: 23. 10. 2019).
4. Гісь О. М., Філяк І. В. Математика: 3 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: у 2 ч. Ч. 2. Харків: Ранок, 2017. 264 с.: іл.
5. Гісь О. М., Філяк І. В. Математика: 4 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: у 3 ч. Ч. 1. Харків: Ранок, 2017. 192 с.: іл.
6. Загальні засади інклюзивної педагогіки. Методологічна основа інклюзивної педагогіки. Розвиток і становлення інклюзивної педагогіки як науки. URL: https://pidruchniki.com/90030/pedagogika/zagalni_zasadi_inklyuzivnoyi_pedagogiki (дата звернення: 23. 10. 2019).
7. Підсіч Т. Б. 10 елементів автентичного навчання. URL: <https://vseosvita.ua/library/9-elementiv-avtenticnogo-navcanna-60189.html> (дата звернення: 23. 10. 2019).
8. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. С. 19–26. (Серія «Інклюзивна освіта»).

References

1. Bogdanovich M.V., Lyshenko G.P. (2014) Mathematics: a textbook for the 3rd class of secondary schools. K.: Genesis, 176 p. [in Ukrainian]
2. Bogdanovich M.V., Lyshenko G.P. (2015) Mathematics: a textbook for 4 classes of secondary schools. K.: Genesis, 176 p. [in Ukrainian]
3. Answer the question. Inclusive education. URL: <https://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-inklyuzyvne-navchannya/> (accessed 2/3/2020).
4. Gis O.M., Filyak I.V. (2017) Mathematics: 3 cl.: textbook for secondary schools: in 2 parts, Part 2. Kharkiv: Publishing House "Morning". 264 p. [in Ukrainian]
5. Gis O.M., Filyak I.V. Mathematics: 4 classes: a textbook for secondary schools: in 3 parts, Part 1. Kharkiv: Morning Publishing House, 192 p. [in Ukrainian]
6. General principles of inclusive pedagogy. Methodological basis of inclusive pedagogy. Development of inclusive pedagogy as a science. URL: https://pidruchniki.com/90030/pedagogika/zagalni_zasadi_inklyuzivnoyi_pedagogiki (accessed 23/01/2020).
7. Pidsich, T.B. 10 elements of authentic learning. URL: <https://vseosvita.ua/library/9-elementiv-avtenticnogo-navcanna-60189.html> (accessed 3/02/2020).
8. Taranchenko O.M., Nayda Yu.M. (2012) Differentiated teaching in an inclusive classroom: a teaching manual / Edited by A. A. Kolupaeva: ATOPOL Publishing Group, pp. 19-26. (Inclusive Education Series). [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Фефілова Тетяна Володимирівна
tfefilova61@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Information about the authors:

Fefilova Tetyana Volodymyrivna
tfefilova61@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Шкільова Ганна Михайлівна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/140/154

*Матеріал надійшов до редакції 20. 10. 2019 р.
Прийнято до друку 14. 11. 2019 р.*

Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Shkilyova Hanna Mykhailivna
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/140/154

*Received at the editorial office 20. 10. 2019.
Accepted for publishing 14. 11. 2019.*

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК373.3.064.3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ганна Скиба

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено проблемам сформованості методологічного супроводу системи інклюзивної освіти в Україні. Проаналізовано основні філософські погляди та психолого-педагогічні технології, що стали підґрунтям для впровадження практики інклюзивної освіти в провідних країнах світу. Висвітлено погляди представників екзистенціалізму та біхевіоризму на людину та її буття, з огляду на інклюзивне навчання. Наголошено на необхідності формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Обґрунтовано застосування системного підходу в процесі формування міжособистісних взаємовідносин учнів. Підкреслено важливість організації інклюзивного навчання на основі моральних цінностей.

Аннотация:

Скиба Анна. Методологические основы формирования межличностного общения учеников младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования.
Статья посвящена проблемам сформированности методологического сопровождения системы инклюзивного образования в Украине. Представлены основные философские взгляды и психолого-педагогические технологии, которые стали базой для внедрения практики инклюзивного образования в ведущих странах мира. Проанализированы взгляды представителей экзистенциализма и бихевиоризма на человека и его бытие с точки зрения инклюзивного обучения. Акцентируется на необходимости формирования межличностного общения учеников младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. Обосновано использование системного подхода в процессе формирования межличностных взаимоотношений учеников. Подчеркнута важность организации инклюзивного обучения на основе моральных ценностей.

Resume:

Skyba Hanna. Methodological Foundations of the Formation of Interpersonal Communication of Pupils of Primary School Age under the Conditions of Inclusive Education.

The paper is dedicated to the problems of the methodological support of the system of inclusive education in Ukraine. The article also considers the fundamental philosophical views and psychological and pedagogical technologies which became the basis for implementation of the inclusive education practice of the world's major countries. The views of the representatives of existentialism and behaviorism toward man and his being in the context of inclusive education were analyzed. The article also points to the reasonability of study of special aspects of behavior of child with special needs by means of observation. The individual child's support was determined as the main method of work with a child. The necessity of the development of skills of interpersonal communication from the pupils of the primary school age studying at the inclusive form was underlined. The paper also specified that every child has to learn not only tolerant attitude toward other partner but also understanding of own responses to extrinsic stimuli, being able to learn to control himself or herself and his/her condition in such a way. The necessity of the system approach to the formation of interpersonal relations of pupils was substantiated. The educational work plan was determined as the main tool of teacher's work systemization. The importance of the arrangement of inclusive education on the basis of the moral values and refusal of teacher's authoritarianism was stressed. The fundamental principles, tasks and the directions of practical activity of teachers working with children with special educational needs were determined.

Ключові слова:

інклюзивна освіта; учні з особливими освітніми потребами; спілкування; міжособистісне спілкування; екзистенціалізм; біхевіоризм; цінність.

Ключевые слова:

інклюзивне образование; ученики с особыми образовательными потребностями; межличностное общение; экзистенциализм; бихевиоризм; ценность.

Key words:

inclusive education; people with special educational needs; communication; interpersonal communication; existentialism; behaviorism; value.

Постановка проблеми. Проблема міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку, яка загострилась з упровадженням у навчальний процес інклюзивної освіти, вимагає як удосконалення

вже перевірених методів та засобів навчання, так і нових підходів до формування навичок взаємодії між учнями. З огляду на обмеженість наукової бази та практичних напрацювань вітчизняних учителів у сфері інклюзії, постає

питання про розроблення методологічних основ формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Філософськими засадами впровадження інклюзивної освіти та формування міжособистісного спілкування учнів з особливими освітніми потребами стали ідеї та погляди таких представників екзистенціалізму, як Н. Аббаньяно, М. Гайдеггер, І. Докучаєв, К. Ясперс та ін.

Для розуміння особистісного розвитку та поведінки дітей з особливими потребами слід також звернутися до праць таких філософів та вчених інших галузей, пов'язаних з розвитком людини, як В. Бехтерев, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.

Проблема спілкування як діяльності порушується в працях представників діяльнісного підходу (Х. Арендт, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), а також учених, що вказують на взаємозв'язок діяльності нервової системи із внутрішніми особистісними якостями (Н. Бехтерева, Т. Комісова, О. Лурія, А. Момотенко, К. Фріт та ін.).

Питанням формування мовленнєвої діяльності в дитинстві присвячені праці таких вітчизняних учених, як А. Богуш, А. Гончаренко, І. Зотова, Л. Калмикова, В. Чекаліна та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати основні філософські погляди та психолого-педагогічні технології, що стали підґрунтям для впровадження практики інклюзивної освіти в провідних країнах світу, з огляду на проблему формування міжособистісного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння сутності проблеми навчання, формування міжособистісного спілкування учнів, виділення тих важливих принципів, яких необхідно дотримуватись в процесі побудови всієї системи інклюзивного навчання, слід звернутися до праць представників екзистенційного та біхевіористичного підходів.

Розглядаючи проблему формування міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти в рамках екзистенціального підходу, вважаємо за доцільне звернутися до праць Н. Аббаньяно, І. Докучаєва, К. Ясперса та ін.

Так, у роботах К. Ясперса порушені питання комунікації та спілкування. Видатний учений підкреслював, що кожна людина бажає підтримувати себе, задовольняти та бути щасливою. Для цього вона має вступати в комунікацію з певними групами людей, і саме потреба змушує об'єднуватися людей в цих групах разом проти загрозливої природи або

проти ворожих спільнот: «Небезпека змушує швидко і легко розуміти один одного щодо того, що необхідно для життя» [15, с. 76].

Концепція Н. Аббаньяно, італійського філософа, отримала назву «позитивного екзистенціалізму». Мислитель уважав, що основним завданням філософії є надання людині орієнтирів для подальшої діяльності. Саме тому він відкидав містицизм і акцентував на «можливості можливого», тобто на тому, що слід використовувати можливості й рухатися далі, до можливого. Співіснування індивідів має характеризуватися тим, що кожна людина не відкидає позиції інших, дозволяє їхнім думкам мати право на існування. У працях Н. Аббаньяно натрапляємо на такі вирази, як «зона зустрічі та спілкування» [1, с. 102], «зона зіткнень» [1, с. 497], що, на нашу думку, можуть стати метою організації міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти.

