

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

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

1 (26)' 2021

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2021**

УДК 378 (066)

ББК 74.58

Н 34

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

КОЛЕВА Красимира – доктор філології, лектор, Шуменський університет «Єпископ Костянтин Преславський» (Республіка Болгарія);

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

КОРОБЧЕНКО Ангеліна – доктор історичних наук, професор 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);

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

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

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

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

ШЕВЧЕНКО Юлія – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, 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 № 17 від 02.06.2021 р.

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

Журнал внесено до реєстру наукових фахових видань України категорії Б (наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 № 886)
<http://nfv.ukrintei.ua/view/5b1925e27847426a2d0ab4b6>

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.

Свідоцтво про державну перереєстрацію

КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2021

ЗМІСТ**ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ**

Кравченко Володимир, Кравченко Євдокія Особливості підготовки майбутніх журналістів в умовах мультимедійної журналістики: методологічно-історичні аспекти.....	9
Максимов Олександр Організація правового виховання підлітків у тьюторіалах	17
Матюха Галина, Гостіщева Наталя, Харченко Тетяна Реалізація рефлексивного навчання англійської мови	22
Мосякова Ірина Адаптивна система управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти: теоретичний аспект.....	28
Подпльота Світлана Ретроспективний погляд на проблему становлення тьюторського супроводу морального виховання студентів як на особливу форму наставництва.....	34
Скриль Оксана, Парфьонова Оксана Філософське підґрунтя розуміння поняття «милосердя» як сімейної цінності	42
Тарасенко Тетяна, Коноваленко Тетяна Лінгвопсихологічний аспект міжкультурної комунікації.....	47
Чорна Вікторія Дефініції «діалог» та «культура»: психолого-педагогічний та філософський аспекти.....	54
Шевченко Юлія, Дубяга Світлана Правове виховання особистості в умовах становлення та розвитку України як правової держави.....	60

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Авдєєнко Юлія Формування комунікативних компетентностей із застосуванням педагогічних технологій у процесі навчання іноземних студентів.....	65
Атрошенко Тетяна Методичні засади формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи.....	71
Горіна Ольга Формування професійних компетентностей здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності «Психологія».....	77
Гузь Володимир, Гузь Наталія Основні чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в інклюзивному просторі початкової школи.....	83
Журавльова Лариса Розвиток процесів пам'яті у майбутніх вихователів під час вивчення ними англомовної лексики.....	90
Ускова Альона, Червонська Лілія Формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю.....	98

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Баранцова Ірина, Рутковський Максим Культурологічні характеристики ідеалу вчителя в педагогічних дослідженнях.....	104
Мілько Наталя, Баранцова Ірина, Денисенко Надія Комунікативний аспект використання невербальних компонентів в англійському дискурсі....	113
Рябуха Тетяна, Гостіщева Наталія, Баранцова Ірина Формування іноземної граматичної компетентності студентів	121

Бичко Марина, Стеценко Сергій	
Професійне становлення майбутніх сімейних лікарів у процесі підготовки їх до застосування медичного обладнання в професійній діяльності	129
Гуров Сергій	
Реалізація когнітивного підходу в процесі викладання лексикології англійської мови на занятті «Introduction into lexicology»	135
Дубяга Світлана, Фефілова Тетяна, Саєнко Юлія	
Упровадження формувального оцінювання учнів в освітній процес початкової школи	141
Котлярова Вікторія, Ткач Марина	
Особливості функціонування конверсії як продуктивного способу словотвору в англійській літературі	148
Мінькова Ганна, Жигоренко Ірина	
Критичний аналіз фактичного стану науково-дослідної роботи школярів з німецької мови	154
Потапчук Тетяна	
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до виховання толерантності в молодших школярів	162
Рябуха Тетяна, Куликова Людмила, Тарасенко Тетяна	
Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях з англійської мови	168
Саєнко Юлія	
Екологічне виховання учнів початкової школи та підготовка вчителів до його здійснення як сучасна педагогічна проблема	174
Слуцький Ярослав	
Стратегічні функції соціально-педагогічного супроводу іноземного студента: діагностична та комунікативна	180
Стеценко Сергій	
Використання воркшопу в процесі викладання медичної та біологічної фізики студентам медичних закладів вищої освіти	188
Шаповалова Тетяна	
Сучасні підходи до здоров'язбережувальних освітніх технологій	194
Шульга Наталія	
Експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини	201

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Нефьодов Олександр	
Розвиток естетичного смаку молодших підлітків на уроках мистецтва: теоретичний і практичний аспекти	206
Сопін Олексій	
Структурні особливості здатності до проєктної самореалізації майбутнього викладача вищої школи	211
Відомості про авторів	218

СОДЕРЖАНИЕ**ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ**

Кравченко Владимир, Кравченко Евдокия	
Особенности подготовки будущих журналистов в условиях мультимедийной журналистики: методолого-исторические аспекты	9
Максимов Александр	
Организация правового воспитания подростков в тьюториалах.....	17
Матюха Галина, Гостищева Наталья, Харченко Татьяна	
Реализация рефлексивного обучения английскому языку	22
Мосякова Ирина	
Адаптивная система управления многопрофильным учреждением внешкольного образования: теоретический аспект	28
Подплёта Светлана	
Ретроспективный взгляд на проблему становления тьюторского сопровождения нравственного воспитания студентов как на особую форму наставничества	34
Скриль Оксана, Парфёнова Оксана	
Философская основа понимания понятия «милосердие» как семейной ценности	42
Тарасенко Татьяна, Коноваленко Татьяна	
Лингвopsихологический аспект межкультурной коммуникации	47
Черная Виктория	
Дефиниции «диалог» и «культура»: психолого-педагогические и философские аспекты	54
Шевченко Юлия, Дубяга Светлана	
Правовое воспитание личности в условиях становления и развития Украины как правового государства.....	60

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Авдеенко Юлия	
Формирование коммуникативной компетентности с использованием педагогических технологий при обучении иностранных студентов	65
Атрошенко Татьяна	
Методические основы формирования социального опыта у учащихся старшего подросткового возраста в условиях внеклассной воспитательной работы.....	71
Горина Ольга	
Формирование профессиональных компетентностей соискателей первого бакалаврского уровня высшего образования специальности «Психология».....	77
Гузь Владимир, Гузь Наталия	
Основные факторы развития эмоционального интеллекта у младших школьников в инклюзивном пространстве начальной школы	83
Журавлева Лариса	
Развитие процессов памяти у будущих воспитателей при изучении ими англоязычной лексики	90
Ускова Алена, Червонская Лилия	
Формирование хореографической культуры творческой личности средствами классического танца.....	98

**СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Баранцова Ирина, Рутковский Максим	
Культурологические характеристики идеала учителя в педагогических исследованиях	104
Милько Наталья, Баранцова Ирина, Денисенко Надежда	
Коммуникативный аспект использования невербальных компонентов в английском дискурсе	113

Рябуха Татьяна, Гостищева Наталья, Ирина Баранцова Формирование иностранной грамматической компетентности у студентов.....	121
Бычко Марина, Стеценко Сергей Профессиональное становление будущих семейных врачей в процессе подготовки к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности	129
Гуров Сергей Реализация когнитивного подхода в процессе преподавания лексикологии английского языка на занятии «Introduction into Lexicology»	135
Дубяга Светлана, Фефилова Татьяна, Саенко Юлия Внедрение формирующего оценивания учащихся в образовательный процесс начальной школы.....	141
Котлярова Виктория, Ткач Марина Особенности функционирования конверсии как продуктивного способа словообразования в английской литературе.....	148
Минькова Анна, Жигоренко Ирина Критический анализ фактического состояния научно-исследовательской работы школьников по немецкому языку.....	154
Потапчук Татьяна Подготовка будущих учителей начальной школы к воспитанию толерантности у младших школьников	162
Рябуха Татьяна, Куликова Людмила, Тарасенко Татьяна Технологии формирования межкультурной компетентности у соискателей высшего образования на занятиях по английскому языку	168
Саенко Юлия Экологическое воспитание учеников начальных классов и подготовка учителей к его осуществлению как современная педагогическая проблема.....	174
Слуцкий Ярослав Стратегические функции социально-педагогического сопровождения иностранного студента: диагностическая и коммуникативная	180
Стеценко Сергей Использование воркшопа в процессе преподавания медицинской и биологической физики студентам медицинских высших учебных заведений	188
Шаповалова Татьяна Современные подходы к здоровьесберегающим образовательным технологиям.....	194
Наталья Шульга Экспериментальная проверка структурно-функциональной модели формирования правовой культуры будущих магистров медицины.....	201

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Нефедов Александр Развитие эстетического вкуса у младших подростков на уроках искусства: теоретический и практический аспекты	206
Сопин Алексей Структурные особенности способности к проектной самореализации будущего преподавателя высшей школы	211
Сведения об авторах.....	220

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Kravchenko Volodymyr, Kravchenko Yevdokiya The features of preparing future journalists in conditions of the multimedia journalism: methodological-historical aspects.....	9
Maksymov Oleksandr Organization of legal education of adolescents in tutorials.....	17
Matiukha Halyna, Gostishcheva Natalia, Kharchenko Tetiana Reflective teaching in the English classroom.....	22
Mosyakova Irina An adaptive management system for a multidisciplinary institution of out-of-school education: a theoretical aspect.....	28
Podpliota Svitlana A retrospective view on the problem of tutor support formation of moral education of students as a special form of mentoring.....	34
Skryl Oksana, Parfionova Oksana Philosophical basis for understanding the concept of “mercy” as a family value	42
Tarassenko Tatiana, Konovalenko Tatiana Linguo-psychological aspect of intercultural communication.....	47
Chorna Viktoriya Definitions «dialogue» and «culture»: psychological, pedagogical and philosophical aspects.....	54
Shevchenko Yuliia, Dubiaha Svitlana Legal education of the individual in the conditions of the creation and development of the rule of law in Ukraine.....	60

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Avdeenko Yulia Formation of communicative competences with the application of pedagogical technologies in the education of foreign students	65
Atroshenko Tetiana Methodical bases of forming teenagers’ social experience under the conditions of extracurricular educational work.....	71
Gorina Olga Formation of professional competencies of applicants for the first bachelor's level of higher education in the specialty “psychology”	77
Huz Volodymyr, Huz Nataliya The main factors of the development of emotional intelligence in junior schoolchildren in the inclusive space of primary school	83
Zhuravliova Larysa Development of memory processes of future educators in the process of learning English vocabulary	90
Uskova Aliona, Chervonska Liliy The formation of choreographic culture of creative personality by means of classical dance	98

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Barantsova Iryna, Rutkovsky Maxim Culturological characteristics of the teacher's ideal in pedagogical research.....	104
Natalia Milko, Iryna Barantsova, Nadia Denysenko Communicative aspect of the use of nonverbal components in English discourse	113
Riabukha Tetiana, Hostishcheva Natalia, Barantsova Iryna The formation of students' foreign language grammatical competence.....	121

Bychko Maryna, Stetsenko Serhii	
Professional formation of future family doctors in the process of preparation for the application of medical equipment in their professional activity.....	129
Gurov Sergiy	
Implementation of a cognitive approach in teaching of English lexicology in the lesson “Introduction into lexicology”.....	135
Dubiaha Svitlana, Fefilova Tetiana, Sayenko Yliya	
Introduction of formative evaluation of students in the educational process of primary school.....	141
Kotliarova Viktoriia, Tkach Maryna	
Peculiarities of conversion functioning as a productive way of word-formation in English literature.....	148
Minkova Hanna, Zhigorenko Irina	
Critical analysis of the actual state of the research work of schoolchildren in the German language.....	154
Potapchuk Tetyana	
Preparation of future primary school teachers to education of tolerance in junior schoolchildren.....	162
Riabukha Tetiana, Kulykova Liudmyla	
Tetiana Tarasenko. Interaction of cultures in the theory of cross-cultural communication and practice of teaching foreign languages.....	168
Sayenko Yuliya	
Ecological education of primary school students and teacher training for its implementation as a modern pedagogical problem.....	174
Slutskiy Yaroslav	
Strategic functions of foreign student’s social and pedagogical support: diagnostic and communicative.....	180
Stetsenko Serhii	
Use of workshop in teaching medical and biological physics to students of medical institutions of higher education.....	188
Shapovalova Tetyana	
Modern approaches to health-preserving educational technologies.....	194
Nataliia Shulha	
Experimental study of the structural-functional model of legal culture formation of future masters of medicine.....	201

POST-GRADUAL WORKSHOP

Nefiodov Olexander	
Development of the aesthetic taste of younger adolescents in art lessons: theoretical and practical aspects.....	206
Sopin Oleksiy	
Structural features of the ability to project self-realization of the future higher school teacher.....	211
Information about authors.....	222

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378.091.33-027.22:811.111

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В УМОВАХ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ: МЕТОДОЛОГІЙНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

Володимир Кравченко, Євдокія Кравченко

Національний авіаційний університет

Анотація:

Статтю присвячено актуальній темі вивчення методологічних аспектів журналістики. Увагу зосереджено на проблемі методології, методологічної культури журналіста, що має тісний зв'язок з пошуком методів журналістики. Авторами проаналізована класифікація історичних методів, які використовуються в журналістській діяльності. Розглянуто також фактичні помилки, з якими доводиться стикатися журналістові й редактору під час підготовки текстів.

Анотация:

Кравченко Владимир, Кравченко Евдокия. Особенности подготовки будущих журналистов в условиях мультимедийной журналистики: методологические исторические аспекты. Статья посвящена актуальной теме изучения методологических аспектов журналистики. Внимание сосредоточено на проблеме методологии, методологической культуры журналиста, которая имеет тесную связь с поиском методов журналистики. Авторы проанализировали классификацию исторических методов, используемых в журналистской деятельности. Рассмотрены также основные фактические ошибки, с которыми приходится сталкиваться журналисту и редактору при подготовке текстов.

Resume:

Kravchenko Volodymyr, Kravchenko Yevdokiya. The features of preparing future journalists in conditions of the multimedia journalism: methodological-historical aspects.

Modern Ukrainian society requires journalism to create high-quality analytical materials that contribute to the formation of the socio-political position of citizens and influence the adoption of political decisions by representatives of government structures. This, in turn, requires journalists to have competence, the ability to think critically, evaluate, analyze, and forecast. Creation of high-quality journalistic materials requires the development and application of the methodological tools of journalism, the formation and replenishment of which occurs at the intersection with other sciences and through related fields of activity. The article is devoted to the actual topic of the methodological aspects of journalism. Main attention is paid to the problem of methodological instruments of journalism. The article analyses various reasons of factual mistakes in the mass media. Special attention is paid to violation of factological adequacy norms in newspaper, magazine and publications. The author analyzes various approaches to the classification of methods used in journalistic activities. The definition of methods of journalism can be decided only at the methodological level, which involves the generalization of already existing forms and methods of journalistic activity with all other forms of human activity. The article drew attention to the expediency of the transformation of general scientific methods of cognition and their specific use in journalism, the replenishment of the traditional journalistic arsenal of methods with new ones, the individual creation by the journalist in practice of his own methods, which later become generally known. Knowledge and skilful use of techniques and historical methods are the essence of the journalist's methodological culture. Its components are the general methodology of social cognition, the general journalistic methodology, the methodology for obtaining empirical data, and the methodological basis for interpreting the information obtained.

Ключові слова:

журналістика; історичні методи; медіатекст; методологія журналістики; методологічна культура журналіста; фактичні помилки; редагування.

Ключевые слова:

журналистика; исторические методы; медиатекст; методология журналистики; методологическая культура журналиста; фактические ошибки; редактирование.

Key words:

journalism; methods of the history; mediatexts; methodology of journalism; methodological culture of a journalist; methodological tools; factual mistakes; editor's work.

Постановка проблеми. Останніми роками в Україні спостерігаємо активне створення й відновлення науково-інформаційних видань, що вимагає від журналістів, фахівців видавничої справи та редагування навичок аналітико-синтетичного оброблення інформації, вибору адекватних методик аналізу сучасних інформаційних матеріалів і вміння самостійно виконувати інформаційні завдання професійної діяльності.

Важливою функцією новітньої української журналістики є створення комунікативного середовища для всіх суб'єктів суспільства. Громадяни, користуючись комунікативними можливостями журналістики, формують свою соціально-політичну позицію, а представники владних структур, відтак, обирають найбільш прийнятний варіант розвитку політичних подій і ухвалюють відповідне рішення. Така роль журналістики вимагає від сучасних засобів

масової інформації створення якісних інформаційних та аналітичних журналістських творів, що залежить від вибору та поєднання методів і підходів під час збирання інформації та її інтерпретації. Саме ґрунтовне знання й використання методологічних аспектів у журналістиці є особливо актуальною та важливою темою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню методологічних аспектів у журналістиці присвячені праці вітчизняних і зарубіжних дослідників. На перший погляд здається, що на сьогодні ми маємо чималий науковий доробок методологічного характеру. Зокрема, основам методології присвячені праці вітчизняних науковців: М. Білухи, В. Бобилева, В. Кислого, В. Ковальчука, А. Конверського та ін. (Білуха, 2002). Особливо вагомий внесок у методологію науки зробили вчені-історики (М. Барг, І. Біск, С. Каламбет, І. Ковальченко, М. Ковальський, В. Коломійцев, Б. Могильницький, А. Санцевич та ін.). Це корифеї, які у свій час, поза сумнівом, відіграли величезну роль у розвитку вітчизняної науки, зокрема історичної. Однак, слід визнати, що здебільшого наявні праці з методології наукових досліджень, що створені ще в радянські часи, містять чимало ідеологем.

Серед зарубіжних праць заслуговують на увагу роботи російських науковців (В. Горохова, М. Кім, С. Корконосенко, Г. Мельник, Є. Прохорова, А. Тертичного та ін.), у яких розглянуто методологію журналістики, визначено сутність і складники методологічної культури журналіста, запропоновано класифікацію методів політичної журналістики, розглянуто методологічні підходи та методи, які повинен використовувати журналіст-аналітик. Так, дослідниця Г. Мельник (2008) визначила межі використання методів у журналістикознавстві, схарактеризувала спеціальні журналістські методи і залучені з інших наук для збору, оброблення інформації та її презентації для аудиторії, запропонувала сучасні технології створення інформаційного продукту.

У дослідженнях вітчизняних науковців, таких, як В. Здоровага, А. Капелюшний, І. Михайлин, А. Москаленко, В. Різун, М. Хилько та ін. зосереджено увагу на вивченні конкретних методів, які застосовуються в журналістиці і здійснюються переважно у філологічній сфері. Необхідність забезпечення адекватності сприймання читачем задуму автора знайшла своє відображення в працях М. Феллера, В. Різуна, А. Капелюшного, М. Тимошика, З. Партика, В. Здороваги, Т. Бондаренко (Різун, 1998). Так, у загальній теорії редагування засобів масової

інформації А. Капелюшний підсумовує досвід і теоретичні напрацювання багатьох відомих науковців у галузі видавничої справи. Автор пропонує засади редагування різних типів медійних текстів, дотримання яких у журналістській діяльності є обов'язковим. При цьому використовує класифікації попередників і додає власні міркування щодо різновидів журналістських текстів за їхніми жанрово- та структурно-стилістичними особливостями (Капелюшний, 2009).

Зростання потреби як у журналістів, редакторів і видавців щодо покращення свого продукту в умовах ринку, так і у читачів – для того, аби мати змогу легко обирати найякісніші пропозиції на ринку, – зумовили появу низки праць, у яких йдеться про важливий аспект професійної журналістської діяльності – вироблення і застосування методологічного інструментарію, який і забезпечить високу якість журналістських матеріалів. Так, у науковій розвідці С. Фіялки (2012) висвітлено особливості пізнавальної діяльності сучасного журналіста, що спирається на загальнофілософські методологічні засади, серед яких найважливішими є засади об'єктивності та інтелектуальної чесності. У навчальному посібнику Т. Трачук (2013) «Українське журналістикознавство (історичний аспект)» відтворено процес зародження й розвитку українського журналістикознавства з кінця ХІХ століття до сьогодення, визначено етапи формування історико-журналістського і теоретико-журналістського напрямів досліджень, проаналізовано найбільш вагомні журналістикознавчі дослідження українських учених попередніх періодів, подано оцінку цих праць з сучасних позицій і здійснено короткий огляд наукового доробку сучасних дослідників.

Серед загальнотеоретичних методів – інституціонального, порівняльного, історичного, соціологічного, нормативно-ціннісного, системного, функціонально-структурного, біхевіористського, антропологічного та інших, – акцентуємо на особливостях використання й важливості саме історичних методів у практичній журналістиці. Попри наведені дослідження, проблема використання історичних методів у ЗМІ розкрита неповністю, адже журналіст насамперед завжди є істориком сучасності.

Формулювання цілей статті. За мету ставимо проаналізувати доцільність використання історичних методів у підготовці майбутніх журналістів. Завдання ж полягає в тому, щоб визначити особливості використання різновидів історичного методу в журналістській діяльності, недотримання яких може призводити до появи помилок у ЗМІ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найвищим загальнолюдським обов'язком журналіста є пошук істини і ознайомлення з нею своїх читачів. Водночас, як зазначають дослідники, істина – це процес все більш глибокого осягнення світу, рух від незнання до знання, від неповного знання до більш повного, рух, який не може припинитися, бо світ невичерпний. Пошук істини, однак, ніколи не буває прямолінійним процесом, а передбачає наявність плюралістичних підходів, подолання численних суперечностей, розв'язання парадоксів. Тож журналіст і редактор мають працювати над тим, щоб інформаційний текст завжди легко і правильно сприймався від початку й до останньої крапки. Тому перший читач журналістського твору – редактор, спрямовуючи перебіг творчого процесу автора, може не лише коригувати його, а й організовувати. Цей процес свідчить і про великі суспільно-виховні можливості як журналістської, так і редакторської роботи та є також одним із важливих різновидів громадської діяльності. Журналіст і редактор у створенні медіапродукту різного тематичного спрямування мають добре орієнтуватися в контексті обраної тематики, володіти спеціальною фаховою термінологією, тобто водночас бути спеціалістами в галузі видавничої справи та тієї, яку представляє видання. В ідеалі журналісту та літературному редакторові, як свідчить практика, потрібно мати як редакторську чи журналістську освіту, так і освіту з якогось фаху.

Процес редагування ж дослідники визначають як перегляд (іншими словами, аналіз, контроль) і виправлення повідомлень. Предметом редагування вважають узгодження об'єкта редагування з відповідними чинними нормами в певний час і в конкретному суспільстві, а також його творчу оптимізацію, метою якої є отримання заданого соціального ефекту (Партико, 2001). Під час редагування журналістом чи редактором здійснюється перевірка інформації з метою вдосконалення або виправлення її структури, змісту, відповідності, завершеності, логічної послідовності, методів презентації.

Варто зазначити, що в наш час до обов'язкових «констант» журналістської і редакторської професій – бездоганної мовної інтуїції та компетенції, уміння логічно і чітко мислити, широкої ерудованості, уміння аналізувати різноманітні комунікативні ситуації, знання психології авторської праці, читацької поведінки, володіння основами художньо-технічного оформлення видавничої продукції – додалися в умовах мультимедійної журналістики й обов'язкове знання видавничого маркетингу і, звісно, уміння користуватися під час підготовки

видання до друку новітніми комп'ютерними видавничими технологіями. Набуття новітніх навичок пов'язано із зануренням у технологічні аспекти: веб-верстка, SMM, аналіз даних, освоєння інфографіки, фото- і відеозйомка, технології монтажу, навички інтерактивного спілкування з аудиторією і гейміфікація. Це означає, що журналісти сьогодні повинні бути максимально універсальними, мультимедійно думачими і технологічно підкованими. Такий тип журналістів вже називають мережевим. Водночас наявні тенденції вплинули на розширення журналістських підпрофесій: у ньосрум створюються роботизовані відділи, дата-відділи, відділи візуалізації і віртуальної / доповненої реальності: з'являються нові практики журналістики, які визначаються технологіями і методами збору даних, їх інтерпретації, сторітеллінгом (розповіддю про дані) і дистрибуцією контенту. І, як наслідок, постали такі сучасні феномени, як мультимедійна журналістика, імерсивна журналістика, автоматизована й роботизована журналістика, а також журналістика даних.

Сучасний журналіст – це в широкому розумінні – газетяр, теле-радіожурналіст, теле-радіоведучий, інтернет-журналіст, блогер-журналіст та журналіст-розслідувач, а за сутністю своєї професії він є працівником сфери комунікації, людиною, яка ніби вмонтована в комунікативну систему, є її складником – збирачем, виробником і передавачем інформації. Спілкування є фаховою діяльністю журналіста, а журналістика, відповідно, професійною комунікацією, яка здійснюється у вироблених здавна формах – журналістських жанрах.

Журналіст працює в правовому полі, яке регламентує його дії; водночас, виконуючи фахові функції, він має керуватися відповідними етичними нормами, таким чином, журналіст перебуває в подвійних лещатах правових і моральних обов'язків, яким має підпорядковуватися. Усе це потрібно тісно поєднувати з власним світоглядом і власною позицією, якої слід дотримуватися, не порушуючи ні законів, ні моралі. Талант журналіста й визначається насамперед у відчутті міри й відповідальності, у відчутті таїни слова. Працюючи над текстом рукопису, аналізуючи його, редактор оцінює обґрунтованість авторської думки, достовірність наведених у рукописі фактів, точність визначень і формулювань, аргументованість висновків, послідовність викладу матеріалу, його структурну організацію та інші особливості тексту. З огляду на це, урахування жанрових особливостей журналістського матеріалу всіма,

без перебільшення, науковцями розглядається як один з основних критеріїв редагування в ЗМІ.

До складників методологічної культури насамперед належить загальна методологія соціального пізнання, загальна журналістська методологія, методологія отримання емпіричних даних і методологічні основи інтерпретації отриманих відомостей (Шульська, 2016, с. 67). Водночас журналіст повинен бути й універсальним соціальним мислителем та знавцем політичної сфери життєдіяльності суспільства. Брак необхідних знань або невміння користуватися ними у творчо-пізнавальній діяльності позбавляє журналістські твори фундаментальних орієнтирів, веде до поверхневого підходу до явищ життя, здатного породжувати помилкові судження, що вводять в оману аудиторію. Журналіст працює на двох рівнях – емпіричному і теоретичному. Накопичення даних, завдяки якому він може безпосередньо взаємодіяти з об'єктом дослідження (спостереження, експеримент тощо), дає змогу йому переходити до наступного рівня – процедур систематизації інформації.

Висловлюючи однаковість із дослідниками, уважаємо, що методологію потрібно використовувати комплексно – від філософських і загальнонаукових до спеціальних, міждисциплінарних методів, адже лише так можна дослідити всі аспекти предмета чи явища. Це стосується, зокрема, і журналістикознавства, адже, як справедливо зазначав А. Москаленко (1998), «сучасна газета наповнена філософським, психологічним, економічним, політологічним змістом, матеріалами, взятими з точних наук, тощо. Наука про пресу теж не може бути відокремленою від суміжних суспільних і гуманітарних наук. Ігнорування досягнень суміжних наук може призвести до ремісництва і цеховщини. Вивчення преси вимагає об'єднаних зусиль філософських, історичних, лінгвістичних і літературознавчих дисциплін і використання їх методів... Збагачення методології, союз із суміжними науками, синтез їх методів – генеральна лінія сучасної науки... Ізольованість від суміжних дисциплін призводить до відставання і творчої безплідності» (с. 32–33).

Найкращий науковий результат дає поєднання історичного і логічного методів, оскільки їх діалектична єдність не дає історизму зав'язнути в несуттєвих дрібницях, а логічності – відірватися від історичної реальності. Завдячуючи поєднанню історичного і логічного методів журналіст розуміє сутність історичного процесу: «логічний метод по суті є нічим іншим, як тим же історичним методом, лише звільненим від історичної форми і від випадковостей, що

заважають. З чого починається історія, з того ж повинен починатися і хід думок, і його подальший рух буде ні що інше, як відображення історичного процесу в абстрактній і теоретично послідовній формі; віддзеркалення виправлене, але виправлене відповідно до законів, які дає сам реальний історичний процес» (Хилько, 2013, с. 10). У журналістикознавстві історичний і логічний методи застосовуються як під час дослідження самої журналістики, її становлення і закономірностей розвитку, так і в процесі вивчення різноманітних суспільних явищ, відображених у публікаціях та інших результатах журналістської праці. Істина перемагає на ринку ідей.

У зв'язку з вищезазначеним праця журналіста має багато спільного з професією історика. Суттєва відмінність полягає в тому, що історик досліджує переважно події, що вже відбулися: він має можливість поглянути на ситуацію в цілому, а потім послідовно проаналізувати її. Бачення ж журналіста, навпаки, досить фрагментарне, спорадичне, оскільки він зазвичай спостерігає події в момент здійснення або в розвитку. Тому працівника медіа ще називають «істориком сучасності». Зрозуміло, що для журналіста в такому разі дуже корисними в його діяльності є використання історичних методів. Дослідники виокремлюють такі різновиди історичного методу, як: історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний та історико-системний, біографічний та ін. (Різун, 2005).

Сутність історико-генетичного методу полягає в ретроспективному розгляді проблеми, що виникає в певний відрізок історичного часу, з метою відтворення (реконструкції) процесу розвитку. З погляду логіки текст становить систему висловлювань, які повинні відповідати вимогам істинності та правильності. Поняття істинності характеризує думки, передусім судження, а поняття правильності – зв'язки між думками у формі міркувань. Виховати в собі здатність професійно оцінювати текст з погляду логіки дуже важливо для кожного журналіста і редактора. Необхідно чітко уявляти роль логічних зв'язків у тексті, володіти прийомами та методами логічного аналізу. У редактора навіть повинен виробитися рефлекс на порушення логічної норми. Так, коментар як пояснення чи тлумачення (недвозначне, стисле, лаконічне), уточнення чи конкретизація досліджуваного факту, доцільний там, де є потреба в поглибленому і прискіпливому аналізі.

Розділ, присвячений логічним основам, нині є в усіх підручниках і посібниках з журналістики. Логіка вчить, що зв'язок «логічний ланцюжок» означає: на підтвердження явища наводиться

низка фактів у їхній логічній послідовності. Одним із різновидів «логічного ланцюжка» є метод пошуку істини: йдучи слідами певних подій, журналіст розплутує заплутаний вузол фактів, явищ, думок і поступово готує читача до потрібного висновку. Цей метод характерний для судової хроніки, репортажів з правової, кримінальної тематики. Аналітична дія в такому журналістському творі може здійснюватися методом «логічного ланцюжка» або у вигляді «хронологічно-послідовного ланцюжка».

В історичному методі історія досліджуваного об'єкта відтворюється в усій своїй багатогранності, з урахуванням усіх відхилень і життєвих випадковостей. Принцип історизму вимагає від журналіста розглядати, як явище чи предмет виникли, які головні етапи у своєму розвитку пройшли і чим є тепер.

Різновидом історичного методу є порівняльно-історичний аналіз (порівняльний метод, крос-культурний аналіз, компаративний метод), коли шляхом порівняння виявляють загальне й особливе в історичних явищах, а також причини цих подібностей і розходжень; виявляють і зіставляють рівні розвитку досліджуваного об'єкта, зміни, що відбулися; визначають тенденції розвитку. Історико-порівняльний метод має давню традицію застосування в історичних дослідженнях, зокрема й у сфері журналістики. Об'єктивною основою для порівнянь є те, що суспільно-історичний розвиток становить собою повторюваний, внутрішньозумовлений, закономірний процес. Історико-порівняльний метод дає змогу розкривати сутність досліджуваних явищ за подібністю й відмінністю їхніх властивостей, а також здійснювати порівняння в просторі й часі, тобто по горизонталі й вертикалі. Логічною основою історико-порівняльного методу в тому разі, коли встановлюється подібність сутностей, є аналогія. У журналістській практиці дуже важливим є історико-порівняльний метод, адже він дає змогу відкрити «можливість для пояснення розглядуваних фактів, розкриваючи сутність цих явищ» (Ковальченко, 2003, с. 186). У його основі лежить аналогія – метод пізнання, до якого зазвичай звертаються журналісти. Причини цього зрозумілі: осмислення сучасності та ймовірного майбутнього вимагає усвідомлення спадкоємності між епохами. Дослідники визначають декілька функцій аналогії: пояснювальну, евристичну і доказову, підкреслюючи при цьому, що остання є найбільш важливою для журналіста й водночас найслабшою. Не випадково і в курсі редагування аналогія як аргумент у доказах посідає одне з останніх місць. Та все ж застосування цього

методу може бути успішним за умови дотримання кількох принципів. По-перше, порівняння чи зіставлення повинно базуватися на «конкретних фактах, які відображають суттєві ознаки явищ, а не їхню формальну схожість» (Ковальченко, 2003, с. 188). По-друге, необхідно звернути увагу на характер історичних епох, до яких належать порівнювані події. По-третє, порівнювати можна як однотипні явища, що перебувають на одній стадії розвитку, так і явища різнотипні – такі, що перебувають на різних стадіях розвитку. Водночас потрібно стежити за тим, щоб у першому випадку сутність явища розкривалася на основі схожості, подібності, а в другому – відмінностей, розбіжностей. Дотримання цих принципів дасть можливість запобігти в тексті помилкових тверджень і висновків (Цапок, 2011).

Історико-генетичний метод є одним із найпоширеніших у журналістській роботі. Сутність його полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін досліджуваної реальності в процесі її історичного розвитку, що дає змогу повною мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта. Пізнання відбувається (має відбуватися) послідовно від одиничного до особливого, а потім – до загального. За логічною сутністю історико-генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації про досліджувану реальність – описовим.

Об'єктивна основа історико-типологічного методу полягає в тому, що в суспільно-історичному розвитку, з одного боку, різняться, а з іншого, тісно взаємозалежні одиничне, особливе, загальне й всезагальне. Тому важливим завданням пізнання суспільно-історичних явищ, розкриття їхньої природи стає виявлення тієї єдності, яка була властива різноманіттю тих або інших комбінацій індивідуального (одиничного). Суспільне життя у всіх його виявах – безперервний динамічний процес, що становить собою не звичайний послідовний перебіг подій, а зміну одних якісних станів іншими, та має свої істотно відмінні стадії. Виокремлення цих стадій (етапів) також є важливим завданням журналіста в пізнанні суспільно-історичного розвитку.

У сучасній журналістській практиці широко використовується історико-системний метод. Це зумовлено поглибленням історичних аспектів журналістських досліджень як з погляду цілісного охоплення соціальної реальності, так і з погляду розкриття внутрішніх механізмів функціонування й розвитку різних журналістських систем у різні історичні епохи. Об'єктивна основа системного підходу й методу наукового пізнання – єдність у суспільно-історичному розвитку одиничного

(індивідуального), особливого й загального. Конкретно ця єдність виявляється в суспільно-історичних системах різного рівня. Логічний метод дає змогу вивчати об'єкт як результат певного процесу, під час якого він сформувався, досліджувати закономірності й необхідні умови його існування та розвитку як стійкого системного утворення. За логічного дослідження об'єкта з його історії вичленовується лише найсуттєвіше, визначальне, істотне; натомість усі дрібниці й випадковості, нехарактерні вияви відкидаються.

Звернення журналіста до біографії як методу збору соціально значущої інформації становить собою насамперед відображення певних історичних змін у соціальному житті, оскільки біографія стає центральним соціальним виміром. У центрі біографічного дослідження – з'ясування перебігу всього життя людини, її внутрішньої динаміки, її місця й ролі в соціумі, набуття соціального досвіду. Для збору більш «панорамної» інформації про окрему особистість варто дотримуватися кількох важливих правил: «історія життя» цієї людини порівнюється загалом з історією суспільства, у якому індивід живе. Звертаючись до біографії конкретної особистості, журналісти мають прагнути охопити її в цілому, іншими словами, показати певну динаміку як зовнішнього, так і внутрішнього життя людини. Доцільно провести аналіз та осмислити поведінку людини в тих чи тих ситуаціях, розкрити мотиви цієї поведінки та проаналізувати світоглядні позиції тощо. Ставлення науковців до біографічного методу неоднозначне, адже при цьому можна покладатися лише на суб'єктивну думку свідка подій. Біографія в журналістиці – це не просто довідка, де міститься перелік дат і подій, це насамперед «біографія душі», відображення почуттів людини.

У журналістиці використовують кілька видів біографічного інтерв'ю: лейтмотивне, наративне, відкрите інтерв'ю та фокусоване інтерв'ю. Щодо лейтмотивного інтерв'ю, то респондента відразу підводять до певної теми, а потім свідомо спрямовують розмову так, щоб респондент не дуже відхилився від цієї теми та підтримував її впродовж бесіди. Під час наративного інтерв'ю співрозмовника спершу просять детально розповісти історію свого життя в хронологічній послідовності. За відкритого інтерв'ю журналіст виступає в ролі «допитливого слухача» й у стилі повсякденної розмови ставить задалегідь продумані запитання, які спрямовують бесіду в потрібному напрямі. Фокусоване ж інтерв'ю передбачає бесіду на чітко визначену тему.