У роботі І. Докучаєва йдеться про різні види і форми спілкування, зокрема про представницьке та міжособистісне. Автор вказує на те, що лише «справжнє спілкування має екзистенціальний сенс; це переживання повноти буття в іншому і в собі завдяки іншому» [7, с. 207]. На його думку, спілкування з людиною на інтерперсональному рівні створює нову реальність, тоді як спілкування з суспільством – нову функціональну або рольову реальність [7, с. 50].

Ураховуючи ті розуміння, що вкладають представники екзистенціального підходу в процес буття та співіснування людей, можна дійти висновку, що розвиток міжособистісної компетенції, міжособистісної поведінки, міжособистісного розуміння в умовах інклюзивної освіти є необхідною умовою існування цього підходу до навчання та виховання майбутніх дорослих. Тож завдання вчителя полягає в тому, щоб усі учні мали можливість вчитися розмірковувати та вести діалог для того, щоб зрозуміти позицію іншого. Одним із важливих завдань роботи педагогічної команди, що працює в інклюзивному закладі, є формування у дітей розуміння того, що може бути зоною зустрічі під час спілкування, а що – зоною зіткнення. Діти також мають усвідомити, що всі вони як особистості мають бути солідарними та толерантними для того, щоб розвиватися по-справжньому. Тільки в процесі спілкування учні вчаться розкриватися, визнавати цінність свого життя, збагачувати себе і партнера по спілкуванню новим баченням світу, визнавати власні цінності та цінності іншої людини. У тому разі, якщо в інклюзивному класі буде наявною тенденція до ізоляції учнів, які не можуть подолати проблеми, то школа матиме

ознаки установи, яка виховує майбутніх дорослих людей без розуміння понять гуманізму, солідарності, толерантності, з антисоціальними настроями.

Відповідно до тверджень засновника біхевіоризму Дж. Уотсона, предметом психології є поведінка. Основою пояснення принципів поведінки вчений та його послідовники визнавали принцип «стимул-реакція». Отже, «психологія поведінки намагається знайти принципи, які покладені в основу змін поведінки» [6, с. 263]. Розуміння стимулів та реакцій, характерних для кожного окремого індивіда, формують уміння передбачити поведінку та керувати нею. Учений намагається знайти відповідь на питання: «Які можливості закладено в репертуарі актів, що накопичив індивід у процесі загальної шкільної освіти: чи зможе він стати художником, співаком, адміністратором? Чи можна зробити з нього чудового гравця в гольф? Якщо так, то яких необхідно вжити заходів, як технічно потрібно проводити процес навчання, щоб необхідні навички закріпилися в ньому назавжди?» [6, с. 264]. Відповідь на ці питання Дж. Уотсон шукав у постійному спостереженні за людиною та підкріпленні її позитивних реакцій у поведінці.

Дитина з особливими освітніми потребами розуміє світ інакше, ніж інші діти. Тож її реакції на зовнішні стимули можуть бути незвичними, незрозумілими, а іноді навіть непередбачуваними. Тому вчитель повинен уміти спостерігати за її поведінкою, знаходити закономірності реакцій та вміти скеровувати процес міжособистісного спілкування як учня з особливими потребами, так і всього колективу. Це допоможе йому запобігти травматичним і конфліктним ситуаціям. Особливо важливо використовувати вчителю приклади з народних казок, оскільки позитивні моральні якості можна виховувати у дітей, спираючись насамперед на позитивні приклади героїв народних казок [18, с. 254].

Одним із найважливіших принципів взаємодії в умовах інклюзивної освіти є системність.

Засади системного підходу закладено в роботах І. Блауберга та Дж. О'Коннора. Особливої уваги потребує ідея та концепція цілісності, розвинена в працях І. Блауберга. Саме цілісність міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку, а не його фрагментарність має постати основою розвитку навичок спілкування та взаємодії з навколишнім світом. І. Блауберг писав: «Вивчення психічного життя потрібно розпочинати з цілісного утворення – «гештальта», який визначає властивості своїх складників» [5, с. 88].

Як уважає Дж. О'Коннор, спілкування є системою. Системою називають безліч частин, що можуть діяти як єдине ціле. Водночас система працює лише в спільному русі і, як твердить дослідник, «розділивши систему на компоненти, ви ніколи не знайдете її істотних властивостей. Вони виявляються лише внаслідок дії цілісної системи. Єдина можливість дізнатися, що вони собою являють, полягає в тому, щоб змусити систему працювати» [10, с. 32].

У практичній діяльності вчителя системний підхід до розвитку навичок спілкування відображається в складеному ним виховному плані роботи. Адже саме в цьому документі зафіксовані теми всіх виховних годин, заходів із батьками, екскурсій та бесід. У такий спосіб формування навичок міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти стає не лише системою, а й формується в дії та практиці.

У підготовці майбутніх учителів системний підхід дає змогу викладачам визначити методологічну стратегію та виявити стратегічні положення для вдосконалення готовності майбутніх учителів, а також сприяє збагаченню та оновленню змісту всієї системи освіти студентів, системи міжособистісного спілкування в університеті, позааудиторної роботи та діяльності поза стінами університету [14, с. 207].

Поняття «діяльність» у методології освіти відіграє одну з ключових ролей. Діяльнісний підхід було розроблено такими видатними вченими, як О. Леонт'єв та С. Рубінштейн. Принцип єдності діяльності і свідомості, сформульований С. Рубінштейном, представлено через сукупність дій, спрямованих до мети [11].

Основною характеристикою діяльності, за О. Леонт'євим, є її предметність, що пов'язана з поняттям мотиву, і без мотивацій діяльність людини не можлива [12]. Уважаємо, що ці положення є необхідними для розуміння методологічних основ побудови процесу спілкування, оскільки формування міжособистісного спілкування серед учнів початкових класів в інклюзивній освіті слід розглядати через сукупність практико-орієнтованих дій, де основний мотив – досягнення змін для ефективного співробітництва. Також потрібно зважити на питання спілкування між людьми, взаємозв'язку мови і мовлення, які порушуються в роботах О. Леонт'єва. Учений доходить висновку, що психіка людини соціалізується, набуває інтелекту, і вже соціалізована та інтелектуалізована стає її свідомістю. У цьому плані свідомість постає як продукт спілкування свідомостей, де продукуються ідеї, концепти суспільної

свідомості [9, с. 23–24]. Сама свідомість людини, на переконання О. Леонтьєва, – продукт її діяльності, і саме в цій діяльності, що опосередкована спілкуванням з іншою людиною, «здійснюється процес “присвоєння” нею духовних багатств, накопичених людським родом і втілених у предметній чуттєвій формі» [9 с. 27].

Дія і спілкування, на думку Х. Арендт, розгортаються між людьми, що розмовляють про конкретні справи і, коли йдеться про речі, що стосуються міжособистісного простору, люди рухаються для того, щоб переслідувати «об’єктивно-світські інтереси» [3, с. 227]. І саме ці інтереси, як твердить автор, формують зв’язки, які водночас зчіплюють людей одне з одним і відокремлюють одне від одного.

Досліджуючи проблеми формування мовленнєвого спілкування, І. Зотова вказує на те, що поняття «спілкування» є своєрідним феноменом і розглядається «як один із видів інтерактивної людської діяльності, що супроводжує інші провідні види діяльності людини впродовж її життєвого циклу (ігрову, навчальну, трудову), якому властиві всі характеристики діяльності, зокрема структура, цілісність, цілеспрямованість» [8, с. 60]. Автор акцентує на тому, що механізм оволодіння мовленням «є тотожним механізму оволодіння будь-якою діяльністю», а отже, оскільки оволодіння діяльністю передбачає практику, то й «оволодіння мовленням можливе тільки в процесі спілкування» [8, с. 60]. Зважаючи на цю думку, можемо також вказати на те, що оволодіння міжособистісним спілкуванням учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти можливе лише в реальній практиці, у процесі спілкування на засадах довіри, дружби і товариськості.

Вкажімо також і на соціальні стереотипи, які зазвичай заважають людині нормально взаємодіяти і спілкуватися з іншими людьми. Саме соціальні стереотипи, хоч і примітивні, дають змогу виробити нам певні судження про іншу людину. Так, К. Фріт, досліджуючи, як нервова діяльність впливає на наш внутрішній світ, на взаємодію з іншими людьми, наголошує на тому, що коли в нашому оточенні з’являється людина, яка відрізняється від наших знайомих, то наш мозок буде передбачати труднощі у взаємодії з цією людиною: «У нас виявиться менше спільного. Наш мозок буде не так упевнений у тому, що знає ця людина з того, що знаємо ми. Тому нам буде вже набагато складніше передбачити, що вона буде робити і говорити. Намагаючись спілкуватися з кимось, несхожим на нас, ми неминуче будемо поводитися трохи інакше, ніж під час спілкування з друзями чи знайомими» [13, с. 208].

Підсумовуючи ідеї вчених щодо системного та діяльнісного підходу, доходимо висновку, що кожна мовленнєва ситуація, яка виникає між учнями молодшого шкільного віку в умовах навчання в інклюзивному класі, учить їх пристосовуватись один до одного, формує малу групу, з одного боку, а з іншого – роз’єднує, що створює тканину міжособистісного простору класу, яка кожний раз розгортається по-іншому. Слова та вирази можуть набувати нових відтінків і звучати по-іншому, і саме тому учням важливо розрізняти ті емоційні стани, у яких були вимовлені ці слова.

Міжособистісна поведінка учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти має розглядатися цілісно, з позиції «діяльності» як цілеспрямованого та мотивованого процесу, адже «дія» є фрагментом діяльності та одиничним актом, що виникає як одна з багатьох, але не сталих реакцій на соціальне середовище.