Водночас дослідник В. Роменець (2001) позитивним чинником вважає те, що уява

порівнює, зіставляє «віддалені між собою факти» (с. 140), унаслідок чого «значення певного факту сягає далеко за його межі» (с. 143). Проте саме в такому механізмі дії нашої уяви й прихована небезпека спотворення фактів, певної «аберації». Достовірність – це проблема правдивості відомостей, їх відповідності справжнім подіям. Інколи надійність і достовірність суперечать одна одній. Документ може бути цілком надійним, але все-таки містити недостовірну інформацію. І навпаки – інформація може бути достовірною, але взятою не з надійного джерела.

Іншим важливим моментом є оцінювання джерел інформації, що наводяться в тексті. Для перевірки фактичного матеріалу рекомендується зіставлення з авторитетним джерелом чи офіційне підтвердження. Подаються також і поради з вибору авторитетного джерела, якими визнано актуальні довідкові посібники, енциклопедії і галузеві довідники. Але реалії журналістської практики такі, що автор часто змушений виходити за межі вказаного переліку. У джерелознавстві, крім тих ресурсів, що формально входять у поняття авторитетних, також виокремлюють такі: публіцистика, періодичні видання (а сьогодні до преси належать також і інші ЗМІ й соціальні мережі), архіви та мемуари. Розпочнемо з архівів, щодо яких у посібниках із журналістської творчості вказується, що для роботи з документами треба мати підготовку: збір відомостей про предмет дослідження, про історичний період. Порушення цих вимог не здається критичним, але насправді автор з великою ймовірністю дійде помилкового висновку або й узагалі не зрозуміє, про що свідчать документи. Крім того, в архівах трапляються помилки, які журналіст через незнання може перенести у свій текст. У такому разі завдання редактора розширюються: йому потрібно уточнити, наскільки добросовісно автор підійшов до підготовки свого матеріалу. Публіцистика і мемуари, що передають атмосферу епохи і мають готову хронологію, містять і суттєвий недолік – винесення на перший план особистості. Відповідно, журналіст і редактор повинні бути особливо обережними з такими джерелами через їхню крайню суб'єктивність. Офіційні документи, що входять у перелік авторитетних джерел, як правило, є доступними й менше виникає сумнівів щодо їхньої достовірності. Доказом щодо цього твердження є висновки американських істориків про документи з відомого процесу над салеємськими відьмами. Обвинувачі в цьому процесі стверджували ніби мешкали поряд з «відьмами» як сусіди й бачили, як ті займалися чаклунством – ці свідчення стали причиною

страсти осуджених. Протягом тривалого часу ці дані не перевірялися, доки наприкінці минулого століття в їх достовірності не засумнівалися дослідники. Виявилось, що обвинувачі й «відьми» здебільшого мешкали в різних кінцях міста й практично не зустрічалися – таким чином, ключові положення документів виявилися неправдивими. Здоровий глузд допоміг з'ясувати суттєві розбіжності в документах. Отже, навіть якщо джерело вважається авторитетним, не потрібно йому цілком довіряти, а по можливості верифікувати наведені дані. Публікації в ЗМІ (а також у соціальних мережах) теж є джерелами інформації. На жаль, перевірених часом вимог до оцінки їхньої достовірності поки що немає. Але, оскільки саме з посиланнями на сторонні публікації пов'язана велика кількість фактичних помилок у ЗМІ, вважаємо за необхідне зазначити таке.

Аргументи у вигляді документальних даних. До них журналіст звертається тоді, коли дослівно цитує певний матеріал чи посилається на певний документально встановлений факт.

Як слушно зазначає А. Капелюшний (2000), «журналістський текст є основним (не єдиним!) об'єктом редагування в ЗМІ. Проте редактор у мас-медіа має зважати ще на цілу низку чинників. Редактор у ЗМІ повинен постійно не тільки мати на увазі конкретний текст як цілісність, а й брати до уваги те, що цей твір є мікроструктурою, яка в ЗМІ неодмінно входить до якоїсь макроструктури. Редактор інколи має враховувати те, який резонанс (який ефект) матиме ця мікроструктура в складі конкретної макроструктури в кожний конкретний момент. Це своєрідно позначається на всьому процесі редагування в ЗМІ» (с. 12). Факти мають відповідати тій ролі, яку вони покликані відіграти в кожному конкретному випадку, наприклад, уточнювати, ілюструвати загальні положення, бути основою для висновків тощо. Щоб не допускати помилок у фактичній основі науково-популярних текстів, варто перевіряти назви, терміни, числа, дати, одиниці величин, прізвища та імена, географічні відомості, не конкретизовані в тексті положення, вирішальні для передавання значення або відтінку значення слова, згадки про загальновідомі події, підписи до ілюстрацій, посилання, цитати. Так, викладач «Школи журналістики» О. Довженко як редактор сайту «Телекритика» зазначав: «У разі, якщо в мене є бодай найменші сумніви в тому, що факти недостовірні, я стараюся їх перевіряти, ну

хоча б Гуглом. Для повноцінного фактчекінгу зазвичай немає часу й сил, але якщо чуйка сигналізує, що тут щось негаразд, можу перепитати в автора, чи він упевнений у тому, що все саме так. Ще одна річ, яку я завжди перевіряю, навіть якщо на позір усе гаразд — цифри, власні назви та імена людей. У них журналісти помиляються дуже часто, причому деякі з них вважають такі помилки неприциповими — мовляв, немає різниці, Іран чи Ірак. Хоча мій досвід показує, що саме такі дрібниці бувають нищівними для читацької довіри» (Довженко, 2017).

Висновки. Журналіст, працюючи на двох рівнях – емпіричному і теоретичному, – накопичує інформацію, водночас він може безпосередньо взаємодіяти з об'єктом дослідження (спостереження, експеримент та ін.), що дає змогу йому переходити до наступного рівня – процедури систематизації інформації. Обрані історичні методи вивчення дійсності (методи збирання інформації) впливають на успіх професійної діяльності журналіста, оскільки журналістика – це передусім збирання інформації, на підставі чого відбувається інтерпретація даних і виготовлення журналістських творів. Традиційний журналістський арсенал методів постійно поповнюється й новими, оскільки традиційні журналістські методи не завжди здатні пізнавати складні явища і події, що відбуваються в суспільстві. Творчий характер журналістської діяльності передбачає також здійснення перевірки достовірності фактичного матеріалу за допомогою історичних методів, а для практичного використання обов'язкові кілька рекомендацій. Насамперед треба відрізнити опис події від її оцінки, інтерпретації: авторська оцінка, зазвичай, суб'єктивна, але вона іноді надає прекрасну можливість для того, щоб скласти враження про самого автора документа, про його погляди й позицію. Важливо встановити, якою інформацією користувався респондент, враховуючи те, що первинні відомості надійніші від вторинних, а офіційний документ надійніший від неофіційного. Неприпустимим є використання у ЗМІ численних підтекстових мотивів, зрозумілих обмеженій кількості осіб, нав'язування позиції журналістів читачам у процесі коментування новин. З часом у кожного, хто здійснює написання та редагування журналістських матеріалів, з'являється необхідний досвід.

Список використаних джерел

- Білуха, М. Т. (2002). *Методологія наукових досліджень: підручник*. Київ: АБУ. 480 с.
- Громадська, Н. А. (2016). Політичний аналіз як невід'ємна складова політичної журналістики. *Наукові праці*.

References

- Bilukha M.T. (2002). *Methodology of scientific researches: manual*. K.: ABU. 480 p. [in Ukrainian]
- Gromadskaya N.A. (2016). Political sciences. Petro Mohyla Black Sea National University. Mykolayiv. P. 34-38. [in Ukrainian]

- Політологія*. (вип. 261. Т. 273). Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П. Могили. С. 34–38.
- Довженко, О. (2017). *Адмінка редактора: «І шо?»* Взято з <https://detector.media/community/article/122572/2017-01-26-adminka-redaktora-i-sho-otara-dovzhenka>.
- Дроздова, А. В. (2010). Історичні аспекти розвитку авторського редагування. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*, 1, 103–108.
- Іванченко, Р. (1983). *Літературне редагування: навч. посіб.* Київ: Вища шк. 248 с.
- Капелюшний, А. О. (2000). *Типологія журналістських помилок*. Львів: ПАІС. 68 с.
- Капелюшний, А. О. (2009). *Редагування в засобах масової інформації*. Львів: ПАІС. 431 с.
- Ковальченко, И. Д. (2003). *Методы исторического исследования. Отделение историко-филологических наук*. (2-е изд., доп.). Москва: Наука. 486 с.
- Мельник, Г. С., & Ким, Г. С. (2008). *Методы журналистики: учеб. пособ. для студ. ф-тов журналистики*. С-Петербург: Изд-во Михайлова В. А. 271 с.
- Москаленко, А. З. (1998). *Вступ до журналістики: підручник*. (2-е вид., доп. і перероб.). Київ: Вид-во Київ. ун-ту. 321 с.
- Різун, В. В., Мамалига, А. І., & Феллер, М. Д. (1998). *Нариси про текст: Теоретичні питання комунікації і тексту*. Київ: Вид-во Київ. ун-ту. 336 с.
- Різун, В. В., & Скотникова, Т. В. (2005). *Методи наукових досліджень у журналістикознавстві: навч. посіб.* (2-ге вид., перероб. і доп.). Київ: Преса України. 144 с.
- Партико, З. В. (2001). *Загальне редагування: Нормативні основи: навч. посіб.* Львів: Афіша. 416 с.
- Роменець, В. (2001). *Психологія творчості: навч. посіб.* Київ: Либідь. 288 с.
- Трачук, Т. А. (2013). *Українське журналістикознавство (історичний аспект): навч. посіб.* Київ: Вид-во Київ. ун-ту. 239 с.
- Фіялка, С. Б. (2012). *Редагування навчальної літератури з культурознавства для вищої школи*. (Автореф. дис. канд. наук із соц. комунікацій). Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут», Київ. 18 с.
- Хилько, М. (2013). Особливості застосування філософських, загальнологічних, теоретичних методів дослідження у журналістикознавстві. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Журналістика*, 20, 8–14.
- Цапок, О. (2011). Фактичні помилки в заголовках українських друкованих ЗМІ. *Мовознавчий вісник: зб. наук. праць*, 12-13, 264–267.
- Шульская, Н. Н. (2016). Редакторская культура современных украинских СМИ. *Juvenis scientia: научный журнал*, 2, 66–69.
- Dovzenko O.: <https://detector.media/community/article/122572/2017-01-26-adminka-redaktora-i-sho-otara-dovzhenka/>. [in Ukrainian]
- Drozдова A.V. (2010). Historical aspects of the author's editing. State and regions. Series: Social Communications. № 1. P. 103-108. [in Ukrainian]
- Ivanchenko R. (1983). Literary editing: manual. K.: Vyshcha shkola, 248 p. [in Ukrainian]
- Kapelyushnyi A.O. (2000). Typology of the journalistic errors. Lviv: PAIS, 68 p. [in Ukrainian].
- Kapelyushnyi A.O. (2009). Editing in the mass media. L.: PAIS, 431 p. [in Ukrainian]
- Kovalchenko I.D. (2003). Methods of the historical research. Section of the historical-philological sciences. 2 ed., added. M.: Nauka, 486 p. [in Russian]
- Melnik G.S., Kim G.S. (2008). Methods of the journalism. Manual for students of faculties of the journalism.SPb: Mikhaylova V.A Publishing House, 271 p. [in Russian]
- Moskalenko A.Z (1998). Introduction to journalism: manual. Vol.2, suppl. and reedit. Kyiv: Kyiv Univ, 321 p. [in Ukrainian].
- Rizun V. V., Mamalyha A. I, Feller M. D. (1998). Essays on the text: Theoretical issues of communication and text. Kyiv : Publ. house of Kyiv Un-ty, 336 p. [in Ukrainian]
- Rizun V. V., Skotnikova T.V. (2005). Methods of the scientific researches in journalism: manual. Vol 2., reedit. and suppl. Kyiv : Presa Ukrayiny, 144 p. [in Ukrainian]
- Partiko Z.V. (2001). General editing: Regulatory framework: manual. Lviv: Afisha, 416 p. [in Ukrainian]
- Romenets V. (2004). Psychology of art: manual .Kyiv: Lybid, 288 p.[in Ukrainian]
- Trachuk T.A. (2013) Ukrainian journalism (historical aspect): manual. Kyiv: Kyiv Univ., 239 p. [in Ukrainian].
- Fiyalka S. B. (2012). Editing educational literature on cultural studies for high school. (Author's summary of the dissertation of Candidate of Sciences in Social Communications). Nat. Tech. University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, 18 p. [in Ukrainian]
- Hilko M. (2013). Features of using philosophical, general-logical, theoretical methods of research in journalism. *Bulletin of Taras Shevchenko Kyiv National University. Journalism*, 20, P. 8–14. [in Ukrainian]
- Tsapok O. (2011). Factual errors in the heading of the Ukrainian printed media. *Linguistic Bulletin: Coll. of scient. works*, 12-13, P. 264–267. [in Ukrainian]
- Shulskaya N.N. (2016). Editing culture of the modern Ukrainian mass media. *Juvenis scientia: scientific journal*. Vol.2. P. 66–69. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:

Кравченко Володимир Іванович

evdok98@ ukr.net

Національний авіаційний університет
проспект Любомира Гузара, 1,
Київ, 03058, Україна

Кравченко Євдокія Григорівна

Національний авіаційний університет
проспект Любомира Гузара, 1,
Київ, 03058, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/9/16

Матеріал надійшов до редакції 08. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 28. 05. 2021 р.

Information about the authors:

Kravchenko Volodymyr Ivanovych

evdok98@ ukr.net

National Aviation University
Av. Liubomyra Huzara, 1,
Kyiv, 03058, Ukraine

Kravchenko Yevdokiya Hryhorivna

National Aviation University
Av. Liubomyra Huzara, 1,
Kyiv, 03058, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/9/16

Received at the editorial office 08. 05. 2021.
Accepted for publishing 28. 05. 2021.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ТЬЮТОРІАЛАХ

Олександр Максимов

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

У статті зроблено акцент на загостренні проблеми правового виховання підлітків і, зокрема важковиховуваних учнів, та окреслено шляхи її розв'язання. Розкрито причини девіантної поведінки учнів, типологію відхилення від норми, а також схарактеризовано принципи індивідуалізації, гнучкості та варіативності, що служать підґрунтям для розроблення індивідуальної програми дій із виховання й перевиховання підлітків. Запропоновано тематику виховних годин та круглих столів для пропаганди захисту прав дітей і загальної декларації прав людини. З огляду на це, обґрунтовано нові функції тьютора в роботі з учнями з девіантною поведінкою, надано конкретні рекомендації щодо організації тьюторіалів за принципом індивідуалізації правового виховання.

Наголошено на пріоритетності міжперсонального спілкування тьютора з важковиховуваними учнями.

Акцентовано на формувальній функції спілкування; розкрито функцію підтвердження статусу учня та внутрішньоособистісну функцію спілкування, що має потенціал позитивних емоцій і почуттів. Підкреслено важливість ознайомлення тьютора з умовами побуту важковиховуваного учня, його взаєминами з батьками, оточенням на вулиці, у дворі в позаурочний час. Вказано на обов'язкове врахування тьютором типології психіки підлітків з девіантною поведінкою, що дасть змогу йому вибудувати програму дій з підопічними. Запропоновано типологію В. М. Сороки-Росинського та висвітлено його науково-педагогічні підходи до виховання дітей із різними типами відхилень.

Ключові слова:

правове виховання; тьютор; важковиховувани підлітки.

Аннотация:

Максимов Александр. Организация правового воспитания подростков в тьюториалах.

В статье сделан акцент на обострившейся проблеме правового воспитания подростков, в частности трудно-воспитуемых, и предложены пути ее решения. Раскрыты причины девиантного поведения учащихся, типология отклонения от нормы, а также охарактеризованы принципы индивидуализации, гибкости и вариативности, являющиеся основой для разработки индивидуальной программы действий по воспитанию и перевоспитанию подростков. Предложено тематику воспитательных часов и круглых столов для пропаганды защиты прав детей и всеобщей декларации прав человека. В связи с этим обоснованы новые функции тьютора в работе с учащимися девиантного поведения, даны конкретные рекомендации касательно организации тьюториалов по принципу индивидуализации правового воспитания.

Отмечена пріоритетность межперсонального общения тьютора с трудновоспитуемыми учениками.

Сделан акцент на формирующей функции общения; раскрыто функцию подтверждения статуса ученика и внутриличностную функцию общения, в которой содержится потенциал положительных эмоций и чувств. Подчеркнута важность знакомства тьютора с условиями быта трудновоспитуемого ученика, его взаимоотношениями с родителями, окружением на улице, во дворе во внеурочное время. Указано на необходимость обязательного учета тьютором типологии психики подростков с девиантным поведением, что позволит ему выстроить программу действий с подопечными. Предложена типология М. Сороки-Росинского и раскрыты его научно-педагогические подходы к воспитанию детей с различными типами отклонений.

Ключевые слова:

правовое воспитание; тьютор; трудновоспитуемые подростки.

Resume:

Maksymov Oleksandr. Organization of legal education of adolescents in tutorials.

The article focuses on the aggravation of the problem of legal education of adolescents and in particular of pupils with learning disabilities and describes the ways to solve it. The reasons for deviant behavior of pupils, the typology of deviation from the norm are revealed, and the principles of individualization, flexibility and variability, which are the basis for developing an individual program of actions for the upbringing and re-education of adolescents, are described. The topics of educational hours and round tables to promote the protection of children's rights and the Universal Declaration of Human Rights are proposed. In this regard, the new functions of the tutor in working with pupils of deviant behavior are justified, and specific recommendations for organizing tutors based on the principle of individualization of legal education are highlighted.

The author emphasizes the priority of interpersonal communication between the tutor and teenagers with learning disabilities.

The article accentuates the formative function of communication; it describes the function of the pupil status confirmation and the function of interpersonal communication, which helps to bring out the potential of positive feelings and emotions. The research emphasizes the importance for the tutor to learn about the living conditions of the pupils with learning disabilities, their relationships with parents, surrounding, with other teenagers after classes. It is underlined that the tutor must consider the typology of these teenagers' psychic, which will allow the tutor to develop a further program of actions. The author offers the typology by V.M. Soroka – Rosinsky and his scientific and pedagogical approaches to educating children with different types of deviant behavior.

Key words:

legal education; tutor; teenagers with learning disabilities.

Постановка проблеми. Мінливість різних сфер життя українського суспільства є похідною економічної трансформації, розвитку політико-правових і соціокультурних складників країни, що сфокусовано діють на формування особистості, особливо в підлітковому віці. У період 11-17 років відбувається моральне становлення молоді людини, формуються її переконання, які доволі часто не збігаються з думкою старших або загальноприйнятими нормами поведінки в соціумі. Підлітки починають замислюватись над своїм «Я», над собою як над особистістю і,

зрештою, усвідомлюють необхідність самовиховання. А сучасна картина суспільства, яка складається з пазлів занедбаності, явищ корупції різного рівня, неспокою та нестачі миру, безперспективності після завершення навчання, часто негативно впливає на становлення характеру підлітків як найбільш вразливого прошарку населення. Як наслідок, вони стають більш схильними до тимчасового розчарування та депресії, часто вдаються до протесту та зневажливо ставляться до норм і правил поведінки, що призводить до трансформації

окремих дрібних правопорушень у системні, а потім, на жаль, у кримінальні порушення. Найбільше загострення цієї проблеми ми спостерігаємо нині, коли в суспільстві наявна економічна нестабільність, політична «вседозволеність», «переписуються» закони, змінюються морально-духовні цінності та погляди в різних сферах суспільного життя. Це призводить до протистояння підлітків зі старшими поколіннями, які виховувалися на цінностях ідеології минулої епохи. Попри те, що негативні впливи в розвитку особистості та її поведінці багатоаспектні, причина девіантної поведінки підлітків криється в їхньому віці. Саме тоді дитина стає «важкою» у вихованні (Сухомлинський, 1976, с. 515). І дуже важливо, щоб у цей час, від 11 до 17 років, був зменшений ризик недоліків правового виховання з боку дорослих, із якими взаємодіють підлітки, особливо батьків і вчителів. Потрібно організувати процес виховання, зокрема правового, так, щоб не було звинувачень батьків школою, а школи – батьками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність організації правового виховання учнівської молоді, як справедливо зауважив М. Фіцула (1997), зумовлена розбудовою правової держави, чиє існування немислиме без певного рівня правової культури її громадян, виховання якої розпочинається в родині і триває в школі.

Водночас В. Головченко (1993) та інші дослідники вважають, що правове виховання – це не лише справа школи або інших навчальних закладів, а й правоохоронних органів, громадських, благодійних організацій і батьків.

На нашу думку, в організації правового виховання в сучасній школі бракує напрямку діяльності тьюторів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ролі тьютора присвячено чимало праць (Chin, Rabow, & Estrada, 1999; Маур-Хартинг, 2006; Рауан, 2001 та ін.), проте, незважаючи на розмаїття поглядів щодо різних аспектів діяльності тьютора середньої школи, все-таки бракує публікацій, у яких йдеться про функції тьютора з організації та проведення правового виховання підлітків.

Формулювання цілей статті. Мета статті – звернути увагу на проблему організації правового виховання підлітків тьютором як надзвичайно потрібною фігурою навчально-виховного процесу в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окрім керівництва, що передбачає сприяння інтелектуальному, емоційно особистісному та соціальному розвитку учня; навчання підопічних планування дій та розвиток здібностей, талантів; взаємодію, що дає змогу готувати учня до подальшого навчання, тьютор активно залучає важковиховуваних учнів до виховних заходів

класу, є посередником між позашкільними навчальними і виховними установами, міським відділом ювенальної поліції, батьками тощо.

Власний досвід і проведені дослідження доводять, що вчителям-предметникам і навіть класному керівникові бракує часу, щоб «зануритися» у світ окремого учня, не кажучи вже про двох-трьох важковиховуваних дітей у класі. Особливо це стає помітним, під час формажорних обставин (карантинні заходи, пролонговане тимчасове переселення, родинні кризові ситуації, що мають тенденцію до погіршення тощо). Будь-яка дитина потребує уваги, об'єктивного ставлення до своїх учинків, душевної розмови, ненав'язливих порад щодо дій і перспектив у взаєминах із друзями, однолітками тощо, яких не завжди можуть надати батьки або старший товариш. А від тьютора учень і, насамперед той учень, який найбільше потребує любові та уваги, завжди отримає психологічну підтримку і кваліфіковану допомогу в навчанні, налагодженні стосунків із батьками, однолітками або пораду щодо поведінки.

Тьютор у навчанні учнів виконує роль фасилітатора, а у вихованні, особливо важковиховуваних підлітків, – роль мотиватора, який, завдяки таким особистісним характеристикам, як доступність, завзятість, привітність, демонстративна готовність допомагати, справедливість, твердість в ухваленні рішень, організованість, дисциплінованість, адаптованість тощо, стає прикладом для підопічних (Wootton, 2007).

Принцип індивідуалізації передбачає насамперед спілкування тьютора з вихованцем, у якому важливим моментом є трансформація рольового спілкування в міжперсональне. Тьютор повинен пам'ятати, що рольове спілкування, яким би воно душевним не було, все ж таки позбавляє підлітка певної спонтанності власної поведінки. За такого спілкування підліток сприймається вже не як індивідуальність, а як конкретна соціальна одиниця, що виконує певні функції в соціумі. Міжперсональне спілкування виводить пару «тьютор – учень» на вищу платформу, де учасниками спілкування стають конкретні особистості зі своїми унікальними індивідуальними якостями, інтересами, захопленнями, планами на майбутнє, що й розкривається в процесі спілкування та спільних дій.

Підліток, спілкуючись із тьютором, засвоює загальнолюдський досвід, норми поведінки в соціумі, цінності суспільства, у якому він живе, знання, уміння та способи діяльності, що впливає на його психічний розвиток і врешті-решт формує особистість. Міжперсональне спілкування є універсальною реальністю, тим мікросередовищем, у якому зароджуються, розвиваються і виявляються протягом життя психічні процеси,

стан і поведінка людини. Бесіди під час прогулянок, спільної діяльності тьютора й учня поступово виправляють недоліки у вихованні останнього й змінюють його психічний стан. Зовнішні, опосередковані спілкуванням форми взаємодії учня з тьютором, трансформуються у внутрішні психологічні функції та процеси, а також у самостійну зовнішню активність підлітка. Ця активність не є прямим наслідком механічного засвоєння певного набору компетентностей, а дуже часто, особливо в підлітковому віці, стає результатом критичного «перезавантаження» запропонованого учневі чужого досвіду, його переосмислення та використання для побудови світосприйняття без недоліків. Спілкування, що зумовлює такий результат, виконує формувальну функцію. Паралельно з цим тьютор організовує і підтримує міжособистісні стосунки важковихованого учня з іншими учнями класу. Сприйняття поведінки, думок інших учнів та підтримування з ними стосунків різного рівня для важковихованого учня незмінно пов'язано з оцінюванням учнів та їх «поділом» на позитивних або негативних, а відповідно до цього, із встановленням з ними відповідних емоційних відносин. Емоційні відносини часто сприяють налагодженню стосунків між підлітками швидше та ефективніше, ніж конкретні рекомендації дорослих щодо вибору друзів тощо.

Тьютор у процесі виховання учня створює всі умови, щоб останній мав можливості для пізнання себе самого, утвердження й підтвердження свого статусу, свого місця й позитивної ролі в учнівському колективі, у групі однолітків. Саме тьютор стає основною опорою в бажанні вихованця утвердитися у своєму існуванні, у своїй значущості й цінності в соціумі. Підтвердження значущості для вихованця є важливим: він прагне не залишитися «непоміченим» у класі й не бути витисненим з нього, адже це легко може «відчинити двері» до групи однолітків з девіантною поведінкою. Тому тьютор разом із колегами, що працюють з учнями класу, де навчається важковиховуваний учень, а також разом з усім педагогічним колективом школи щоденно виконує процедуру «підтверджувальної терапії», а саме – правила, ритуали, привітання, знайомства тощо.

Тьютор не може виключати потенціал внутрішньоособистісної функції спілкування для вихованця, коли він спілкується сам із собою. Таке спілкування відбувається найчастіше через внутрішню мову в діалозі: що в мене не виходить?; я це зробив(ла) і всі були задоволені; я порушив дисципліну на уроці, проаналізував причини, дійшов висновків і накреслив шляхи виправлення своєї поведінки тощо.

Безсумнівно, формою спілкування тьютора з вихованцями є діалог на основі суб'єкт-

суб'єктних відносин, які можливі за: а) наявності психологічного налаштування на актуальний стан співрозмовника і власний психологічний стан; б) безоцінного сприймання особистості учня, спілкування тьютора з учнем на основі довіри; в) сприймання тьютором учня як рівного, з власною думкою і рішенням; г) обговорення змісту нерозв'язаних проблем і нез'ясованих питань, які стосуються учня. Тьютор завжди спілкується від свого імені, не посилаючись на ті чи інші авторитети, які «далекі» й невідомі вихованцеві. Діалогічне спілкування дає змогу досягти глибинного порозуміння, саморозкриття учня та його морального зростання.

З огляду на це, для тьютора в організації правового виховання підлітків одним із головних принципів є принцип індивідуалізації, що дає змогу вибудувати разом з підопічним його власну траєкторію навчання, виховання та розвитку. Ефективність у досягненні поставленої мети – виправлення девіантної поведінки важкої дитини – безпосередньо залежить від взаємодії двох людей – тьютора й підопічного, «...адже кожен тьютор – це коли двоє сидять за столом разом і намагаються вчитися. Оскільки тьюторство надзвичайно індивідуалізоване, воно може швидко впливати» (Chin, Rabow, & Estrada, 1999, с.1–2).

Для поступового досягнення мети програми правового виховання підлітка тьюторові необхідно врахувати індивідуальні риси характеру учня, методично грамотно підібрати найбільш ефективні форми, методи та дієві засоби виховання.

Реалізація принципу індивідуалізації у правовому вихованні підлітка – тривалий і складний процес. Тьютор повинен повірити в учня, проаналізувати його минуле, ознайомитися з останньою характеристикою, уявити майбутнє й накреслити перспективний план дій, не нагадуючи вихованцю про негативні випадки з минулого й навіть більше – не докоряючи йому за те. На першому етапі стосунків із важковиховуваним учнем важливо зрозуміти недоліки у його вихованні і з'ясувати, у який момент розвитку вони відбулись. Також важливо ретельно вивчити особливості поведінки, характеристику рис особистості важкого підлітка, щоб разом із ним розробити програму його виховання (Оржеховська, 2016).

Серйозним і складним напрямом у роботі тьютора є вивчення побуту й помешкання, у якому проживає підліток, визначення статусу його родини, стосунків між її членами, а також дослідження оточення підлітка як у школі, так і в місцях його перебування у вільний від навчання час. Саме оточення друзів найчастіше впливає на кримінальні вчинки підлітка.

«Неповнолітні, які стали схильними до кримінальних вчинків, демонструють більшу

згуртованість та активність соціалізованої поведінки, ніж їхні однолітки. Відсоток злочинів, скоєних у групі, постійно зростає і на сьогодні становить від 70 до 90%. ...Характерною ознакою протиправних дій сучасних школярів є те, що вже 11-12-річні підлітки об'єднуються у стихійні групи для скоєння злочинів та формування кримінальної кар'єри. ...Криміногенні молодіжні угруповання з різним ступенем організованості виявлені на всіх рівнях територіально-адміністративної структури України. Особливо тривожним є той факт, що вони проникли в сільську сім'ю – донедавна традиційно стабільну духовно-моральну інституцію» (Оржеховська, & Пилипенко, 2007, с. 26).

Наступним етапом роботи тьютора з правового виховання підлітка є процес з'ясування та виявлення позитивних моральних якостей і добрих вчинків вихованця як у минулому, так і нині, які й стануть опорними у вихованні. Цей процес потрібно весь час моніторити, вносити корективи й навіть за незначних, скромних кроків у добрих і корисних справах для соціуму, однолітків або сусідів, заохочувати дитину до виправлення. Кінцевою метою правового виховання є допомога важковиховуваному підлітку в розв'язанні кризової ситуації, що склалася, і спроможність самостійно змінити свою долю на кращу. Для цього важливо навчити підлітка оцінювати власні вчинки, виявляти їх негативні й позитивні сторони, аналізувати причини виникнення проблемної ситуації та продумувати варіанти виходу з кризи. Вихід із кризи, особливо якщо він обраний дитиною і підтриманий тьютором, і подальша слухняна поведінка як процес самовиховання відбуваються завдяки тьюторові та іншим учасникам правового виховання.

Дієвим способом, згідно з принципом індивідуалізації, є залучення до процесу правового виховання відомих спортсменів за місцем проживання підлітка. Ефективність таких взаємовідносин збільшується, якщо спортсмен є представником улюбленого підлітком виду спорту. Організація таких зустрічей, запрошення дитини на спортивні змагання, для знайомства з командою тощо повинні бути узгоджені з тьютором. Доцільним буде виступ спортсмена або представника іншої професії перед класом, що може продемонструвати особисте знайомство з важковиховуваним підлітком. Це сприятиме зростанню його авторитету серед однокласників, упевненості в собі й у виборі правильного шляху до виправлення. Для цього тьюторові потрібно виявити здібності підлітка, щоб допомогти йому повірити у власні сили, вселити надію на покращення долі. Добре, якщо до процесу виховання долучаться однокласники й

запропонують йому справу, результат якої потрібен усім.

Розроблена траєкторія процесу виховання «важкого» підлітка передбачає комплексне застосування методів виховання й виховного такту, взаємодоповнюваність різних форм роботи з вихованцем. А це можливо завдяки принципу гнучкості, що враховує не лише корекцію створеної траєкторії, а й миттєвий зворотний зв'язок, який швидко сигналізує про збої в досягненні гіпотетичних результатів і вказує на необхідність зміни способів або прийомів впливу на підлітка. Принцип гнучкості орієнтує тьюторську діяльність на підтримку ініціативності вихованця, його права вибору розваг, використання вільного часу чи здійснення корисних справ. Принцип гнучкості через тьюторську діяльність безпосередньо пов'язаний із принципом варіативності, відповідно до якого, підліток намагається розв'язувати різноманітні «дрібні» проблеми, що виникають під час взаємовідносин з однолітками або однокласниками в школі або в період розроблення перспективного плану власного розвитку, шляхів вибору професії та майбутнього життя. Деякі дослідники вважають, що ефективним маркером реалізації принципу варіативності в процесі просування підлітка по шляху виправлення є письмовий аналіз зробленого, опис ставлення до того чи іншого вчинку, написання есе про перспективи свого життя після навчання в школі тощо. Це допомагає вихованцю побачити себе ніби в дзеркалі (Rayan, 2001, с. 6), упорядковувати та матеріалізувати свої думки через письмо (Wootton, 2007, с. 79), а тьюторові – оцінити зроблену роботу, урахувати недоліки й внести корективи до програми виховання; удосконалити комунікативність у спілкуванні з підопічними. Тож коротенькі виклади думок у формі есе є раціональним способом мобілізації зворотного зв'язку з тьютором.

Робота тьютора з правового виховання підлітків охоплює роботу з учнями всього класу, але насамперед зі злісними порушниками дисципліни в школі та соціальних норм поведінки в громадських місцях. Така робота передбачає проведення виховних годин («Мій обов'язок – навчання», «Наш закон, наша сила», «Кримінальна відповідальність неповнолітніх», «Правова культура»); круглих столів («Мої права та обов'язки», «Мистецтво спілкування») тощо. Водночас тьютор дотримується методичних рекомендацій МОН України щодо ознайомлення учнів із питаннями захисту прав дітей, загальною декларацією прав людини, положеннями Конвенції прав дитини та Європейської Конвенції про захист прав людини.

Для продуктивного спілкування з учнями тьютор обов'язково має бути обізнаним із типологією психіки дітей із девіантною поведінкою, що дасть

змогу йому вибудувати ефективну програму дій. Цікавою для нашого дослідження є типологія важковиховуваних учнів, розроблена В. Сорокою-Росинським (1991), який, до речі, запропонував замість терміна «важковиховуваність» застосовувати термін «відхилення від норми» і виділив такі види відхилень: 1) субнормність (дефективність); 2) супранормність (підвищена обдарованість); 3) денормність (відхилення від норми у вузькому значенні цього слова).

Учений пропонує «рецепти» підходів до виховання дітей із різними типами відхилень. Так, одному учневі потрібна допомога тьютора для набуття самостійності, загартування характеру, щоб стати стійким до зовнішніх подразнень (образ, неприємних і незаслужених висловлювань на свою адресу); іншого потрібно залучити до суспільно корисної праці, щоб він підвищив свій статус серед однолітків, став лідером; третьому – надати можливість виявити себе в нових справах, щоб сформувати «віру у свої сили та впевненість у собі». Деякі діти здаються «мовчунами», замкненими та безініціативними, але за грамотно побудованої програми розвитку культури спілкування вони поступово починають

розкриватися, прилучатися до спільних справ, вносити корективи до намічених проєктів і кожного разу піднімаються на вищий щабель активності.

Розпізнавання відхилень від норми в бік негативних учинків із'ясування причин цих відхилень – дуже необхідна процедура в діяльності тьютора з правового виховання.

Висновки. Отже, виховання та перевиховання підлітків із девіантною поведінкою виходить на інший рівень, якщо до цієї справи прилучається тьютор. Він має достатньо часу на комунікації з класним керівником, учителями-предметниками, адміністрацією школи, а також із різними інстанціями поза школою і може впливати на клас і окремих учнів з метою виховання правової культури, пропедевтики знань про права дитини та норми поведінки в соціумі.

Перспективу подальших досліджень в окресленому напрямі вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій для тьюторів з організації правового виховання підлітків у позаурочний час на принципах індивідуалізації, гнучкості та варіативності, а також у детальному розкритті методики правового виховання.

Список використаних джерел

- Головченко, В. (1993). Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методики. Київ: Наук. думка. 134 с.
- Оржеховська, В. М. (2016). Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища. Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. 194 с.
- Оржеховська, В. М., & Пилипенко, О.І. (2007). Превентивна педагогіка: навч. посіб. Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. 93 с.
- Сорока-Росинский, В. Н. (1991). Педагогические сочинения. А. Т. Губко (Сост.). Москва: Педагогика. 240 с.
- Сухомлинський, В. О. (1977). Вибрані твори: у 5-ти томах (Т. 3.: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина). Київ: Рад. шк. 670 с.
- Фіцула, М. М. (1997). Правове виховання учнів: метод. посіб. Київ: ІЗМН. 148 с.
- Chin, T., Rabow, J., & Estrada, J. (1999). Tutoring matters: everything you always wanted to know about now to tutor. Philadelphia: Temple University Press. 240 p.
- Mayr-Harting, H. (2006). The Oxford Tutorial. Appleton, Wisconsin: Lawrence University.
- Rayan, D. (2001). Perfection in politics and philosophy. The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's. P. 78–86.
- Wootton, S. (2007). An inductive inquiry into managing tutorial provision in post-compulsory education: Doctorial, Sheffield Hallam University (United Kingdom).

Відомості про автора:

Максимов Олександр Сергійович
neorghim54@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/17/21

Матеріал надійшов до редакції 15. 02. 2021 р.
Прийнято до друку 11. 03. 2021 р.