Розглядаючи науково-педагогічні праці, присвячені цінностям, звернемо увагу на ідеї, що містяться в роботах Ш. Амонашвілі, Л. Баєвої, В. Барішкової, Т. Чаплі та ін.

Ідея неповторності кожної дитини, яка приходить у світ виконати призначену лише їй місію, висунута в роботі Ш. Амонашвілі. Видатний педагог писав: «Я не уявляю собі педагогічний процес, якщо він не має під собою філософського підґрунтя. Ні, не будь-яка філософія потрібна мені, а така, яка допоможе осмислити дитину, таємничість її долі, її призначення в житті суспільства. Без такої філософії мені важко вибрати або самому створити в собі власну педагогічну позицію, яка стала б джерелом для моїх педагогічних роздумів і орієнтиром для моєї педагогічної практики. А роздуми ці та ця практика стосуються дитини» [2, с. 10]. Педагог критикував авторитарність у роботі вчителя та наголошував на цінності гуманності. Добррозичливість у взаєминах між учителем і учнем, на думку вченого, мають бути головними в школі, а для цього слід переосмислити всі основні компоненти педагогічного процесу.

Проблеми спілкування також досліджує Л. Баєва. Так, у спілкуванні, на її думку, є ціннісні основи, тоді як самі цінності є феноменами, що мають і особистісне, і соціальне значення. На переконання вченої, загальні цінності вбирають у себе все розмаїття тих ціннісних орієнтирів, що є одиничними і мають значення лише для однієї особи в певну історичну епоху: «Цінності – один з головних компонентів духовних підвалин суспільства, що визначає “духовний настрій”, інтелектуальну, моральну, емоційну, есенційну атмосферу епохи, того чи іншого типу суспільства. У найширшому

сенсі цінність може бути визначена як орієнтир для діяльності особистості та суспільства, що визначає напрям саморозвитку» [4, с. 17]. З огляду на це, ціннісне виховання й соціальне спілкування молодших школярів в умовах інклюзивної освіти, на нашу думку, слід будувати на загальних засадах, що є прийнятними для українського суспільства, урахувавши потреби кожної людини в спілкуванні.

Дослідженню особистісного підходу присвячено праці таких учених, як Г. Гарднер, Д. Галайда, Е. Еріксон та ін.

Так, професор психології Г. Гарднер, автор теорії множинного інтелекту, вказував на те, що, є, як мінімум, сім видів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, зорово-просторовий, міжособистісний і внутрішньоособистісний.

На переконання Д. Галайди, міжособистісний інтелект є здатністю розуміти мотиви, бажання й наміри людей, в основі якої – базова здатність зважати на темперамент іншої людини, її настрій, бачити відмінності характеру між іншими людьми тощо. Учений також вказує на те, що через таку якість, як «чутливість до себе», можна глибоко зрозуміти іншу людину й установити контакт із нею. Зважимо також на актуальну думку Е. Еріксона про те, що людина з недостатньо розвинутою безпечною особистою ідентичністю має проблеми з налагодженням більш близьких відносин. Саме тому важливо в молодому віці навчитися «індивідуальних способів ідентифікації себе з іншими» [16, с. 160].

Необхідним є також «визнання» особистості з боку громади навіть тоді, коли в її житті відбуваються критичні моменти, коли вона відчуває дискомфорт, незадоволення. Ми погоджуємося з думкою Д. Галайди, що необхідно розвивати вміння налагоджувати близькі стосунки з кожної особистістю, адже

«будь-який комунікативний акт вимагає певної дози інтимності, і людина, яка вибирає емоційну ізоляцію, не буде готова спілкуватися і взаємодіяти з іншими» [17, с. 27].

Розглянувши особистісний підхід до проблеми формування міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти, доходимо висновку, що для того, аби бути готовим до цього процесу, учні мають бути мотивовані на досягнення у сфері міжособистісного інтелекту. Важливо досягти мети комунікації навіть тоді, коли буде досить важко, адже не всі учні розуміють тонкощі в спілкуванні з дитиною, що має певні проблеми із здоров'ям, і не кожна така дитина дозволить встановити з нею близькі стосунки. Також додамо, що в тому разі, якщо учень не сприймає сам себе позитивно (а це може бути будь-який учень, який здається фізично здоровим, але в нього спостерігається занижена самооцінка), то ситуація з налагодженням міжособистісного спілкування може погіршуватися, ставати більш критичною.

Висновки. Отже, формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти є складною системою взаємопов'язаних та цілеспрямованих організаційних вправ і методів, що детерміновані рівнем соціального розвитку суспільства для обопільного людського добра, і знаходить вияв у подяці, допомозі, благодійних спонукках, формуванні кожної особистості в процесі навчання. Специфікою цього процесу є те, що його перебіг – це шлях кожної дитини до ефекту морального відлуння під керівництвом учителя на заданому рівні міжособистісної компетенції в умовах інклюзивної освіти. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні та узагальненні рівнів міжособистісної компетенції учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм и другие работы. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 508 с.
2. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
3. Арндт Х. Vita Activa, или О деятельной жизни: монография. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017. 417 с.
4. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: монография. Москва: Прометей, 2003. 240 с.
5. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 450 с.
6. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. Москва: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 704 с.
7. Докучаев И. И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. Санкт-Петербург: Наука, 2009. 595 с.

References

1. Abbaniano, N. (1998). *The structure of existence. Introduction to existentialism. Positive Existentialism.* Sankt-Peterburg: Aleteiia. [in Russian]
2. Amonashvili, S. (1995). *Reflections on humane pedagogy.* Moscow: Publishing House of the "House of Shalva Amonashvili". [in Russian]
3. Arendt, H. (2017). *Vita activa, or about active life.* Moscow: Ad Marginem Press. [in Russian]
4. Baeva, L. V. (2003). *Value foundations of individual and social life: the experience of existential axiology.* Moscow: Prometei. [in Russian]
5. Blauberg I. V., (1997). *Integrity problem and the systems approach.* Moscow: Editorial. [in Russian]
6. Watson, J. B. (1998). *Psychology as the behaviorist views it.* Moscow: Izdatelstvo AST-LTD. [in Russian]
7. Dokuchaev, I.I. (2009). *Value and existence. Foundations of historical axiology of culture.* Saint-Petersburg: Nauka. [in Russian]

8. Зотова І. В. Формування мовленнєвого спілкування у різновіковому дитячому колективі в умовах сучасного дошкільного навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2014. Vol. II (18). Issue 37. P. 60–63.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
10. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. 7-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 254 с. (Серия «Искусство думать»).
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 713 с. (Серия «Мастера психологии»).
12. Теория речевой деятельности: Проблемы психолингвистики / АН СССР; Ин-т языкознания; отв. ред. канд. филол. наук А. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1968. 271 с.
13. Фрит К. Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва: ООО «Издательство Астрель», 2009. 466 с.
14. Шевченко Ю. М. Системний підхід в удосконаленні готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 66. С. 204–208.
15. Ясперс К. Разум и экзистенция. Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013. 336 с.
16. Erikson E. H. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968. 336 p.
17. Gałajda D. *Communicative Behavior of a Language Learner, Second Language Learning and Teaching*. Springer, Cham, 2017. P. 27–58.
18. Shevchenko Yu., Moskalyova L., Kanarova O. and Poznanska O. Development of a System for Improving Future Teachers' Readiness for the Child's Spiritual and Moral Development in a Cross-Cultural Space. *Journal of History Culture and Art Research*. Karabük: Karabük University, 2019. Vol. 8(4). P. 251–261. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2352>.
8. Zotova, I.V. (2014). Forming of vocal intercourse in a different age of child's collective in the conditions of modern preschool educational establishment. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I I(18), 60 – 63 [in Russian]
9. Leontev, A. N. (2004). *Activity, consciousness and personality*. Moscow: Academia. [in Russian]
10. O'Connor, J., & McDermott I. (2013). *The art of systems thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving*. [in Russian]
11. Rubinstein, S. (2003). *Fundamentals of psychology*. Saint-Petersburg: Piter. [in Russian]
12. *The theory of speech activity (problems of psycholinguistics)*. (1968). Moscow: Nauka. [in Russian]
13. Frith, Ch. *Making up the mind. How the Brain Creates our Mental World*. Moscow: Izdatelstvo Astrel. [in Russian]
14. Shevchenko, Yu. M. (2019). Systematic approach to the enhancement of future teacher's readiness for the spiritual and moral development of primary schoolchildren. *Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University*, 66, 204 – 208 [in Ukrainian]
15. Jaspers, K. (2013). *Reason and Existenz*. Moscow: Kanon + ROOI "Reabilitacia". [in Russian].
16. Shevchenko, Yu., Moskalyova, L., Kanarova, O. and Poznanska, O. (2019). Development of a System for Improving Future Teachers' Readiness for the Child's Spiritual and Moral Development in a Cross-Cultural Space. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), p.251 [in Ukrainian]
17. Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton [in English]
18. Gałajda, D. (2017). *Communicative Behaviour of a Language Learner*. Springer, Cham, pp.27-58 [in English]

Відомості про автора:

Скиба Ганна Олександрівна
annaskiba13@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/146/151

*Матеріал надійшов до редакції 15. 12. 2019 р.
Прийнято до друку 24. 12. 2019 р.*

Information about the author:

Skyba HannaOleksandrivna
annaskiba13@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/146/151

*Received at the editorial office 15. 12. 2019.
Accepted for publishing 24. 12. 2019.*

СВІТОВИЙ ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Олена Федоренко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено погляди на сутність патріотизму в різних державах світу та основні світові тенденції щодо формування національно-патріотичної вихованості учнівської молоді. Дослідження проводилося шляхом вивчення останніх нормативних документів, їх структурно-генетичного аналізу, порівняння та узагальнення фактів із закордонних публікацій, пов'язаних із проблематикою підвищення рівня національно-патріотичної вихованості.