References

- Golovchenko V. (1993). Legal education of student youth: questions of methodology and methods. Kyiv: Nauk. Dumka, 134 p.
- Orzhekhovska V.M. (2016). Formation of prosocial behavior of students in a preventive educational environment. Cherkasy: Chabanenko Yu. Publishing House, 194 p.
- Orzhekhovska V.M., Pilipenko O.I. (2007). Preventive pedagogy: textbook. Cherkasy: Chabanenko Yu. Publishing house, 93 p.
- Soroka-Rosinsky V.N. (1991). Pedagogical works. A.T. Gubko (ed.). Moscow: Pedagogy, 240 p.
- Sukhomlinsky V.O. (1977). Selected works: in 5 volumes (Vol. 3: I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to my son). Kyiv: Rad. Shkola, 670 p.
- Fitsula M.M. (1997). Legal education of students: a manual. Kyiv: IZMN, 148 p.
- Chin, T., Rabow, J., & Estrada, J. (1999). Tutoring matters: everything you always wanted to know about now to tutor. Philadelphia: Temple University Press, 240 p.
- Mayr-Harting, H. (2006). The Oxford Tutorial. Appleton, Wisconsin: Lawrence University.
- Rayan, D. (2001). Perfection in politics and philosophy. The Oxford Tutorial. Oxford: Blackwell's, P. 78–86.
- Wootton, S. (2007). An inductive inquiry into managing tutorial provision in post-compulsory education: Doctorial, Sheffield Hallam University (United Kingdom).

Information about the author:

Maksymov Oleksandr Serhiiovych
neorghim54@gmail.com
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/17/21

Received at the editorial office 15. 02. 2021.
Accepted for publishing 11. 03. 2021.

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Галина Матюха, Наталя Гостищева, Тетяна Харченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено вивченню переваг рефлексивного навчання в процесі оволодіння студентами англійською мовою. Схарактеризовано рефлексивні моделі, запропоновані зарубіжними дослідниками, що містять певні закономірності вдосконалення освітнього процесу. Основними етапами циклу рефлексії визначено аналіз, розмірковування, оцінка чи самооцінка та зміни методичних стратегій і тактик для модернізації викладання. З'ясовано особливості реалізації рефлексивного підходу, що виявляються у відповідній організації освітнього процесу, спрямованого на формування й розвиток у студентів професійних умінь і навичок. Перевагами використання рефлексивних моделей в навчальному процесі є те, що вони дають викладачу певний алгоритм дій, який допоможе мотивувати студентів до вивчення англійської мови, адаптувати навчальний матеріал до сучасних вимог, розвивати у студентів критичне та креативне мислення. Одним з інструментів реалізації рефлексивної практики є мовне портфоліо (мовний портфель) – набір робіт студента, що виконані ним самостійно і зібрані протягом певного періоду часу для створення більш повної картини його прогресу у сфері вивчення англійської мови. Рефлексивне навчання дає змогу студентів усвідомити свій рівень, а викладачу – переосмислити свою методичну стратегію та отримати очікувані результати.

Ключові слова:

рефлексія; рефлексивна практика; модель рефлексії; мовне портфоліо; методи навчання англійської мови; професійні вміння і навички.

Аннотация:

Матюха Галина, Гостищева Наталья, Харченко Татьяна. Реализация рефлексивного обучения английскому языку.

Статья посвящена изучению особенностей рефлексивного обучения в процессе овладения студентами английским языком. Охарактеризованы рефлексивные модели, предложенные зарубежными исследователями, которые содержат определенные закономерности усовершенствования образовательного процесса. Основными этапами цикла рефлексии определены анализ, размышления, оценка или самооценка и изменения методических стратегий и тактик с целью совершенствования преподавания. Выявлены особенности реализации рефлексивного подхода, что проявляются в соответствующей организации образовательного процесса, направленного на формирование и развитие у студентов профессиональных умений и навыков. Преимуществами использования рефлексивных моделей в учебном процессе является то, что они предлагают преподавателю определенный алгоритм действий, который позволит им мотивировать студентов к изучению английского языка, адаптировать учебный материал к современным требованиям, развивать у студентов критическое и креативное мышление. Одним из инструментов реализации рефлексивного обучения является языковое портфоліо (языковой портфель) – набор работ студента, выполненных им самостоятельно и собранных в течение определенного периода времени для создания более полной картины его прогресса в сфере изучения английского языка. Рефлексивное обучение дает возможность студенту осознать свой уровень, а преподавателю – переосмыслить свою методическую стратегию и получить ожидаемые результаты.

Ключевые слова:

рефлексия; рефлексивное обучение; модель рефлексии; языковое портфоліо; методы обучения английскому языку; профессиональные умения и навыки.

Resume:

Matiukha Halyna, Gostishcheva Natalia, Kharchenko Tetiana. Reflective teaching in the English classroom.

The article is devoted to the issues of reflective teaching used to improve the results of teaching English. The reflective models of foreign researchers such as "ERA Cycle" by M. Jasper, "What Model" by J. Driscoll, and T. Borton, "Experiential Learning Cycle" by D. Kolb, "Reflective Cycle" by G. Gibb are highlighted. The reflective models are presented as the cycles the stages of which are mostly determined as analysis, reflection, assessment or self-assessment and changes in methodological strategies and tactics in order to improve teaching. The authors refer to the ideas of Terry Heick and Dana Di Pardo Léon-Henri to define the perspectives of reflecting teaching in the English classroom. The features of the implementation of the reflective approach through the appropriate organization of the educational process aimed at the formation and development of students' professional skills and abilities are determined. The advantages and peculiarities of using reflective models in the educational process are considered to provide the teacher with a certain selection of actions that will motivate students to learn English, adapt educational material to current reality, and develop critical and creative thinking. As one of the tools of implementation of reflective practice a language portfolio is presented which is a set of student's works completed by him and collected over a certain period of time to create a true picture of his progress in learning English. Reflective practice, on the one hand, helps the student realize his level of knowledge, and on the other hand, encourages the teacher to reflect on his teaching strategy, analyze the chosen methods, evaluate the process of teaching and improve his teaching activities in order to achieve the goals of teaching and get the expected results. The given analysis proves that reflective teaching practice assists the teachers to acquire both professional growth and personal development.

Key words:

reflection; reflective teaching; reflective model; language portfolio; English language teaching methods; professional skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітнього простору формування самостійної, ініціативної людини з активною особистісною позицією, готової до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку є вимогою часу та перспективною траєкторією. З позиції особистісно орієнтованого підходу, визначати цілі навчання, розробляти навчальний план, конструювати систему занять необхідно з урахуванням

особистісної рефлексії, тобто свідомого осмислення організації процесу навчання та його коригування відповідно до переосмислених результатів і нових окреслених завдань. Такі поняття, як «рефлексія», «рефлексивна діяльність», «рефлексивні здібності», «рефлексивне навчання», є обов'язковими компонентами освітнього процесу в системах особистісно орієнтованого й розвивального

навчання і все частіше опиняються в центрі уваги викладачів-практиків англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему рефлексивної практики обговорюють як науковці, так і викладачі-практики. Створено багато моделей, за якими викладачі організують рефлексивне навчання. Їх пропонують різні методисти, зокрема М. Джаспер (M. Jasper, 2013), Дж. Дрісколл (J. Driscoll, середина 1990-х), Д. Колб (D. Kolb, 1984), Г. Гібб (G. Gibb, 1998) та інші. На думку дослідників, кожна модель має подібні та відмінні риси. Але питання реалізації рефлексивної практики все ще залишається дискусійним.

Рефлексія – це процес самопізнання й усвідомлення суб'єктом навчання освітнього процесу, що дає змогу свідомо планувати навчальну діяльність, розуміти її цілі, стежити за виконанням визначених завдань і коригувати діяльність надалі; аналізувати успіхи і труднощі в досягненні мети.

Рефлексивне навчання – це практика, коли викладач обмірковує свій досвід викладання, аналізуючи, як він виклав матеріал і як може бути змінена діяльність студентів для покращення результатів навчання. Викладачі можуть використовувати рефлексію, щоб дізнатися більше про власну поведінку, удосконалити певну практику та зосередитись на проблемі, з якою стикаються студенти в тій чи тій навчальній ситуації.

Дональд Шон (1983) у книзі «The Reflective Practitioner» під терміном «рефлексивна практика» розуміє таку організацію навчального процесу, коли студент ретельно обмірковує свою навчальну діяльність, особливо щодо можливостей використання здобутих знань у реальній життєвій ситуації (softskills), і водночас перебуває під керівництвом досвідченого наставника (викладача). Рефлексивна практика зарекомендувала себе як ефективна освітня технологія і, на думку Д. Шона, може бути застосована в процесі підготовки фахівців у будь-якій сфері.

Природно, що рефлексивна практика може сприяти покращенню у студентів навчальних результатів, зокрема заохочуватиме їх до активної навчальної діяльності, підвищуватиме мотивацію до виконання навчальних завдань, сприятиме вдосконаленню навичок критичного та креативного мислення, поліпшить уміння працювати в команді, навчить спілкуватися та підвищить загальний рівень успішності. Рефлексивна практика передбачає використання проблемних завдань для того, аби навчити студентів ефективно їх розв'язувати, використовуючи критичне мислення. Інтерактивні завдання допомагають розвивати креативність і взаємодію.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз наявних моделей рефлексії та вивчення переваг рефлексивного навчання, зокрема в процесі вивчення англійської мови. Досягнення мети дослідження потребує виконання таких завдань: проаналізувати наявні моделі рефлексивного навчання; визначити переваги та перспективи впровадження їх у практику навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нові тенденції, поширені в сучасних методиках викладання англійської мови, свідчать про необхідність застосування рефлексивного підходу на практиці. Підтвердженням цього є різні моделі рефлексії, які рекомендують у науково-методичній літературі для викладачів-практиків, щоб вони усвідомили сутність рефлексивного підходу до навчання й зорієнтувалися, з чого починати. Модель М. Джаспера ("ERA Cycle", Jasper, 2013) передбачає цикл з трьох етапів: досвід (experience), рефлексія (reflection) і дія (action). Цикл показує, що людина розпочинає робити щось нове на основі певного досвіду. Спробувавши, вона розмірковує над отриманими результатами. Власний досвід дає змогу усвідомити ставлення до того, що відбулося (це і є етап рефлексії), і намітити наступні кроки. Цей аналіз веде до дії, яка, своєю чергою, – до відповідного результату в іншому досвіді й у такий спосіб цикл триває. Отже, ми бачимо, що ця модель досить динамічна і, як будь-який інший динамічний процес, зумовлює певний прогрес.

Модель Дж. Дрісколла ("What Model", Driscoll, 2007) розроблена в середині дев'яностих років минулого століття і ґрунтується на трьох питаннях: «Що?», «Ну що?» і «Що тепер?», запропонованих Т. Бортоном у 1970-х роках (Borton, 1970). Автор моделі запевняє, що ці три питання допомагають аналізувати власний досвід, доходити необхідних висновків і вчитися на них. Перше питання «Що?» орієнтує людину на досвід, який вона вже має. Це дає чітке уявлення про те, що потрібно зробити, щоб змінити ситуацію. Питання «Ну що?» спонукає до аналізу вже накопиченого досвіду й оцінки його результатів. Наступне питання «Що тепер?» пов'язано з дією, до якої людина вдається внаслідок цього розмірковування. Дж. Дрісколл не наполягає на тому, що обов'язково необхідно щось змінювати та вживати заходів. Результатом міркування може бути усвідомлення того, що все відбувається так, як людину влаштовує. Модель Дж. Дрісколла, подібно до моделі М. Джаспера демонструє викладачам алгоритм, за яким вивчається фактичний досвід і покращуються власні професійні навички викладання. Організація навчального процесу за таким принципом є динамічною, оскільки сприяє розвитку критичного мислення.

Модель Д. Колба (Kolb, 1984) «Цикл навчання на основі досвіду» ("Experiential Learning Cycle") містить у своїй концепції ідею розвитку людей через фактичний досвід. Учений виокремлює чотири ключові етапи: конкретний досвід (concrete experience), рефлексивне спостереження (reflective observation), абстрактна концептуалізація (abstract conceptualization) та активне експериментування (active experimentation). Порівняно з двома вище проаналізованими моделями, ця модель є більш досконалою, адже на третьому етапі людина стикається з чимось новим або несподіваним, намагаючись з'ясувати, чому це може статися. Це розуміння сприяє розвитку нових ідей як результату цього нового досвіду. На четвертому етапі – «активне експериментування» – пропонується застосовувати нові ідеї в різних ситуаціях. Вивчаючи та випробовуючи нові ідеї на практиці, викладач може набути нового досвіду як результату рефлексії.

Наступна модель рефлексії ("Reflective Cycle"), розроблена Г. Гіббом (Gibb, 1998), є більш комплексною і містить шість етапів: опис (description), почуття (feelings), оцінка (evaluation), аналіз (analysis), висновок (conclusion) та план дій (actionplan).

Перший етап – «опис» – стосується аналізу певного досвіду викладача, що вдається до рефлексії. Це сприяє зосередженню його уваги на «почуттях» як під час, так і після пережитого досвіду (другий етап). Наступний крок – «оцінка» цього досвіду, накопичення міркувань викладача щодо його переваг і недоліків. Етап «аналізу» передбачає використання цієї оцінки для того, щоб проаналізувати ситуацію та спробувати зрозуміти її. Автор запевняє, що результат етапу «аналізу» вплине на «висновок» про те, які інші вчинки та дії міг би зробити викладач, щоб досягти іншого результату. І, нарешті, на завершальному етапі пропонується створити «план дій» із подальших кроків, до яких може вдатися викладач у подібній ситуації.

Висвітлена модель Г. Гібба пропонує викладачам чіткий план дій, до яких слід вдатися для досягнення бажаних результатів у намірах стати більш рефлексивними. Рефлексія змушує творчих викладачів вивчати власний досвід, критично мислити щодо недоліків, схвалювати та приймати переваги рефлексивної педагогічної практики. Ця модель проста як для розуміння, так і для наслідування; вона являє собою послідовний підхід до досягнення визначеної мети, що означає розвиток і вдосконалення професійних навичок викладання.

Проаналізувавши доступні рефлексивні моделі, викладач стикається з проблемою вибору однієї з них. Обираючи найбільш ефективну, слід звернути увагу на її переваги та недоліки. До

останніх, зокрема, належить неможливість використання її в будь-якій ситуації. Ще одним недоліком використання моделей є те, що рефлексивне навчання – це тривалий процес, який не дає швидкого результату, тому необхідно бути наполегливим у досягненні мети. Перевагами використання рефлексивних моделей в освітньому процесі вважається те, що вони пропонують викладачу певний алгоритм дій, який, за його чіткого дотримання, дасть змогу отримати очікувані результати.

Викладачі стикаються з багатьма викликами під час планування та реалізації процесу навчання: як мотивувати студентів до вивчення англійської мови, як адаптувати навчальний матеріал до сучасних реалій, як розвивати критичне мислення, як формувати у студентів softskills, як навчити їх аналізувати й розв'язувати проблеми, як організувати рефлексію з боку студента для досягнення найкращих результатів тощо. Тому педагоги перебувають у постійному пошуку і звертаються до досвіду колег, щоб знайти найкращі методи, які допоможуть забезпечити рефлексивне навчання.

На думку Террі Хейка (Heick, 2020), щоб стати найкращим професіоналом, викладач має розставляти пріоритети, практикуватися, розмірковувати щодо форм організації освітнього процесу, які він використовує, і аналізувати отримані результати. Учений дає кілька корисних порад, наполягаючи, що викладачі повинні бути послідовно новаторськими, захопленими та натхненними, удосконалювати навчальні програми, виходячи з сучасних потреб, прагнути однаково пізнати кожного учня та щоразу повертатися до першого етапу рефлексивної практики, відповідаючи собі на питання «Чому?», продовжуючи цикл знову (Heick, 2020).

Для успішної організації навчального процесу за рефлексивною моделлю Террі Хейк пропонує викладачу записувати свої заняття на відео. Це даватиме змогу переглядати та аналізувати заняття самому, ділитися цими відео з колегами та обговорювати використані технології, разом спостерігаючи за результативністю їх використання. Необхідно ставити в пріоритет і зворотний зв'язок із боку студентів (Heick, 2020).

Вивчаючи проблему розвитку професійних навичок викладача шляхом рефлексії, можна простежити пряму залежність між методами навчання та перевагами, які отримують викладачі від рефлексивної практики. Чим більше застосовується різних стратегій і методів, тим кращі результати отримують як студенти, так і викладачі. Перші підвищують рівень знань, останні розвивають свої професійні навички. У пошуках доказів звернемося до роздумів Дани Ді Пардо Леона-Анрі (Dana Di Pardo Léon-

Henri, 2021), дослідження якої зосереджені на викладанні англійської мови за професійним спрямуванням ESP та LSP (English for Specific Purposes or Language for Specific Purposes). Згідно з її концепцією, рефлексія у викладанні є частиною циклу, який повинен бути безперервним. Визначаючи свої цілі та оцінюючи результати, викладач може використовувати цю інформацію для коригування та модифікації своїх навчальних прийомів і методів, зміни планів занять на краще та вдосконалення власних професійних навичок.

Дослідниця рекомендує викладачам деякі стратегії рефлексивної практики, зокрема ведення журналу власних спостережень для самооцінки занять, дотримання індивідуального підходу в стосунках зі студентами, проведення занять більш живими та цікавими. Вона також уважає, що слід розвивати в собі вміння ефективно розв'язувати проблеми та створювати демократичне середовище в аудиторії. Дана Ді Пардо Леона-Анрі радить записувати заняття на відео, адже переглядаючи їх викладачі матимуть можливість проаналізувати, що відбувається, і дійти певних висновків щодо структури класу, форм і методів навчальної діяльності. Це допоможе визначити проблеми і скоригувати свої навчальні стратегії наступного разу, удосконалюючи щоразу власний професіоналізм.

Організація рефлексивної практики передбачає використання інноваційних форм і методів роботи, сучасних інформаційних технологій, які підсилять мотивацію студентів до вивчення англійської мови. Мотивація вважається запорукою успішного освітнього середовища як для студентів, так і для викладачів. Викладач має постійно підтримувати зацікавленість студентів до освітнього процесу, добираючи автентичні навчальні матеріали, інноваційні методи і прийоми, використовуючи проблемні завдання, що сприяє розвитку критичного мислення студентів. Проблемне навчання допомагає студентові усвідомити й оцінити своє місце у світі, що постійно змінюється і трансформується. Відносини між людьми, зокрема й відносини між студентом і викладачем, також впливають на сприйняття світу й визначення місця в ньому, а це дає поживу для роздумів, що і є рефлексією.

Викладач застосовує рефлексивну практику під час аналізу свого арсеналу методів навчання англійської мови для того, щоб знайти найбільш відповідний метод для конкретної навчальної ситуації. Наступний крок – викладач пропонує студентам висловити власну думку з приводу проблеми, що обговорюється на занятті, і з'ясовує, як можна поєднати минулий досвід студентів з їхніми новими знаннями. Така організація

навчання має сенс для студентів і є відображенням рефлексивної практики. На занятті, організованому за технологією рефлексивної практики, студент є активним: він спілкується з іншими студентами та з викладачем, використовуючи їх як джерело знань. Нові знання об'єднуються з наявною системою знань студента і формують новий досвід діяльності, який дасть змогу йому сприйняти навчальну ситуацію по-новому. Отже, студент набуває рефлексивних умінь критично мислити й керувати навчальною діяльністю. Це дає змогу організувати освітній простір так, щоб обидва учасники освітнього процесу брали на себе рівну відповідальність за результати навчання, де обидва суб'єкти цього процесу (і викладач, і студент) однаково активні, але виконують різні ролі, які можуть і повинні змінюватися, залежно від цілей навчання та засобів, що застосовуються.

Діяльність викладача полягає у створенні на занятті умов для самостійності студента, з урахуванням його індивідуальних можливостей і здібностей. Водночас студент має навчитися самостійно визначати цілі різного рівня, осмислювати отриману інформацію. Постійне самооцінювання, зіставлення власних досягнень із діями інших студентів і викладача здатне розвинути у студента звичку до самоаналізу та планування своєї діяльності, прагнення до особистісного й професійного розвитку.

У світовій, а останніми роками й у вітчизняній педагогіці серед різноманітного методичного інструментарію, спрямованого на розвиток рефлексії у студентів, дослідники віддають перевагу технологіям, об'єднаним під назвою «мовне портфоліо» (language portfolio), що є інструментом самооцінки власної пізнавальної творчої діяльності студентів, тобто рефлексії їхньої навчальної діяльності (Гальскова, 2000).

Мовне портфоліо можна визначити як набір навчальних матеріалів, які представляють досвід діяльності студентів з оволодіння англійською мовою. Це набір робіт студента, виконаних ним самостійно і зібраних протягом певного періоду часу для створення більш повної і точної картини його прогресу у сфері вивчення англійської мови. Таке портфоліо (self-assessment language portfolio), поряд із розвитком умінь аналізу та оцінки власної навчальної діяльності, також може стати складником підсумкової оцінки результатів навчальної діяльності студента. До портфоліо входять оцінки за різні види робіт: твори, тести, письмові перекази, проєкти, презентації; самоаналіз і власна оцінка докладених зусиль та їх результатів відображаються в листах самооцінки, що супроводжують навчальну роботу студента, де вказуються сильні і слабкі сторони цієї роботи, викладаються власні висновки. Така самооцінка

може бути зроблена як рідною мовою, так і англійською, залежно від рівня іншомовної комунікативної компетентності студента (*Европейский Языковой Портфель*, 1998).

Останніми роками найбільш популярною і поширеною формою мовного портфоліо є електронний мовний портфель (e-portfolio). Створення портфоліо в електронному вигляді дає змогу студентам представити свої роботи більш повно та наочно, завдяки можливості використання різних форматів – текстового, аудіо, графічного та відео. Крім того, електронне портфоліо дає змогу тривалий час зберігати результати навчальної діяльності, демонструвати весь комплект робіт, а також забезпечує оперативний доступ, зокрема й дистанційний, до наявних матеріалів.

Висновки. Отже, проаналізувавши наявні моделі рефлексії, ми дійшли висновку, що важливим складником технології формування мотивації, удосконалення процесу навчання англійської мови, розвитку такої особистісної якості студента, як «*language learning awareness*», є використання рефлексії в освітньому процесі. Це сприяє формуванню у студентів уміння об'єктивно оцінювати свій прогрес, підсилює навчальну мотивацію, підвищує впевненість у власних силах. Вважається, що як завищена, так і занижена самооцінка негативно впливає на успішність набуття студентами іншомовних комунікативних умінь і навичок і може спричинити серйозні проблеми і труднощі в реалізації професійної діяльності. Наявність рефлексивного компонента робить процес

навчання англійської мови більш ефективним. Рефлексія дає змогу студентам отримати осмислене уявлення про власний рівень знань, умінь і навичок. Рефлексія є відображенням процесу вивчення англійської мови як з боку викладача, та і з боку студента.

Мовне портфоліо як методичний інструмент передбачає обов'язкову особистісну рефлексію, яка полягає у вивченні власної навчальної діяльності, роздумах над поставленими цілями, помилками і досягненнями. У самоаналізі досягнутих результатів студент зазначає, що йому дається найлегше, виходить краще, а що є найбільш складним і потребує додаткового вивчення чи закріплення. Це дає змогу не лише студенту усвідомити свій рівень вивчення теми (рефлексія з боку студента), а й викладачу звернути увагу на досягнення студента, прогалини у його знаннях і, переосмисливши свою методичну стратегію, докласти зусиль для закріплення навчального матеріалу шляхом додаткових пояснень, завдань чи творчих проєктів, пов'язаних з певною темою (рефлексивний підхід із боку викладача).

Рефлексивне навчання означає використання методів і технік рефлексії для аналізу, передачі та доставки інформації з метою формування зворотного зв'язку. Це процес формування вчителем самосвідомості, постійного вибору й оцінювання власних методів викладання для подальшого професійного розвитку. Постійне дотримання режиму рефлексивної практики дає змогу викладачеві досягти позитивних результатів у професійній діяльності.

Список використаних джерел

- Гальскова, Н. Д. (2000). Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, 5. С. 6–11.
- Европейский языковой портфель. Перевод.* (1998). Москва: Еврошкола. 98 с.
- Borton, T. (1970). *Reach, Touch and Teach*. Retrieved from <http://garyrolfe.net/documents/reachtouchteach.pdf>.
- Dana D Pardo Léon-Henri (2021). *12 Benefits of Reflective Teaching and Learning*. Retrieved from <https://reflectiveteachingjournal.com/benefits-of-reflective-teaching>.
- Driscoll, J. (2007). *Practicing Clinical Supervision: A Reflective Approach for Healthcare Professionals*. Retrieved from <https://libguides.cam.ac.uk/reflectivepracticetoolkit/models>.
- Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Retrieved from <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>.
- Heick, T. (2020). *Prioritize, Practice, Refine And Reflect: A Road Map To Becoming A Better Teacher*. Retrieved from <https://www.teachthought.com/pedagogy/-road-map-becoming-better-teacher>.
- Jasper, M. (2013). *Beginning Reflective Practice*. Retrieved from <https://capitadiscovery.co.uk/teesside-ac/items/595263>.

References

- Galskova N.D. (2000). Language Portfolio As A Tool Of Students' Evaluation And Self-Assessment In Foreign Language Learning. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 5. P. 6–11. [in Russian].
- European Language Portfolio (1998). *Perevod.* – M.: Evroshkola [in Russian].
- Borton, T. (1970). *Reach, Touch and Teach*. London: Hutchinson. <http://garyrolfe.net/documents/reachtouchteach.pdf> [in English].
- Dana D., Pardo Léon-Henri (2020). *12 Benefits of Reflective Teaching and Learning*, URL: <https://reflectiveteachingjournal.com/benefits-of-reflective-teaching> [in English].
- Driscoll, J. (2007). *Practicing Clinical Supervision: A Reflective Approach for Healthcare Professionals*. Edinburgh: Elsevier. URL: <https://libguides.cam.ac.uk/reflectivepracticetoolkit/models> [in English].
- Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic. URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> [in English].
- Heick T. (2020). *Prioritize, Practice, Refine And Reflect: A Road Map To Becoming A Better Teacher*, source: <https://www.teachthought.com/pedagogy/-road-map-becoming-better-teacher> [in English].

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/David-Kolb2/publication/-235701029_-Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/-10.1177/14733250090080010802>.
- Jasper, M. (2013). *Beginning Reflective Practice*. And over: Cengage Learning. URL: <https://capitadiscovery.co.uk/teesside-ac/items/595263> [in English].
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Prentice Hall. URL: https://www.researchgate.net/profile/David-Kolb2/publication/-235701029_-Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf [in English].
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, URL: <https://journals.sagepub.com/doi/-10.1177/14733250090080010802> [in English].

Відомості про авторів:**Матюха Галина Василівна**

galinamatyukha61@gmail.com

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

Гостіщева Наталя Олексіївна

gosnat06@gmail.com

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

Харченко Тетяна Іванівна

tkharchenko2017@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/22/27

*Матеріал надійшов до редакції 14.04. 2021 р.
Прийнято до друку 20. 05. 2021 р.*

Information about the authors:**Matiukha Halyna Vasyivna**

galinamatyukha61@gmail.com

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

Gostishcheva Natalia Oleksiivna

gosnat06@gmail.com

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

Kharchenko Tetiana Ivanivna

tkharchenko2017@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/22/27

*Received at the editorial office 14.04. 2021.
Accepted for publishing 20. 05. 2021.*

АДАПТИВНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ БАГАТОПРОФІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ірина Мосякова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито адаптивну систему управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти, зроблено акцент на необхідності уточнення цілей (стабілізація, забезпечення динамічності, відстеження змін, забезпечення мінімального значення відхилення в досягненні ефективних результатів освітньої діяльності), завдань, принципів діяльності керівника. Окреслено основні позиції щодо впровадження адаптивної системи управління, висвітлено ролі та види діяльності керівника багатопрофільного закладу позашкільної освіти. З'ясовано необхідність уведення нових підходів до управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти, ураховуючи теорію адаптивного управління.

Проаналізовано основні види діяльності, які здійснює керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти і наголошено на тому, що адаптація й удосконалення процесів управління мають бути спрямовані на створення інновацій, що є ключовим у забезпеченні якісних змін закладу з метою надання кращих освітніх послуг. Висвітлено основні управлінські питання, з якими стикається керівник, а саме: ухвалення рішень в умовах невизначеності, адаптація освітньої стратегії, лідерство, персоналізація в конструюванні професійних компетентностей педагогів, упередження інгрупового фаворитизму, штучний інтелект. Підкреслено факт наявності в адаптивній системі управління непрограмованих рішень, які мають відмінності від інтуїтивних рішень, а також потребують більше часу, більше уваги й більшого емоційного напруження для їх ухвалення. Акцентовано на відповідальності керівника багатопрофільного закладу позашкільної освіти за ухвалення рішень, на необхідності з боку керівника самостійно ініціювати зміни, а також на важливості розвитку концептуальних умінь, технічних навичок, умінь налагоджувати міжособистісні й ділові стосунки. Актуалізовано значення виконання керівником різноманітних функцій, що в умовах невизначеності розширюються й розгалужуються. Доведено, що ефективна стратегія в адаптивній системі управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти починається зі збору даних, продовжується формуванням оточення, стимулюванням групового мислення

Аннотация:

Мосякова Ирина. Адаптивная система управления многопрофильным учреждением внешкольного образования: теоретический аспект.

В статье раскрывается адаптивная система управления многопрофильным учреждением внешкольного образования, делается акцент на необходимости уточнения целей (стабилизация, обеспечение динамичности, отслеживание изменений, обеспечение минимального значения отклонения в достижении эффективных результатов образовательной деятельности), задач, принципов деятельности руководителя. Определены основные позиции по внедрению адаптивной системы управления, роли и виды деятельности руководителя многопрофильного учреждения внешкольного образования. Выявлена необходимость введения новых подходов к управлению многопрофильными учреждениями дополнительного образования с учетом теории адаптивного управления.

Проанализированы основные процессы, которые осуществляет руководитель многопрофильного учреждения внешкольного образования и отмечено, что адаптация и совершенствование процессов управления должны быть направлены на создание инноваций. Это является ключевым в обеспечении качественных изменений в развитии заведения с целью создания лучших образовательных услуг. Определены основные управленческие вопросы, с которыми сталкивается руководитель, а именно: принятие решений в условиях неопределенности, адаптация образовательной стратегии, лидерство, персонализация в конструировании профессиональных компетенций педагогов, предубеждения ингрупового фаворитизма, искусственный интеллект. Приведено описание распространенных в адаптивной системе управления непрограммируемых решений, которые отличаются от интуитивных (для их принятия требуется больше времени, больше внимания и большое эмоциональное напряжение). Указано на ответственность руководителя многопрофильного учреждения внешкольного образования за принятие решений, необходимость со стороны руководителя самостоятельно инициировать изменения и важность развития концептуальных умений, технических навыков, умения налаживать межличностные и деловые отношения. Актуализировано значение выполнения руководителем различных функций, которые в условиях неопределенности расширяются и разветвляются. Доказано, что эффективная стратегия в адаптивной системе управления многопрофильным учреждением внешкольного образования начинается со сбора данных, продолжается формированием окружения,

Resume:

Mosyakova Irina. An adaptive management system for a multidisciplinary institution of out-of-school education: a theoretical aspect.

The article reveals the adaptive management system of a multidisciplinary institution of out-of-school education, emphasizes the need to clarify the goals (stabilization, ensuring dynamism, tracking changes, ensuring a minimum deviation in achieving effective educational outcomes), tasks, principles of the head activities. The main positions on the introduction of an adaptive management system are outlined, the roles and types of activity of the head of a multidisciplinary out-of-school education institution are highlighted. The need to introduce new approaches to the management of multidisciplinary out-of-school education institutions, taking into account the theory of adaptive management, has been clarified.

The main activities of the head of a multidisciplinary out-of-school educational institution are analyzed and it is emphasized that the adaptation and improvement of management processes should be aimed at creating innovations, which is key to ensuring quality changes in the institution to provide better educational services. The main managerial issues faced by the leader are highlighted, namely: decision-making in conditions of uncertainty, adaptation of educational strategy, leadership, personalization in the construction of professional competencies of teachers, prevention of group favoritism, artificial intelligence. The fact of the existence in the adaptive control system of non-programmed decisions which have differences from intuitive decisions, and also demand more time, more attention and bigger emotional pressure for their acceptance is emphasized. Emphasis is placed on the responsibility of the head of a multidisciplinary institution of out-of-school education for decision-making, the need for the head to initiate changes, as well as the importance of developing conceptual skills, technical skills, interpersonal and business relationships. The value of the head's performance of various functions that expand and branch out in conditions of uncertainty is actualized. It is proved that an effective strategy in the adaptive management system of a multidisciplinary out-of-school educational institution begins with data collection, continues with the formation of the environment, stimulates group thinking of teaching staff and unfolds in

педагогічного персоналу стимулюванням групового мислення the system of making the best
й розгортається в системі ухвалення педагогічного персоналу management decisions.
кращих управлінських рішень. и разворачивается в системе принятия лучших управленческих решений.

Ключові слова:

освітній менеджмент; позашкільна освіта; адаптивний підхід до управління закладом.

Ключевые слова:

образовательный менеджмент; внешкольное образование; адаптивный подход к управлению учреждением.

Key words:

educational management; extracurricular education; adaptive approach to institution management.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли стрімко розвиваються нові підходи до управління закладами освіти, багато уваги приділено питанням освітнього менеджменту закладів освіти різного рівня. У сучасних умовах украї важливим є розуміння процесів управління і багатопрофільними закладами позашкільної освіти, які перебувають у стані розвитку. Наукові джерела свідчать про різні системи, що впроваджуються освітніми менеджерами, однією з яких є адаптивна система управління.

З огляду на це, постає проблема характеристики теоретичного аспекту цієї системи в процесі управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти в сучасних умовах, зокрема того, що стосується мети, завдань, основних позицій щодо її впровадження в управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти. Важливість окресленої проблеми підтверджується основними документами у сфері позашкільної освіти, зокрема Законом України «Про позашкільну освіту».

Зміни стосуються і тих закладів позашкільної освіти, які, згідно з Указом Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року "Про Стратегію людського розвитку"» будуть розвиватися на базі закладів загальної середньої освіти. Так, у цій Стратегії наголошено на необхідності «забезпечення доступності здобуття позашкільної освіти, зокрема на базі закладів загальної середньої освіти, відповідно до інтересів та індивідуальних можливостей здобувачів освіти». Також про заклади позашкільної освіти йдеться й у Законі України «Про основні засади молодіжної політики» (2021), зокрема наголошено на створенні «необхідних умов для виховання дітей та молоді, розвитку їхніх здібностей, трудового навчання, професійної орієнтації, продуктивної праці учнів, сприяння діяльності дошкільних і позашкільних закладів освіти, дитячих, молодіжних та науково-просвітницьких громадських об'єднань, молодіжних центрів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням управління закладами освіти присвячено багато публікацій як українських (Ю. Грицай, & Я. Журецький (2002); Л. Даниленко (2006); Г. Єльнікова (1999); М. Легенький (2017) та інші), так і зарубіжних

учених (O. Nnamdi (2021); J. Almeida, A. Daniel, & C. Figueiredo (2021) та інші). Водночас питанням упровадження адаптивної системи управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти уваги не приділено, хоча визнається важливість адаптивного підходу до управління в сучасних умовах.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення теоретичного аспекту адаптивної системи управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти, що зумовлює уточнення цілей, завдань, принципів діяльності керівника в умовах автономії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наукові джерела свідчать про те, що адаптивна система управління може бути використана в різних сферах. Так, зокрема, ми спостерігаємо, що здебільшого заклади позашкільної освіти очолюють освічені, вдумливі керівники. Вони дійсно прагнуть успішного розвитку закладу, розвитку власного творчого колективу, задоволеності вихованців та їхніх батьків. Таку ідею про прагнення до успіху своєї організації проголошено в останніх книгах з менеджменту, зокрема в досить відомій книзі Майка Ротхера «Тайота Ката: Управління людьми для вдосконалення, адаптивності та досягнення найкращих результатів» (Rother, 2009). Люди, зазначає автор, хочуть успіху своїй організації, своїй команді, однак не завжди вдається керувати успішно. І справа не в самих людях, а в системі управління. Проблема в тому, як відбувається процес керівництва, як людина керує іншими людьми для досягнення визначених результатів. М. Ротхер вказує на те, що іноді розвиток успішних кампаній уповільнюється, а нові компанії в цей час починають стрімко розвиватися. Пояснення цього феномену просте: «нові компанії не обтяжені застарілим мисленням». Але проблема не лише в цьому, а й у тому, що процеси мислення керівництва не передбачають постійного вдосконалення та адаптації (Rother, 2009, с. XV).

Спираючись на ідеї М. Ротхера, ми також ураховуємо необхідність введення нових підходів до системи управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти.

Виходячи з теорії адаптивного управління, можна за допомогою адаптивної системи управління багатопрофільним закладом

позашкільної освіти досягти деяких цілей, а саме: стабілізації, забезпечення динамічності, відстеження змін, забезпечення мінімального значення відхилення в досягненні ефективних результатів освітньої діяльності. Ці цілі, як і за будь-якої системи управління, мають чітко визначену особливість: саме адаптація і постійне вдосконалення дають змогу впливати на невизначеність у системі управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти.

Адаптивна система управління передбачає не тільки уточнення цілей, відповідних їм завдань, а й принципів у роботі керівника. Сьогодні ми спостерігаємо зміну потреб та інтересів молоді, що перетворюють різні напрями в галузі позашкільної освіти, з чим пов'язана тенденція поступової відмови від наявних моделей адміністративного управління, що роблять позашкільні заклади освіти застарілими. Відповідно до цієї тенденції роль керівника також змінюється, що змушує його адаптуватися і розвиватися. Керівник позашкільного закладу освіти має спрямувати колектив на переосмислення цілей, стратегій, усієї структури та правил роботи з вихованцями та їхніми батьками.

Надя Дамідж, та Таліб Дамідж у книзі «Управління процесами: мультидисциплінарний гід з теорії, моделювання та методології» (N. Damij, & T. Damij, 2014) вказують на те, зовнішнім замовникам послуг у будь-якій організації слід урахувати для покращення діяльності три основні процеси – основний, допоміжний і, як окремий, – процес управління. Останній є всеосяжним і стосується, на переконання авторів книги, керівництва основними або допоміжними процесами з необхідним елементом – плануванням. З огляду на це, у багатопрофільних закладах позашкільної освіти адаптація й удосконалення процесів управління мають бути спрямовані на створення інновацій, що є ключовим у забезпеченні якісних змін закладу з метою надання кращих освітніх послуг. Поліпшення процесу управління на засадах адаптивного підходу тісно пов'язано з потребами сучасних вихованців та їхніх батьків. Прагнення задовольнити сучасні інтереси дітей та учнівської молоді, розвинути їхній потенціал для успішного майбутнього – ключова позиція у впровадженні змін в управлінні багатопрофільними закладами позашкільної освіти.

Українською важливо, що саме педагогічним колективам багатопрофільних закладів позашкільної освіти необхідно подумати, які освітні програми потрібні для майбутнього, які нові способи взаємодії із вихованцями необхідно розробити, урахувавши сучасні цінності, позиції

особистої безпеки, здоров'я, розвиток творчого потенціалу, інформатизацію та діджиталізацію тощо. У зв'язку з цими змінами саме керівник буде стикатися з такими управлінськими питаннями, як ухвалення рішень в умовах невизначеності, адаптація освітньої стратегії, лідерство, персоналізація в конструюванні професійних компетентностей педагогів, упередження інгрупового фаворитизму, штучний інтелект. Виявлення цих позицій – виклики часу. І якщо йдеться про використання штучного інтелекту в управлінні багатопрофільними закладами позашкільної освіти, то його потрібно буде застосовувати насамперед для стратегічного планування, розроблення маркетингових кампаній для нових освітніх послуг, просування на освітній ринок інноваційних авторських програм і продуктів. Так, у книзі «Майбутнє управління у світі ШІ (штучного інтелекту): перевизначення мети та стратегії в четвертій промисловій революції» (*The Future of Management in an AI World*, 2019) вказується, що штучний інтелект стає більш поширеним, і його слід застосовувати саме для стратегічного планування: «Стратегічне планування є діяльністю організаційного управління, що використовується для встановлення пріоритетів, фокусу ресурсів, посилення діяльності, а також оцінки та корекції напрямів за потреби» (с. 11). Слушним є зауваження авторів книги про те, що ухвалення людиною рішень є недосконалим. Саме використання штучного інтелекту допоможе збільшити пізнання окремих людей або груп людей під час ухвалення рішень: «Система штучного інтелекту дає змогу групам, які ухвалюють рішення, ефективно взаємодіяти з великим обсягом інформації, використовуючи методи візуалізації мовлення, жестів та даних ...» (*The Future of Management in an AI World*, 2019, с. 12).

Коли керівник багатопрофільного закладу позашкільної освіти починає застосовувати технології штучного інтелекту в процесі управління, він стикається з безліччю варіантів, які слід адаптувати саме до роботи з педагогічним персоналом. По-перше, це питання, що стосується розвитку здібностей педагогічного персоналу й налагодження контактів із представниками різних організацій. Для того, щоб допомогти закладу позашкільної освіти досягти кращих результатів, керівник має перебувати в постійному русі та спілкуванні. Керівник повинен змінюватися майже кожний раз, коли виконує різні завдання, адже зміна фокусу уваги, реакція на найрізноманітніші проблеми вимагають виконання великого обсягу роботи (складання письмових, усних текстів для здійснення контактів, проведення співбесід із

підлеглими, керівниками і представниками інших організацій, складання планів і розпоряджень тощо).

На керівників закладів позашкільної освіти покладено відповідальність за діяльність педагогічного персоналу закладу, яка безпосередньо пов'язана з розвитком і постійним удосконаленням лідерських якостей. І якщо потенційною силою керівника закладу позашкільної освіти наділяє його статус як людини, що має офіційну владу, то саме лідерські якості визначають, яким чином керівник себе реалізує. Також вкажімо на те, що в науковій літературі з питань управління вміщено багато інформації про роль зв'язків у роботі керівника і значення підтримки контактів керівника поза закладом, що може бути корисним для здійснення практичної роботи.

По-друге, це питання збору інформації, вибору необхідної інформаційної платформи та інформаційних інструментів, які є найбільш зручними для управління.

Керівники багатoproфільних закладів позашкільної освіти мають збирати, аналізувати й поширювати різноманітну інформацію. Вони майже постійно повинні тримати в пам'яті велику кількість інформації і мати можливість її швидко поширювати. І хоча є різноманітні інформаційні системи управління для збору й розповсюдження необхідних ресурсів, саме керівник має бути добре навченим швидко обробляти інформацію. Моніторинг інформації від перевірки оточення, спілкування з підлеглими та іншими особами – одна з функцій, яка виконується розгалуженою особистою мережею контактних осіб, яку для себе розвиває керівник.

І, по-третє, як використовувати можливості штучного інтелекту повною мірою для розв'язання питань, пов'язаних із управлінням багатoproфільним закладом позашкільної освіти?

Різнорманітність даних, що збирають у багатoproфільних закладах позашкільної освіти, повсякчасно зростає. На сьогодні це різноманітні тексти, аудіо, відео, обстеження і дослідження тощо. Ми вважаємо, що обсяг такої інформації буде зростати й у недалекому майбутньому вже слід буде організувати збирання й аналіз даних у таких аспектах, як персоналізовані дані про вихованців та їхніх батьків, їхні уподобання, інтереси, спільні цінності, що об'єднують вихованців і батьків, а також їхня взаємодія в соціальних мережах тощо. Керівники багатoproфільних закладів позашкільної освіти мають усвідомлювати цінність цих поки що неструктурованих даних і, відповідно, необхідність адаптувати й удосконалювати порядок денний щодо їх використання для покращання якості освітніх

послуг. Уважаємо, що ці процеси, пов'язані зі стратегічним плануванням, за допомогою штучного інтелекту допоможуть переосмислити освітню стратегію кожного багатoproфільного закладу позашкільної освіти, створити в майбутньому основу для опрацювання нових моделей управління, вироблення більш точних прогнозів, керівництва процесом ухвалення управлінських рішень, упровадження спеціальних тренувань, що допоможуть викоринити нераціональні та неетичні рішення.

Вкажімо на наявність в адаптивній системі управління багатoproфільних закладів позашкільної освіти непрограмованих рішень як нових, що є неструктурованими і такими, що базуються на критеріях, які не завжди є чітко визначеними. Ці рішення відмінні від інтуїтивних рішень, адже за непрограмованих рішень може використовуватися неповна інформація, і саме для уникнення неоднозначності керівнику потрібно розвивати критичне мислення, що вимагає обґрунтування, роздумів, креативності. Наприклад, керівнику позашкільного закладу освіти потрібно вирішити, чи впроваджувати нову програму або виховну технологію, чи ні. У таких ситуаціях завжди наслідки будуть невідомими. Чи насправді нова освітня програма буде вдалою і матиме попит? Чи дійсно нова виховна технологія буде сприйматися вихованцями та їхніми батьками краще за наявні? Для цього керівнику закладу потрібно зібрати відповідну інформацію і спрогнозувати, чи буде нова освітня програма або нова виховна технологія потрібною. Отже, такі непрограмовані рішення в адаптивній системі управління є викликом для керівника, адже це потребує більше часу, уваги й емоційного напруження.

Підкреслимо відповідальність керівника закладу за ухвалення рішень, що приймаються як від імені педагогічного персоналу, так і від імені вихованців та їхніх батьків. І оскільки інтереси можуть бути часто суперечливими, керівники мають утримуватися від швидкого ухвалення рішень в обставинах, що характеризуються високою двозначністю та враховувати, що не завжди інформація від різних сторін може бути адекватною. Водночас украй важливим є прагнення до вдосконалення власного закладу, адаптування його до мінливих умов, розуміння важливості постійних інновацій, укладання нових освітніх програм, урахування нових можливостей для розроблення маркетингових стратегій і способах управління творчими педагогами, оскільки застарілі методи управління не працюють на користь закладів позашкільної освіти. В адаптивній системі управління керівник самостійно ініціює зміни, а авторитет тих керівників, які лише реагують на умови, що

склалися, значно зменшується для підлеглих. Керівник в адаптивній системі управління є ефективним, адже ефективність на сьогодні постає ключовою навичкою XXI століття. Окрім ефективності, як ключової навички керівника, підкреслимо й важливість таких умінь і навичок, що пов'язані безпосередньо з управлінською роботою в межах адаптивного підходу, а саме: концептуальні вміння (уміння аналізувати інформацію для покращення діяльності закладу позашкільної освіти, уміння вибудувати стратегії для вдосконалення організаційної структури закладу, координація діяльності педагогічного персоналу різних профілів, бачення закладу в цілому і його місця в соціумі тощо); технічні навички (управління змінами, управління інноваціями, управління впровадженням нових процедур); налагодження міжособистісних і ділових стосунків (уміння працювати з людьми, розуміння мотивацій та інтересів педагогічних працівників, управління груповими відносинами, знання психології праці та відпочинку, володіння на високому рівні комунікативними навичками спілкування тощо).

В адаптивній системі управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти діяльність керівника розгалужується і, окрім виконання звичних функцій (планування, організація, контроль і керівництво), з'являються такі: довгострокове планування, що базується на стратегічному плануванні і розвитку багатопрофільного закладу позашкільної освіти; здійснення коригувальних заходів щодо розподілу ресурсів (часових, людських, фінансових тощо); моніторинг змін оточення;

нагляд за роботою педагогічного персоналу й координація його діяльності в умовах змін; встановлення безпосередніх контактів із батьками і вихованцями, які вбачають потребу в цьому; підтримка і розвиток відносин із громадськими організаціями; розв'язання питань упровадження організаційних змін і вдосконалення закладу позашкільної освіти, проведення експериментальної роботи; розроблення й упровадження нових освітніх послуг у систему позашкільної освіти тощо. Як бачимо, ці види діяльності досить різноманітні, але в межах адаптивного підходу така діяльність має бути побудованою в межах часу, що витрачається на управлінську роботу.

Висновки. Урахування теоретичних аспектів адаптивної системи управління багатопрофільним закладом позашкільної освіти сприятиме підвищенню ефективності роботи закладу, уможливить більш швидке впровадження інновацій для створення авторських освітніх програм і унікальних освітніх послуг, що будуть розроблені з огляду на зовнішні сигнали оточення. Розроблення ефективної стратегії в адаптивній системі управління багатопрофільними закладами позашкільної освіти розпочинається зі збору даних, продовжується формуванням оточення, стимулюванням групового мислення педагогічного персоналу й розгортається в системі ухвалення найкращих управлінських рішень. На пошук нових напрямів, що сприятимуть удосконаленню процесу освітнього менеджменту у сфері позашкільної освіти, будуть спрямовані подальші дослідження.

Список використаних джерел

- Грицай, Ю. О., & Журецький, Я. І. (2002). *Теорія та практика управління сучасною школою*. Миколаїв: МДПУ. 256 с.
- Даниленко, Л. (2006). *Інноваційний освітній менеджмент*. Київ: Главник. 144 с.
- Єльнікова, Г. В. (1999). *Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні*. (Держ. акад. кер. кадрів освіти). Харків: Крок. 301 с.
- Легенький, М. (2017). Адміністративно-правове забезпечення пріоритетних напрямів в управлінні освітою. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*, 865, 257–266.
- Про основні засади молодіжної політики: Закон України від 27.04.2021. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>.
- Про Стратегію людського розвитку: Указ Президента України від 14 травня 2021 року. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%88%D0%BA#w1_1.
- Damij, N., & Damij, T. (2014). *Process Management: A Multi-disciplinary Guide to Theory, Modeling, and Methodology*. Heidelberg NewYork Dordrecht London: Springer. 222 p. DOI: 10.1007/978-3-642-36639-0.
- João Almeida, Ana Dias Daniel, & Cláudia Figueiredo (2021). The future of management education: The role of entrepreneurship education and junior enterprises.

References

- Gritsay Yu. O., Zhuretsky Ya. I. (2002). *Theory and practice of modern school management*. Mykolaiv: Mykolaiv State Pedagogical University. 256 p. [in Ukrainian]
- Danilenko L. (2006). *Innovative educational management*. Kyiv: Glavnuk. 144 p. [in Ukrainian]
- Yelnikov G.V. (1999). *Scientific bases of the development of management of general secondary education in the region*. (State Academic Head of Education). Kharkiv: Krok. 301 p. [in Ukrainian]
- Legenkiy M. (2017). *Administrative and legal support of priority areas in education management*. Bulletin of Lviv National Polytechnic University, 865, P. 257–266. [in Ukrainian]
- On the basic principles of youth policy: Law of Ukraine of 27.04.2021. Taken from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>. [in Ukrainian]
- On the Human Development Strategy: Decree of the President of Ukraine of May 14, 2021. Taken from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%88%D0%BA#w1_1. [in Ukrainian]
- Damij, N., & Damij, T. (2014). *Process Management: A Multi-disciplinary Guide to Theory, Modeling, and Methodology*. Heidelberg NewYork Dordrecht London: Springer. 222 p. DOI: 10.1007/978-3-642-36639-0. [in English]

- The International Journal of Management Education*, Vol. 19, Issue 1. doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100318.
- Nnamdi, O. (2021). Management education trends and gaps – A case study of a community education provision in London (UK). *The International Journal of Management Education*, Vol. 19, Issue 1. doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.004.
- Rother, M. (2009). *Toyota Kata: Managing People for Improvement, Adaptiveness and Superior Results*. New York: McGraw-Hill. 332 p.
- The Future of Management in an AI World: Redefining Purpose and Strategy in the Fourth Industrial Revolution*. (2019). Canals Jordi, & Hekamp Franz. Cham (Eds.). Switzerland: Springer Nature. 242 p.
- João Almeida, Ana Dias Daniel, & Cláudia Figueiredo (2021). The future of management education: The role of entrepreneurship education and junior enterprises. *The International Journal of Management Education*, Vol. 19, Issue 1. doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100318. [in English]
- Nnamdi, O. (2021). Management education trends and gaps – A case study of a community education provision in London (UK). *The International Journal of Management Education*, Vol. 19, Issue 1. doi.org/10.1016/j.ijme.2019.04.004. [in English]
- Rother, M. (2009). *Toyota Kata: Managing People for Improvement, Adaptiveness and Superior Results*. New York: McGraw-Hill. 332 p. [in English]
- The Future of Management in an AI World: Redefining Purpose and Strategy in the Fourth Industrial Revolution*. (2019). Canals Jordi, & Hekamp Franz. Cham (Eds.). Switzerland: Springer Nature. 242 p. [in English]

Відомості про автора:**Мосякова Ірина Юліївна**

mosyakova@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/28/33

Матеріал надійшов до редакції 10. 03. 2021 р.
Прийнято до друку 22. 04. 2021 р.

Information about the author:**Mosyakova Irina Yuliyivna**

mosyakova@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/28/33

Received at the editorial office 10. 03. 2021.
Accepted for publishing 22. 04. 2021.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СТАНОВЛЕННЯ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК НА ОСОБЛИВУ ФОРМУ НАСТАВНИЦТВА

Світлана Подплота

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У сучасній науці система наставництва розглядається як найбільш ефективний шлях використання людського ресурсу для виконання організацією стратегічних завдань. У статті висвітлено історичний аспект виникнення наставництва як методу передачі досвіду, який використовувався для морального виховання дітей та молоді. Наголошено, що наставництво є багатовіковою традицією, характерною для всіх країн, і як соціальний феномен притаманне всім періодам розвитку людства. Його зміст полягає в передачі низки моральних, інтелектуальних, іноді фізичних та матеріальних якостей підопічним. Наставник – людина, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікації; прагне допомогти своїм підопічним набутти досвіду, необхідного для самовдосконалення. Окрім професіоналізму та досвіду, наставника характеризують такі особистісні якості, як уміння говорити, слухати, взаємодіяти, такт, переконаність в істинності та правильності своєї справи. У статті розглянуто процес становлення тьюторського супроводу як особливої форми наставництва, здійснено опис передумов його виникнення та ступінь актуальності в наш час. Доведено, що тьюторство і моральне наставництво мають спільні витоки, оскільки, зародившись разом із першими європейськими університетами, сучасний інститут тьюторства зберіг і примножив норми, традиції та правила наставництва часів середньовічних університетів. Інакше кажучи, тьюторство виникло в класичних англійських університетах саме на ґрунті наставництва. У роботі акцентовано на необхідності модернізації сучасної системи освіти України для розв'язання проблем духовно-морального розвитку особистості. Упровадження нових стратегій, зокрема тьюторського супроводу, має стати ключем для подолання проблем сучасної системи освіти.

Ключові слова:

історичний аспект; моральне виховання; наставник; наставництво; тьютор; тьюторський супровід.

Анотация:

Подплёта Светлана. Ретроспективный взгляд на проблему становления тьюторского сопровождения нравственного воспитания студентов как на особую форму наставничества.

В современной науке система наставничества рассматривается как наиболее эффективный путь использования человеческого ресурса для решения организацией стратегических задач. В статье освещается исторический аспект возникновения наставничества как метода передачи опыта, который использовался для нравственного воспитания детей и молодежи. Отмечено, что наставничество является многовековой традицией, характерной для всех стран, и как социальный феномен присуще всем периодам развития человечества. Его смысл заключается в передаче ряда нравственных, интеллектуальных, иногда физических и материальных качеств подопечному. Наставник – человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации; стремится помочь своим подопечным приобрести опыт, необходимый для самосовершенствования. Кроме профессионализма и опыта, наставника отличают личностные качества: умение говорить, слушать, взаимодействовать, такт, убежденность в истинности и правильности своего дела. В статье раскрыт процесс становления тьюторского сопровождения как особой формы наставничества, описаны предпосылки его возникновения и степень актуальности в наше время. Доказано, что тьюторство и моральное наставничество имеют одни и те же корни, поскольку, зародившись совместно с первыми европейскими университетами, современный институт тьюторства сохранил и приумножил нормы, традиции и правила наставничества времен средневековых университетов. Иными словами, тьюторство появилось в классических английских университетах именно на основе наставничества. В работе акцентировано на необходимости модернизации современной системы образования Украины для решения проблем духовно-нравственного развития личности. Введение новых стратегий, в частности тьюторского сопровождения, должно стать ключом для преодоления проблем современной системы образования.

Ключевые слова:

исторический аспект; нравственное воспитание; наставник; наставничество; тьютор; тьюторское сопровождение.

Resume:

Podplota Svitlana. A retrospective view on the problem of tutor support formation of moral education of students as a special form of mentoring.

In modern science, it is important to consider the mentoring system as the most effective way to use the human resources of the organization to solve strategic problems. The article considers the historical aspect of the emergence of mentoring as a method of transfer of experience, which was used for the moral education of children and youth. It is emphasized that mentoring is a centuries-old tradition, characteristic of all countries and as a social phenomenon inherent in all periods of human development. Its content is the transfer of a number of moral, intellectual, sometimes physical and material qualities. Mentor is a person who has some experience and knowledge, a high level of communication; seeks to help his students gain the experience necessary for self-improvement. The professionalism and experience of the mentors are joined by personal qualities: the ability to speak, listen, and interact. The work traces the formation of tutoring as a special form of mentoring, describes the prerequisites for its emergence and the degree of its relevance in our time. Born together with the first European universities, the modern institute of tutoring preserved and multiplied the norms, traditions and rules of mentoring of medieval universities; the author argues that tutoring and moral mentoring have the same roots. That is, tutoring appeared in classical English universities based on mentoring. The author emphasizes the need to modernize the modern education system of Ukraine in order to solve the problems of spiritual and moral development of the individual. The introduction of new strategies, in particular, tutoring, should be the key to solving the problems of the modern education system.

Key words:

historical aspect; moral education; guidance; tutoring; tutor; tutor support.

Постановка проблеми. Питання – «Хто такий тьютор?» і «Що таке тьюторський супровід? – викликають неабияку цікавість у багатьох сучасних дослідників. Прогресивні педагоги

зайняті пошуком і аналізом ефективних інноваційних практик, а також способів і методів морального виховання своїх підопічних. Задовольнити цю потребу може тьюторський

супровід, будучи інноваційною технологією. Для більш детального вивчення проблеми впровадження тьюторського супроводу в систему освіти України необхідно звернутися до витоків тьюторства, до історії виникнення, розвитку та сучасного стану цього феномену.

Формування європейського інституту тьюторства відбувалося протягом століть. Зародившись спільно з першими європейськими університетами, сучасний інститут тьюторства зберіг і примножив норми, традиції і правила наставництва часів середньовічних університетів. Тож можна з упевненістю сказати, що тьюторство і моральне наставництво мають одне й те саме коріння. Тьюторство виникло в класичних англійських університетах саме на ґрунті наставництва.

Наставництво є багатовіковою традицією, характерною для всіх країн. Наставник – це людина, яка має певний досвід і знання, високий рівень комунікації; прагне допомогти своїм підопічним набутти досвіду, необхідного для оволодіння професією, а також для самовдосконалення. Наставництво як соціальний феномен притаманне усім періодам розвитку людства. Його зміст полягає в передачі низки моральних, інтелектуальних, іноді фізичних та матеріальних якостей підопічному. Окрім професіоналізму та досвіду, наставника характеризують такі особистісні якості, як уміння говорити, слухати, взаємодіяти, такт, переконаність в істинності та правильності своєї справи (Maksymov et al., 2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми наставництва неодноразово зверталися зарубіжні дослідники, зокрема Б. Джонсон, М. Годшалк, Ч. Рідлі, К. Скамп, М. Фуллан, А. Харгрівз. Серед вітчизняних науковців цьому питанню присвячено праці З. Бондаренко, Н. Гаврилів, М. Морозової, Н. Ничкало, Т. Новаченко, Т. Розвадовської та інших. Проблема становлення тьюторського супроводу морального виховання студентів як особливої форми наставництва є актуальною та відкритою для сучасних досліджень. Зміст, форми, методи тьюторського супроводу розкрито в роботах таких вчених, як Н. Акініна, О. Воронкін, О. Гончар, Д. Житло, С. Журкіна, М. Іващенко, І. Карапузова, О. Літовка, О. Лось, Л. Москальова, С. Сисоєва, Л. Шеїна та ін. Проте проблема становлення тьюторського супроводу морального виховання студентів як особливої форми наставництва не представлена належним чином загалом. Зокрема, бракує комплексної характеристики передумов виникнення такого явища, як наставництво, не висвітлено його роль у моральному вихованні особистості.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснити ретроспективний огляд проблеми

становлення тьюторського супроводу морального виховання студентів як особливої форми наставництва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність появи морального наставника постала в родовому суспільстві епохи матріархату. Первісне суспільство усвідомило необхідність працювати, захищати свій рід, будувати родинні стосунки. Моральні наставники передавали знання про норми життя, звичаї, правила поведінки, моральний вибір від покоління до покоління. Отже, уже в древніх неписьменних спільнотах сформувалися примітивні школи, де молоді люди отримували від своїх наставників не тільки нові знання, а й духовне виховання (набуття корисних навичок, почуття самодисципліни, розуміння сімейних обов'язків тощо).

У Стародавній Греції моральному вихованню надавалося особливого значення. Ідеальною людиною вважали ту, яка була прекрасно як фізично, так і морально. Між давньогрецькими наставниками не було єдності у виборі форм і методів виховання, але у визначенні самого поняття й мети формування у вихованців високих і незмінних, на їхню думку, моральних уявлень вони були єдині. Моральні наставники прагнули навчити вихованців цінувати красу тіла й моральні чесноти, вільно висловлювати свої думки, високо цінувати мужність, великодушність, щедрість, правдивість, товариськість, справедливість, люб'язність, засуджувати скупість, дріб'язковість, легкодухність, несправедливість, грубість.

Демокріт уважав, що найголовнішим у формуванні моральних якостей є виховання. Саме від виховання залежить добродесний спосіб життя. Завдяки моральному наставнику людина вчиться розпізнавати добро і зло, чинити за законами моралі, досягати найвищого блага, спокою, рівноваги, блаженства й щастя. Філософ-ідеаліст Сократ мету виховання вбачав у пізнанні людиною самої себе, у вдосконаленні моральності, пов'язуючи її із самовихованням. Самовиховання, на думку філософа, має тривати впродовж усього життя людини і є важкою та кропіткою працею, яка неможлива без втручання наставника.

Платон був переконаний у тому, що наближення до вищої ідеї блага здійснюється шляхом морального виховання. Моральний наставник мав навчити цінувати правдивість, справедливість, кмітливість, розсудливість і добровільно коритися законам. Учень Платона Арістотель надавав великого значення моральним навичкам і вправам про моральні вчинки. Природні задатки, розвиток навичок і розум – ось три джерела морального виховання за

Арістотелем. У «Нікомаховій етиці» філософ вказував на те, що наставники мають навчити людину як стати моральною і водночас щасливою. Він уважав моральність продуктом людської, а не божественної волі. Природні задатки як такі ще не забезпечують моральності, оскільки остання має спиратися на розум. Лише тоді склад душі, хоча він подібний до природної добродетності, буде справді добродетістю, коли душа буде керуватися законами розумного. «Є два види чеснот – інтелектуальні й моральні, відповідно до двох частин душі. Інтелектуальні чесноти – результат навчання, моральні – звички» (Aristotle, 1963, p. 28).

Представники стоїцизму (Епіктет, Сенека, Марк Аврелій) також вбачали основу морального життя людини у вихованні добродетності й милосердя, людинолюбства, співчуття, шанобливого ставлення до всіх людей. Визнаючи вроджений характер моралі, вони не виключали можливості морального виховання людини наставником протягом життя. Наставники закликали покладатися на Бога та прагнути до самоізоляції від світу гріхів. «Люди повсюди шукають утіх, – писав Сенека, – кожний порок б'є через край. Жадоба до розкошів скочується до зажерливості; чесність у забутті; що обіцяє приємну нагороду, того не соромляться ...» (Кольцова, 2008, с. 100).

В епоху середньовіччя мораль була нерозривно пов'язана з релігією. Августин Аврелій уважав Бога абсолютним творцем, вищим благом, моральним законом, якому людина повинна цілковито довіритися. Моральні наставники переконували, що благо не може існувати окремо від Бога, оскільки благо – це Бог, а вище благо – воля Божа. Натомість Фома Аквінський, уважаючи добродетність наслідком діяльності людського розуму, вбачав моральність життя людини в дотриманні Божого порядку.

Філософія епохи Відродження мала гуманістичний характер, визнаючи людину як вільну істоту. Філософи були переконані в тому, що людина, одержавши від Бога свободу волі, повинна сама ухвалювати рішення. Людина розглядалася як частина природи. В основу тогочасної освіти було покладено вивчення античної класики. Знання моральної філософії, етики, історії, літератури були покликані спонукати людей до благородних вчинків. Мораль виступала формою самоствердження особистості. Моральна людина повинна була прагнути до оновлення, розвитку та руху вперед. Людина в змозі змінювати не лише себе, а й усе, що її оточує. Вершиною саморозвитку особистості вважали любов – єдність тілесних, емоційних та інтелектуальних здібностей, що виходить за межі буденності. Щоб впливати на

розум, волю та емоції людей, потрібні були наставники, для яких, як писав Ф. Петрарка (1998), «... перше й останнє прагнення ... полягає в тому, щоб удосконалити свого слухача та читача», укорінити в людські душі «любов до гарних справ» (с. 354). Учителі-наставники мали виконувати роль батьків, любити та поважати кожного підопічного та бути благородними носіями знань про мораль, бо, як зазначав Маффео Веджо (1999), «чим чистішим і поживнішим буде молоко годувальниці, тим здоровішою, міцнішою буде дитина; так і з учителями – чим кращими будуть їхні освіченість і звичаї, тим міцніше коріння добродетності й ученості вони залишать своїм викладанням у дітях» (с. 211). Важливо також, «щоб життя наставників не було заплямовано поганими вчинками, щоб звичаї були бездоганними, служили прикладом», – наголошував Сільвіо Пікколоміні (Петрарка, 1998, с. 217). Також поряд з освіченістю та моральністю гуманізм вимагав від морального наставника необхідного професіоналізму у володінні засобами виховного впливу та знання індивідуальних особливостей підопічних.

Френсіс Бекон (1954) присвятив свою працю «Досвіди, або напучування моральні і політичні» проблемам моралі. Філософ писав про красу внутрішнього світу людини, її звички й особливості виховання, ставлення до дружби, любові, щастя, лицемірства, марнославства тощо. Особливу увагу звертав на виховання доброти, розвиток альтруїстичного начала особистості.

Хуан Луїс Вівес, іспанський гуманіст епохи Відродження, був переконаний у тому, що знання й освіта повинні служити моральному вдосконаленню особистості, оскільки людина може помилятися будь у чому, тільки не в питаннях моральності. Моральному вихованню Хуан Вівес надавав надзвичайно великого значення, робив акцент на розвитку розумових здібностей і вважав релігію вагомим фактором морального виховання. Вівес твердив, що учнів слід виховувати в дусі християнського благочестя й заповітів Христа. А вчитель повинен любити дитину і прагнути завоювати її любов і довіру, адже це перший крок до виховання і навчання, запорука їх успішності, засіб морального впливу на учня. Ніколи не можна принижувати дитину, оскільки це підриває її віру у свої сили, насміхатися над нею, глузувати з неї, вказувати на її помилки. Утім, щодо моральності, то недоліки потрібно викорінювати якомога раніше. Отже, щоб досягти успіху, треба добре знати людину, її внутрішній світ і зовнішні вияви. Вивчаючи вихованця, зауважував Вівес, необхідно звернути увагу на «... його моральний настрій,

інтелектуальні здібності, специфічні нахили, фізичний стан і майбутнє покликання» (Год, 2002, с. 112).

Ян Амос Каменський присвятив проблемі морального виховання низку своїх творів – «Велика дидактика», «Материнська школа», «Закони добре організованої школи» та інші. Він уважав, що наставникам важливо виховувати у молодого покоління чотири основні добродієвості: мудрість, мужність, помірність і справедливість. Моральним наставникам «необхідно якомога більше пропагувати мудрість, щоб учні, охоплені любов'ю до неї, не відчували труднощів під час її досягнення. Але що означає бути мудрим? Це означає знати відмінності речей, скрізь надавати перевагу добру перед злом, кращому – менш кращому, завжди вміти знайти найкращі засоби для досягнення визначеної благородної мети, мати напоготові необхідні для їх використання способи і, таким чином, де б ти не був і щоб ти не робив або в якому становищі не перебував, ясно все бачити й бути в змозі іншим дати добру пораду; бути людиною привабливою красномовності, прекрасної моральності та істинної релігійності, через те заслужити любов від Бога й від людей і в такий спосіб уже в цьому житті бути щасливим і блаженим» (Коменський, 1982, с. 127).

В основу морального виховання Джон Локк поклав «добрі почуття» природної людини й був упевнений, що разом із розвитком держави стосунки між людьми поступово мають покращуватися. Моральне виховання наставників має бути спрямоване на виконання пріоритетного завдання – формування високоморальної людини, громадянина, здатного утверджувати моральні ідеали. Моральні наставники, на думку Джона Локка (1939), повинні працювати над виробленням характеру, розвитком волі та моральної дисциплінованості підопічних, а основними виховними засобами морального виховання повинні бути приклад, оточення та середовище (с. 169).

Жан-Жак Руссо, висуваючи ідею вільного виховання, уважав моральне виховання найголовнішим і першочерговим педагогічним завданням. «Сформувати серце, судження і розум, і саме в тому порядку, у якому назвав їх», – писав він у «Проекті виховання де Сент-Марі» (Руссо, 1981, Т. 2, с. 10). У романі-трактаті «Еміль, або Про виховання» Жан-Жак Руссо (1981, Т. 1) особливу увагу радить приділяти моральному вихованню в підлітковому віці, зокрема вихованню добрих почуттів, суджень та доброї волі завдяки зразковим прикладам, гарним справам, вивченню біографій видатних людей, літератури, мистецтва. Філософ наголошує на

тому, що виховання дуже важливе, адже воно може створити вільну та щасливу людину. Три вчителі беруть участь у вихованні дитини: Люди, Предмети та Природа. Мислитель твердить: «Ми народжуємося всього позбавленими – нам потрібна допомога; ми народжуємося безглуздими – нам потрібен розум. Усе, чого ми не маємо під час народження й без чого ми не можемо обійтися, ставши дорослими, дається нам вихованням». Природна людина, за Руссо, гармонійна, цілеспрямована й абсолютно вільна від егоїзму.

Моральна концепція Іммануїла Канта ґрунтується на відмінності між теоретичним і практичним розумом. Підсумком теоретичного розуму є наука, а практичного – мораль. Мораль обмежує прагнення й нахили людини. Моральні закони визначають поведінку людини ззовні й водночас виступають як щось внутрішнє й усвідомлюване. Моральні вчинки безкорисливі. Філософ визначив, що мораль перебуває в межах людської свободи, де воля особистості є автономною. Морально-позитивного значення вона набуває лише завдяки її узгодженості з вищим моральним законом. У «Критиці практичного розуму» звучить відома думка Канта щодо місця людини у Всесвіті: «Дві речі сповнюють душу завжди новим і все більш сильним здивуванням і благоговінням, чим частіше й триваліше ми розмірковуємо про них, – це зоряне небо наді мною і моральний закон у мені» (Кант, 1965, с. 499).

Георг Вільгельм Фрідріх Гегель уважав, що виховання повинно відбуватися в умовах повної гармонії та любові. Виховувати в дитині можна тільки ті чесноти, якими наставники володіють самі. Дитину слід навчати загальних норм поведінки та обов'язково навчити слухатись і слухати, вміти відрізнити добро від зла, виховувати волю. За Гегелем виконання морального обов'язку полягає в тому, щоб «здійснювати справедливе й турбуватися про власне благо та про благо у його загальному розумінні, про благо інших» (Гегель, 1934, с. 153).

Людвіг Феєрбах у своїх працях «Про спіритуалізм і матеріалізм, особливо у ставленні до свободи волі», «Евдемонізм», «Сутність християнства» відокремлює мораль від релігії. В основі моралі, на думку філософа, – духовність зв'язків між людьми. Мораль «не знає жодного щастя без щастя чужого, не знає і не хоче жодного ізолюваного щастя, відокремленого й незалежного від щастя інших людей або свідомого й навмисне заснованого на їх нещасті; вона знає лише їх товариство, загальне щастя» (Фейєрбах, 1955, Т. 1, с. 621). Моральна діяльність є запорукою щастя, оскільки добро приносить почуття радості та задоволення, а зло – відчуття

болю та втрати. Особистість є центром морального життя, суб'єктом моральності, що свідомо вибирає морально добре й чинить згідно з вибором.

У XIX–XX ст. етичний радикалізм розглядав можливість удосконалення людського духу не засобами моральної саморефлексії особистості, а шляхом удосконалення соціальних інституцій за умови якісної зміни суспільного життя, а саме – встановлення майнової та соціальної рівності для морального вдосконалення кожного члена суспільства.

Найдавнішою українською літературною пам'яткою, у якій порушуються питання наставництва, є філософсько-педагогічний трактат морально-патріотичного спрямування «Слово про закон і благодать», написаний київським митрополитом Іларіоном між 1037 і 1050 рр. У ньому опосередковано віддзеркалюються етичні вимоги до педагога, а мета виховання подається як істина й благодать, що трактується як слуги життя вічного – основної мети людського життя. Іларіон не підтримував візантійської ідеї аскетичного виховання, будуючи при цьому свою концепцію формування особистості на основі впровадження принципу активної діяльності. Тому виховним ідеалом русичів він називав підготовку молодого покоління до захисту рідної землі. Загальнодержавною умовою виховання молоді він уважав героїзацію славетного минулого. До канону референтних постатей, на прикладі яких мало здійснюватися патріотичне виховання молоді, на думку Іларіона, належали князі Ігор та Святослав, які самовіддано захищали свою землю; Володимир Великий та Ярослав Мудрий, котрі примножували славу й велич Київської Русі (*Слово про Закон і Благодать*, 2007).

У середньовічній Європі «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 або 1117 р.) було першим твором, який написала світська особа й у якому так само вперше було обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до наставництва, і пов'язувалося це з практичними потребами людини. Мономах уважав, що запорукою всіх успіхів людини є праця й особистий приклад наставника (*Повчання Дітям*, 2015).