Аннотация:

Федоренко Елена. Мировой опыт национально-патриотического воспитания учащейся молодежи: нормативно-правовые и практические аспекты.
В статье представлены взгляды на сущность патриотизма в разных странах мира и основные мировые тенденции формирования национально-патриотической воспитанности учащейся молодежи. Исследование проводилось с помощью методов изучения последних нормативных документов и их структурно-генетического анализа, сравнения и обобщения фактов из зарубежных публикаций, связанных с проблематикой повышения уровня национально-патриотической воспитанности.

Resume:

Fedorenko Olena. World Experience of National-Patriotic Education of Pupils: Legal and Practical Aspects.

The article analyses foreign experience of patriotic education of the population, examines practical approaches to formation of patriotic consciousness, justifies the possibilities of positive experience adaptation in domestic practice. The conclusion is that in many countries (Belarus, Kazakhstan, Georgia, China, the U.S., and France) public administration bodies carries out certain measures to patriotic education of the population, although the level of patriotism is not always determined by the presence of appropriate state programs or number of some kinds of patriotic events.

Today, national-patriotic education of youth in many countries of the world is one of the leading places in the system of national priorities. Respect and love of young people to their own homeland, language, traditions and culture are integral parts of state policy. In various countries of the world, public authorities carry out certain measures aimed at patriotic upbringing of the population, although the level of patriotism is not always determined by the presence of the state program (US) or the number of patriotic measures taken (European countries). This analysis gives rise to a number of questions. Perhaps the correct and important definition of patriotism is "love-responsibility". The experience of leading countries convincingly proves that the basis of patriotism is the feeling of pride for their country and the desire to belong to a decent state. Ukraine also needs a program to popularize state symbols through the media, culture and civil society institutions. Ukrainians rely on the best features of the national character, while developing the new qualities necessary for the successful personal development and implementation of the country. The calculation of the results of national patriotic education, which is an indicator of the effectiveness of national patriotic education, will make it possible to detect omissions, deficiencies and, consequently, take measures to correct them and develop the most effective measures that are guaranteed to achieve the goal.

Ключові слова:

патріотичне виховання; національно-патріотична вихованість; підвищення рівня національно-патріотичної вихованості учнівської молоді.

Ключевые слова:

патриотическое воспитание; национально-патриотическая воспитанность; повышение уровня национально-патриотической воспитанности учащейся молодежи.

Key words:

patriotism; patriotic education; national-patriotic upbringing; raising the level of national-patriotic upbringing of pupils' youth.

Постановка проблеми. У XXI столітті глобалізація суспільного розвитку є важливою загальноцивілізаційною тенденцією. Формується всесвітнє господарство як єдиний організм, зростає взаємозалежність країн і народів, інтенсифікуються культурні зв'язки. Ці процеси створюють умови для формування спільних цінностей, для плідного використання кращих зразків міжнародного досвіду. Складні та суперечливі процеси глобалізації знаходять відображення й у сфері освіти. Національні

системи виховання та освіти зазнають реформування.

Європейський вибір України означає потребу критичного осмислення і творчого застосування досвіду європейської та світової спільнот, зокрема в галузі національно-патріотичного виховання.

Аналіз чинної нормативно-правової бази України у сфері національно-патріотичного виховання учнів дає змогу твердити, що цей процес поки що не набув форми цілісного

законодавчо визначеного механізму системної і цілеспрямованої взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, інститутів громадянського суспільства та окремих громадян з формування в людини високого рівня національної свідомості, почуттів відданості своїй Батьківщині й готовності пожертвувати власними інтересами заради неї, відданості своєму народові, гордості за надбання національної культури. Так, у тексті Конституції України взагалі немає термінів «патріот» і «патріотизм». А в статті 15 зазначено, що «суспільне життя в Україні ґрунтується на засадах політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності. Жодна ідеологія не може визнаватися державою як обов'язкова...». Це дає всі підстави вважати пряму заборону на існування державницької ідеології в Україні, а отже, і будь-яких ідейних засад патріотизму [8, с. 4–5].

Закон України «Про освіту» мав би унормувати цей процес, визнавши його одним з головних пріоритетів діяльності суб'єктів освіти в нашому суспільстві щодо розвитку громадянина, визначити завдання, форми та методи такої діяльності, а проте в ньому не приділяється належної уваги цьому важливому аспекту, і лише в одній зі статей закону використовується термін «патріотизм». Так, у розділі про обов'язки педагогічних і науково-педагогічних працівників зазначено, що вони настановленням та особистим прикладом повинні утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі, зокрема патріотизму [8, с. 52].

У текстах Законів України «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України в ХХ столітті», «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки», «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939-1945 рр.» і «Про присвоєння юридичним особам та об'єктам права власності імен (псевдонімів) фізичних осіб, ювілейних та святкових дат, назв і дат історичних подій» також зовсім не використовуються терміни «патріот» і «патріотизм», «національно-патріотичне виховання» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі майже немає робіт, у яких аналізувалися б проблеми адаптації кращого світового досвіду національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Певною мірою ці питання висвітлюються в дослідженнях Ю. Кальниша, В. Трощинського, Т. Безверхої. Ці вчені звертають увагу на те, що кожна країна обирає ті чи ті інструменти для підвищення патріотичного духу своїх громадян,

залежно від ступеня втручання держави в цей процес. Для обрання оптимальних шляхів необхідно спиратися на вже набутий досвід провідних країн світу для вибору необхідних для цього інструментів та подальшого адаптування їх до сучасних реалій і потреб української педагогічної науки.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз кращого світового досвіду національно-патріотичного виховання учнівської молоді з метою з'ясування поглядів на сутність патріотизму в різних країнах світу, виявлення провідних світових тенденцій формування національно-патріотичної вихованості та можливості адаптації їх в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні національно-патріотичне виховання молоді в багатьох країнах світу посідає одне з провідних місць у системі національних пріоритетів. Повага і любов молодих громадян до власної Батьківщини, мови, традицій та культури є невіддільними складниками державної політики.

Згідно з чинними нормативним документам, метою патріотичного виховання молоді, наприклад, у Республіці Білорусь є: прищеплення молоді любові до Білорусі, формування в неї стійкого бажання сприяти її процвітанням і прагнення захищати від ворогів.

Зокрема, після 1996 року, коли під час «Чорнобильського шляху» в Мінську тисячі молодих людей виступили проти політики президента О. Лукашенка, керівництво країни вирішило впритул зайнятися патріотичним вихованням молоді. Був випущений Президентський Декрет про молодь. А надалі створена молодіжна організація, яка стала опорою державної молодіжної політики загалом – БПСМ (Білоруський патріотичний союз молоді) [5].

На нашу думку, патріотичне виховання в Білорусі зміщується в бік військово-патріотичного напрямку, що дещо підмінює справжній сенс національно-патріотичного виховання, що, насамперед передбачає вивчення національної культури, мистецтва, історії, літератури, музики, спорту та інших досягнень своєї країни.

Як зазначено в Законі Республіки Польща «Про систему освіти» від 14 грудня 2016 року, патріотичне навчання та виховання сприяє розвитку в молоді почуття відповідальності, любові до Батьківщини й поваги до культурної спадщини Польщі, за одночасної відкритості та шанобливого ставлення до культурних цінностей Європи та світу.

У статті 4 цього Закону від 1998 року зазначено, що за формування засад патріотичного

виховання у молодого покоління відповідає родині (сім'я) як основний суспільний осередок, школа, різноманітні громадські організації, а також костел і різні структури суспільної комунікації (статтю скасовано в новій редакції).

Важливим аспектом у формуванні патріотизму, як зазначено в Законі, є школа. Школа повинна створити кожному своєму учневі необхідні умови для його розвитку, щоб підготувати його до виконання в майбутньому своїх сімейних та громадянських обов'язків, заснованих на принципах солідарності, демократії, терпимості, справедливості і свободи. Патріотичне виховання в школі залежить від ставлення до нього вчителів і методів, які вони використовують [14].

Велике значення також мають дні національної пам'яті, що проводяться в школах, під час яких можна дізнатися про місця національної пам'яті, різні важливі національні свята й побачити цікаві малюнки та фотографії.

До того ж патріотичному вихованню сприяють краєзнавчі екскурсії, організовані вчителями з відповідних предметів. Під час них можна насолодитися красою рідної землі і багатством ландшафтів. Завданням школи є підготовка дітей і молоді до активної участі в суспільному житті, до безкорисливого служіння своїй країні й боротьбі за справедливість і соціальний прогрес. Польська школа покликана об'єднати теоретичні знання з практикою. Сьогодні перед нею стоїть важливе завдання – дати молодим людям можливість брати активну участь у створенні цінностей, які збагачують економіку і культуру нації. У цьому процесі важливим є виховання любові до праці через працю [15].