Практика наставництва тривала й в епоху Відродження. Так, в Італії авторитет мали керівники, які намагалися гармонійно виховувати своїх підопічних. Традиційно такий підхід спостерігався у вихованні майбутніх правителів. Наприклад, гуманіст Гуаріно з Верони викладав у Флоренції, Венеції та рідній Вероні й завжди був зразком для наслідування. Гуаріно започаткував практичне застосування знань наставника, що вивело цей феномен за рамки теорії.

В Англії в епоху Просвітництва формування характеру людей, що відповідав би потребам соціуму, було однією з головних цілей закладів освіти для бідних. Спроби такого роду виховання виявлялися в суворій дисципліні та покаранні, що було формою соціального контролю й не сприяло моральному розвитку. Вікторіанський період, безумовно, був важливим моментом у моральному вихованні, але увага приділялася більше ідеї волі, бо зазвичай уважалося, що люди знають різницю між правильним і неправильним, і лише слабкість волі змушує їх чинити неправильно (Arthur, 2010). Експеримент Роберта Оуена з соціальної реконструкції характеру через його інтеграцію з суспільством був прикладом утопічної теорії формування характеру. Поруч зі своєю фабрикою в Нью-Ланарку (Шотландія), він побудував «школу», відкриття якої відбулося 1 січня 1816 року під назвою «Установа для формування характеру». Це була перша спроба морального виховання бідних, але вона тривала недовго. У той час панувала думка, що характер дорівнює соціалізації за доброю вдачею та певною формою суспільної поведінки. У 1820-х роках спостерігалось помітне позбавлення інтересу до морального виховання людей середнього класу, яке почалося в деяких реформованих державних закладах освіти (Rothblatt, 1976). Це був рух за відновлення релігії та моралі. Освіта в Англії вирізнялась серед усіх інших західних освітніх систем акцентом на моральному вихованні.

Шелдон Ротблатт зауважував, що саме в 1860-х роках формуванню моральних якостей надавали великого значення в Оксфордському та Кембриджському університетах. Проте класове суспільство швидко змінювалося, і неможливо було розробити стійкі уявлення про моральні норми для всіх. Тож моральне виховання в Британії знає приклади неефективних і невдалих зусиль (Rothblatt, 1976; Arthur, 2010).

На переконання видатного німецького педагога-теоретика XIX століття Йоганна Фрідріха Гербарта, моральне виховання особистості має будуватися на ідеї внутрішньої свободи, ідеї досконалості, ідеї приязні, ідеї права та ідеї справедливості. Людина повинна усвідомити ці ідеї і прийти до свободи, до вільного розвитку, до добродійності (Гербарт, 1940).

Найважливішими завданнями моральної освіти Йоган Песталоцці вважав розвиток у дітей високих моральних почуттів, вироблення моральних звичок, формування моральної свідомості та стійких моральних переконань. «Формування істинної людяності» – провідний лейтмотив творів педагога-демократа. Переносючи природне почуття довіри та любові від батьків на безпосереднє оточення, дитина на

певному етапі свого розвитку починає відчувати любов до свого народу, зрештою, до всього людства. Без такої моральної вихованості «неможлива гармонія наших сил, немислимий внутрішній світ ні з самим собою, ні з людьми» (Песталоцци, 1981, Т. 2, с. 298).

Карл Маркс і Фрідріх Енгельс, переглянувши ідеї утопічного соціалізму XIX ст., запропонували нове розв'язання питань щодо формування особистості та місця морального наставника в розвитку людини. Вони вважали мораль не лише продуктом історичного розвитку, а й формою суспільної свідомості, зумовленої певними суспільними відносинами. Вироблення комуністичної ідейності, класової непримиренності, комуністичного бачення світу й ставлення до нього, відданості справі комунізму – такі рішучі вимоги висунули К. Маркс і Ф. Енгельс до виховання особистості нової людини в новому суспільстві.

Громадський прогрес, пов'язаний із переходом від феодалізму до капіталізму, сприяв подальшому розвитку педагогічної думки, педагогічної науки й безпосередньо теорії морального виховання. У цей період (II пол. XIX ст.), переоцінюються всі основні концепції морального виховання, здійснюються спроби з наукових позицій підійти до розроблення теорії морального виховання, переосмислюється його соціальна роль, моральні поняття збагачуються новим змістом відповідно до умов, що змінилися.

Жан Піаже (Piaget, 1932) вбачав основну мету освіти у створенні чоловіків і жінок, здатних робити нові речі, а не просто повторювати те, що робили інші покоління; чоловіків і жінок, які є творчими і винахідливими, які можуть бути критичними й не приймати все, що їм пропонують. Теорія Жана Піаже мала великий вплив на розуміння морального розвитку й на наукові доробки дослідників пізнішого часу, наприклад, Лоренса Кольберга (Kohlberg, 1984), який не цілком погодився з Жаном Піаже, вважаючи, що останній недооцінив вік, коли діти усвідомлюють моральні наміри іншої людини. Моральний розвиток не завершується в молоді роки, як твердив Жан Піаже, а триває й у зрілому віці. Л. Кольберг розробив модель з трьох різних рівнів морального мислення, кожен з яких охоплює дві стадії. Учений пов'язав виділені ним рівні морального розвитку з рівнями розвитку інтелекту за Ж. Піаже. На його думку, наявність необхідного рівня розвитку інтелекту ще не гарантує переходу на вищий рівень морального розвитку. Для того, щоб цей перехід відбувся, необхідна стимуляція ззовні, зокрема, людині необхідний наставник, на якого вона могла б рівнятися.

Наставництво в Україні є досить поширеним явищем іще з дохристиянських часів. Відомо, що духовними наставниками вважали хрещених. Їх шанували, як рідних батьків, дослухалися до їхніх порад. Хрещені вважалися взірцем моральності та духовності, тож брали на себе зобов'язання піклуватись про хрещеників та виховувати їх. Елементи наставництва помітні в діяльності деяких українських організацій, зокрема скаутської організації «Пласт», старші члени якої вибудовували наставницькі стосунки з молодшими. На теренах колишнього СРСР наставництво розвивалось у системі професійно-технічної освіти. Воно розглядалось як поєднання навчання професійних навичок, формування комуністичного світогляду, наслідування моральних цінностей тогочасного суспільства. Відомими наставниками, які пропагували наставництво у вихованні та становленні молодого покоління, були видатні педагоги Ян Амос Коменський та Антон Семенович Макаренко.

Отже, починаючи з античності, ролі наставника в підготовці молодого покоління до тієї чи іншої діяльності приділялася велика увага. Головним інструментом наставництва були власний життєвий досвід і зразкова моральна поведінка наставника, а його головним завданням – пробудження потужних душевних сил підопічного. Отже, у всі часи бути наставником – велика честь і відповідальність. Зміст наставництва постійно еволюціонує, а сам процес відбувається в будь-якій сфері – соціальній, релігійній чи професійній, проте вимоги до особистості наставника залишаються незмінними: він має бути мудрим, досвідченим і моральним. Наставник, надаючи консультативну допомогу своєму підопічному, вибудовує позитивний емоційний зв'язок, який виявляється в повазі й довірі один до одного. Таким чином, наставництво як педагогічний феномен має глибокі історичні витоки і передбачає не тільки навчання, а й виховання особистості. Для наставництва характерним є виховання через життєвий досвід наставника. Тому важливим складником реалізації наставництва є навчання та підготовка наставника до діяльності. Програми наставництва активно використовуються у всьому світі, що свідчить про їх актуальність.

Останнім часом все частіше замість терміна «наставник» використовують термін «тьютор». Сьогодні тьюторство має велику популярність серед освітніх установ різних типів у всьому світі. Однією з причин підвищеного інтересу до тьюторства в наш час є його популярність, а також необхідність організації освітнього процесу, заснованого на принципах відкритості,

варіативності та індивідуалізації. Це зумовлює соціальний запит на технології тьюторського супроводу в сучасних освітніх організаціях.

Ми є свідками формування нового соціокультурного простору, що визнає цінність вибору кожною особистістю індивідуальної освітньої траєкторії навчання та виховання. В умовах необхідності побудови та супроводу індивідуальної освітньої траєкторії, створення індивідуальних освітніх програм, що забезпечують цей процес, виникає необхідність допомоги тьютора. Саме таке розширення можливостей навчання особистості виводить освіту на новий рівень – відкритий освітній простір. Тьютор приміряє на себе роль психолога, вчителя, помічника, партнера, друга, що вимагає від нього енергійності, зацікавленості і великої відповідальності, адже тьютор – це не просто додатковий учитель або вихователь, а посередник між традиційним педагогом і вихованцем.

Висновки. Отже, можна твердити, що практики наставництва в освіті тривала в усі часи і, попри те, що сам фокус наставництва не був в офіційній педагогіці пріоритетним напрямом, у педагогічній

практиці завжди знаходилися конкретні люди, які свою реальну діяльність розгортали насамперед як практику наставництва.

Тьюторський супровід пройшов досить тривалий шлях розвитку й оформлення як педагогічна технологія і доволі давно поширений в інших країнах. Упровадження нових стратегій, зокрема тьюторського супроводу, у сучасну систему освіти України, що потребує модернізації для подолання проблем духовно-морального розвитку особистості, є безсумнівним. Проте в нашій країні тьюторство ще не набуло остаточного змісту та оформлення, хоча в цьому напрямі ведеться активна робота різних шкіл і дослідників. Основна проблема, з якою стикаються освітні установи, – це брак науково-методичної інформації про можливості тьюторського супроводу, необхідність рекомендацій щодо впровадження тьюторства в практику роботи, які охоплюють насамперед підготовку педагогів-тьюторів, питання загальної спрямованості педагогічного процесу, норми взаємодії учасників, а також нормативно-правове забезпечення тьюторської діяльності.

Список використаних джерел

- Бэкон, Ф. (1954). *Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические*. Москва: АН СССР. 244 с.
- Веджо, М. (1999). О воспитании детей и об их достойных нравах. *Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)*. Москва: УРАО. 400 с.
- Гегель, Г.-В.-Ф. (1934). *Философия права: сочинения*. Т. VII. Москва: Соцэкгиз. 380 с.
- Герbart, И. Ф. (1940). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: ГУПИ наркомпроса РСФСР. 292 с.
- Год, Б. В. (2002). Мудрість вихователя (видатний іспанський гуманіст) Х. Л. Вівес про виховання і навчання особистості). *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили. Серія «Педагогічні наук»; вип. 24 (11). С. 107–114.*
- Кант, И. (1965). *Сочинения : в 6 т. (Т. 4.)* Москва: Мысль. 544 с.
- Кольцова, О. С. (2008). Моральне виховання в історії педагогічної науки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: зб. наук. праць*, 11. С. 100.
- Коменский, Я. А. (1982). *Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* Москва: Педагогика. (Т. 1.) 656 с.; (Т. 2.) 576 с.
- Локк, Дж. (1939). *Педагогические сочинения*. Москва: Педагогика. 305 с.
- Песталоцци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* Москва: Педагогика. (Т. 1). 336 с.; (Т. 2). 416 с.
- Петрарка, Ф. (1998). *Сочинения философские и полемические*. Москва: РОССПЭН. 477 с.
- Пикколомини, Э. С. (1999). О воспитании детей. *Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)*. Москва: Изд-во УРАО. С. 215–223.
- «Повчання» Володимира Мономаха (2015). *Хрестоматія з історії української мови X–XIII ст.* В. В. Німчук (Ред.). Житомир: Полісся. С. 150–155.

References

- Bacon F. (1954). *New Atlantis. Experiments and instructions are moral and political*. Moscow: AN SSSR, 244 p. [in Russian].
- Veggio M. (1999). On the upbringing of children and their worthy morals. *The image of a person in the mirror of humanism: thinkers and educators of the Renaissance on the formation of personality (XIV-XVII centuries)*. Moscow: URAO, 400 p. [in Russian]
- Hegel (1934). *Philosophy of Law: Op. T. VII*. Moscow: Sotsekgiz, 380 p. [in Russian]
- Herbart I.F. (1940). *Selected pedagogical works*. Moscow: GUPI of the RSFSR People's Commissariat for Education, 292 p.[in Russian]
- God B.V (2002). The wisdom of the educator (prominent Spanish humanist H.L Vives on the education and training of the individual). *Scientific works: scientific method. Petro Mohyla Mykolayiv State University of Humanities. Series «Pedagogical Sciences». № 24 (11). P. 107–114.* [in Ukrainian]
- Kant I. (1965). *Essays: in 6 vols. V. 4*. Moscow: Idea, 544 p. [in Russian]
- Koltsova O.S. (2008). Moral education in the history of pedagogical science. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports: a collection of scientific papers*. Kharkiv, № 11. P. 100. [in Ukrainian]
- Comenius Ya.A. (1982). *Selected pedagogical works: in 2 volumes*. Moscow: Pedagogy, Vol. 1. 656 p. Vol. 2. 576 p. [in Russian]
- Locke J. (1939). *Pedagogical works*. M.: Pedagogika, 305 p., P 169. [in Russian]
- Pestalozzi J.H. (1981). *Selected pedagogical works: in 2 volumes*. Moscow: Pedagogy, Vol. 1. 336 p.; Vol. 2. 416 p. [in Russian]
- Petrarca F. (1998). *Philosophical and polemical works*. Moscow: ROSSPEN, 477 p. [in Russian]
- Piccolomini E.S (1999). About raising children. *The image of a human in the mirror of humanism: thinkers and teachers of the Renaissance on the formation of personality (XIV - XVII centuries.)*. Moscow: URAO, P. 215–223. [in Russian]

- Руссо, Ж.-Ж. (1981). *Педагогические сочинения: в 2 т.* (Т. 1). Москва: Педагогика. 656 с.
- Руссо, Ж.-Ж. (1981). *Педагогические сочинения: в 2 т.* (Т. 2). Москва: Педагогика. 336 с.
- Слово про Закон і Благодать (2007). *Літературознавча енциклопедія: у 2 т.* (Т. 2). Київ: Академія. С. 411–412.
- Фейербах, Л. (1955). *Эвдемонизм: избр. филос. произв.: в 2 т.* (Т. 1). Москва: Политиздат. С. 578–641.
- Чорна, В.В. & Яковенко, І.О. (2018). Тьютор особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Філософія* (39). С. 142-152.
- Aristotle, (1963). *Ethics* J. Warrington & Trans (Ed.). London: J. M. Dent & Sons. P. 33–39. (Original work published approximately 353 BC).
- Arthur, J. (2010). Citizenship and character education in British education policy. J. Arthur (Ed.) *Citizens of Character: New Directions in Character and Values Education* (Exeter, Imprint). P. 21–40.
- Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. *Essays on Moral Development*, Vol. 2. Harper & Row.
- Maksymov, O., Fedorova, O., Yakovleva, V., Gurov, S., Fedorov, M., & Dubiaga, S. (2020). Tutors' Psychological Readiness For Professional Activity In Ukraine. *Journal Of Organizational Behavior Research*, 5 (1). P. 1–8.
- Piaget, Jean (1932). The Moral Judgment of the Child. Marjorie Gabain (Translated). Glencore, Illinois: The Free Press. Available online: <https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf> (accessed July 22, 2019).
- Rothblatt, S. (1976). *Tradition and Change in English Liberal Education*. London: Faber and Faber. P. 133–134.
- Teachings of Vladimir Monomakh. (2015). A textbook on the history of the Ukrainian language of X-XIII centuries. Zhytomyr: Polissya, P. 150-155. [in Ukrainian]
- Rousseau J.-J. (1981). *Pedagogical works: in 2 volumes* Vol. 1. M.: Pedagogy, 656 p. [in Russian]
- Rousseau J.-J. (1981). *Pedagogical works: in 2 volumes* Vol. 2. M.: Pedagogy, 336 p. [in Russian]
- A word about the Law and Grace. (2007). *Literary Encyclopedia: in 2 volumes*. Vol. 2. Kyiv: Academy, P. 411-412. [in Ukrainian]
- Feuerbach L. (1955). *Eudemism: selected philosophical papers in 2 volumes*. Vol. 1. Moscow: Politizdat, P. 578–641. [in Russian]
- Chorna V.V. & Yakovenko I.O. (2018). Tutor of the personal development of a child with special educational needs in the conditions of inclusion. *Problems of the humanities. Series: Philosophy* (39). P. 142-152.
- Aristotle (1963) *Ethics* (J. Warrington, Ed. & Trans., pp. 33-39). London: J. M. Dent & Sons. (Original work published approximately 353 BC). [in English]
- Arthur, J. (2010) *Citizenship and character education in British education policy*. In J. Arthur (Ed.) *Citizens of Character: New Directions in Character and Values Education* (Exeter, Imprint), 21–40. [in English]
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Essays on Moral Development, Volume 2). Harper & Row. [in English]
- Maksymov O, Fedorova O, Yakovleva V, Gurov S, Fedorov M, Dubiaga S. *Tutors' Psychological Readiness For Professional Activity In Ukraine*. *Journal Of Organizational Behavior Research* 2020; 5 (1): P.1-8. [in English]
- Piaget, Jean (1932): *The Moral Judgment of the Child*. Glencore, Illinois: The Free Press. Translated by Marjorie Gabain. Available online: <https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf> (accessed in July 22, 2019). [in English]
- Rothblatt, S., (1976) *Tradition and Change in English Liberal Education*, London: Faber and Faber, P.133-134. [in English]

Відомості про автора:**Подпльота Світлана Володимирівна**

spodpleta@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/34/41

Матеріал надійшов до редакції 17. 03. 2021 р.
Прийнято до друку 23. 04. 2021 р.**Information about the author:****Podpliota Svitlana Volodymyrivna**

spodpleta@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20, Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhya region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/34/41

Received at the editorial office 17. 03. 2021.
Accepted for publishing 23. 04. 2021.

ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДґРУНТЯ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «МИЛОСЕРДЯ» ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ

Оксана Скриль¹, Оксана Парфьонова²

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна¹
Харківський національний університет радіоелектроніки²*

Анотація:

У статті обґрунтовано актуалізацію спадщини античних філософів у сучасних підходах до сімейного виховання на засадах гуманізму та милосердя. Досліджено доробки таких видатних філософів, як Сократ, Платон, Арістотель, Конфуцій, Сенека, Марк Аврелій, Цицерон, Лукрецій, зокрема їхні підходи до виховання молодого покоління в атмосфері доброти, співчуття та емпатії. Акцентовано на необхідності зосередження сучасних науковців на проблемі сімейного виховання, де милосердя сьогодні втратило своє значення як найважливіша людська цінність. Доведено, що звернення до витоків спроможне відродити головні сімейні цінності, зокрема толерантність і співчуття. Систематизовано теоретичні ідеї давніх філософів і узагальнено їхній досвід виховання милосердя з метою творчого використання в сімейному вихованні сучасної дитини. Наголошено на необхідності висувати на перший план людину як цінність, що відповідає філософії Конфуція. Схарактеризовано вчення Сократа і Платона, де йдеться про важливість вияву співчуття до оточення. Підкреслено необхідність використання творчого доробку давньоримських філософів, як істинних носіїв доброти та милосердя, які бачили реальний розвиток держави у вихованні доброти в кожному індивідуумі. Наведено трактування поняття «милосердя» Сенекою, який першим його використав. Висвітлено основні підходи до виховання співчуття, що містять праці Цицерона та Епікетета. Показано, що гарним прикладом виховання для батьків і дітей може служити твір Плутарха «Порівняльні життєписи». Наголошено, що без культивування таких гуманістичних цінностей, як милосердя, терпимість, людяність, толерантність, емпатія, досить складно очікувати на покращення моральної ситуації в сучасному суспільстві.

Аннотация:

Скриль Оксана, Парфёнова Оксана. Философская основа понимания понятия «милосердие» как семейной ценности.

В статье обосновывается актуализация наследия античных философов в современных подходах к семейному воспитанию на принципах гуманизма и милосердия. Исследованы работы таких выдающихся философов, как Сократ, Платон, Аристотель, Конфуций, Сенека, Марк Аврелий, Цицерон, Лукреций, в частности их подходы к воспитанию подрастающего поколения в атмосфере доброты, сочувствия и эмпатии. Акцентировано на необходимости обращения современных ученых на проблемы семейного воспитания, где милосердие утратило свое значение как важнейшая человеческая ценность. Доказано, что обращение к истокам способно возродит главные семейные ценности, например, такие, как толерантность и сострадание. Систематизированы теоретические идеи античных философов и обобщен опыт воспитания милосердия с целью творческого использования в семейном воспитании современного ребенка. Отмечена необходимость выдвигать на первый план человека, как ценности, что является ключевым тезисом философии Конфуция. Охарактеризованы учения Сократа и Платона, где речь идет о важности проявления сочувствия к окружающим. Подчеркнута необходимость использования наследия древнеримских философов, как истинных носителей доброты и милосердия, которые видят реальное развитие государства в воспитании доброты в каждом индивидууме. Предложено трактование понятия «милосердие» Сенекой, который первым начал его использовать. Раскрыты основные подходы к воспитанию сочувствия, которые содержат работы Цицерона и Эпиктета. Показано, что хорошим примером воспитания для родителей и детей служит труд Плутарха «Сравнительные жизнеописания». Обращено внимание на то, что без культивирования таких гуманистических ценностей, как милосердие, терпимость, человечность, толерантность, эмпатия, достаточно сложно рассчитывать на улучшение нравственной ситуации в современном обществе.

Resume:

Skril Oksana, Parfionova Oksana. Philosophical basis for understanding the concept of "mercy" as a family value.

The article substantiates the actualization of the philosophical heritage of antiquity in modern approaches to family education based on humanism and mercy. The works of such prominent philosophers as Socrates, Plato, Aristotle, Confucius, Seneca, Marcus Aurelius, Cicero, Lucretius, namely their approaches to educating the younger generation in an atmosphere of kindness, compassion and empathy were analyzed. Emphasis is also placed on the need for a modern scientist to address the problems of family upbringing, where mercy has lost its significance as the most important human value. It seems possible to revive basic family values, such as tolerance and compassion. Thus, the theoretical ideas of ancient philosophers are systematized and the experience of educating mercy for their creative use in the family upbringing of a modern child is generalized. We emphasize the need to treat a person as a value, which is a key thesis of Confucius' philosophy. The teachings of Socrates and Plato on the importance of showing compassion to others are also described. The need to use the creative work of ancient Roman philosophers as true bearers of kindness and mercy, who see the real development of the state in the education of kindness in each individual, is emphasized. The interpretation of mercy by Seneca who first began to use the term is given as well. The main approaches to the education of compassion by Cicero and Epictetus are characterized. Plutarch's "Biographies" are described as a good example for parents and children. It is emphasized that without the cultivation of such humanistic values as mercy, tolerance, humanity, compassion, empathy, it is difficult to expect an improvement in the moral situation in modern society.

Ключові слова:

гуманізм; милосердя; античні філософи.

Ключевые слова:

гуманизм; милосердие; античные философы.

Key words:

humanism; mercy; philosophers of antiquity.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства в період пандемії характеризується нестабільністю в багатьох сферах життєдіяльності, браком дієвої системи виховання в умовах дистанційної освіти, що провокує появу

зрослої агресії та байдужості і не сприяє формуванню толерантності й співчуття до оточення. Цим і зумовлена необхідність звернення сучасних науковців до проблеми виховання милосердя, яке є важливою доброчинністю, що на

сьогодні посідає чи не найголовніше місце серед провідних духовних цінностей людства і стає опорою в підтримці такого соціального інституту, як сім'я. Адже взаємини, що ґрунтуються на милосерді, є важливою умовою створення в суспільстві атмосфери психологічної підтримки людини й турботи про неї. Крім того, історичний досвід переконує, що без культивування таких гуманістичних цінностей, як добро, людяність, толерантність, досить складно очікувати на покращення моральної ситуації в суспільстві загалом і в сім'ї зокрема. Співчуття та милосердя допомагають будувати взаємини між людьми на основі взаємоповаги і толерантності, виявляючи емпатію до тих, хто оточує, і готовність робити добро.

Звернення до теми милосердя зумовлене наявним протиріччям між накопиченим цінним досвідом виховання милосердя в минулому й недостатнім його використанням у сучасній практиці, а також необхідністю усунення виявлених суперечностей, частковою розробленістю окресленої проблеми та браком досліджень, у яких цілісно розглядалася б ця проблема.

Праці античних філософів розкривають виховання молодого покоління на засадах гуманізму, в атмосфері любові й взаємодопомоги, співчуття і милосердя, тому використання цього доробку зможе певною мірою забезпечити належний рівень сформованості високоморальних почуттів сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що зовсім невелика кількість досліджень з питань виховання сімейних цінностей містить звернення до самих витоків. Більше уваги цій проблемі приділяється філософами, аніж педагогами-практиками. Зокрема відомий філософ П. Адо проаналізував спадщину імператора-гуманіста Марка Аврелія в контексті духовних практик. Український філософ М. Дяченко звернувся до етичної парадигми стоїків, одним із головних принципів якої є творення добра, благодіяння. Основні чесноти за правління Марка Аврелія – скромність, справедливість, доброта, розсудливість тощо розкрито в роботі Я. Бренкач. І. Семененко наголошує на важливості трактування милосердя Конфуцієм. Г. Майоров порушує проблему передачі ідей Цицерона наступним поколінням і акцентує на вагомості його вчення для формування гуманізму.

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування генези ідеї виховання милосердя у молоді; систематизація поглядів на проблему виховання милосердя в досліджуваній період;

узагальнення досвіду та окреслення напрямів творчого застосування визначених ідей у вихованні милосердя особистості в сучасній сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовна культура відіграла чи не найважливішу роль у будь-яких суспільних відносинах у світі загалом. Доречно зауважити, що історія предків сучасних українців здебільшого повторювала основні етапи історичного розвитку інших народів та базувалася на здобутках мислителів давнини, які приділяли велику увагу вихованню чеснот у молодого покоління. Тому історія педагогіки України, що є невичерпною скарбницею духовності українського народу, зокрема ідей, ідеалів, методів і прийомів виховання в молоді милосердя, – невіддільний складник історії світової педагогіки. Отже, досвід античних філософів – Конфуція, Сократа, Платона, Сенеки, Марка Аврелія та інших, що звертали увагу на питання виховання милосердя, толерантності, доброчесності, неможливо оминати в контексті нашого дослідження.

Так, зокрема, вчення давньокитайського філософа Конфуція (VI–V ст. до н. е.) є своєрідним типом східної мудрості. Мислитель висував на перший план людину, цінність якої він убачав у моральній сфері, де центральними категоріями для нього були «любов до людини» та «милосердя». Отже, така категорія, як милосердя, з'явилася в східній культурі ще до нашої ери. Соціальна гармонія, яку проголошував Конфуцій, не втратила певної привабливості й для сучасних людей (Семененко, 1989, с. 4).

Основне поняття філософії Конфуція можна трактувати як «милосердя», «милість», «благодіяння», «співчуття». За Конфуцієм, «милосердна» любов наближається певною мірою до гуманності та людинолюбства (Семененко, 1989, с. 22).

Думка про те, що людина, яка прямує до милосердя та співчуття, робить світ кращим і не дає змоги розвиватися злу, пронизує всю конфуціанську традицію. За Конфуцієм, у милосерді «милосердна людина» знаходить спокій, а «мудра» – користь (Семененко, 1989, с. 33, 58). Філософ вчив співчуття та закликав не робити іншим того, чого не бажаєш собі. З огляду на сучасні реалії, в умовах майже постійного перебування вдома кожен член родини відчуває певне занепокоєння і тривогу, що може вилитися в прояви агресії на членів родини. Батьки повинні пам'ятати, що дитина – це їхнє відображення, і якщо вона бачить зло з боку батьків, то не зможе виявляти добро. Саме тому ми вважаємо принцип конфуціанства актуальним.

Стародавні держави-поліси в умовах докорінних змін ще до нашої ери також розвивалися в гуманістичному руслі, висовуючи ідеї виховання милосердя на перший план. Виховання на засадах гуманізму, взаємодопомоги та співчуття сповідувалося насамперед софістами. Як відомо, для них людина стала «мірилом усіх речей». Сократ уважав добродетельність найвищим добром для людини, запорукою її щастя, а метою людини – осягнення щастя.

Серед ідей Платона – найвидатнішого серед учнів Сократа і його послідовника – також висувалася ідея виховання добра. Саме добро розкриває справжню душу людини. Любов, дружбу тощо філософ уважав також частинами душі. Сповідання ідей милосердя та співчуття пронизує все його вчення. Так, зокрема, у творі Платона «Федр: Бесіди з Сократом» йдеться про те, що слід з особливою поступливістю ставитися до тих, хто цього потребує. В ім'я кохання Платон закликає оминати зло та спрямовувати всі зусилля на добрі вчинки, любов до оточення, зокрема найближчого. Ерос розглядає Платон як основну категорію людських стосунків, першооснову добра. Філософ твердив, що любов – сильна й могутня, а тому може зробити людину добродетельною та щасливою. На думку Платона (1989, с. 21–22), Ерос породжує дружбу, вчить м'якості у стосунках з оточенням, викоринює грубість і зупиняє злість. Поняття дружби та кооперації в сім'ї на сьогодні є важливим завданням. Жорстокість сучасного світу повинна компенсуватися м'якістю сімейного виховання та підтримки.

Вчення Аристотеля про душу також безпосередньо пов'язане з вихованням любові та милосердя. Душею людина співчуває тим, хто її оточує, а отже добро – першооснова будь-яких відносин. Категорії добра в сімейному вихованні належало особливе місце (Аристотель, 2002, с. 127).

Певну цікавість у контексті нашого дослідження викликає період I–II ст. н. е. в Римській імперії. Ставлення до іншої людини виходить на перший план. Саме з людини починається поширення добра в державі та світі загалом. Ці ідеї висловлені Марком Аврелієм та Сенекою.

Саме Сенека (Sénèque, 2005, с. XVIII). вперше звертається до поняття «милосердя» й розкриває методи його виховання у трактаті «Про милосердя». Сенека твердить, що правитель держави прямо впливає на розвиток своєї держави, тому має бути милосердним, добрим, справедливим і гуманним у спробах підтримувати єдність та велич. Розумне милосердя – це саме та добродетельність, яка й потрібна голові держави.

Проводячи паралель між визначенням поняття милосердя сучасними науковцями та його трактуванням у працях Сенеки, можна вказати на їх певну схожість. Зокрема, констатуючи катастрофічне падіння моральності членів суспільства, Сенека намагався у своїх працях розробити систему практичної моралі, яка може змінити наявну ситуацію в суспільстві на краще (Сенека, 2001).

Римський філософ сприймав життя особистості як дорогу до самої себе і водночас – як дорогу до іншої людини. Для Сенеки людина, яка живе тільки для себе, не живе взагалі, вона просто існує в суспільстві. Знайти себе в житті можна лише через служіння іншим, сприйняття тих, хто тебе оточує, такими, якими вони є; через любов до ближнього свого. Жити справжнім життям зуміє лише той, хто несе добро і ділиться ним з оточенням: рідними, друзями, випадковими знайомими (Сенека, 1999, с. 41, 48, 137, 178, 199).

Мислитель зауважував, що милосердні почуття мають бути щирими, а добродетельні вчинки здійснюватися не через примус, а за особистим бажанням. Філософ підкреслював, що оточення ставиться до людини завжди так, як вона сама ставиться до інших: «Люби – і тебе полюблять», – писав Сенека (1999, с. 54).

Ще одним аспектом філософії римського мислителя було питання побудови стосунків між вихователем і вихованцем на засадах милосердя та людяності. Толерантність із боку вихователя є основним фактором формування милосердя. Вона має виявлятися не лише в словах, а й у конкретних вчинках: вияв прихильності, щире співчутливе ставлення й допомога повинні бути постійними в поведінці вихователя (Сенека, 1999, с. 351).

Сенека підкреслював, що важко наставити до добра повчаннями, але дуже легко – власним прикладом. З огляду на це, основним засобом виховання він уважав повчальні бесіди-проповіді з наочними прикладами з життя та історії, спонукання молодих людей до здійснення реальних добрих вчинків, платою за які для них має бути усвідомлення того, що вони спромоглися на них (Сенека, 1999, с. 299). Душевна бесіда з дитиною дасть змогу їй розкритися перед батьками, дивитися на світ крізь призму доброти та милосердя, розвивати емпатію до всіх, хто її оточує.

Правитель-гуманіст Марк Аврелій став втіленням ідей і прагнень Сенеки щодо милосердного імператора, який піклується про своїх підданих. Цей монарх розширив повноваження Сенату, будував державні відносини на довірі. Його записки «До самого себе» сповнені благородства й піднесеності стоїцизму. У них яскраво виявляється його

великодушний характер і ті високоморальні начала, які він намагався втілити в життя. Ідеалом людини для Марка Аврелія є той, хто виявляє цілковиту байдужість до всіх втрат і має щирі любові до людей (Аврелій, 2010).

Серед благодійних заходів, проведених Марком Аврелієм, доречно згадати розширення притулку для бідних дітей, упорядкування закону про опіку, створення фондів з погашення витрат на освіту й виховання бідноти (Аврелій, 2000, с. 20).

Марк Аврелій (2000) не припиняв проповідувати покірне доброзичливе ставлення до людей, зокрема й до ворога. «Люби людський рід. Скоряйся Богу», – говорив він (с. 133). На його думку, слід любити навіть тих людей, які, ймовірно, на цю любов не заслуговують. Тобто слід ставитися терпимо до інших заради милосердя в родині, у державі, у світі.

Мислитель зазначав, що по-справжньому чиста душа ніколи не стане на шлях помсти. Він порівнював таку людину з джерелом, яке завжди залишається «чистим та прозорим», попри всі спроби його забруднити (Аврелій, 2010, с. 157).

Гідним прикладом для сучасної дитини з боку батьків також є вияв людяності та милосердя, відсутність виявів помсти та приниження гідності іншої людини. Терпимість до іншого – вияв сили, вартій поваги та наслідування.

Ще одним представником школи стоїків є давньогрецький філософ Епіктет (2010), який найголовнішою в житті вважав здатність любити добро і правду. Основна ідея його філософії в тому, що чисті помисли, добрі бажання і гарна поведінка можуть зникнути, як тільки людина втратить доброту і чесність, тому виховання співчуття та милосердя є дуже важливим (с. 239–240). Істинне добро, за словами філософа, завжди приносить радість і полягає у правильних поняттях і добрих намірах. Найважчою втратою для людини Епіктет уважав відсутність доброти до іншої людини та товариськості в стосунках. Він закликав берегти чесність, доброту та невибагливість, щоб не перетворитися на «дикого звіра» (с. 335–338).

Увагу ще одного римського філософа – Цицерона привертала милосердя та доброта. Як у творчості, так і в громадсько-політичній діяльності мислитель спирався на римську традицію, нерозривно пов'язану з культом обов'язку перед державою, а отже, із нехтуванням особистими інтересами й навіть із подоланням страху за власне життя, тобто повною самовіддачею. У трактаті «Про межі добра і зла» Цицерон (2000) схарактеризував категорії «найвище благо» та «найвище зло». Мислитель закликав виявляти доброту до інших, а не зосереджуватися на собі. На його

переконання, людина, яка бачить свою силу лише в собі, не буде щасливою (с. 430).

Цицерон (2000) наголошував на тому, що людина народжена для турботи та спасіння інших людей. Але вимагати любові й турботи від богів, на його думку, не виправдано, якщо людські стосунки сповнені зневаги та ворожості (с. 155–156). Питання про природу богів, що є важливим у житті людей, порушується в однойменному трактаті, де наголошується на тому, що без віри в богів та божественне провидіння люди можуть втратити свою основу милосердя, святості, благочестя і пошани, а також такого необхідного для людини щастя, вірності, єднання та справедливості (Цицерон, 1985).

Ідея гуманізації суспільства в державі була висунута Лукрецієм. Мислитель, здійснюючи опис розвитку роду людського, акцентує на тому, що створення сімей і виробило уявлення про суспільство. Люди відчули, що повинні об'єднатися, захищати дітей кожної окремої людини, не завдавати шкоди ближньому, ставати друзями (Лукрецій, 1958, с. 191).

Людському розуму властиво прагнути до добра, а ці поривання потрібно закріплювати через вивчення дій добродесних і добропорядних людей. З огляду на це, цікавими є біографії, що наводять у своїх працях Плутарх – мислитель, який уважав Спарту найкращою державою, здатною виховати своїх громадян у дусі високої добродесності та порядності, де неможливо було знайти двох людей, які ненавиділи б один одного (Плутарх, 1961, с. 19–20).

Так, у контексті дослідження викликає інтерес біографія Перикла, який усе життя присвятив боротьбі за права бідних громадян, виявляючи милосердя до кожного стражденного. Система роздавання державних коштів, уведена Периклом, мала врятувати від голоду бідноту (Плутарх, 1961, с. 83). Його дії завжди були спрямовані «на благо народу». Епоха Перикла – вершина афінської демократії, бо саме він не жалів коштів на допомогу бідному люду (Плутарх, 1961, с. 90).

Поряд із показом добропорядних людей та їхніх вчинків Плутарх на прикладі життєписів Коріоллана, Алквіада, Сулли викриває людські вади, прагне знайти причини лихих вчинків і навчити, як їх уникнути (Плутарх, 1990). Негативний досвід вияву агресії, гніву, невдоволення також треба брати до уваги в сімейному вихованні сучасного молодого покоління, оскільки він служитиме для дитини прикладом того, що робити в житті не слід і водночас стимулюватиме вияв протилежних якостей – людяності, співчуття, емпатії.

Висновки. Основні ідеї, висунуті в працях грецьких і римських античних філософів, заклали

основу виховання гуманних якостей у суспільстві. У процесі вивчення наукової літератури з'ясовано, що питання виховання милосердя та співчуття привертало увагу мислителів із давніх-давен, а їхні ідеї актуальні для виховання сучасної дитини в умовах глобалізації та пандемії й сьогодні.

Перспективу подальших досліджень в окресленому напрямі вбачаємо у виявленні найбільш актуальних підходів до виховання

співчуття та милосердя в доробку українських філософів та педагогів давнини: утвердження норм християнської моралі, ставлення до іншої людини з братською любов'ю, дотримання добродесного способу життя.

Обґрунтований і узагальнений позитивний досвід може бути використаний під час проведення подальших історико-педагогічних досліджень, викладання спецкурсів з педагогіки, а також укладання навчальних посібників і підручників.

Список використаних джерел

Аврелий, А. М. (2000). *Наедине с собой*. Москва: Алетея; Новый Акрополь. 224 с.
 Аврелий, А. М. (2010). *Размышления. Эпиктет. В чем наше благо?* Москва: Рипол Классик. 413 с.
 Адо, П. (2005) *Духовные упражнения и античная философия*. Москва; С-Петербург: Изд-во «Степной ветер»; ИД «Коло». 448 с.
 Аристотель (2002). *О душе*. С-Петербург: Питер. 220 с.
 Бренкач, Я. (2017). Вступ до філософії Марка Аврелія. *Молодий вчений*, 4 (44), 114–118.
 Дяченко, М. (2016). Етична парадигма давньоримських стоїків. *Культура України*, 52, 19–28.
 Лукрецій (1958). *О природе вещей*. Москва: Изд-во АН СССР. 260 с.
 Майоров, Г. Г. (1985). Цицерон как философ. *Философские трактаты*. Москва: Наука. С. 5–59.
 Плутарх (1961). *Знаменитые греки*. Ленинград: Гос. уч-пед. изд. 264 с.
 Плутарх (1990). *Избранные жизнеописания: в 2 т*. Москва: Правда. Т. 1. 592 с.
 Семененко, И. И. (1989). *Милосердие в конфуцианском учении*. Москва: Знание. 64 с.
 Платон (1989). *Федр: Беседы с Сократом*. Москва: Прогресс. 204 с.
 Сенека, Л. А. (1991). *Трагедии*. Москва: Искусство. 494 с.
 Сенека, Л. А. (2001). *Философские трактаты*. С-Петербург: Алетея. 400 с.
 Цицерон, М. Т. (2000). *О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков*. Москва: Изд-во РГГУ. 474 с.
 Цицерон, М. Т. (1985). *О природе Богов*. Москва: Наука. С. 60–190.
 Sénèque (2005). *De la clémence*. Nouvelle édition. XCII. 178 p.

References

Aurelius A. M. (2000). *Alone with himself*. M.: Aleteya; New Acropolis, 224 p. [in Russian]
 Aurelius A.M., Epictetus (2010). *Reflections. What is our benefit?* M.: Ripol Classic, 413 p. [in Russian]
 Ado P. (2005). *Spiritual Exercises and Ancient Philosophy M.; SPb: Publishing house "Steppe Wind"; Publishing house "Kolo", 448 p. [in Russian]*
 Aristotle (2002). *On the Soul*. SPb; M.; X.; Minsk; Peter, 220 p. [in Russian]
 Brenkach Y. (2017). Introduction to the philosophy of Marcus Aurelius // *Young Scientist*. No. 4 (44). P. 114-118. [in Ukrainian]
 Dyachenko M. (2016). The ethical paradigm of the old times // *Culture of Ukraine*. Vip. 52. P. 19–28. [in Ukrainian]
 Lucretius (1958). *On the nature of things*. Ed. ac. of Sciences of the USSR, 260 p. [in Russian]
 Mayorov G.G. (1985). *Cicero as a philosopher // Philosophical treatises*. M.: Nauka, P. 5-59. [in Russian]
 Plutarch (1961). *Famous Greeks*. Leningrad: State ped. ed., 264 p. [in Russian]
 Plutarch (1990). *Selected Biographies: in 2 volumes*. M.: Pravda. V. 1. 592 p. [in Russian]
 Semenenko I.I. (1989). *Mercy in Confucian teaching*. M.: Znanie, 64 p. [in Russian]
 Plato (1989). *Phaedrus: Conversations with Socrates*. Progress, 1989. LXXIII, 204 p. [in Russian]
 Seneca L.A. (1991). *Tragedies*. M.: Isskustvo, 494 p. [in Russian]
 Seneca L.A. (2001). *Philosophical treatises*. SPb.: Aleteya, 400 p. [in Russian]
 Cicero M.T. (2000). *On the limits of good and evil. Stoic paradoxes*. M.: Publishing house of the Russian State Humanitarian University, 474 p. [in Russian]
 Cicero M.T. (1985). *On the nature of the Gods*. M.: Nauka, P. 60-190. [in Russian]
 Sénèque (2005). *De la clémence*. Nouvelle édition. XCII. 178 p. [in French]

Відомості про авторів:

Скриль Оксана Іванівна

wswan20@gmail.com

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна майдан Свободи, 4, м. Харків, Харківська обл., 61022, Україна

Парфьонова Оксана Вадимівна

oksana.parfonova@nure.ua

Харківський національний університет радіоелектроніки проспект Науки, 14, м. Харків, Харківська обл., 61000, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/42/46

Information about the author:

Skryl Oksana Ivanivna

wswan20@gmail.com

o.i.skryl@karazin.ua

V. N. Karazin Kharkiv National University 4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine

Parfonova Oksana Vadymivna

oksana.parfonova@nure.ua

Kharkiv National University of Radio Electronics Nauki Av., 14, Kharkiv, 61000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/42/46

Матеріал надійшов до редакції 13. 05. 2021 р.
 Прийнято до друку 04. 06. 2021 р.

Received at the editorial office 13. 05. 2021.
 Accepted for publishing 04. 06. 2021.

УДК 378:8:005.336.5(477)

ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Тетяна Тарасенко, Тетяна Коноваленко

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

Статтю присвячено дослідженню проблеми підготовки особистості в процесі навчання іноземних мов до здійснення міжкультурної комунікації та впливу на цей процес лінгвопсихологічних факторів. Розглянуто основні положення та поняття теорії міжкультурної комунікації, ключовими серед яких є культура, соціалізація, комунікація та їх взаємодія. На основі аналізу наукових джерел розкрито взаємозв'язок мови, мовлення і мислення, а також їх співвідношення з культурою і дійсністю. Теоретично доведено, що слово відображає не сам предмет реальності, а те його бачення, яке нав'язане носієві мови наявним у його свідомості уявленням про цей предмет. Наведено психологічні характеристики мови, мовлення і спілкування, які формуються в предметно-комунікативній діяльності людей. Визначено якості особистості, що сприяють реалізації процесу ефективної іншомовної взаємодії в межах міжкультурного спілкування: здатність до прогнозування комунікативної ситуації; здатність до реалізації комунікативного наміру; здатність до аналізу власного психологічного потенціалу й потенціалу партнера; навички саморегуляції в спілкуванні.

Ключові слова:

міжкультурна комунікація; навчання іноземних мов; лінгвопсихологічні фактори; мова; мовлення; мислення; культура; соціалізація; мовна картина світу.

Аннотация:

Тарасенко Татьяна, Коноваленко Татьяна. Лингвопсихологический аспект межкультурной коммуникации.

Статья посвящена исследованию проблемы подготовки личности в процессе изучения иностранных языков к осуществлению межкультурной коммуникации и влиянию на этот процесс лингвопсихологических факторов. Рассмотрены основные положения и понятия теории межкультурной коммуникации, ключевыми среди которых являются культура, социализация, коммуникация и их взаимодействие. На основе анализа научных источников раскрыта взаимосвязь языка, речи и мышления, а также их соотношение с культурой и действительностью. Теоретически доказано, что слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании представлением об этом предмете. Представлены психологические характеристики языка, речи и общения, формирующиеся в предметно-коммуникативной деятельности людей. Определены качества личности, способствующие реализации процесса эффективного иноязычного взаимодействия в рамках межкультурного общения, а именно: способность прогнозировать коммуникативную ситуацию; способность реализовывать коммуникативное намерение; способность анализировать собственный психологический потенциал и потенциал партнера; навыки саморегуляции в общении.

Ключевые слова:

межкультурная коммуникация; обучение иностранным языкам; лингвопсихологические факторы; язык; речь; мышление; культура; социализация; языковая картина мира.

Resume:

Tarasenko Tatiana, Konovalenko Tatiana. Linguo-psychological aspect of intercultural communication.

The article is devoted to the study of the issue of preparing a person in the process of learning foreign languages for the intercultural communication and the influence of linguo-psychological factors on this process. The main provisions and concepts of the theory of intercultural communication, the key place among which is occupied by culture, socialization, communication and their interaction are considered. The analysis of scientific sources reveals the relationship between language, speech and thinking, as well as their relationship with culture and reality. It is theoretically proved that the word reflects not the object of reality itself, but its vision, imposed on the native speaker by the idea, the concept of this object present in his consciousness. The undoubted close relationship and interdependence of language and thinking and their relationship with culture and reality are demonstrated. The psychological characteristics of language, speech and communication, which are formed in the subject-communicative activity of people, are given. The characteristics of the personality that contribute to the implementation of the process of effective foreign language interaction in the framework of intercultural communication are determined: the ability to predict the communicative situation; the ability to implement a communicative intention; the ability to analyze one's own psychological potential and the potential of a partner; self-regulation skills in communication.

Key words:

intercultural communication; learning foreign languages; linguo-psychological factors; language; speech; thinking; culture; socialization; linguistic picture of the world.

Постановка проблеми. Посилення глобалізації суспільства та міграції людей у сучасному світі висувають на перший план необхідність розуміння особливостей міжкультурної комунікації на різних рівнях: побутовому, політичному, економічному, освітньому та культурному. Унаслідок такого спілкування з'являються нові міжкультурні проекти, створюються міжнародні організації, де мовний аспект стає невіддільним складником полікультурної взаємодії. Досконале володіння тільки мовними структурами не може забезпечити ефективної комунікації. Мовленнєві формули і кліше, володіння фразеологізмами й навіть деякими жаргонними висловами в міжкультурному спілкуванні часто є більш

важливими, ніж досконале знання мовних одиниць. Мовленнєва поведінка і мовленнєва діяльність, здійснювані за допомогою мови, особливо коли вони розглядаються в загальному контексті комунікації – приймання, передавання й перероблення вербальної інформації, є складними і багатовимірними психологічними процесами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми підвищення ефективності міжкультурної комунікації присвячено роботи багатьох дослідників, серед яких Е. Голл, Г. Гофстеде, Л. Гришаєва, Т. Грушевицька, К. Джонсон, К. Кнапп, О. Садохін, В. Телія, Г. Трегер, С. Тер-Мінасова, А. Томас, Д. Хаймс та інші. Усі ці дослідники, на підтримку

концепції про діалектичну єдність культури, мови і комунікації, визнають обумовленість ціннісними орієнтаціями комунікативної поведінки особистостей, що належать до різних культурних груп. Головною метою міжкультурної комунікації виступає розуміння чужої культури. Не менш важливим для дослідження міжкультурної комунікації є аналіз взаємовідношень мови та культури через призму психолінгвістики (О. Леонт'єв) і соціолінгвістики (О. Швейцар), а також таких міждисциплінарних галузей, як етнопсихолінгвістика і лінгвосоціопсихологія. Дослідження механізмів розуміння дає змогу сформулювати висновки про те, як здійснюється обмін інформацією в процесі міжкультурного спілкування. Суттєве значення має опис національно-специфічних особливостей мовної картини світу (С. Арутюнов), а також співвідношення мови і національної самосвідомості. Крім того, необхідним для підвищення ефективності міжнародної комунікації є розроблення таких понять, як мовна особистість (Г. Китайгородська), концепт і концептосфера (Д. Лихачов). Поглибленого дослідження вимагають проблеми мовного спілкування (Є. Тарасов); зв'язку свідомості й комунікації (І. Зимня); мови і комунікативної поведінки людини; моделювання комунікативного процесу; комунікативних стратегій; комп'ютерної комунікації; фатичних мовленнєвих жанрів, націлених на встановлення й підтримання контакту; культурного спілкування; типів, категорій і структури дискурсу, а також характерні для нього культурно-обумовлені відмінності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз лінгвopsихологічного аспекту міжкультурної комунікації і теоретичне обґрунтування шляхів підвищення ефективності формування готовності особистості до здійснення успішної міжкультурної комунікації в процесі навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку ХХІ століття багато людей почали сприймати культурну ідентичність у міжнародному просторі не як дещо гарантоване, природне, а як джерело суперечок і труднощів. Щоб зрозуміти поведінку представника іншої культури й адекватно відреагувати на неї в конкретній ситуації, потрібно знати, яка поведінка є традиційною і загальноприйнятою в цій культурі, адже для кожної культури характерні свої специфічні моделі соціально прийнятної і доречної поведінки, ефективною для досягнення цілей спілкування (взаємодії). Саме тому для набуття навичок міжкультурної комунікації необхідно

знати особливості комунікативної поведінки носіїв мови, зокрема й психологічний аспект, який регулює та посилює процес двостороннього обміну інформацією.

Теорія міжкультурної комунікації – відносно нова галузь досліджень, але проблеми взаємодії та взаємовпливу культур, співвідношення культури і мови, а також пошук оптимальних форм міжкультурного спілкування завжди привертала увагу дослідників. Задовго до того, як міжкультурна комунікація сформувалася в окрему галузь знань, багато питань, що згодом стали для неї основними, були розроблені такими вченими, як Арістотель, Г. Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель, В. фон Гумбольдт, Ф. Боас та багатьма іншими.

Як зауважує А. Садохін (Садохин, 2005), невіддільним складником «культурної грамотності» кожного сучасного фахівця в галузі комунікативістики є погляди В. фон Гумбольдта, які дали поштовх розвитку багатьох напрямів у мовознавстві й лінгвокультурології. За твердженням вченого, поділ людства на народи і племена й відмінність його мов і діалектів тісно пов'язані між собою і залежать від третього явища більш високого порядку – дії людської духовної сили, яка виступає завжди в нових і часто більш досконалих формах... Кожна конкретна мова пов'язана з духом народу... і чим сильніше вплив духу на мову, тим закономірно багатшим є розвиток останньої (с. 45).

Між мовою і реальним світом стоїть людина. Саме людина сприймає й усвідомлює світ за допомогою органів почуттів і на їх основі створює систему уявлень про світ. Пропустивши їх через свідомість, осмисливши результати цього сприйняття, вона передає їх іншим членам свого мовленнєвого колективу за допомогою мови. Інакше кажучи, між реальністю і мовою стоїть мислення. Мова як спосіб висловити думку й передати її від людини до людини як найтісніше пов'язана з мисленням. Співвідношення мови і мислення – одвічне складне питання мовознавства і філософії, проте головне – це безсумнівний тісний взаємозв'язок і взаємозалежність їх та співвідношення з культурою і дійсністю. Слово відображає не сам предмет реальності, а те його бачення, яке нав'язане носієві мови наявним у його свідомості уявленням, поняттям про цей предмет. Поняття це складається на рівні узагальнення деяких основних ознак, що формують це поняття, а тому являє собою абстракцію, відволікання від конкретних рис. Шлях від реального світу до поняття й далі до словесного вираження – неоднаковий у різних народів, що зумовлено відмінностями в історії, географії, особливостями

життя цих народів і, відповідно, відмінностями в розвитку їх суспільної свідомості. Оскільки людська свідомість обумовлена як колективно (способом життя, звичаями, традиціями тощо), тобто всім тим, що визначається словом «культура» в широкому, етнографічному сенсі), так і індивідуально (специфічним сприйняттям світу, властивим цьому конкретному індивідуумові), то мова відображає дійсність не прямо, а як два перетворення: від реального світу до мислення й від мислення – до мови.

Мовна картина світу відображає реальність через культурну картину світу. Ідеться, по-перше, про те, що мова як ідеальна, об'єктивно наявна структура підпорядковує собі, організовує сприйняття світу його носіями. А по-друге, мова утворює власний світ, ніби накладений на світ дійсний. Шлях від реального світу до поняття й вираження цього поняття в слові у різних народів неоднаковий і детермінований різними природними, кліматичними умовами, а також різним соціальним оточенням. З огляду на ці обставини, у кожного народу своя історія, своя культурна й мовна картина світу. Водночас культурна картина світу завжди багатша, ніж мовна. Але саме в мові реалізується, вербалізується культурна картина світу, зберігається й передається з покоління в покоління. У цьому процесі слова – це не просто назви предметів і явищ, а фрагменти реальності, пропущені крізь призму культурної картини світу, унаслідок чого вони набувають специфічних, притаманних цьому народові рис.

Водночас мовна практика свідчить, що мова – не механічний додаток якоїсь культури, інакше вона не могла б використовуватися в численних ситуаціях міжкультурного спілкування. Лінгвістична відносність обмежувала б потенціал мови рамками лише однієї культури. Насправді однією з провідних властивостей мови є її універсальність, що дає змогу людині використовувати мову як засіб спілкування в усіх потенційно можливих ситуаціях спілкування, зокрема й щодо інших культур. Саме універсальність мови дає змогу їй здійснювати як внутрішньокультурне, так і міжкультурне спілкування.

Початок ХХІ сторіччя характеризується переглядом фундаментальних основ лінгвістичної освіти. Сучасні ситуації (геополітична, гео економічна та геокультурна) вимагають уведення в систему мовної освіти інноваційних технологій, які сприяють формуванню «вторинної мовної особистості». На думку Е. Голла і Г. Трейгера (Trager, & Hall, 1994), які ще в 1959 році вперше запропонували термін «міжкультурна комунікація» й розробили положення теорії

міжкультурної комунікації, головною метою викладання іноземних мов є навчання мови як реального й повноцінного засобу спілкування. Важливими аспектами міжкультурної комунікації є такі поняття, як «культура», «соціалізація», «комунікація».

Культура – це спосіб мислення і життя, за допомогою якого людина отримує від інших членів групи набір поглядів, цінностей, норм і переконань. Цей набір основних припущень і розв'язків проблем світу є спільною системою, яка передається від покоління до покоління для забезпечення виживання. Культура складається з неписаних і сталих принципів і законів, які керують взаємодією людини із зовнішнім світом. Членів культури можна ідентифікувати за деякою схожістю, що вони мають між собою. Вони можуть бути об'єднані релігією, географією, расою або етнічною належністю (Бацевич, 2007).

Соціалізація – термін, що його використовують соціологи, соціальні психологи, антропологи, політологи та педагоги для ознайомлення з процесом успадкування й поширення норм, звичаїв, цінностей та ідеологій, що забезпечують індивідуумів уміннями й навичками, необхідними для участі у функціонуванні суспільства. Отже, соціалізація є «засобом досягнення соціальної та культурної безперервності» (Потебня, 1993, с. 8).

Соціалізація відображає процес, який може забезпечити бажані результати, що іноді позначаються як «моральні» щодо суспільства, у якому це відбувається. На індивідуальні погляди на певні питання, наприклад щодо раси або економіки, впливає суспільний консенсус, і зазвичай особистість схиляється до того, що суспільство вважає прийнятним або «нормальним». Багато соціально-політичних теорій доводять, що соціалізація забезпечує лише часткове пояснення людських вірувань і поведінки, стверджуючи, що люди не є чистими аркушами, визначеними їхнім оточенням. Наше культурне розуміння світу й усе в ньому, зрештою, впливає на наш стиль спілкування: ми починаємо ознайомлюватися з культурою приблизно в той самий час, коли починаємо вчитися спілкуватися. Культура впливає і на слова, які ми говоримо, і на нашу поведінку.

Комунікація (від лат. *commūnicāre* – «поділитися») – це цілеспрямована діяльність щодо обміну інформацією між двома або більше учасниками для передавання чи отримання потрібних знань через спільну систему знаків і семіотичних правил. Основними етапами комунікації є: формування комунікативного наміру, композиції повідомлень, кодування повідомлень і передавання сигналу, прийому сигналу, декодування повідомлень і, нарешті,

інтерпретації повідомлення одержувачем (М'язова, 2006).

Деякі автори трактують міжкультурну комунікацію як адекватне взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур. Міжкультурна комунікація є сукупністю специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур. Вона відбувається між партнерами по взаємодії, які не тільки належать до різних культур, а й усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим» і кожен сприймає чужорідність «партнера» (Верещагин, & Костомаров, 1993, с. 26).

Щоб зрозуміти поведінку представника іншої культури й адекватно відреагувати на неї в конкретній ситуації, потрібно знати, яка поведінка є традиційною і загальноприйнятною в цій культурі. Пошук оптимальних форм міжкультурного спілкування завжди привертая увагу дослідників. У суто науковому сенсі міжкультурна комунікація – це гібридна гілка академічних дисциплін, що поєднує культурну антропологію, соціологію та міжнародні дослідження, орієнтовані на шляхи полегшення розуміння через кордони та культури.

Ще філософи античного світу розглядали співвідношення мови і культури й вказували на активну роль мови в розвитку культури, досягненні наукових істин. Мова в суспільстві сприяє розквіту культури, відображає національну психологію, соціально-історичні умови життя й культурні особливості народу. Цілком закономірно, що мова як засіб комунікації виступає інструментом передачі культурних цінностей народу, що спілкується цією мовою. Отже, мова є компонентом духовної культури, необхідним засобом людського мислення і спілкування, умовою його виникнення та розвитку, а також передачі культурних цінностей від покоління до покоління.

Знання іноземної мови передбачає набуття вміння розуміти носія іншої картини світу й успішно здійснювати з ним комунікацію. Тобто результатом оволодіння іноземною мовою є цілеспрямовано сформована вторинна мовна особистість із великим обсягом фонових знань країни, мова якої вивчається. Можна мати всі необхідні знання, навіть правильно будувати власну й безпомилково розшифровувати мовленнєву поведінку іншої людини, проте не володіти вміннями співвідносити моделі і конкретні акти поведінки з уміннями донести до співрозмовника сенс особливостей міжкультурного акту спілкування.

З огляду на сказане вище, міжкультурну комунікацію слід розглядати як особливу форму комунікації двох або більше представників різних

культур, у процесі якої відбувається обмін інформацією і культурними цінностями культур, що взаємодіють. Процес міжкультурної комунікації є специфічною формою діяльності, яка не обмежується тільки знаннями іноземних мов, а вимагає також знань матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних настанов, світоглядних уявлень тощо, які в сукупності визначають модель поведінки партнерів у комунікації.

Інформація, що становить зміст процесу комунікації, не ізольована, а перебуває в нерозривному взаємозв'язку з культурною картиною світу, що є у кожній зі сторін. У сукупності культурна картина світу й комунікативна інформація створюють контекст процесу комунікації. Прийнято виділяти внутрішній контекст і зовнішній. Внутрішнім контекстом є сукупність фонових знань, ціннісні настанови, культурна ідентичність та індивідуальні особливості людини. До нього також належить настрої, із яким комунікація прилучається до спілкування і який створює психологічну атмосферу комунікації. Зовнішній контекст комунікації формують час, сфера та умови спілкування. Важливою обставиною є місце проведення комунікації, яке визначає тло комунікативного процесу.

Гумбольдтівське поняття «духу народу» як маніфестації культури отримало безліч різноманітних інтерпретацій у науці. Ідеї, закладені в роботах В. фон Гумбольдта, згодом підхопили й розвинули інші вчені, зокрема Я. Грімм, О. Потебня, І. Бодуен де Куртене, Ш. Баллі, А. Марті.

Американський лінгвіст і антрополог Едвард Сепір і його учень Бенджамін Лі Уорф розробили гіпотезу лінгвістичної відносності, згідно з якою структура мови визначає структуру мислення і спосіб пізнання зовнішнього світу. Відповідно до гіпотези Сепіра-Уорфа, логічний склад мислення визначається мовою. Характер пізнання дійсності залежить від мови, якою мислить суб'єкт пізнання. Люди розділяють світ, організовують його в поняття й розподіляють значення так, а не інакше, оскільки є учасниками деякої угоди, що має силу лише для цієї мови. На думку вчених, подібні фізичні явища дають змогу створити подібну картину Всесвіту лише в співвідношенні мовних систем.

Ця гіпотеза має «сильну» і «слабку» версії. Прихильники «сильної» версії вважають, що мислення безпосередньо залежить від мови, і дотримуються концепції лінгвістичного детермінізму. Однак, як вважають М. Коул і С. Скрібнер, «вивчення світу обмежилось б тільки тими явищами або рисами, які закодовані в нашій мові» (*Common European Framework*

of Reference for Languages, 2001, с. 56). Прихильники «слабкої» версії гіпотези лінгвістичної відносності вважають, що мови різняться не стільки тим, що з їх допомогою можна висловити, скільки тим, що з їх допомогою висловити легше. Залежно від наявності або відсутності в мові слів, що позначають ті чи інші перцептивні категорії, розуміння полегшується або ускладнюється.

Ще до середини XIX сторіччя були сформульовані основні положення проблематики співвіднесеності й взаємозумовленості менталітету, мови і мовлення, що корелюють із сучасними теоріями. Вони знайшли своє відображення в концепції Л. Виготського (1999) про взаємовідношення мови і мовлення, де автор зазначає, що мова реалізується в мовленні і, своєю чергою, є відображенням менталітету індивіда.

Серед базисних постулатів, що відображають взаємодію мови та менталітету, можна вказати такі:

– кожна мова несе в собі особливості менталітету нації;

– у різних мовах наявні загальні універсалиї, типові для людського мислення загалом;

– мова є носієм духовної енергії людини.

О. Леонт'єв (1981), узагальнюючи дослідження Л. Виготського щодо психологічної природи мовлення, доходить таких висновків:

1) мовлення як своєрідна діяльність не стоїть поруч з іншими видами діяльності, йому належить центральне місце в процесі психологічного розвитку; розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний із розвитком мислення (у реальній єдності з яким воно виступає) і з розвитком свідомості загалом;

2) мовлення має поліфункціональний характер, тобто властиве різним видам діяльності; воно виконує комунікативну (слово – засіб спілкування), індикативну (слово – засіб вказівки на предмет), інтелектуальну й сигніфікативну (слово – носій узагальнення, поняття) функції, які внутрішньо пов'язані між собою;

3) мовлення – поліморфна діяльність, що є усним комунікативним мовленням або мовленням усним, але таким, що не виконує прямої комунікативної функції, тобто є мовленням внутрішнім. Ці форми мови реально можуть переходити одна в іншу;

4) у мовленні (і, відповідно, у слові) слід розрізняти його фізичний зовнішній бік і семічний (семантичний, смисловий);

5) слово як одиниця людського членороздільного мовлення, по-перше, має предметну віднесеність (що становить

специфічну ознаку людського слова) і, по-друге, має значення, тобто є носієм узагальнення;

б) процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, що виражаються в збільшенні словника дитини й асоціативних зв'язках слова, а є процесом якісних змін, стрибків, тобто це процес дійсного розвитку, який є внутрішньо пов'язаним з розвитком мислення і свідомості та охоплює (як і процес розпаду мовлення) всі перераховані функції, сторони і зв'язки слів (с. 69).

І. Зимня (2001) зауважує, що визначення поняття «мова» і «мовлення», запропоновані О. Леонт'євим, розглядаються в психології як основоположні і з погляду методології розкривають суспільну, соціально-історичну природу мови, передбачають необхідність великої уваги до змістовної, понятійної сторони мовних явищ. Водночас наведені вище власне методологічні характеристики мови ще раз акцентують на тому, що вона є найважливішим засобом вираження (і навіть більше, формування та існування) думки. Сама думка як модус відношень між поняттями, як відображення предметів, явищ у їх зв'язках і відношеннях задається дійсністю і формується в предметно-комунікативній діяльності людей. Дослідниця підкреслює особливу важливість наведених О. Леонт'євим психологічних характеристик мовлення як процесу висловлення думки, у яких наголошується на його предметній віднесеності і багатофункціональності (с. 24).

Значний внесок у подальше розроблення проблеми взаємовідношення мови, мислення, свідомості й спілкування зробив Л. Вітгенштейн (1994), який, фактично, визначив концептуальну парадигму процесу реалізації ефективної взаємодії на міжкультурному та соціокультурному рівнях. Його теорія «мовних ігор», будучи формалізованим підходом, покликаним підкреслити, що мовленнєва взаємодія являє собою компонент діяльності, практичний контекст якої спирається на ментальні сутності людей, дає змогу вивчати механізми регуляції процесу ефективної міжкультурної і соціокультурної мовної взаємодії, за рахунок типізації безлічі взаємопов'язаних «мовних ігор», їх поступового ускладнення, відповідності правилам і контекстної зумовленості.

Ментальні картини, або стереотипи, вкорінені в людській свідомості, що будуються самою мовою, у середовищі якої живуть ці люди, дуже міцні: приймаючи їх за самоочевидні, наче «зростаєся» з ними. Стає дуже непросто ставитися до них критично, відійти, дистанціюватися, засумніватися в них. Ще важче подолати ці картини, замінити їх на інші. Отже,

у рамках соціокультурної і міжкультурної мовної взаємодії роль стереотипів є очевидною: з їх допомогою ніби навішується популярний ярлик на багатоваріантний у реальності образ. Стереотипи однозначні й ділять світ на дві категорії: «знайоме» і «незнайоме». «Знайоме» стає синонімом «доброго», а «незнайоме» – синонімом «поганого». Цю саму ідею стверджує у своїх роботах і Д. Майєрс (2006), наголошуючи на тому, що недостатнє знання про людину, про її культуру, сприяє її ворожому сприйняттю. Це закладено в психіці людини на рівні інстинкту з доісторичних часів, коли будь-який незнайомий об'єкт в умовах первіснообщинного ладу чаїв у собі небезпеку.

Саме тому є очевидним, що для реалізації процесу ефективної взаємодії в рамках міжкультурного спілкування комунікантам необхідно мати здатність до виявлення національних стереотипів, що містяться в ідіоматичних і поведінкових характеристиках, уміти «читати» культурну інформацію, рефлексувати готові оцінки представників тієї чи іншої культури і виявляти критичність і нестандартність мислення завдяки глибокому розумінню лінгвокультурних феноменів.

Кодовані мовленнєві комунікації можуть ґрунтуватися на цінностях тієї чи іншої культури. Наприклад, англійські звороти і фрази ввічливі та чемні, хоча, вимовляючи їх, носій англійської культури може мати на увазі зовсім інше. Так, фраза «That's a good question» у перекладі звучить як «Це хороше запитання», а може часто означати «Абсолютно не знаю, що тут робити», а фраза «That's one way of putting it» («Це один з можливих підходів») насправді кодоване – «Я категорично не згоден з цією маячнею».

Саме в контексті лінгвістичних досліджень, як твердить І. Зимня (2001), уперше були порушені питання про активну діяльну природу мови, її зв'язки з духовною діяльністю індивіда і духом народу (В. Гумбольдт), самого розмежування понять «мови» як системи знаків, потенційного, соціального утворення і «мовлення» як процесу актуального, психофізичного утворення, «акту індивідуального користування мовою».

Міжособистісне спілкування як елемент міжкультурної комунікації відображається в його функціях: інформаційній, експресивній, мотиваційній та соціальній, що надає йому більш стандартного, раціонального та інструментального характеру, порівняно з масовими формами спілкування. В основу дослідження міжособистісного спілкування покладено теорію мовленнєвої діяльності, оскільки вербальні засоби спілкування відіграють головну роль у процесі міжособистісної взаємодії. Л. Виготський (1999) та

О. Леонтьєв (1981) розглядали цю діяльність з погляду психолінгвістичних основ теорії поведінки. Міжособистісне спілкування може допомогти змінити думки, ставлення людей, які беруть участь в обміні інформацією. Можна вважати, що міжособистісне спілкування є успішним та ефективним, якщо у процесі його досягнуто поставлених цілей, чому сприяє наявність у комунікантів таких якостей:

- здатності до прогнозування комунікативної ситуації, орієнтування в ній;

- здатності до віднайдення комунікативної структури, адекватної предмету спілкування, та реалізації комунікативного наміру;

- здатності до аналізу власного психологічного потенціалу й потенціалу партнера;

- навичок самоналаштування, саморегуляції в спілкуванні, зокрема й уміння долати психологічні бар'єри, знімати зайвий стрес, емоційно підлаштовуватися під ситуацію, розподіляти зусилля в спілкуванні.

З огляду на зазначене вище, а також психолінгвістичні особливості спілкування, у процесі міжкультурної взаємодії для досягнення комунікативної мети слід дотримуватися таких загальних правил:

1. Процес сприйняття має особистісну основу: різні люди по-різному сприймають та інтерпретують однакові сигнали.

2. Якщо людина вважає, що саме її інтерпретації найбільш точно відображають реальність, у неї можуть виникнути труднощі в міжособистісному спілкуванні.

3. Якщо комунікант дозволяє життєво важливим інтересам, емоціям, потребам «контролювати» його сприйняття, він може пропустити важливі повідомлення, надіслані йому від інших людей (Митрофанова, 2016).

Висновки. Отже, основне завдання навчання іноземних мов – це оволодіння мовою як реальним та повноцінним засобом спілкування, інструментом здійснення міжкультурної комунікації. Людина має розуміти, яких результатів у міжкультурній комунікації реально можна досягти, використовуючи мову як засіб спілкування. У процесі навчання іноземної мови необхідно не просто ставитися до неї як до засобу спілкування, а й виходити за межі лінгвістики, замислюватися над взаємодією мови і культури, активно залучати такі комплексні наукові дисципліни, як психолінгвістика, соціолінгвістика тощо. Реальне використання мови в соціальному контексті є основою міжкультурної комунікації. Оскільки людська свідомість обумовлена як колективно (культурою в широкому, етнографічному сенсі – способом життя, звичаями, традиціями тощо), так

і індивідуально (специфічним індивідуальним сприйняттям світу), то дійсність у спілкуванні відображається не прямо, а через два перетворення: від реального світу до мислення й від мислення до мови. Мовна картина світу відображає реальність через культурну картину світу. У соціально-психологічному сенсі підготовка особистості до міжкультурної

комунікації являє собою процес навчання способів встановлення ціннісного контакту й досягнення взаєморозуміння. Саме тому для набуття навичок міжкультурної комунікації необхідно знати особливості комунікативної поведінки носіїв мови, зокрема й психологічний аспект, який регулює та посилює процес двостороннього обміну інформацією.

Список використаних джерел

- Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра. 205 с.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1993). *Язык и культура*. Москва: Просвещение. 246 с.
- Винтгенштейн, Л. (1994). Логико-философский трактат. М. С. Козлова, & Ю. А. Асеев (Пер. с нем.) Взято з <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf>.
- Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт. 350 с.
- Зимняя, И. А. (2001). *Лингвопсихология речевой деятельности*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 432 с. Взято з [http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-НТМ#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-НТМ#$p1).
- Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики* (4-е изд.). Москва: Изд-во МГУ. 584 с.
- Лихачев, Д. С. (1996). *Очерки по философии художественного творчества*. С-Петербург: БЛИЦ. 159 с.
- Майерс, Д. (2006). *Социальная психология*. (7-е изд.). С-Петербург: Питер. 794 с.
- Митрофанова, И. И. (2016). *Межкультурная коммуникация: психолингвистический аспект*. Взято з <http://rulb.org/ru/article/mezhkulturnaya-kommunikaciya-psixolingvisticheskij-aspekt>.
- М'язова, І. Ю. (2006). Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*, 8, 108–113.
- Потебня, А. А. (1993). *Мысль и язык*. Киев: СИНТО. 192 с.
- Садохин, А. П. (2005). *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва: Высшая школа. 310 с.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Council of Europe. 260 p.
- Trager, G., & Hall, E. (1994). Culture and Communication; A Model and an Analysis. *Explorations and Communication*, 3.

Відомості про авторів:

Тарасенко Тетяна Володимирівна

tanyta3003@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Коноваленко Тетяна Василівна

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/47/53

Матеріал надійшов до редакції 04. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 03. 06. 2021 р.

References

- Batsevych, F. S. (2007). Dictionary of terms of intercultural communication. Kyiv: Dovira. [in Ukrainian]
- Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1993). Language and culture. Moscow: Education. [in Russian]
- Vintgenstein L. Logical and philosophical treatise. URL: <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf> .[in Russian]
- Vygotsky L.S. (1999). Thinking and speaking. Moscow: Labyrinth. [in Russian]
- Zimniaya I.A. (2001). Linguo-psychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh: NPO MODEK. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/zlp/ZLP-001-.HTM#$p1). [in Russian]
- Leontiev A. N. (1981). Problems of the development of the psyche, 4th ed. Moscow. [in Russian].
- Likhachev D.S. (1996). Essays on the philosophy of artistic creativity. St. Petersburg: BLITS. [in Russian].
- Myers D. (2006). Social psychology.- 7th ed. SPb. : Piter. [in Russian].
- Mitrofanova I.I. Intercultural Communication: Psycholinguistic Aspect. URL: <http://rulb.org/ru/article/mezhkulturnaya-kommunikaciya-psixolingvisticheskij-aspekt/> [in Russian].
- Myazova I.Y. (2006). Peculiarities of interpretation of the concept “intercultural communication”. *Philosophical problems of the humanities*. № 8. P. 108–113. [in Ukrainian].
- Potebnya A.A. (1993). Thought and language. Kiev: SINTO. [in Russian].
- Sadokhin A.P. (2005). Introduction to the theory of intercultural communication. Scientific publication. Moscow: Higher School. [in Russian]
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Cambridge: Council of Europe. [in English].
- Trager G., Hall E. (1994). Culture and Communication; A Model and an Analysis. *Explorations and Communication*. №3. [in English].