Знання історії Батьківщини відіграє важливу роль у формуванні людської свідомості. 26 січня 2018 року Сейм Польщі схвалив, а 1 лютого Сенат Польщі остаточно ухвалив Закон про «Інститут національної пам'яті», у якому, зокрема, передбачено кримінальну відповідальність за заперечення злочинів українських націоналістів проти поляків. Також забороняється згадувати про причетність поляків до Голокосту, зокрема, передбачається кримінальна відповідальність за використання формулювання «польські табори смерті» [14]. На нашу думку, цей закон суперечить основним принципам виховання молоді, зазначеним у Законі Польщі «Про систему освіти», а саме: принципам солідарності, демократії, толерантності, справедливості та свободи.

Основними принципами патріотичного виховання казахстанської молоді є:

– принцип системно організованого підходу, який передбачає скоординовану, цілеспрямовану

роботу всіх молодіжних об'єднань республіки з патріотичного виховання;

– принцип адресного підходу до формування патріотизму, що передбачає використання специфічних форм і методів патріотичної роботи, з урахуванням особливостей діяльності тієї чи іншої групи молоді;

– принцип урахування історичного досвіду минулих поколінь, що культивує почуття гордості за своїх легендарних предків, національні традиції в побуті та внутрішньосімейних стосунках, навчанні та підходах до творчої праці;

– принцип урахування регіональних умов у вихованні патріотичних ідей і цінностей тощо. Основним об'єктом патріотичного виховання є молодь Казахстану. У процесі її виховання закладаються основи морального, духовного, культурного, фізичного та іншого розвитку особистості [7].

У Державній Стратегії «Казахстан – 2050» особливо наголошується на необхідності виховувати в дітях «новий казахський патріотизм – це насамперед гордість за країну та її досягнення. Фундаментом є рівність всіх громадян та їх спільна відповідальність за честь Батьківщини». У документі використовується поняття культурного коду: мови, духовності, традицій, цінностей [7].

До патріотичного виховання залучається і «конфесійний ресурс». Так, планується залучити традиційні для республіки конфесії до формування у громадян потреби служіння Батьківщині та її захисту як вищого духовного обов'язку.

Казахстан, як і Україна, багатонаціональна та багатоконфесійна країна. Позитивним досвідом є виховання в молоді цієї країни «нового патріотизму», але, як на нашу думку, проведення виховних заходів спирається на шаблонну основу.

У Грузії патріотичне виховання молоді здійснюється в основному в контексті військово-патріотичного. Активізувався цей процес після того, як попередній президент Грузії М. Саакашвілі поставив за мету збільшення кількості військовослужбовців запасу. Для підготовки резервістів була розроблена програма «Патріот», що передбачала двотижневі збори підлітків і молоді у військово-польових таборах, з проведенням занять з фізичної, початкової військової підготовки, національно-патріотичного виховання. У 7 військово-польових таборах пройшли підготовку близько 30 тисяч молодих людей. Фахівці відзначають, що програма має суто мілітаристський ухил і в основі її ідеології – орієнтація на Захід [9].

Згідно із Законом Грузії «Про загальну освіту», у Міністерстві освіти та в кожному

навчальному закладі є служба приставів освітніх установ, функція якої – забезпечення додержання громадського порядку в загальноосвітніх установах, припинення правопорушень, виявлених в освітній установі, та інформування про них відповідних правоохоронних органів. Це спеціально підготовлені особи в уніформі мандатури Грузії, які мають повноваження застосовувати фізичну силу та «спеціальні засоби».

Отже, патріотичне виховання в Грузії спирається на сімейственість – сприйняття громадян своєї країни як членів великої родини. Але патріотичне виховання в Грузії має яскраво виражений військово-патріотичний характер, що певним чином негативно позначається на поведінці молоді.

Республіка Узбекистан також здійснює комплекс заходів у напрямі патріотичного виховання. На рівні державного замовлення поштовою для розвитку патріотичного виховання стала Директива № 18, ухвалена Міністерством оборони республіки, яка припускала створення нових і реанімацію раніше створених військово-патріотичних клубів та об'єднань при середніх школах, ліцеях, у сільській місцевості та у вищих навчальних закладах. Також у країні почали функціонувати військово-спортивні оздоровчі табори. Згідно зі статистикою, у період з 2000 по 2004 рр. було створено понад 100 військово-патріотичних клубів, у яких щорічно проходили допризовну підготовку понад 2 500 юнаків [10]. Також протягом останніх років за ініціативою воїнів-інтернаціоналістів та ряду громадських організацій в Узбекистані відроджується кадетський рух. На сьогодні в Ташкенті й Чирчику військово-спортивні класи функціонують у декількох школах і будинках «Милосердя», або, по-старому, у дитячих будинках.

Часто патріотичне виховання здійснюється волонтерськими групами добровольців. Яскравим прикладом стала діяльність «Об'єднання воїнів ветеранів-інтернаціоналістів Узбекистану», які за власною ініціативою створили кадетські корпуси та військово-спортивні класи в школах з поглибленим вивченням військової справи. Ініціатива, підтримана Урядом Узбекистану, керується такими інституціями, як Міністерство оборони, Комітет з охорони державних кордонів, Служба національної безпеки і Прокуратура Узбекистану [2].

28 лютого 2018 року для підвищення ефективності та активізації роботи з молоддю в душі патріотизму, активного залучення громадян країни, державних і неурядових організацій та інших інститутів громадянського суспільства до навчально-виховної роботи

в цьому напрямку, а також для прищеплення патріотизму й мужності в молодіжному середовищі Кабінет Міністрів Республіки Узбекистан схвалив Концепцію виховання молоді в душі патріотизму.

На нашу думку, оскільки патріотичним вихованням молоді Узбекистану опікується не Міністерство народної освіти республіки Узбекистан або Міністерство культури та спорту Республіки Узбекистан, а Міністерство оборони Республіки Узбекистан, то провідним напрямом у вихованні молоді буде військово-патріотичне.

Важливий досвід організації патріотичного виховання накопичений у США – країні, для населення якої громадянська ідентифікація є однією з домінуючих. Опитування громадської думки, що постійно проводяться в США, свідчать про те, що приблизно три чверті американців відчують гордість за свою країну. Близько половини американських сімей прикрашає свій будинок національним прапором, 15-20% водіїв встановлюють американський прапорець на машині. Дев'ять з десяти американців відчують гордість, коли звучить мелодія гімну країни (за даними Washington ProFile). Водночас визнаної державної програми з виховання патріотизму у США немає [12].

У Сполучених Штатах патріотичні почуття і гордість за власну країну прищеплюються американцям із самого дитинства. Непересічне значення для цього процесу має активна пропаганда державних символів через ЗМІ, культуру та інститути громадянського суспільства – школи, університети, скаутські й різноманітні молодіжні організації. Найвпливовішими суб'єктами патріотичного виховання є організації скаутизму: бойскаути Америки, які налічують близько 3,8 млн. членів; відділення Всесвітньої асоціації дівчат-провідників і дівчат-скаутів (World Association of Girl Guides and Girl Scouts); молодіжні організації – «Молода Америка», «Молоді американці за свободу» [13].

Відчуття гордості за свою країну та бажання підкреслювати свою належність до Американської держави є дуже гарним прикладом для наслідування у сфері національно-патріотичного виховання. На нашу думку, в Україні також можливе запровадження програми щодо популяризації державних символів через ЗМІ, культуру та інститути громадянського суспільства. У багатонаціональній країні головним важелем патріотичного виховання стало виховання відповідального ставлення до Держави; цей досвід уже успішно використовують деякі країни Європи.

Розглядаючи процес виховання в Англії, варто наголосити на такій якості, як

«законослухняність» англійської нації. У цій країні почуття поваги до минулого – джерело великих справ, сили характеру, світогляду й величі народу. Так, в англійців високо розвинуте почуття патріотизму. Вони навчають дітей любити все, що зроблене у своїй країні. Але, як зазначила Н. Воскресенська, є негативна риса в характері багатьох представників англійської нації, – це зверхнє ставлення до іноземців. Важливим напрямом педагогічних досліджень у Великій Британії є громадянська освіта та виховання громадянина (citizenship education). Здебільшого вчені, говорячи про демократичні цінності, називають справедливість, свободу, толерантність, автономність особистості. Розглядаючи риси характеру та якості особистості, звернемо увагу на такі, як повага до свободи й справедливості, толерантність, повага до прав людини. Ці риси та якості особистості потрібно належним чином виховувати. Для цього в 2000 році в британській школі впроваджено спеціальний предмет «Основи громадянства» [4].

Важливу роль у прищепленні патріотичних почуттів молоді Великої Британії відіграють скаутські загони. Історично так склалося, що виховання громадськості, патріотизму серед англійців розпочалося за часів Другої світової війни. І сьогодні військово-патріотичному вихованню молоді, особливо старшокласників, приділяється належна увага з боку військово-політичного керівництва країни. Принцип КАРЕ (тримати армію під наглядом населення), який діє в країні, сприяє підвищенню патріотичного духу серед молоді. Міністерство оборони реалізує певну кількість соціальних та навчальних програм [5].

Педагогічна культура британського народу є складником загальнолюдської педагогічної культури. У ній також виявляються національні особливості, які відображають рівень матеріальної та духовної культури нації. Особливістю національно-патріотичного виховання у Великій Британії є регіональна специфіка освітньої політики. Оскільки до Об'єднаного Королівства входять чотири юрисдикції (Англія, Уельс, Шотландія та Північна Ірландія), то й підходи до громадянської освіти та патріотичного виховання різняться між собою. Цей досвід обов'язково необхідно використати в українській практиці національно-патріотичного виховання учнів.