Information about the authors:

Tarascenko Tetiana Volodymyrivna

tanyta3003@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Konovalenko Tetiana Vasylivna

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/47/53

Received at the editorial office 04. 05. 2021.
Accepted for publishing 03. 06. 2021.

ДЕФІНІЦІЇ «ДІАЛОГ» ТА «КУЛЬТУРА»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТИ

Вікторія Чорна

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено контекстну філософську та психолого-педагогічну основу понять «діалог» і «культура» як складників дефініції «діалогічна культура». Автор розуміє «діалог» як процес суб'єкт – суб'єктного толерантного спілкування, результатом якого є досягнення консенсусу, а «культура» – як сукупність особистісних, професійних і загальнолюдських утворень для забезпечення якісного розвивального освітнього середовища. З огляду на специфіку дослідження, «діалогічну культуру» розглянуто як сформовану систему професійних та особистісних якостей для створення ефективного освітнього середовища та організації дієвої взаємодії вчителя та здобувача освіти. Проаналізовано Професійний стандарт учителя початкових класів, учителя закладу загальної середньої освіти й учителя з початкової освіти, розкрито контекстуальний (педагогічний, психологічний і філософський) зміст визначених понять; схарактеризовано складники культури педагога, типи і форми взаємодії вчителя та здобувачів. У висновку наголошено на тому, що позитивний зв'язок вчителя та учнів може допомогти здобувачам розвинути навички саморегуляції, зокрема самостійності та самовизначення.

Ключові слова:

діалог; культура; діалогічна культура; педагогічна система «здобувач – викладач».

Анотация:

Черная Виктория. Дефиниции «диалог» и «культура»: психолого-педагогические и философские аспекты.

В статье рассматривается контекстная философская и психолого-педагогическая составляющая понятий «диалог» и «культура» как частей дефиниции «диалогическая культура». Автор трактует «диалог» как процесс субъект-субъектного толерантного общения, результатом которого является достижение консенсуса, а «культуру» – как совокупность личностных, профессиональных и общечеловеческих образовательных для обеспечения качественной образовательной среды. Беря во внимание специфику исследования, под «диалогической культурой» понимают сформированную систему профессиональных и личностных качеств для создания эффективной образовательной среды и организации эффективного взаимодействия учителя и соискателя. Проанализирован Профессиональный стандарт учителя начальных классов, учителя учреждения общего среднего образования и учителя начального образования, раскрыто контекстуальное (педагогическое, психологическое и философское) содержание определенных понятий; охарактеризованы составляющие культуры педагога, типы и формы взаимодействия учителя и ученика. В выводе подчеркивается, что позитивная связь учителя и учеников может помочь соискателям развить навыки саморегуляции, самостоятельности и самоопределения.

Ключевые слова:

диалог; культура; диалогическая культура; педагогическая система «соискатель – преподаватель».

Resume:

Chorna Viktoriya. Definitions «dialogue» and «culture»: psychological, pedagogical and philosophical aspects.

The article examines the contextual philosophical and psychological-pedagogical component of the concepts of “dialogue” and “culture” as parts of the definition of “dialogical culture”. The author interprets “dialogue” as a process of subject-subject tolerant communication, the result of which is the achievement of consensus, and “culture” – as a set of personal, professional and universal formations to ensure a high-quality educational environment. Taking into account the specifics of the research, “dialogical culture” is understood as a formed system of professional and personal qualities for creating an effective educational environment and organizing effective interaction between a teacher and an applicant. The professional standard of a primary school teacher, a teacher of a general secondary education institution and a primary education teacher is analyzed, the contextual (pedagogical, psychological and philosophical) content of certain concepts is revealed; the components of the teacher's culture, the types and forms of interaction between the teacher and the student are characterized. The conclusion emphasizes that positive teacher-student bonding can help job seekers develop skills in self-regulation, self-reliance, and self-determination.

Key words:

dialogue; culture; dialogical culture; pedagogical system “applicant – teacher”.

Постановка проблеми. В умовах трансформації системи вітчизняної освіти з метою вдосконалення нормативно-правової бази було прийнято Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 р.). У документі зазначено, що в учителя початкової освіти серед інших має бути сформована здатність до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі. Іншими словами, вчитель:

- застосовує механізми реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями в освітньому процесі;

- застосовує в педагогічній діяльності навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів, підтримує їхнє прагнення до саморозвитку, допомагає розкрити їхні здібності та пізнавальні можливості (навички фасилітатора, організатора, координатора, наставника тощо);
- створює можливості для самореалізації учнів в освітньому процесі, особистісному формуванні власних цілей, рефлексії, самоконтролю (*Професійний Стандарт За Професіями*, 2020).

Отже, пошук шляхів формування навичок діалогічної взаємодії та культури діалогу в системі «здобувач – здобувач» та «здобувач –

учитель» є актуальним для сучасної дидактики початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових фахових джерел дає змогу твердити, що до проблеми дослідження зверталися Ф. Бацевич, Г. Богатирьова, Л. Галаєвська, В. Галузьяк, В. Гордієнко, О. Данильян, О. Даутова, І. Киричок, Л. Копець, В. Лагутін, Н. Лапіна, Н. Мачинська, О. Петрос, І. Романко, В. Тараненко, О. Токарева, І. Тонконог, П. Щербань, І. Яременко та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – уточнити психологічний, педагогічний та філософський контент понять «діалог» та «культура» в контексті освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для отримання точного змісту понять «культура» та «діалог» їх необхідно розглянути в розрізі трьох наук – філософії, педагогіки та психології.

Сучасні педагоги так розглядають діалог: 1) як одну з організаційних форм заняття в поліцентричній освітній технології (Романко, 2008); 2) як певне комунікативне середовище, що містить у собі механізм становлення й самоосвіти особистості в умовах множинності культур; 3) як форму комунікативної взаємодії вчителя з учнями, їхніми батьками, колегами, у якій реалізуються наперед визначені педагогічні функції і яка спрямована на інтелектуально-особистісне зростання учнів (Киричок, Яременко, & Тонконог, 2020).

У контексті нашого дослідження найбільш вдалим є трактування діалогу (з педагогічного погляду) як форми комунікативного зв'язку, що передбачає реалізацію діалогічної взаємодії в системі «дитина – учитель – батьки».

Психологи також пропонують визначення «діалогу», виходячи з кількох позицій: 1) як форму двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення й розвиток інформації; 2) як спільне просування до істини в процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем (виявляється в способах розуміння та взаємодії різних поглядів, позицій, пошуку шляхів подолання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації); 3) як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівності позицій, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті одне одного; 4) як екзистенціальна подія, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності (Галузьяк, 2020).

Отже, у контексті нашого дослідження актуальним є розуміння психологічного складника діалогу як спілкування, заснованого на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків між співрозмовниками, адже саме це є найбільш ефективним способом побудови консенсуального діалогу в умовах освітнього середовища.

За тлумаченням сучасних філософів, діалог є найвищою формою спілкування; його визначальними ознаками є: наявність мети діалогу; спрямованість на знаходження істини; істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу; суб'єкт-суб'єктний характер; рівноправність учасників; толерантність та відповідальність; обмін сутнісними поняттями його учасників; народження нового сенсу в позиціях учасників діалогу; прагнення конструктивного результату – досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності; вимірюваність результату діалогу (Петрос, 2011).

Іншими словами, у контексті нашого дослідження, діалог – це процес суб'єкт-суб'єктного толерантного спілкування, результатом якого є досягнення консенсусу.

Учені, зокрема М. Бахтін, виділяють декілька видів діалогу, які мають місце в сучасному суспільстві:

- діалог для спілкування (обмін думками з метою знайти консенсус з того чи іншого питання);
- діалог у мовленні (обмін інформацією);
- діалог із самим собою («внутрішні» роздуми);
- діалог толерантності (між представниками різних культур, традицій тощо).

Далі наведемо тлумачення поняття «культура». У сучасній педагогічній літературі натрапляємо на визначення терміна «педагогічна культура» або «культура педагога».

Науковці здебільшого визначають педагогічну культуру як систему цінностей-регуляторів педагогічної діяльності; передумову, мету, засіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній; концентроване вираження особистості педагога (Щербань, 2004).

Складниками педагогічної культури є:

- культура спілкування;
- наукове світосприйняття;
- професійне мислення;
- зовнішній вигляд педагога;
- професійна етика;
- особистість власне педагога;
- професійна підготовка.

Психологічна культура – це взаємозв'язок психологічних якостей, властивостей, навичок, умінь і компетенцій педагога закладу загальної

середньої освіти та викладача закладу вищої освіти. Метою психологічної культури є соціалізація освіти та спонукання педагога до докладання зусиль для поєднання та гармонізації власних життєвих інтересів і потреб з інтересами навколишнього світу та соціуму, здатністю до самоуправління, саморегулювання, самоконтролю та рефлексії тощо (Мачинська, & Лагутін, 2011).

З філософського погляду, поняття «культура» визначається як сфера специфічної діяльності людини, те, що відрізняє оприлюднений, гуманізований світ від усього іншого (Данильян, & Тараненко, 2003).

Основними функціями культури (її філософський контент) є: перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, регулятивна, ціннісно-орієнтаційна та деякі інші.

Отже, з огляду на вектор нашого дослідження, культуру визначаємо як сукупність особистісних,

професійних та загальнолюдських утворень для забезпечення якісного розвивального освітнього середовища.

У сучасній професійній педагогічній літературі послуговуються також поняттям «діалогічна культура».

За тлумаченням Л. Галаєвської (2004), діалогічна культура визначається як особистісна якість і здатність індивіда здійснювати комунікацію, адекватну певному типу ситуацій. На нашу думку, це визначення досить уніфіковане, і якщо його трансформувати з огляду на постулати педагогічної науки, то діалогічну культуру сучасного вчителя можна розглядати як сформовану систему професійних та особистісних якостей для створення ефективного освітнього середовища та організації дієвої взаємодії вчителя та здобувача освіти.

Для унаочнення подамо тлумачення поняття «діалогічна культура» у вигляді схеми:



У контексті дослідження питання формування діалогічної культури у майбутніх учителів та вчителів-практиків, на нашу думку, важливою є проблема типів взаємодії, які реалізуються під час ефективного навчального процесу. Сучасні фахівці визначають три типи взаємодії. Розглянемо детальніше кожний з них.

Перший тип взаємодії – взаємодія між учнем і контентом навчання (Learner-Content Interaction). Без цього не може бути освітнього процесу, оскільки це процес «інтелектуальної взаємодії» учня зі змістом, що веде до змін у розумінні учнем (здобувачем) того чи іншого предмета вивчення. Це, своєю чергою, сприяє появі «внутрішньої бесіди» з самим собою, але до цієї бесіди учня (здобувача) спонукає викладач.

Другий тип взаємодії – взаємодія між учителем (або експертом з певного питання) та учнем (Learner-Instructor Interaction).

У цій взаємодії викладач (або експерт, який може залучатися до навчального процесу) намагається досягти спільних цілей з учнем. Спочатку спланувавши (або отримавши) навчальну програму, змістовий контент, вони прагнуть стимулювати чи, принаймні, підтримувати інтерес учнів, включаючи їх самомотивацію. Також викладач дає поради, здійснює підтримку та заохочує кожного учня, хоча ступінь і характер цієї підтримки є різними й залежать від освітнього рівня учня, індивідуальних і вікових особливостей здобувачів.

Частота та інтенсивність впливу вчителя на здобувачів набагато більша, ніж під час взаємодії між учнем і контентом навчання. У процесі підготовки інструкції для здобувачів викладач може розробляти письмові та записані матеріали, що мають на меті мотивувати учнів, робити презентації, полегшити подання матеріалу, оцінити й навіть забезпечити ступінь ефективної підтримки здобувачів. Однак брак зворотного зв'язку роблять цей процес уніфікованим. Однією з форм реалізації цього типу взаємодії є використання для зв'язку між учителем і здобувачем сучасних комунікативних систем – електронної пошти, платформ, месенджерів тощо.

Третій тип взаємодії – здобувач – здобувач (Learners – learners) став дієвим і актуальним у контексті трансформації сучасної системи освіти (насамперед початкової), де на перший план виходять суб'єкт-суб'єктні відносини не лише в системі «учитель – учень», а й «учень – учень». Іншими словами, взаємодія учнів між собою під час навчально-виховного процесу не менш важлива, ніж взаємодія з учителем, оскільки авторитет однолітків – ефективний важіль для формування особистості школяра.

Взаємодія для забезпечення налагодження діалогічної культури, яка, безперечно, формується

під час навчання, передбачає групову роботу. Своєю чергою, освітні групи поділяємо на:

– формальні (взаємодія між членами групи триваліша; планування створення груп та контент навчання для кожної з них; навчання таких груп має певну мету та завдання, які повинні бути структуровані);

– неформальні (створюються на короткий проміжок часу; формуються досить швидко і без конкретних критеріїв; ролі членів можуть змінюватися; до роботи групи не висуваються серйозні вимоги);

– базові (довгострокові; регулярно збираються; працюють до досягнення певної мети; учасники цієї групи постійні).

Беручи до уваги вищезазначені типи взаємодії, зупинимося на окремих формах взаємодії здобувачів освіти, які можуть бути актуальними під час освітнього процесу.

Трикрокове інтерв'ю – кожен член групи обирає одного партнера (інтерв'юера). Кожен опитує свого партнера, ставлячи запитання. Після цього вони міняються ролями й діляться своїми результатами з рештою групи. Зауважимо, що інтерв'ю може бути як тематичним, так і на довільну тему.

Трихвилинний аналіз – викладач дає групі 3 хвилини, щоб переглянути / пояснити якусь тезу або постулат.

Один за всіх – кожному члену групи присвоюється порядковий номер; після обговорення якогось питання викладач називає номер, і людина з цим номером презентує результати роботи групи.

«Команда – пара – соло» – здобувачі виконують завдання спочатку командно, потім у парі і, нарешті, самотійно.

Структуроване розв'язування проблемних задач – групам пропонується питання, яке потрібно розв'язати протягом певного часу. Усі члени повинні дійти консенсусу, і всі повинні мати можливість пояснити розв'язання.

Розв'яжемо проблему разом – кілька груп генерують розв'язання однієї проблеми. Проблема наклеюється на зовнішній стороні папки, і всі розв'язання з однієї групи записуються та розміщуються всередині папки. Потім папка передається іншій групі, яка читає проблему, але не її розв'язання. Вони пишуть свої варіанти розв'язку й поміщають їх у папку. Третя група обирає два найкращих розв'язання й вносить зміни до них (за необхідності).

«Пара на пару» – кожна група складається з чотирьох членів, розділених на пари. Парам пропонується дві проблеми. Один учасник є пояснювачем, а другий має перевірити коректність розв'язання проблеми. Після розв'язання однієї проблеми вони міняються

ролями. Коли обидві проблеми розв'язані, група з чотирьох реформується. Якщо вони згодні з рішенням, вони повторюють процес із більшою кількістю проблем. Якщо є розбіжності, проблема переглядається, доки не буде досягнуто консенсусу.

Груповий пазл – перед початком заняття на парти здобувачів кладуть олівці та частинки пазла, які вони мають розфарбувати та скласти. Складені пазли являють собою різнокольорові фігурки хлопчика і дівчинки.

Доповни мене – здобувачам пропонується аркуш паперу з намальованою хвилястою лінією, яку вони мають домалювати до повноцінного зображення. А потім описати те, що вони намалювали (це може бути просто опис, есе або розповідь). Після цього «розповідь» оприлюднюється в групі й учасникам пропонується доповнити або прокоментувати її.

«Треба подумати!» – на початку заняття необхідно поділити здобувачів на кілька груп і попросити відповісти кожну групу на запитання (обов'язкова умова: кожен учасник групи має відповісти). Потім кожна група оприлюднює свої відповіді та пропонує одній з груп доповнити свій аркуш відповіді. Одна і та сама група не може доповнювати аркуш двічі. Після цього всі разом обговорюють питання, що виникли.

Орієнтовні питання для аркушей-відповідей:

Мій улюблений момент в житті...

Що мене дивує?

Яким я хочу бути, коли виросту, і чому?

Речі, які мене лякають...

Що мені подобається в навчанні?

Що мені не подобається в навчанні?

Що мене дратує в людях?

Що мені подобається в людях?

Мені стає сумно, коли...

Павутинка. Вам знадобиться моток ниток або пряжі будь-якого кольору. Здобувачі сідають у коло (на килимі або на стільцях). У цю гру також можна грати на вулиці або в позанавчальний час. Почніть із себе. Скажіть своє ім'я та одну цікаву річ про себе. Потім оберіть іншого учня, який сидить по колу, і передайте йому клубок. Він каже своє ім'я та

щось про себе. Гра триває доти, доки всі не отримають клубок і не з'явиться павутинка, що перетинає коло.

Ця гра буде спонукати учасників замислитися над тим, що кожна людина є частиною колективу, а кожен здобувач – частиною цілого, і без цієї частини клас не буде повноцінним. Коли вчитель закінчить міркувати, то він просить одного з учасників випустити з рук нитку, щоб продемонструвати, що відбувається, якщо одна людина виключена з колективу. Він руйнується. А ми не хочемо, щоб наш клас руйнувався!

Також можна зробити гру простішою, коли здобувачі просто вибирають наступного здобувача, або більш складною, коли кожен зі здобувачів повинен розповісти про себе щось одне, наприклад, про свою улюблену їжу чи захоплення тощо. У будь-якому разі це весела гра, до якої залучаються всі учні.

Висновки. На основі контекстуального аналізу дефініцій «діалог», «культура» та «діалогічна культура» можемо визначити діалогічну культуру як сформовану систему професійних та особистісних якостей для створення ефективного освітнього середовища та організації дієвої взаємодії вчителя та здобувача освіти. Сформована діалогічна культура забезпечує тісний зв'язок із учнями (студентами) і може сприяти підвищенню їх внутрішньої мотивації до навчання. Коли здобувачі відчувають зацікавленість у своїй роботі, у них виникає стимул до навчання. Крім того, позитивний зв'язок вчителя та учнів може допомогти здобувачам розвинути навички саморегуляції, зокрема самостійності та самовизначення. Коли студенти дізнаються, як оцінювати свою поведінку та як керувати нею, вони зможуть досягти своїх особистих та академічних цілей. А це можливо лише за налагодження діалогічної взаємодії в педагогічній системі «вчитель – учень».

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні практико-орієнтованого підходу до формування діалогічної культури в системі «здобувач – здобувач», «здобувач – учитель» в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

- Галаєвська, Л. В., & Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія, 344 с.
- Галузяк, В. М. (2020). Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Вип. 64. С. 47–57.
- Гордієнко В. І., & Копець, Л. В. (2012). Концептуальні засади дослідження діалогу. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. (Т. 136). С. 42–48.
- Данильян, О. Г., & Тараненко, В. М. (2003). *Основи філософії: навч. посіб.* Харків: Право, 352 с.

References

- Galaevskaya L.V., Batsevych F.S. (2004). *Fundamentals of communicative linguistics*. Kyiv: Academy, 344 p. [in Ukrainian]
- Galuziak V.M. (2020). Development of dialectical thinking of future teachers. *Scientific notes of Mykhailo Kotsyubynsky.Vinnitsia State Pedagogical University. Series: pedagogy and psychology*. Vol. 64. P. 47–57. [in Ukrainian]
- Gordienko V.I., Kopets L.V. (2012). Conceptual principles of dialogue research. *Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work*. (Vol. 136). P. 42–48. [in Ukrainian]

- Киричок, І., Яременко, І., & Тонконог, І. (2020). Педагогічні умови формування культури діалогічної взаємодії у молодших школярів у роботі над казкою. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб. наук. праць молодих учених*. Дрогобич: Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. Т. 2, № 29, С. 206-211.
- Мачинська, Н. І., & Лагутін, В. Б. (2011). Психологічна культура як складник професіоналізму викладача. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2, 229–241.
- Петроє, О. М. (2011). *Поняття «діалог» у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки. Державне управління: теорія та практика*. Електронне наукове фахове видання. Взято з <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf>.
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.
- Романко, І. Г. (2008). Педагогічний діалог у діяльності вчителя Великої Британії. *Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 124, 13–16.
- Щербань, П. (2004). Сутність педагогічної культури. *Вища школа України*, 3, 67–71.
- Danilyan O.G., Taranenko V.M. (2003). *Fundamentals of philosophy: textbook*. Kharkiv: Pravo, 352 p. [in Ukrainian]
- Kirichok I., Yaremenko I., Tonkonog I. (2020). Pedagogical conditions of the formation of culture of dialogic interaction at younger schoolboys in work on a fairy tale. *Current issues of the humanities: interuniversity. col. of scient. works of young scientists*. Drohobych: Ivan Franko Drohobych State Ped. University. V. 2, № 29, P. 206-211. [in Ukrainian]
- Machinskaya N.I., Lagutin V.B. (2011). Psychological culture as a component of teacher professionalism. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological Series*, 2, P. 229–241. [in Ukrainian]
- Petroe O.M. (2011). The concept of “dialogue” in the terminological tradition of foreign and domestic scientific thought. *Public administration: theory and practice*. Electronic scientific professional publication. Retrieved from <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf>. [in Ukrainian]
- Professional standard for the professions “Primary school teacher of general secondary education”, “Teacher of general secondary education”, “Primary teacher” (with a diploma of junior specialist) (2020). Taken from <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>. [in Ukrainian]
- Romanko I.G. (2008). Pedagogical dialogue in the activities of a teacher in Great Britain. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series: “Pedagogical Sciences”*, P. 124, 13-16. [in Ukrainian]
- Scherban P. (2004). The essence of pedagogical culture. *Higher School of Ukraine*, 3, P. 67–71. [in Ukrainian]

Відомості про автора:**Чорна Вікторія Володимирівна**

chernajaviki@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/54/59

*Матеріал надійшов до редакції 15. 03. 2021 р.**Прийнято до друку 05. 05. 2021 р.***Information about the author:****Chorna Viktoriya Volodymyrivna**

chernajaviki@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/54/59

*Received at the editorial office 15. 03. 2021.**Accepted for publishing 05. 05. 2021.*

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНИ ЯК ПРАВОВОЇ ДЕРЖАВИ

Юлія Шевченко, Світлана Дубяга

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Великого значення в сучасних умовах створення правової держави та демократичного суспільства набуває проблема правового виховання. У статті аналізуються погляди на це питання зарубіжних і вітчизняних науковців. Наголошено на потребі та необхідності створення виховного освітнього простору як однієї з умов виховання в учнів початкової школи правової компетентності на більш новому, якісному рівні. Підкреслено, що розвиток гуманістичної системи в школі є вагомим чинником морально-правового виховання учнів, а створення в учнівському колективі виховного простору на основі герменевтичного підходу – украй важливе. З'ясовано, що в межах проблеми формування правових компетентностей, правових норм у молодших школярів слід звертати більше уваги на загальноприйняті норми, принципи і правила, що регулюють поведінку людини та становлять основу морального виховання. Доведено, що правове виховання молодших школярів може дати позитивні результати, якщо воно здійснюватиметься диференційовано, тобто з урахуванням вікових особливостей та реального стану правосвідомості й поведінки учнів.

Ключові слова:

правове виховання; правова компетентність; учні молодшого шкільного віку; особистість молодшого школяра.

Анотация:

Шевченко Юлія, Дубяга Светлана. Правовое воспитание личности в условиях становления и развития Украины как правового государства. В современных условиях создания правового государства и демократического общества проблема правового воспитания приобретает большое значение. В статье анализируются взгляды на этот вопрос зарубежных и отечественных ученых. Подчеркивается, что существует потребность и необходимость в создании воспитательного образовательного пространства как одного из условий воспитания у учащихся начальной школы правовой компетентности на более новом, качественном уровне. Акцентируется на том, что развитие гуманистической системы в школе – важный фактор нравственно-правового воспитания учащихся, а создание в ученическом коллективе воспитательного пространства на основе герменевтического подхода имеет важное значение. Выяснено, что в рамках проблемы формирования правовых компетенций, правовых норм и т.д. у младших школьников необходимо больше внимания уделять общепринятым нормам, принципам и правилам, которые регулируют поведение человека и составляют основу нравственного воспитания. Доказано, что правовое воспитание младших школьников может дать положительные результаты, если оно будет осуществлено дифференцированно, т.е. с учетом возрастных особенностей и реального состояния правосознания и поведения учащихся.

Ключевые слова:

правовое воспитание; правовая компетентность; ученики младшего школьного возраста; личность младшего школьника.

Resume:

Shevchenko Yuliia, Dubiaha Svitlana. Legal education of the individual in the conditions of the creation and development of the rule of law in Ukraine.

The issue of legal education is of great importance in modern conditions of creation of the rule of law and democratic society. The article analyzes the views of foreign and domestic scientists on this issue. It is emphasized that there is a need to create an educational space as one of the conditions for the education of primary school children of legal competence at a new level of higher quality. Of particular importance in this matter is the task of preparing children for such an educational process in which the acquisition of knowledge, skills and abilities in legal education would become a means of developing cognitive activity of schoolchildren. The development of the humanistic system at school is an important factor in the moral and legal education of schoolchildren, and the creation of an educational space based on a hermeneutic approach is extremely important. It is believed that the education of legal competencies, legal norms, legal ideas, etc. call more attention to the education of a set of generally accepted norms, principles and rules governing human behavior, and form the basis of moral education. It is proved that legal education can give positive results only if its organization takes into account not only the age characteristics of primary school children, but also carries it out differently, i.e. taking into account the real state of legal awareness and behavior of children, and ideas about legal relations and generalization of experience of social and legal interaction.

Key words:

legal education, legal competence, primary school children, the personality of a primary school child.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення та розвитку української правової держави вагомим значення набувають права людини і цінності особистості, що залежать насамперед від виховання й навчання молодого покоління.

У «Національній доктрині освіти в Україні на 2012-2021 рр.» (2002) чітко вказано, що пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності й толерантності (с. 2–4).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика увага як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці

приділяється проблемі гуманістичного виховання, виховання в дусі поваги прав людини, культури миру, взаєморозуміння. Проблеми правового виховання порушено в роботах Г. Васянович, В. Владимірова, Н. Голікова та ін. Проблеми правового виховання учнівської молоді знайшли своє відображення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Л. Остапенко, О. Пунько, О. Тітомир-Зотової та ін.

На необхідності юридичної освіти в школі наголошується багатьма науковцями, які вважають, що відмова від «... моделі учнівства в юридичній освіті зменшує акцент на набутті юридичної компетентності та замість цього повертає до системи, у якій тільки кінцеві результати стають мірилом успіху» (Martinez, 2015).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність процесу правового виховання особистості в умовах становлення та розвитку України як правової держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якщо виходити з позиції критичного перегляду досвіду минулих років, то на сучасному етапі є необхідність створення виховного освітнього простору як однієї з умов виховання в учнів початкової школи правової компетентності на більш новому, якісному рівні. Як зазначає О. Пунько (2014), «особливу увагу в реформуванні системи правового виховання треба приділяти молодіжній політиці, оскільки молодь – це та суспільна сила, яка є оновлюючою генерацією соціуму» (с. 46). Погоджуючись з автором у цілому, усе-таки зауважимо, що велику роль у цьому процесі має відігравати школа, яка може зробити багато для того, щоб загальнолюдські цінності стали не просто сумою знань для її вихованців, а й синтезом моральних норм, що визначають поведінку людини. Школа може зміцнити в дитини почуття власної гідності, здатність чинити опір злу, вульгарності, жорстокості. Тому правове виховання є однією з найважливіших завдань школи.

В науковій літературі є думка, що правове виховання – це цілеспрямована виховна діяльність родини, закладу освіти, правоохоронних органів, що спрямована на формування в особистості правової свідомості, навичок і звичок законслухняності (Остапенко, 2018). Формування в особистості правової культури та активної правомірної поведінки є основним завданням правового виховання.

У своєму дослідженні О. Тітомир-Зотова (2014) наголошує на тому, що метою правового виховання є формування в особистості свідомого ставлення до прав та обов'язків, поваги до правопорядку, глибокого розуміння цінності права, що відповідає універсальним правовим цінностям і основоположним принципам права тощо.

Виходячи з педагогічних умов морально-правового виховання особистості, вважаємо за доцільне створення в класі морально-правового середовища як основної педагогічної умови такого виховання.

Важливим феноменом педагогічної дійсності сьогодні є поняття «виховного простору», яке останнім часом входить у більшість сфер соціального життя людей. До визначення цього поняття застосовують три підходи.

Згідно з першим підходом, виховний простір – доцільно організоване педагогічне середовище, що має певний вплив на окрему або декілька особистостей (клас, школа, будинок тощо). На нашу думку, поняття «простір» має ширше

значення й відрізняється від поняття «середовище», оскільки воно не є результатом конструктивної діяльності, а має інтегрований характер виховного впливу на особистість.

Виховний простір визначається основними компонентами, що мають певний взаємозв'язок і характер і залучають діяльність особистості в моделювальний процес. Лише в такому разі можна говорити про виховний простір як суттєвий чинник особистісного розвитку, інакше окремі компоненти середовища впливатимуть не завжди позитивно й гармонійно на дітей навіть у школах із гуманістичною системою освіти.

Отже, середовище необхідно вміти використовувати у виховних цілях, а єдиний простір – уміти створювати.

Основним механізмом створення цього простору є взаємодія колективів, які керуються єдиними педагогічними завданнями, принципами та підходами до виховання.

За другим підходом виховний простір розглядається як частина середовища, у якій панує певний педагогічно сформований спосіб життя. У такому разі взаємодія всіх учасників визначається моделлю (найчастіше ідеальною) способу життя школярів. Механізм створення виховного простору аналогічний до розглянутого вище. Такий підхід є більш жорстким, оскільки регламентується певним, заданим «згори» способом життя школяра, і недооцінює суб'єктну роль самої дитини.

Відповідно до третього підходу, виховний простір являє собою динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій, створювану зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних), яка виступає інтегрованою умовою особистісного розвитку людини – як дитини, так і дорослого (Д. Григор'єв). У такому разі механізмом створення виховного простору стає «спів-буття» дітей і дорослих, у якому ключовим технологічним моментом служить їхня спільна діяльність.

В учнівському колективі особливого значення під час створення виховного простору набуває герменевтичний підхід, пов'язаний із феноменом толерантності. Сутність цього феномену криється в розумінні педагогом дитини, її мотивів, проникнення в духовний світ особистості. Навчання школярів різних національностей є важливою особливістю цього підходу. Тому необхідно опановувати культурою міжнародного спілкування, виховувати учнів у дусі віротерпимості й дружби народів, поважати їхні звичаї, вірування і спосіб життя.

Важливим чинником морально-правового виховання учнів є розвиток гуманістичної системи в школі. Такий розвиток проходить декілька етапів, а саме: 1) становлення виховної

системи, коли визначаються цільові настанови, основні орієнтири в організації процесу виховання, проєктуються колективні цінності; 2) відпрацювання змісту діяльності та структури виховного простору (відпрацювання більш ефективних форм і методів виховних впливів, розширення міжвікового спілкування, розвиток самодіяльності та ініціативи, унаслідок чого послаблюється негативний вплив вулиці, медіазалежності тощо; 3) зміцнення виховної системи, де її компоненти вже займають певне місце, упорядковуються системні зв'язки, посилюються інтегративні процеси. На останньому етапі виховний простір вже виступає єдиним цілим, співдружністю дітей і дорослих.

На нашу думку, у межах проблеми формування правових компетентностей, правових норм у молодших школярів слід звертати більше уваги на загальноприйняті норми, принципи і правила, що регулюють поведінку людини та становлять основу морального виховання. Адже, як зауважував Й. Васькович (1997), відбувається зниження рівня правової культури та збільшення масштабів такого вияву рис особистості, як скептицизм, цинізм, лицемірство й недотримання законів (с. 49–50).

Ми пропонуємо різні підходи до виховання правових норм і правил у молодших школярів, а також формування в них правової компетентності. Базуючись на вікових особливостях учнів молодшого шкільного віку, на використанні диференційованого підходу до виховання учнів з урахуванням певного правового досвіду школяра, його правосвідомості та поведінки, ми акцентуємо на зміні або перебудові сприймання учнів, рівень якого має підвищуватися. Правове виховання може дати позитивні результати, якщо воно здійснюватиметься диференційовано, тобто з урахуванням вікових особливостей та реального стану правосвідомості й поведінки учнів.

Особливістю сприймання дітей молодшого шкільного віку є звернення уваги на більш яскраві образи, зовнішні особливості самого предмета тощо. Саме вони мають бути враховані під час навчання й виховання правових компетентностей учнів.

У молодшому шкільному віці відбуваються такі зміни в особистісному розвитку, які можуть стати передумовами формування його правових уявлень. Виникають «внутрішні етичні інстанції» – прийняті суб'єктом соціальні вимоги, безпосередньо пов'язані з відповідними емоційними переживаннями; збагачується уявлення про себе; з'являється опосередкована мотивація поведінки; розвиваються довільність, рефлексія тощо.

Психологічна природа уявлень розкривається в дослідженнях перехідної ланки на шляху від

одиночного образу сприйняття до поняття й узагальненого уявлення. У зв'язку зі своєю цілісністю, образ уже здатний регулювати поведінку людини. Сприймати якийсь об'єкт як образ, значить, діяти щодо нього у внутрішньому плані й отримувати уявлення про наслідки цих дій.

Правові уявлення, як уявлення про правові відносини, складаються на основі узагальнення досвіду соціально-правової взаємодії. Правові відносини виступають як відносини формально рівних і вільних суб'єктів права, які будуються відповідно до правової норми у формі дотримання певної моделі поведінки. У структурі правових уявлень молодших школярів необхідно розглядати єдність когнітивного, афективного і дієвого (поведінкового) компонентів.

Розвиток цих компонентів має бути спрямований на залучення учнів до змісту загальнолюдських цінностей у галузі права, становлення в них стійкого позитивного ставлення до норм права, а також на набуття учнями власного досвіду соціально-правової взаємодії.

З іншого боку, слід звернути увагу на готовність учителя до такої роботи з учнями, що вимагає використання творчого підходу, творчої уяви і формується на етапі навчання в закладах вищої освіти. «Одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому» (Дубяга, Шевченко, & Фефілова, 2014, с. 310).

З огляду на викладене вище, перед ЗВО постає важливе завдання – підготувати студентів до такого виховного процесу, у якому засвоєння знань, умінь і навичок з правового виховання перетворилося б на засіб розвитку пізнавальної активності учнів. Школі потрібен учитель, здатний підтримувати й розвивати пізнавальну активність школярів. Учитель повинен уміти поєднувати зміст виховної діяльності з інтересами дітей. Саме оволодіння такою здатністю і становить сутність готовності студентів до розвитку пізнавальної активності учнів (Шевченко, & Дубяга, 2013, с. 279).

Готовність майбутнього вчителя до розвитку пізнавальної активності учнів являє собою складне утворення, що охоплює: усвідомлення студентами необхідності й важливості розв'язання проблем правового виховання, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності учнів, володіння конкретними методиками розвитку пізнавальної активності учнів, уміння

аналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій (Шевченко, & Дубяга, 2013, с. 280).

Аналізуючи особливості структурної організації правових уявлень, ми орієнтуємося насамперед на педагогічний аспект розвитку правової культури особистості. У педагогічній психології уявлення вивчаються частіше з погляду їх змісту, а не форми. Ця тенденція зумовлена значною мірою впливом і запитами практики педагогічної діяльності.

Природа уявлень як відтворених образів предметів, явищ, заснованих на минулому досвіді, досить складна. Образ, будучи цілісним інтегральним відображення дійсності і суб'єктивним феноменом, що виникає внаслідок предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, розумової діяльності, є важкодоступним для безпосереднього вивчення.

Розглядаючи початкову ланку уявлення – сприйняття факту дійсності та кінцеву ланку його вираження в продукті тієї чи іншої діяльності на підставі його реалізації в оповіданні, малюнку, моделі поведінки учнів тощо, ми передбачаємо, що образ, який є у свідомості, цілком відповідає його репродукції в діяльності. «Ідеальний» образ, тобто образ свідомості, часто досконаліший за його «матеріальне» втілення. Однак будь який образ динамічний, він набуває і змінює свої обриси й окремі деталі в процесі трудової, творчої або навчальної діяльності. У діяльності відбувається постійне сприйняття вже виробленого, і воно завжди збагачує образ і може значно змінювати або скеровувати розвиток цього образу.

Крім того, у випадках різномірної чуттєвої організації діяльності особливу роль грають візуалізація і вербалізація уявлень.

На думку Б. Ананьєва (2001) переклад на зорову основу різних елементів уявлень відбувається як відомий момент узагальнення знання у зв'язку з перемиканням часових відношень на просторові особливості відображення дійсності (с. 87).

Афективний компонент правових уявлень передбачає формування стійкого позитивного ставлення молодших школярів до норм права, визнання необхідності їх дотримання для успішної спільної життєдіяльності, узяття на особистісному рівні відповідальності за характер перебігу соціальної взаємодії.