Оригінальним є патріотичне виховання громадян у Японії. У 1947 р. після поразки Японії в Другій світовій війні було ухвалено «Фундаментальний закон про освіту», у якому ще не йдеться про патріотизм. У 2002 р. Урядом Японії розроблено навчальний план, у якому

виховання «почуття любові до своєї країни» визнається основною метою шестирічної програми навчання в середній школі. У 2003 р. Постановою уряду «Про свободу слова і патріотизм у Японії» була введена система оцінки патріотизму в школах. Усім школярам, починаючи з 11 років, пропонувалося виставлятися оцінки «за патріотизм», які входили б у таблиць про успішність. Це нововведення спричинило гостру критику з боку громадськості, оскільки «патріотизм учнів оцінити неможливо».

«Оцінювання патріотизму» – це ніщо інше, як оцінювання рівня національно-патріотичної вихованості, який є показником ефективності національно-патріотичного виховання. Облік результатів національно-патріотичного виховання дає змогу побачити реальний приріст вихованості дитини, виявити недоліки в цьому процесі, а отже, вжити заходів щодо їх корекції. Завдяки такому підходу в центрі уваги вихователя опиняється не хаотичний набір виховних заходів, а найефективніші саме для цієї дитини заходи, що гарантовано сприятимуть досягненню мети.

У 2006 р. Нижньою палатою парламенту Японії був ухвалений пакет законопроектів, ключовим елементом якого був перегляд «Фундаментального закону про освіту». У новому законі про освіту вчителі повинні мати самі й передавати учням молодших класів «почуття патріотизму й національної гідності». Якщо Закон про освіту, ухвалений у 1947 р визнавав своїм завданням «виховання людини, яка прагне правди і миру», а також «створення багатой культури окремої особистості», то ухвалений у 2006 р. оновлений «Основний закон про освіту» особливу увагу приділяє взаємодії сім'ї та школи в питаннях виховання дітей, любові до малої батьківщини й формуванню в людини «необхідних якостей». У преамбулі «Основного закону про освіту» від 2006 р. зазначається, що для створення нової культури необхідно виховувати особистість, дотримуючись традицій. Крім того, у п'ятому параграфі другої статті «Завдання навчання і виховання» йдеться про виховання шанобливого ставлення до інших країн і культур, а також про необхідність робити внесок у розвиток міжнародного співтовариства й світу. Цей закон, на думку уряду Японії, дасть змогу японцям зберегти національну самосвідомість, дати кожному члену суспільства відчуття гордості за причетність до великої культури та історії, допомогти особистості знайти своє місце у світі, спираючись на кращі риси національного японського характеру, водночас розвиваючи в собі нові якості, необхідні для

успішної особистісної реалізації в глобалізованому світі, що, зрештою, приведе всю націю до нових рубежів у соціально-економічному житті, дасть змогу зберегти конкурентоспроможність і грати нову роль у глобальному світовому просторі.

Отже вдалі ідеї японської освіти можуть допомогти особистості знайти своє місце у світі, спираючись на кращі риси національного характеру, водночас розвиваючи в собі нові якості, необхідні для успішної особистісної реалізації. Такі ідеї можуть бути втілені й в українську практику національно-патріотичного виховання.

Найбільш активно до ідей патріотизму на комуністичних засадах залучають молодь у Китаї, де ця діяльність становить основу державної політики і координується Комуністичною партією, Комуністичним союзом молоді та Федерацією молоді Китаю.

Останнім часом збільшилася кількість патріотичних матеріалів у ЗМІ, Інтернеті; у партійних виданнях усе частіше почали з'являтися звернення до молоді патріотичної спрямованості. Помітна діяльність у цьому напрямі Комуністичної партії Китаю, Комуністичного союзу молоді Китаю (КСМК), який є ядром Всекитайської федерації молоді (ВФМ), Федерації молодіжних організацій країни. З огляду на це, серед молоді все більшої популярності набуває погляд на те, що західна демократія суперечить китайським духовним цінностям і що для Китаю основним завданням нині є фізичне виживання народу, проведення економічних реформ, а не свобода висловлення думок. Китайська молодь почала виявляти значну цікавість до становлення Китаю як великої держави. Також популяризація вступу молоді в КПК пояснюється тим, що членство в цій організації надає переваги під час влаштування на роботу [9].

Отже, становлення ідей національно-патріотичного виховання в Китаї як у державі, що стрімко розвивається, стало могутнім поштовхом для проведення економічних реформ, і це, безперечно, правильний шлях для національно-патріотичного виховання молоді, але, на нашу думку, заборона висловлення власних думок може виховати безініціативне покоління.

Заслужують на увагу також особливості патріотичного виховання в країнах Європейського Союзу, де насамперед опікуються питанням імовірності небезпечної підміни цього поняття поняттям радикального націоналізму, яке може спричинити в суспільстві нетерпимість, ксенофобію та шовінізм. Унаслідок демократизації політичного життя та

поглиблення інтеграційних процесів між країнами поняття патріотизму дещо переосмислено, а його виховання заміщено формуванням у молоді громадянської позиції – нової інтеграційної якості особистості, яка сприяє її соціалізації в умовах сучасного світу. Водночас головний акцент такого формування робиться на гармонії вияву патріотичних почуттів, на толерантності, гуманізмі, почутті власної гідності та внутрішньої свободи, дисциплінованості й поваги до державної влади. Через історичні причини в багатьох країнах використовується метод ненав'язливого патріотичного виховання. Наприклад, у школах проводять всілякі історичні конкурси, виходячи з позиції, що історія і патріотизм нерозривно пов'язані між собою. У деяких країнах є державні програми захисту державної мови, культури. Наприклад, у Франції є державна програма із захисту національного кінематографу. Т. Возняк пропонує Україні орієнтуватися радше на досвід Франції, де держава не провадить національно-патріотичного виховання, але зосереджується на підтримці, а також на виробництві та експорті культурного продукту: «Якщо ми трансформуватимемося в напрямку хоча б французької моделі підтримки культури, то піонерсько-комсомольські заходи будуть просто непотрібні» [9].

Із цієї ж причини – «неоднозначності власної історії» – у Німеччині багато громадян досить тривалий час після Другої світової війни із певною насторогою ставилися до широкого публічного використання національних символів, зокрема, обов'язкового вивішування державного прапора на урядових будівлях. Серед німецької молоді нині активно пропагується суспільна значущість альтернативної федеральної добровільної служби (Bundesfreiwilligendienst), місцем проходження якої є соціальна сфера, охорона здоров'я та екологія. Завдяки перебуванню на такій службі, яка триває від 6 до 24 місяців, хлопці та дівчата мають можливість не лише відчутти себе потрібними суспільству, а й поповнити сімейний бюджет. Цивільніст (цивільний аналог військової служби) триває на 2 місяці довше за військову службу, тобто 12 місяців [1].

У Німеччині патріотичне виховання в школах не практикується. «У нас уже тричі було патріотичне виховання, більше ми його не потребуємо», – говорить Міхаель Драєр, маючи на увазі періоди Германської імперії, Третього Рейху та НДР. Він розповідає, що нині в Німеччині є предмет «суспільствознавство» (Sozialkunde або Gemeinschaftskunde), де вивчають історію, політику, економіку, соціологію (значна увага при цьому приділена Євросоюзу).

Німецькі педагоги наголошують на тому, що «освіту можна використовувати як інструмент у вихованні особистості, яка ототожнює себе з певним режимом, ідеологією, територією або національною ідеєю» [1].

Важливо, що німецькі педагоги в умовах сучасного поліетнічного середовища усвідомлюють потребу виховання молодих громадян на таких цінностях, як толерантність, співчуття, солідарність, здатність до співробітництва, миролюбність [11].

Отже, особливості національно-патріотичного виховання узв'язку з неоднозначною історією Німеччини необхідно взяти до уваги українським педагогам. Наші німецькі колеги спрямували виховний процес на формування загальнолюдських цінностей в особистості, що ототожнює себе з певним режимом, ідеологією, територією або національною ідеєю.

Нинішні військові дії на території Української держави вимагають вивчення досвіду Ізраїлю, де система виховання патріота-воїна-громадянина є питанням загальнодержавного масштабу.

Сучасна система освіти поліетнічного Ізраїлю спрямована на підготовку молодого покоління «до гідного й відповідального життя в демократичному суспільстві, де пліч-о-пліч живуть люди, що різняться між собою етнічним походженням, релігією, культурою і політичними поглядами. Вона заснована на цінностях єврейського народу, на любові до своєї землі, на принципах свободи і терпимості. Ізраїльські педагоги прагнуть прищепити дітям фундаментальні наукові знання й технічні навички, без яких неможливий розвиток країни» [6].

Ізраїль активно ініціює та цілеспрямовано фінансує молодіжні рухи, які є невіддільною частиною виховання молоді (10-18 років). Молодіжні рухи (Бней-‘Аківа, Бетар, Ха-Но‘ар ха-‘овед ве-ха-ломед, Ха-Цофим та ін.)

активно заповнюють вільний час ізраїльського юнацтва, залучаючи його до культурних заходів та добровільної громадсько-корисної діяльності [6].

Висновки. З огляду на викладене вище, можна дійти висновку, що в різних країнах світу органи державного управління здійснюють певні заходи, спрямовані на патріотичне виховання населення, хоча рівень патріотизму не завжди визначається наявністю державної програми (США) або кількістю проведених патріотичних заходів (європейські країни). Проведений аналіз дає підстави замислитись над тим, що ж таке патріотизм? На наше переконання, правильним і важливим визначенням патріотизму є «любов-відповідальність». Якщо громадяни відповідально не ставитимуться до своєї країни, то ця країна не матиме майбутнього. Український патріотизм має ґрунтуватися не на належності до певного етносу, який став складником політичної нації, а на належності до громадянського суспільства як соціального організму, що існує на певних теренах і перебуває під юрисдикцією однієї держави. Досвід провідних країн переконливо доводить, що основою патріотизму є відчуття гордості за свою країну та бажання належати до гідної держави. В Україні також необхідна програма популяризації державних символів через ЗМІ, культуру та інститути громадянського суспільства. Українці мають, спираючись на кращі риси національного характеру, розвивати в собі нові якості, необхідні для успішної особистісної реалізації та розбудови країни. Нам необхідно зосередитися на підтримці, а також на охороні та презентації нематеріальної спадщини. Облік результатів національно-патріотичного виховання, який є показником його ефективності, дасть змогу виявити недоліки цього процесу, а отже, вжити заходів щодо їх корекції, які гарантовано досягнуть мети.

Список використаних джерел

1. Авдіянц Г., Кузякіна М. Порівняльний аналіз підходів до громадянського виховання школярів в Україні та Німеччині. *Вісник Інституту розвитку дитини*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15449-porivnyalni-analiz-pidxodiv-dogromadyanskogo-vixovannya-shkolyariv-v-ukra%D1%97ni-tanimechchini.html> (дата звернення: 08. 12. 2019).
2. Алтаев А. Ш. Государственные символы Республики Казахстан как фактор укрепления казахского патриотизма: учеб. пособие. Астана: Казахский национальный университет имени аль-Фараби Литаген, 2016.
3. Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. Законодавство України. URL: <http://osvita.ua/school/method/1895> (дата звернення: 08. 12. 2019).
4. Воскресенская Н. М. Педагогические исследования в Великобритании. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 89–99.
5. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 215 с.

References

1. Avdians G. Comparative analysis of approaches to civic education of schoolchildren in Ukraine and Germany [Electronic resource]. Bulletin of the Institute for Child Development. – Access mode: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15449-porivnyalni-analiz-pidxodiv-dogromadyanskogo-vixovannya-shkolyariv-v-ukra%D1%97ni-tanimechchini.html> – The name from the screen.
2. Altaev A.Sh. (2016) State symbols of the Republic of Kazakhstan as a factor in strengthening Kazakh patriotism. textbook Kazakh al-Farabi. Kazakh National University .Litagen [in Russian]
3. The Verkhovna Rada of Ukraine. The official web portal. The legislation of Ukraine. [Electronic resource]. Access mode:<http://osvita.ua/school/method/1895>.
4. Voskresenskaya N. (2004) Pedagogical research in Great Britain // Pedagogy. №1. P.89-99. [in Russian]

6. Государство Израиль. Молодежные движения. *Электронная еврейская энциклопедия*. URL: <http://www.eleven.co.il/article/11745> (дата звернення: 08. 12. 2019).
7. Державна Стратегія «Казахстан– 2050». URL: <https://strategy2050.kz> (дата звернення: 08. 12. 2019).
8. Закон України «Про освіту». Стаття 54. п. 2. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 08. 12. 2019).
9. Законодательные перспективы молодежного патриотического воспитания. URL: http://www.nirsi.ru/NewGeneration/n104/Patr_vosp_mol.pdf (дата звернення: 08. 12. 2019).
10. Патріотичне виховання молоді як невід’ємна складова системи забезпечення національної безпеки України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/print1433770101413150> (дата звернення: 08. 12. 2019).
11. Detjen Joachim. Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Oldenbourg Verlag Munschen Wien, 2007. 510 s.
12. Patriotic Education in the US Schools: *Scient. Confer.* (September, 26–28, 2004). Washington. URL: <http://www.patriotic-education.org/patrioticlinks> (дата звернення: 08. 12. 2019).
13. US Patriotic Organizations. URL: <http://www.americanpatriotweb.com/patrioticorganisations.htm> (дата звернення: 08. 12. 2019).
14. USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. URL: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=14-02-2018&qplikid=4186#P4186A2> (дата звернення: 08. 12. 2019).
15. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>. (дата звернення: 08. 12. 2019).
5. Galus O. M, Shaposhnikova L. M. (2006) Comparative pedagogy: study. tool. Kyiv: High School, 215 p. [in Ukrainian]
6. The State of Israel. Youth movements. [Electronic resource] // *Electronic Jewish Encyclopedia*. – Access Mode: <http://www.eleven.co.il/article/11745> - Screen Name
7. Kazakhstan 2050 State Strategy. Access mode: <https://strategy2050.kz>.
8. Law of Ukraine "On Education". Article 54. Paragraph 2. Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Legislative perspectives of youth patriotic upbringing. Access mode: http://www.nirsi.ru/NewGeneration/n104/Patr_vosp_mol.pdf.
10. Patriotic education of youth as an integral part of the national security system of Ukraine. Access mode: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/print1433770101413150>.
11. Detjen. (2007) Politische Bildung Geschichte und Gegenwart in Deutschland Joachim Detjen – R. Oldenbourg Verlag Munschen Wien, 510 p. [in German]
12. Patriotic Education in the US Schools: *Scient. Confer.*, September, 26–28, 2004. Washington. – Access mode: <http://www.patriotic-education.org/patrioticlinks/>
13. US Patriotic Organizations. Access mode: <http://www.americanpatriotweb.com/patrioticorganisations.htm>.
14. USTAWA z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Access mode: <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=14-02-2018&qplikid=4186#P4186A2>.
15. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Access mode: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>.

Відомості про автора:**Федоренко Олена Миколаївна**

elenka.fedorenko.73@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/23/152/159

*Матеріал надійшов до редакції 18. 12. 2019 р.**Прийнято до друку 27. 12. 2019 р.***Information about the author:****Fedorenko Olena Mykolaivna**

elenka.fedorenko.73@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Meitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/23/152/159

*Received at the editorial office 18. 12. 2019.**Accepted for publishing 27. 12. 2019.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авдєєнко Юлія Ігорівна – викладач кафедри мовної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків);

Байтеряков Олег Зуфарович – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії та краєзнавства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Байтерякова Наталія Юрійвна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Баранцова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бєліков Ілля Олегович – старший лейтенант ЗСУ, Військова частина А3840 (м. Мелітополь);

Будзінська Вікторія Миколаївна – військовий психолог, фахівець з міжнародних відносин та інформаційної безпеки суспільства, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів);

Варениченко Анастасія Борисівна – аспірантка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гостіщева Наталія Олексіївна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гузь Володимир Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гуров Сергій Юрійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гурова Тетяна Юрійвна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Добровольська Світлана Романівна – кандидат економічних наук, виконувач обов'язків доцента, завідувач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Єрмак Ганна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Єрмоленко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Журавльова Лариса Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Зіненко Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Карабанов Євген Олексійович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кірсанова Світлана Станіславівна – асистент секції іноземних мов кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кондратович Альона Миколаївна – вихователь-методист закладу дошкільної освіти я/с № 7 Новокаховської міської ради, Херсонська область; здобувач вищої освіти ступеня магістра, спеціальність «Початкова освіта», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Котлярова Вікторія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кочкурова Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Максимов Олександр Олександрович – здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 192 «Будівництво та цивільна інженерія», Харківський національний університет будівництва та архітектури (м. Харків);

Максимов Олександр Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мелаш Валентина Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мироненко Наталія Василівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Митяй Зоя Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Москальов Микола Олексійович – здобувач освітнього ступеня магістра, спеціальність «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Надольська Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Опир Маріанна Богданівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Панчишин Світлана Богданівна – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

Постильна Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Прокопчук Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки, Інститут державного управління у сфері цивільного захисту (м. Київ);

Проценко Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рутковська Альона Михайлівна – аспірантка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рябуха Тетяна Валеріївна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Скиба Ганна Олександрівна – аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь), вчитель англійської мови загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради;

Титаренко Наталія Євгенівна – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Федоренко Олена Миколаївна – аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, керівник гуртка «Школа джур» Мелітопольської гімназії № 9, керівник молодіжного православного патріотичного клубу імені Петра Калнишевського (м. Мелітополь);

Федорова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Фесенко Євгенія Вікторівна – асистент кафедри німецької філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Фефілова Тетяна Володимирівна – старший викладач кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шевчук Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шкільова Ганна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шмир Марія Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка (м. Кременець);

Юрченко Тетяна Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент, учитель української мови та літератури, Мелітопольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області (м. Мелітополь);

Яковійчук Олександр Володимирович – асистент кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Якубовська Марія Степанівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи, Українська академія друкарства (м. Львів).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеенко Юлия Игоревна – преподаватель кафедры языковой подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков);

Байтеряков Олег Зуфарович – кандидат географических наук, доцент кафедры туризма, социально-экономической географии и краеведения, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Байтерякова Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Баранцова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Беликов Илья Олегович – старший лейтенант ВСУ, Воинская часть А3840 (г. Мелитополь);

Будзинская Виктория Николаевна – военный психолог, специалист по международным отношениям и информационной безопасности общества, Национальная академия сухопутных войск имени гетмана Петра Сагайдачного (г. Львов);

Варениченко Анастасия Борисовна – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гостищева Наталья Алексеевна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гузь Владимир Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гуров Сергей Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гурова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Добровольская Светлана Романовна – кандидат экономических наук, исполняющая обязанности доцента, заведующая кафедрой иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Дубяга Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ермак Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ермоленко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Журавлева Лариса Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Зиненко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Карабанов Евгений Алексеевич – кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кирсанова Светлана Станиславовна – ассистент секции иностранных языков кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кондратович Алёна Николаевна – воспитатель-методист заведения дошкольного образования я/с № 7 Новокаховского городского совета, Херсонская область; соискатель высшего образования степени магистра, специальность «Начальное образование», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кочкурова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Максимов Александр Александрович – соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня специальности 192 «Строительство и гражданская инженерия», Харьковский национальный университет строительства и архитектуры (г. Харьков);

Максимов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мелаш Валентина Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мироненко Наталья Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Митяй Зоя Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Москалев Николай Алексеевич – соискатель образовательной степени магистра, специальность «Компьютерные науки и информационные технологии», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Надольская Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Опыр Марианна Богдановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Панчишин Светлана Богдановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

Постыльная Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Прокопчук Мария Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковой подготовки, Институт государственного управления в сфере гражданской защиты (г. Киев);

Проценко Андрей Анатольевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рутковская Алена Михайловна – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рябуха Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Скиба Анна Александровна – аспирант кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь), учитель английского языка общеобразовательной санаторной школы-интерната I-III ступени Комунального учреждения высшего образования «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета;

Титаренко Наталья Евгеньевна – старший преподаватель кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Федоренко Елена Николаевна – аспирант кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, руководитель кружка «Школа джур» Мелитопольской гимназии № 9, руководитель молодежного православного патриотического клуба имени Петра Калнышевского (г. Мелитополь);

Федорова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Фесенко Евгения Викторовна – ассистент кафедры немецкой филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Фефилова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевченко Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шевчук Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдан Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шкилева Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шмыр Мария Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия имени Тараса Шевченко (г. Кременец);

Юрченко Татьяна Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, учитель украинского языка и литературы, Мелитопольская общеобразовательная школа I-III ступеней № 22 Мелитопольского городского совета Запорожской области (г. Мелитополь);

Яковийчук Александр Владимирович – ассистент кафедры неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Якубовская Мария Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры информационного, библиотечного и книжного дела, Украинская академия книгопечатания (г. Львов).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avdeenko Yulia Igorevna – Lecturer of the Department of Language Training, Kharkiv National Automobile and Highway University (Kharkiv);

Baiteriakov Oleh Zufarovich – Candidate of Science, Associate Professor of the Department of Tourism, Socio-Economic Geography and Regional Studies, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Baiteriakova Natalia Yuriivna – Senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Barantsova Iryna Olexandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Teaching of Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Belikov Ilya Olegovich – Senior Lieutenant of AFU, A3840 Military Unit (Melitopol);

Budzinska Viktoriya Mykolaivna – military psychologist, expert in international relations and information security of society of National Academy of Armed Forces of Ukraine (Lviv);

Dobrovolska Svitlana Romanivna – Candidate of Economics (PhD), acting associate professor of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fedorenko Olena Mykolaivna – Postgraduate student of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol), Head of the group "Shkola dzur" at Melitopol school № 9, Head of the Orthodox Youth Patriotic Club named after Petro Kalnyshevsky (Melitopol);

Fedorova Olena Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fefilova Tetyana Volodymyrivna – senior lecturer of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fesenko Yevheniia Viktorivna – Assistant teacher at the Department of German Philology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – assistant lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gurov Serhii Yuriiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Teaching of Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gurova Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Huz' Volodymyr Vasyliovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Karabanov Yevhen Olekseiovych - Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kirsanova Svitlana Stanislavivna – Assistant Teacher of the Foreign Languages Section at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kochkurova Olga Volodymyrivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kondratovych Aliona Mykolaivna – educator-methodologist at the institution of preschool education №7 of Novokakhovsky City Council, Kherson region; master's student, in specialty "Elementary Education", Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Maksymov Oleksandr Serhiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Inorganic Chemistry and Chemical Education, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol)

Maksymov Oleksandr Oleksandrovyh – Higher Secondary (Master's) Degree in Specialty 192 Construction and Civil Engineering, Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture (Kharkiv);

Melash Valentyna Dmytrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Milko Natalia Yevhenivna – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Moskalev Mykola Oleksiiovych – master's student in specialty "Computer science and information technologies", Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Myronenko Natalia Vasylivna – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Mytaii Zoia Olehivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language Department, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Nadolska Yuliia Anatoliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher at the Department of German Philology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Opyr Mariana Bohdanivna – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Panchyshyn Svitlana Bohdanivna – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

Pokas Lilliia Antonivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of psychological and pedagogical disciplines, National Pedagogical M.P. Dragomanov University (Kyiv);

Postylina Olena Oleksiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior teacher at the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Prokopchuk Maria Mykolaivna – Ph.D. of Pedagogic Sciences, Associate Professor of Language Training Department, Institute of Public Administration in the Sphere of Civil Protection (Kyiv);

Protsenko Andrii Anatoliiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Riabukha Tetiana Valeriivna – senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rutkovska Aliona Mykhailivna – postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shevchuk Tetiana Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Inorganic Chemistry and Chemical Education, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol)

Shkilyova Hanna Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shmyr Maria Fedorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko (Kremenets);

Skyba Hanna Oleksandrivna – PhD student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol), teacher of English of the general education boarding school of recreational type of I-III stages at Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhia Regional Council;

Tytarenko Nataliia Yevhenivna – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Varenychenko Anastasiia Borisovna – postgraduate, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yakovichuk Oleksandr Volodymyrovych – assistant Professor, Department of Inorganic Chemistry and Chemical Education, Melitopol Bogdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Yakubovska Maria Stepanivna – associate professor of the Department of Information, Library and Book Affairs of Ukrainian Academy of Printing (Lviv);

Yermak Hanna Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yermolenko Svitlana Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yurchenko Tetiana Hryhorivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, teacher of Ukrainian and Ukrainian Literature, Melitopol General Education School of I-III Stages №22 of Melitopol City Council in Zaporizhia region (Melitopol);

Zhuravliova Larysa Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zinenko Natalia Volodymyrivna – senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, російська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4 (16 000)** до **1 др. арк. (40 000 друкованих знаків разом із пробілами)**. (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1;
 - абзацний відступ – 1 см;
 - інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

Блок 1. Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, без відступу першого рядка);

Блок 2 – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключові слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 3 – російською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Аннотация** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключевые слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 4 – англійською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Resume** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Keywords:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 5 Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Блок 6. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01. 140. 40).

– посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка.

Блок 7. Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm).

Блок 8. Коротка довідка про автора (авторів) українською, російською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові, науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ВНЗ, юридична адреса закладу. В окремому файлі фотографія автора у форматі .jpg.

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

– нумеровані: «1. », «1) », «а »;

– марковані: «– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	<ul style="list-style-type: none"> - аудіо-, відеоконференція; - електронна дошка; - спільне відвідування веб-сайтів; - демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - текстовий чат, аудіо- відеоконференція; - спільна робота з електронною дошкою та документами; - додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	<ul style="list-style-type: none"> - тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

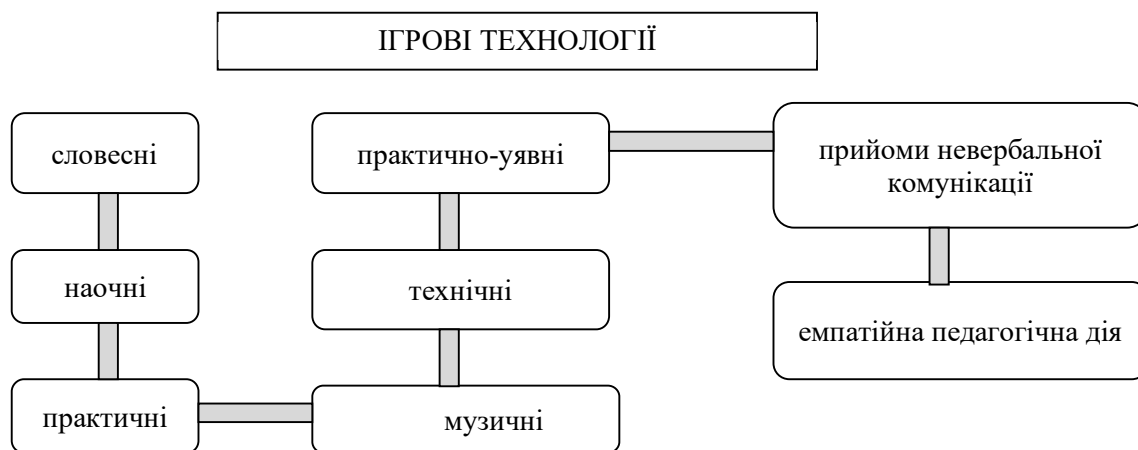


Рис. 1. Ігрові технології

ІV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире « – » та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: Правильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» Неправильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	Правильно: «науково-практична діяльність» Неправильно: «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: § «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» § 1941 – 1945 рр. § Київ – Одеса
Лапки (ялинка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як основний тип лапок. Правильно: «екологічна казка» Неправильно: § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	Правильно: «взаємозв’язок» Неправильно: «взаємозв'язок», «взаємозв''язок».

Наукове видання

Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка

Випуск XXIII

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть цілковиту відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи не повертаються.

Підписано до друку 24.01.2020 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 19,76. Тираж 300 примірників

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

Тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а

Тел. (098) 243 96 51

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції
від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477