Серед принципів правового виховання молодших школярів, що враховують їхні вікові особливості, можна виокремити такі:

- зв'язок правового виховання з практичними життєвими ситуаціями;
- урахування наявного життєвого досвіду молодшого школяра;
- поєднання колективного та індивідуального підходів до розв'язання проблем учнів, гнучкого,

оперативного реагування на перспективні потреби учнів;

- єдність правового і морального виховання;
- діловий підхід щодо необхідності дотримання норм у суспільстві, недопущення моралізування;

– логічна послідовність правового виховання: від одержання знань про норми – до засвоєння їх на практиці й надалі до формування усвідомленої настанови на необхідність дотримання їх кожною людиною;

- пріоритет ігрових методів правового навчання та виховання для активації інтересу до засвоєння норм проживання в суспільстві (Тітомир-Зотова, 2014).

Забезпечення можливості набуття молодшими школярами власного досвіду морально-правової діяльності сприяє формуванню в єдності з когнітивним і афективним компонентами дієвого компонента правових уявлень. Він виявляється в діяльнісному вираженні особистістю принципів правової взаємодії і спрямований на набуття якостей, що дають змогу брати активну участь у системі соціально-правових відносин.

З огляду на специфіку пізнавальних інтересів молодших школярів, їхню орієнтацію на цікаві образи та захопливий сюжет, доцільно в роботі вчителя для формування правових життєвих орієнтирів використовувати казкові образи. Саме захопливий сюжет розкриває правильну моральну оцінку подій і явищ і стане корисним для учнів у сприйманні правового матеріалу. Важливо вчителю під час викладу матеріалу, спираючись на позитивний морально-правовий досвід учнів, підкреслювати творчий характер українського права, домагатися сприйняття права не як системи заборон, а як важливого регулятора суспільних відносин і діяльності кожного громадянина України.

Пропагування правомірної поведінки, формування правових уявлень відбувається під час бесід, вікторин, обговорення прочитаного, голосного читання, огляду наявної в бібліотеці літератури, використання газетних чи журнальних статей на правову тематику тощо. Метод гри, власне виконання сенок – уривків з казок та мультиплікаційних фільмів дає змогу учням через образне сприйняття краще сприйняти правові знання (такий формат має більш емоційний відгук). Створення спеціальних ситуацій для практичного втілення конкретних правил поведінки в школі, спілкування на позакласних заходах дає можливість побачити, як учень самостійно вибирає відповідну лінію поведінки, наскільки в нього сформувалися звички правомірної поведінки.

Висновки. Аналіз розвитку такого напряму виховної діяльності, як правове виховання та

формування правових уявлень молодших школярів, свідчить про необхідність розроблення й упровадження у виховний процес школи нових форм і методів. Система ігрових ситуацій соціально-правової взаємодії, на наше переконання, повинна вибудовуватися в такій

послідовності: від збагачення досвіду рефлексії в соціально-правовій взаємодії до виявлення та утвердження власної правосуб'єктної позиції, саморегуляції в правовому просторі, а від них – до активності у відстоюванні прав людини та вияву відповідальності за свої дії.

Список використаних джерел

- Ананьев, Б. Г. (2001). *О проблемах современного человекознания*. (2-е изд.). С-Петербург: Питер. 260 с.
- Васькович, Й. (1997). Проблема правового виховання молоді. *Право України*, 2, 49–50.
- Дубяга, С. М., Шевченко, Ю. М., & Фелілова, Т. В. (2014). Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 309–317.
- Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України № 347 від 17.04.2002 р. (2002, 24 квітня (14)). *Освіта*, с. 2–4.
- Остапенко, Л. В. (2019). Змістово-організаційні аспекти правового виховання в родинно-шкільному просторі (кінець ХХ – початок ХХІ століття). *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць*, 31, 154–160.
- Остапенко, Л. В. (2018). Нормативно-правове забезпечення правового виховання учнівської молоді (1990–2015 рр.). *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. В. В. Кузьменко (Ред.) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», (вип. 39). С. 290–297.
- Пунько, О. В. (2014). Правове виховання як основний чинник формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право»*, 27. Т. 1, 42–46.
- Тітомір-Зотова, О. С. (2014). *Правове виховання: принципи, функції і форми*. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21-22 листопада). Київ: Центр правових наукових досліджень. С. 40–41.
- Шевченко, Ю. М., & Дубяга, С. М. (2013). Шляхи та засоби підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку пізнавальної активності молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 10 (1), 199–203.
- Leo, P. Martinez (2015). *Legal Education in a Modern World: Evolution at Work*, 9 Charleston L. Rev. 267 p.

References

- Ananiev B.G. (2001). On the problems of modern anthropology. 2nd ed. M. ; Kharkiv; Minsk; SPb. : Piter, 260 p. [in Russian]
- Vaskovich J. (1997). The problem of legal education of youth. *Law of Ukraine*. №2. P. 49-50. [in Ukrainian]
- Dubiaha S.M., Shevchenko Yu. M., Fefilova T.V. (2014). Development of creative abilities of the future primary school teacher in the process of studying at high school. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 1 (35). P. 309-317. [in Ukrainian]
- National doctrine of education development: approved by the Decree of the President of Ukraine № 347 of April 17, 2002. *Education*. 2002. April 24. (№14). P. 2–4. [in Ukrainian]
- Ostapenko L.V. (2019). Content and organizational aspects of legal education in the family-school space (late XX - early XXI century). *Scientific notes of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University: a collection of scientific papers*. Kyiv. Issue. 31. P. 154–160. [in Ukrainian]
- Ostapenko L.V. (2018). Regulatory and legal support of legal education of student youth (1990-2015). *Pedagogical almanac: collection of scientific works / editor. V.V. Kuzmenko (chairman) and others*. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education. Kherson. № 39. P. 290–297. [in Ukrainian]
- Punko O.V. (2014). Legal education as the main factor in the formation of the legal culture of a person in the development of the rule of law in Ukraine. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University, LAW Series*. Issue 27. Volume 1, P. 42-46. [in Ukrainian]
- Titomir-Zotova O.S. (2014). Legal education: principles, functions and forms. *Legislation of Ukraine in the light of modern active reform processes: International scientific-practical conference, Kyiv, November 21-22, 2014*. K. : Center for Legal Research, P. 40-41. [in Ukrainian]
- Shevchenko Yu.M., Dubiaha S.M. (2013). Ways and means of preparing future primary school teachers for the development of cognitive activity of primary school children. *Scientific Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University*. Vip.X. P.199-203. [in Ukrainian]
- Leo P. Martinez (2015). *Legal Education in a Modern World: Evolution at Work*, 9 Charleston L. Rev. P. 267. [in English].

Відомості про авторів:

Шевченко Юлія Михайлівна
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/60/64

Матеріал надійшов до редакції 25. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 27. 05. 2021 р.

Information about the authors:

Shevchenko Yuliia Mykhailivna
shevchenko_yuliia@mdpu.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/60/64

Received at the editorial office 25. 04. 2021.
Accepted for publishing 27. 05. 2021.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 81-139,161.2

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Юлія Авдеєнко

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет***Анотація:**

У статті порушено проблему формування комунікативних компетентностей іноземних студентів у процесі вивчення ними української мови як іноземної, яку автор намагається розв'язати в педагогічному та лінгвістичному аспектах. Проаналізовано ключові праці українських дослідників у галузі методики викладання української мови як іноземної. Акцентовано на технологіях навчання, їхньому впливі на сприйняття й розуміння нової інформації, а надалі – на її застосуванні в процесі навчання обраної спеціальності в закладах вищої освіти України. Наведено детальний перелік технологій, що полегшують навчання студентів. Розкрито педагогічну сторону використання технологій навчання, їх вплив на якість засвоєння здобутих знань. Подано перелік педагогічних технологій із поясненнями особливостей їх застосування в контексті використання суміжних гуманітарних наук (соціокультурології, лінгвокультурології, культурознавства, лінгвокультурології тощо). Приділено увагу соціокультурному аспекту вивчення іноземної мови, зокрема його особливостям і цілям, основним компонентам. З'ясовано основні питання лінгвокультурології, на дослідження яких спрямована ця наукова галузь; названо об'єкти її вивчення. Здійснено загальний опис культурології та лінгвокультурології як допоміжних галузей для вивчення української мови як іноземної. Визначено види невербальних засобів спілкування та показано їх вплив на формування комунікативних компетентностей. Окрему увагу приділено погляді й погляду, їх характерним рисам та впливові на формування комунікативних компетентностей. Сформульовано висновки і окреслено можливі шляхи розв'язання порушених у статті проблем з метою розвитку методологічної бази викладання

Анотация:

Авдеенко Юлия. Формирование коммуникативной компетентности с использованием педагогических технологий при обучении иностранных студентов.

В статье поднята проблема формирования коммуникативных компетенций у иностранных студентов в процессе изучения ими украинского языка как иностранного, которую автор пытается решить в педагогическом и лингвистическом аспектах. Проанализированы работы украинских исследователей в области методики преподавания украинского языка как иностранного. Сделан акцент на технологиях обучения, их влиянии на восприятие и понимание новой информации, а в дальнейшем – на ее применении в процессе обучения выбранной специальности в высших учебных заведениях Украины. Приведен подробный перечень технологий, облегчающих обучение учеников. Раскрыта педагогическая сторона использования технологий обучения, их влияние на качество усвоения полученных знаний. Приведен перечень педагогических технологий с объяснениями особенностей применения их в контексте использования смежных гуманитарных наук (социокультурологии, лингвокультурологии, культуроведения, лингвокультурологии и др.). Уделено внимание социокультурному аспекту изучения иностранного языка, в частности его особенностям и целям применения, основным компонентам. Раскрыты основные вопросы лингвокультурологии, на изучение которых направлена данная наука, названы объекты ее изучения. Представлено общее описание культурологии и лингвокультурологии как вспомогательных отраслей для изучения украинского языка как иностранного. Определены виды невербальных средств общения и показано их влияние на формирование коммуникативных компетенций. Отдельно прописаны улыбка и взгляд, их характерные черты и влияние на формирование коммуникативных компетенций. Сформулированы выводы и предложены возможные пути решения поднятых в статье проблем с целью развития методологической базы преподавания украинского языка как

Resume:

Avdeenko Yulia. Formation of communicative competences with the application of pedagogical technologies in the education of foreign students.

The article discusses the issue of the formation of communicative competencies in foreign students in the study of Ukrainian as a foreign language. The research is carried out in the pedagogical and linguistic aspects of the formation of communicative competencies in students. The last and key works of Ukrainian researchers in the field of teaching methods of Ukrainian as a foreign language are analyzed. The study focuses on learning technologies, their impact on the perception and understanding of new information, and its further application in the process of education in higher educational institutions of Ukraine and the study of the chosen specialty. The article provides a detailed list of technologies that facilitate student learning. The article describes the pedagogical side of the use of teaching technologies, its influence on the quality of assimilation of the acquired knowledge. A list with explanations of the features of the use of pedagogical technologies in the context of the use of related humanities (sociocultural studies, cultural linguistics, cultural studies, cultural linguistics, etc.) is given. The article analyses the sociocultural aspect of learning a foreign language, describes its features and the purpose of using this aspect, and lists the components of the sociocultural aspect. A description of cultural linguistics is given, two main issues are highlighted, the study of which this science is aimed at, the objects of study are named. The article describes cultural studies and its tasks and influence in the study of the Ukrainian language as a foreign language. The following is a description of cultural linguistics, its interpretation, subject of study and objects of study. The article also names non-verbal means of communication and their influence on the formation of communicative competencies. The types of non-verbal means of communication are listed. A smile and a look, their characteristic features and influence on the formation of communicative competences are written separately. At the end of the article, a conclusion and

української мови як іноземної та покращення якості освіти.

инострального і удешевлення якості освіти та покращення якості освіти.

possible solutions to the problems posed in the study are written.

Ключові слова:

комунікативні компетенції; українська мова як іноземна; педагогічні технології.

Ключевые слова:

коммуникативные компетенции; украинский язык как иностранный; педагогические технологии.

Key words:

communicative competencies; foreign language; pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Вивчення української мови як іноземної перспективне для розвитку України загалом і для розвитку культурно-міжнаціональних зв'язків, розвитку дипломатичних відносин з країнами, із яких приїжджають на навчання студенти, зокрема. Вивчення української мови як іноземної зазнало багатьох змін за останні десять років. Зміни торкнулися різних сфер мовного навчання, зокрема і його орієнтації на мовний розвиток і формування комунікативної компетенції, що забезпечує можливість здійснювати міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови (українцями) в іншому культурному середовищі. Змін зазнали і технології навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему викладання української мови як іноземної порушувало у своїх працях багато науковців. Так, наприклад, Л. Паламар (2008), окреслила першочергові завдання УМІ: 1) ознайомлення іноземних студентів з українською мовою, урахувавши особливості мови студентів, комунікативний мінімум для різних контингентів, які вивчають мову із застосуванням психологічних і соціолінгвістичних досліджень, лінгвокраїнознавчий і країнознавчий мінімуми, необхідні для спілкування в побутовій і соціокультурній сферах; 2) застосування сучасних методів навчання (інтенсивних, комунікативних, аудіовізуальних тощо). Дослідниця визначила понятійну базу, яка трансформується з розвитком методики викладання УМІ як науки, а також розкрила зміст базових термінів: «методика викладання української мови як іноземної» і «методика викладання української мови як рідної».

Праця А. Бронської «Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних» (2002) доповнила методологічну базу для підготовки викладачів української мови як іноземної.

Проблема, які можуть виникати в процесі вивчення української мови як іноземної у студентів, що навчаються на нефілологічних спеціальностях, присвячено дослідження Г. Онкович (1998).

Формулювання цілей статті. Мета статті: здійснити опис особливостей методики навчання іноземних студентів української мови як іноземної з долученням до методики викладання

УМІ споріднених гуманітарних наук; розкрити особливості їх функціонування в лінгвістичній науковій парадигмі та вплив на краще засвоєння мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика викладання української мови як іноземної передбачає на кожному занятті виконання чотирьох видів навчальної діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письмо. Проте співвідношення зазначених видів роботи на різних заняттях, залежно від теми, мети й комунікативних потреб студентів та інших аспектів, може варіюватися. Дослідниця Н. Баран (2019) звертає увагу на широке розмаїття видів роботи на заняттях, які викладач може використовувати, послуговуючись власними творчими можливостями (с 4).

У процесі вивчення іноземної мови розвиток такої комунікативної компетенції, як говоріння, є надзвичайно важливим для досягнення певного рівня мовної компетенції. Застосування навичок говоріння часто доволі ситуативне, самостійне, адже мовець змушений формулювати власні думки. Говоріння вимагає від мовця активної участі в розмові, саме тому він має навчитися не лише чітко висловлювати свої думки, а й розуміти слова співрозмовника. Формування навичок одного з видів мовленнєвої діяльності тісно пов'язано з розвитком інших видів (Курушина, & Поляков, 2019, с. 31).

Дослідник О. Щукін (2011) зауважує, що термін «технології навчання» виник у середині ХХ століття в США. Саме тоді в педагогіці почали застосовувати на заняттях в освітніх цілях технічні засоби навчання, зокрема навчальні машини. Згодом у тлумаченні терміна було акцентовано на двох аспектах: 1) технології в навчанні (означають застосування в навчальному процесі технічних засобів) і 2) технології навчання (характеризують використовувані на заняттях різні прийоми навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети занять).

Серед вчених немає єдиного тлумачення терміна «технологічне навчання», проте початкове розуміння його означало використання в навчальному процесі технічних засобів і технологій навчання як сукупності прийомів роботи викладача для досягнення максимального ефекту. Для наочного розуміння проблеми в таблиці 1 наведено систему педагогічних технологій.

Система педагогічних технологій

Технологія в навчанні	Технологія навчання	Засоби технічної підтримки педагогічних технологій
<p>Аудитивні: магнітозапис, радіо-та аудіозапис.</p> <p>Візуальні: натуральні, художньо-образотворчі, графічні.</p> <p>Аудіовізуальні: кіно, телебачення, відео, інтернет-ресурси.</p>	<p>Навчання у співпраці.</p> <p>Комп'ютерні технології.</p> <p>Ігрові технології.</p> <p>Проблеми навчання.</p> <p>Проектна технологія.</p> <p>Програмоване навчання.</p> <p>Дистанційне навчання.</p> <p>Комп'ютерне навчання.</p> <p>Розвивальне навчання.</p> <p>Метод проєктів.</p> <p>Технології особистісно орієнтованого навчання.</p> <p>Авторські педагогічні технології.</p> <p>Діалогові технології навчання мови.</p> <p>Дальтон-технології.</p> <p>Технологія case study.</p> <p>Технологія «Мовний портфель».</p> <p>Інтерактивні технології навчання.</p> <p>Тандем-метод.</p>	<p>Звукотехнічні.</p> <p>Світлотехнічні.</p> <p>Звукосвітлотехнічні.</p> <p>Комп'ютерні.</p>

Педагогічні технології, як свідчить багаторічний досвід викладання мов, є ефективним засобом підвищення ефективності та якості знань, які досягаються внаслідок:

- інтенсифікації навчального процесу (за допомогою педагогічних технологій розширюється обсяг матеріалу і скорочується час, необхідний для його засвоєння);
- індивідуалізації знань (викладач пропонує студентам програму занять з урахуванням їхніх інтересів та індивідуальних труднощів в оволодінні матеріалом, використовуючи для цього різні типи технологій);
- кращої організації навчального процесу, завдяки чіткому розподілу видів роботи за місцем їх виконання. Особливе місце належить комп'ютерним програмам, які дають змогу розширити можливості самостійного навчання;
- максимального наближення процесу навчання до умов реального спілкування за допомогою аудіовізуальних засобів, які відтворюють мовне середовище;
- акцентування на різних джерелах інформації, що добре впливає на сприйняття й актуалізацію здобутих знань;
- варіювання прийомів навчання, завдяки педагогічним можливостям, які закладені в різних видах педагогічних технологій (Щукин, 2011, с. 355).

Такі педагогічні технології сприятливо впливають на процес навчання і засвоєння здобутих знань.

Винятково великою є також пізнавальна та виховна роль сучасних технологій навчання в процесі ознайомлення з мовою і культурою носіїв мови.

Одним із важливих аспектів вивчення української мови як іноземної є соціокультурний аспект, у межах якого потребують пояснення два терміни: «соціокультурна сфера спілкування» та «соціокультурна діяльність». Ці поняття теоретично осмислюються як двовекторна діяльність (соціум і культура), що передбачає «процес залучення людини до культури та активного її включення в цей процес, який здійснюється суспільством та його соціальними інститутами» (Паламар, 2008, с. 17).

До соціокультурних засобів спілкування належать одиниці мови, за допомогою яких студенти ознайомлюються з країною, культурою, способом життя, менталітетом носіїв мови і набувають знання, мовні навички, уміння, які забезпечують можливість ефективної участі в міжкультурному спілкуванні. Метою навчання та його результатом є формування соціокультурної компетенції у вигляді знання мовних одиниць із національно-культурним компонентом змісту та здібностями користуватися такими одиницями в процесі міжкультурного спілкування. До змісту соціокультурної компетенції входять такі компоненти вивчення мови: лінгвістичний, прагматичний, естетичний, етичний, країнознавчий. Кожен аспект спрямований на розв'язання певних проблем і усунення помилок у мовленні.

Наявність соціокультурних помилок у мовленні, їх кількість і характер багато в чому залежать від рівня соціокультурної компетенції учасників спілкування. Дослідники виділяють рівні соціокультурної компетенції, залежно від глибини проникнення учасників комунікації в іншомовну культуру та здатності користуватися засвоєною інформацією в різних ситуаціях спілкування.

Перший рівень – рівень культурного взаємсприйняття – культурна терпимість до вчинків, думок, ідей, що не збігаються з нашими.

Другий рівень – рівень культурного взаєморозуміння. На цьому рівні досягається взаємна культурна адаптація, за якої співрозмовники, що належать до різних культур, готові прийняти ідеї, образи один одного.

Третій рівень – рівень культурного взаємоднання. На цьому рівні відбувається взаємокультурне єднання учасників спілкування (Щукин, 2011, с. 124).

На заняттях з практики мови ознайомлення з соціокультурними засобами спілкування і формування соціокультурної компетенції повинні бути спрямовані на ознайомлення учнів з фактами іншомовної культури, усвідомлення їх місця у світовій культурі в зіставленні з фактами рідної культури, долучення таких фактів до системи своїх цінностей, уміння користуватися фактами культури в мовному спілкуванні відповідно до норм мови.

Формування соціокультурної компетенції в сучасній лінгводидактиці відбувається на засадах соціокультурного підходу до навчання. Основу такого підходу становить виділення особливої – кумулятивної (або накопичувальної) функції мови – здатності мови фіксувати й зберігати в мовних одиницях екстралінгвістичну інформацію. Навчання іншомовного спілкування з позиції соціокультурного підходу здійснюється в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей і особливостей сприйняття учнями культури й мови, що вивчаються.

Одним із важливих завдань навчання мови в аспекті соціокультурного підходу є формування стійкої мотивації до вивчення мови та іншомовної культури в діалозі з рідною культурою. За такого підходу акцент робиться на виявленні загальних моральних орієнтирів у житті двох народів і на відмінностях, наявних між ними.

У літературі з лінгводидактики та культурології справедливо зауважується, що вивчення мови в контексті діалогу культур може бути високоякісним, якщо внаслідок порівняння та зіставлення різних культур учні набудуть умінь бачити не тільки відмінності, а й схожість

у досліджуваних культурах; сприймати відмінності як норму існування культур у сучасному полікультурному світі; формувати активну життєву позицію, спрямовану проти культурної нерівності та культурної дискримінації, наявних у сучасному полікультурному світі.

Ще одним важливим аспектом вивчення української мови як іноземної є лінгвокраїнознавство – галузь методики, пов'язана з дослідженням шляхів і способів ознайомлення іноземних учнів з реаліями країни, мова якої вивчається, через посередництво цієї мови. Проблематику лінгвокраїнознавства становлять два основні питання. Перше – лінгвістичне – стосується аналізу одиниць мови для виявлення змісту в них національно-культурного сенсу. Об'єктами вивчення є безеквівалентна лексика, невербальні засоби спілкування, фонові знання, мовна афористика і фразеологія. Усі перераховані лінгвістичні аспекти відображають культуру та національно-психологічні особливості людей. Друге – методичне – стосується прийомів уведення, закріплення й застосування в мові специфічних для носіїв мови одиниць національно-культурного змісту, які вичленовуються з досліджуваних на заняттях текстів.

Наступним допоміжним аспектом вивчення української мови як іноземної є культурознавство. Ця навчальна дисципліна в межах практичного курсу мови ознайомлює учнів із культурою країни, мова якої вивчається, адже мова і культура тісно пов'язані між собою. Мова є зберігачем культури, відображеної в ній у вигляді усних і писемних текстів. У комунікативно-іншомовній концепції освіти Є. Пассова (2006) запропоновано формулу взаємодії мови і культури на мовних заняттях: «культура через мову, мова через культуру». Практика вивчення мови в тісному зв'язку з культурою дає змогу учням ознайомитися з фактами в царині іншомовної культури, набути умінь користуватися ними під час спілкування.

Лінгвокультурологія – ще один аспект вивчення української мови як іноземної. Ця дисципліна виникла на стику лінгвістики і культурології, вивчає мову і культуру в їх взаємодії. На відміну від лінгвокраїнознавства, лінгвокультурологія – це наукова дисципліна, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в процесі їх функціонування. Предметом цієї дисципліни є матеріальна і духовна культури, відображені в мові, і складники мовної картини світу носія мови. Об'єктами дослідження цієї дисципліни є: мовна поведінка, мовний етикет, текст як одиниця культури, людина як мовна особистість, культура як найвищий рівень

розвитку мови. Будучи синтетичною науковою дисципліною, лінгвокультурологія «досліджує вияви культури народу, відображені й закріплені в мові» й поряд з іншими дисциплінами соціокультурної спрямованості допомагає розширити уявлення учнів про країну і культуру мови, що вивчається, а також оволодіти прийомами подолання труднощів, що виникають у міжкультурному спілкуванні (Шукин, 2011, с. 128).

Формування і розвиток комунікативних компетенцій у іноземних студентів відбувається також за допомогою невербальних засобів спілкування, які охоплюють прийняті в певній мовній культурі дії, вчинки, які передаються в процесі спілкування за допомогою жестів, міміки, погляду, пози, манери триматися. Вони несуть певну смислову та емоційну інформацію в мовному спілкуванні.

До засобів спілкування належать:

- паралінгвістика: темп мовлення, голос, гучність, дикція, тон промови, паузи;
- кінесика: жестикуляція, міміка, пози, рухи рук;
- окулістика: зоровий контакт;
- такесика: дотик (Шукин, 2011, с. 138).

Найбільш значущими для спілкування є кінесичні невербальні засоби – рухи людини, що сприймаються зором (рукостискання, різні жести, пози, вираз обличчя).

У процесі комунікації і встановлення початкового контакту з метою подальшого спілкування важливу роль відіграють погляд і посмішка. Погляд виступає засобом встановлення зорового контакту. Контакт очей означає довіру співрозмовників. Різний характер погляду, частота, тривалість тощо впливають на якість спілкування людей. У процесі спілкування погляд у бік від співрозмовника набуває значення незгоди, сумнівів. Занадто частий погляд у бік під час розмови може свідчити про те, що тема розмови мало цікавить співрозмовника. Для того щоб встановити гарний контакт зі співрозмовником, потрібно щоб ваші погляди під час спілкування якомога частіше перетиналися. Для європейців загалом характерна більш висока частота використання погляду під час спілкування. У процесі ділових переговорів рекомендується спрямовувати погляд на символічний трикутник у районі лоба співрозмовника.

Посмішка в процесі спілкування – це показник доброзичливого ставлення до співрозмовника. Характер посмішки, її щирість та інші чинники теж впливають на встановлення контакту з людиною для спілкування. Посмішка супроводжує слова вітання, з її допомогою демонструється симпатія до партнера, може бути

ослаблено негативне ставлення до нього. Так звана відкрита посмішка, коли оголюються верхні зуби, повніше виражає дружню прихильність, ніж звичайна посмішка, яка може бути офіційною. Але відкрито посміхатися не рекомендується під час першої зустрічі. Така посмішка може призвести до прямо протилежної реакції та спричинити невдоволення надмірно фамільярним ставленням до співрозмовника. У ментальності українців характер посмішки пов'язаний із національними особливостями. Посміхаються найчастіше тільки губами, оголення верхнього ряду зубів вважається надмірною і непривабливою, з погляду естетики, рисою. Істотна відмінність посмішки українців від західних народів полягає у вираженні емоцій. В українців посмішка насамперед демонструє радість, задоволення, гарний настрій, натомість у західних народів – лише ввічливість. Українці рідко посміхаються незнайомим людям, найчастіше посмішка адресується знайомим і близьким. Іноземні студенти часто сприймають відсутність посмішки негативно, як суворість і серйозність людини, що може впливати на виникнення побоювань під час спілкування з місцевими жителями. Усі ці чинники впливають на студента, який вивчає українську мову поза навчальним закладом у повсякденному житті.

Усі зусилля викладача та сумлінність студентів не гарантують цілковитого успіху у вивченні української мови як іноземної. Цьому може перешкоджати мовний бар'єр, який інколи виникає навіть у старанних і сумлінних студентів. Є декілька способів його подолання. По-перше, наявність мовного бар'єра – це брак практики спілкування, тому потрібно збільшити кількість аудиторної роботи без залучення сторонньої уваги до мовця. По-друге, необхідно впевнитися, що студент спроможний використовувати здобуті знання на практиці, зокрема під час спілкування з носіями мови в реальному житті. Тож подолання мовного бар'єра сприяє набуттю та покращенню мовленнєвих навичок і комунікативних компетенцій іноземних студентів.

Висновки. Отже, на формування комунікативних компетенцій впливає багато факторів методики викладання української мови як іноземної та методів навчання студентів до яких запобігає викладач на мовних заняттях та поза ними. Формування й удосконалення навичок говоріння українською мовою вимагає постійної та різноаспектної роботи насамперед від студентів-іноземців, а також від викладачів. Доцільним є поєднання різних типів завдань, застосування результатів наукових досліджень української та інших мов, робіт із міжкультурної комунікації під час підготовки навчальних

матеріалів, долучення спільних із лінгвістикою матеріалів гуманітарних наук (соціокультурології, лінгвокраїнознавства, лінгвокультурології, культурознавства та ін.), які покращують засвоєння та вивчення української мови. Також велике значення має творчий підхід до організації занять, який забезпечить розвиток

не лише умінь і навичок говоріння, а й інших видів мовленнєвої діяльності студентів. Можна твердити, що сучасні педагогічні технології у вигляді системи засобів навчання (технології в навчанні) і прийоми роботи з ними (технології навчання) є надійним джерелом підвищення якості занять з мови.

Список використаних джерел

- Баран, Н. А. (2019). Окремі аспекти викладання української мови як іноземної. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (19 квітня 2019 р.)*. Біла Церква. С. 3–6.
- Бронська, А. А. (2002). *Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних: монографія*. Київ: Толока. 208 с.
- Кочубей, Н. В. *Соціокультурна діяльність: навчальний посібник*. Суми: Університетська книга. 122 с.
- Курушина, М. А., & Поляков, Д. А. (2019). Комплексний підхід до навчання говоріння у викладанні української мови як іноземної. *Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (19 квітня 2019 р.)*. Біла Церква. С. 30–33.
- Онкович, Г. (1995). *Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 45 с.
- Паламар, Л. (2008). Принцип активної комунікації у процесі навчання української мови у ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 2, 71–73.
- Пассов, Е. И. (2006). *Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея*. Москва: Глосса-Пресс. 240 с.
- Щукин, А. Н. (2011). *Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов*. Москва: Икар. 454 с.

Відомості про автора:

Авдеєнко Юлія Ігорівна
avsha07@gmail.com
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
вул. Ярослава Мудрого, 25
м. Харків, Харківська обл., 61002, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/65/70

*Матеріал надійшов до редакції 05.05. 2021 р.
Прийнято до друку 03. 06. 2021 р.*

References

- Baran N. A. (2019). Some aspects of teaching Ukrainian as a foreign language. Actual problems of teaching Ukrainian as a foreign language: thesis of International. conf. (April 19, 2019). Bila Tserkva, Pp. 3–6. [in Ukrainian]
- Bronskaya A.A. (2002). Theoretical bases of basic methodical preparation of teachers of Ukrainian and Russian languages as foreign: monograph. Kyiv: Toloka, 208 p. [in Ukrainian]
- Kochubey N.V. Sociocultural activity: textbook. Sumy: University book, 122 p. [in Ukrainian]
- Kurushina M.A., Polyakov D.A. (2019). A comprehensive approach to teaching speaking in the teaching of Ukrainian as a foreign language. Actual problems of teaching Ukrainian as a foreign language: thesis of International. conf. (April 19, 2019). Bila Tserkva, Pp. 30–33. [in Ukrainian]
- Onkovic G. (1995). Theoretical bases of using mass media in teaching Ukrainian to non-philological students. (Author's dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences). M.P. Dragomanov Nat.State Ped. Univ., Kyiv, 45 p. [in Ukrainian]
- Palamar L. (2008). The principle of active communication in the process of learning the Ukrainian language in higher education. *New Pedagogical Thought*, 2, P. 71–73. [in Ukrainian]
- Passov E.I. (2006). *Forty years later, or One Hundred and One Methodological Idea*. Moscow: Glossa-Press. 240 p. [in Russian]
- Schukin A. N. (2011). *Methods of teaching speech communication in a foreign language: a textbook for teachers and students of language universities*. Moscow: Icarus, 454 p. [in Ukrainian]

Information about the author:

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/65/70

*Received at the editorial office 05.05. 2021..
Accepted for publishing 03. 06. 2021.*

УДК 373.5.015.311:316.613

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Тетяна Атрошенко

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

У статті розкрито проблему науково-методичного забезпечення процесу формування соціального досвіду учнів у закладах середньої освіти. Досвід розглянуто як механізм історичного, культурного та соціального наслідування, а соціальний досвід – як джерело врегулювання суспільного життя, встановлення якісно нових відносин між людьми та групами. Схарактеризовано поняття «соціальний досвід учнів старшого підліткового віку» та «формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку». Виокремлено функції соціального досвіду (пізнавально-інформативна, комунікативна, оціночно-репрезентативна, діяльнісно-практична, творча). Як головний детермінантний фактор набуття соціального досвіду визначено взаємодію, адже саме участь у ній зумовлює використовувані особистістю засоби діяльності, особисті реакції, символічні смисли тощо. Визначено та схарактеризовано найбільш доцільні для формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку форми організації позакласної виховної роботи (колективна, групова та індивідуальна) та її види. Розкрито основні методи позакласної виховної роботи з формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку (дискусія, тренінг, метод групового розв'язання проблемних задач, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, привчання, доручення, етична бесіда, метод рефлексії). Визначено засоби формування соціального досвіду учнів.

Ключові слова:

досвід; соціальний досвід; учні старшого підліткового віку; позакласна виховна робота.

Анотация:

Атрошенко Татьяна. Методические основы формирования социального опыта у учащихся старшего подросткового возраста в условиях внеклассной воспитательной работы.

В статье раскрыта проблема научно-методического обеспечения процесса формирования социального опыта у учащихся в заведениях среднего образования. Опыт рассматривается как механизм исторического, культурного и социального наследования, а социальный опыт – как источник урегулирования общественной жизни, установления качественно новых отношений между людьми и группами. Охарактеризованы понятия «социальный опыт учащихся старшего подросткового возраста» и «формирование социального опыта учащихся старшего подросткового возраста». Установлены функции социального опыта (познавательная, коммуникативная, оценочно-репрезентативная, деятельностно-практическая, творческая). Главным детерминирующим фактором приобретения социального опыта признано взаимодействие – ведь именно участие в нём обуславливает используемые личностью средства деятельности, личные реакции, символические смыслы и т. д. Определены и охарактеризованы наиболее целесообразные для формирования социального опыта у учащихся старшего подросткового возраста формы организации внеклассной воспитательной работы (коллективная, групповая и индивидуальная) и ее виды. Раскрыты основные методы внеклассной воспитательной работы по формированию социального опыта учащихся старшего подросткового возраста (дискуссия, тренинг, метод группового решения проблемных задач, выполнение индивидуальных научно-исследовательских задач, приучение, поручения, этическая беседа, метод рефлексии). Определены средства формирования социального опыта у учащихся.

Ключевые слова:

опыт; социальный опыт; учащиеся старшего подросткового возраста; внеклассная воспитательная работа.

Resume:

Atroshenko Tetiana. Methodical bases of forming teenagers' social experience under the conditions of extracurricular educational work.

The article reveals the problem of scientific and methodical support of the process of forming social experience of pupils in secondary school. Experience is seen as a mechanism of historical, cultural and social inheritance, and social experience - as a source of regulation of public life, the establishment of qualitatively new relationships between people and groups. The characteristics of concepts «social experience of teenagers» and «forming of teenagers' social experience» are given. The functions of social experience (cognitive-informational, communicative, evaluative-representational, activity-practical, and creative) are singled out. Interaction is defined as the main determining factor of gaining social experience, because the participation in it determines the means of activity used by a person, personal reactions, symbolic meanings, etc. The most expedient for formation of teenagers' social experience forms of organization of extracurricular educational work (collective, group and individual) and its types are identified and characterized. The main methods of extracurricular educational work on the formation of teenagers' social experience (discussion, training, group problem solving, individual research tasks, training, assignment, ethical conversation, method of reflection) are revealed. The means of forming social experience of pupils are determined.

Key words:

experience; social experience; teenagers; extracurricular educational work.

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільної свідомості характеризується тим, що в період вияву негативних явищ в економіці, політиці, системі соціальних відносин значною мірою знижується пріоритет формування світогляду молодого покоління. Реалії сьогодення вимагають від особистості здатності швидко реагувати на численні зміни в соціальному середовищі, пристосовуватися до них, долати труднощі встановлення ефективної

взаємодії з оточенням, засвоювати оновлені загальноприйняті норми, які продукуються державою та міжнародною спільнотою, проте фактично ще недостатньо реалізуються суспільством. І водночас особистість має самореалізуватися в різних сферах людської життєдіяльності. Основу для такої адаптації, самореалізації та інших процесів, необхідних для ефективного існування особистості в соціумі, становить засвоєний нею соціальний досвід.

Проте саме через швидкість цих змін у державі дитина не в змозі засвоювати соціальний досвід відповідними темпами. І оскільки заклад освіти постає основним засобом, здатним впливати на формування особистості дитини й систему її соціальних взаємодій, то виникає об'єктивна потреба у впровадженні саме в ньому діяльності щодо формування соціального досвіду дитини, підґрунтям для якої слугує цілісна й скоординована діяльність педагогічних працівників та соціально-психологічної служби закладу. Це, своєю чергою, веде до необхідності розроблення відповідних методичних засад. Отже, виникає суперечність між потребою держави в громадянах із належним рівнем сформованості соціального досвіду й можливістю його подальшого ефективного засвоєння протягом життя та недостатнім розробленням науково-методичного забезпечення процесу формування соціального досвіду учнів у закладах середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема соціального досвіду особистості знайшла своє відображення в наукових працях як українських (О. Алеко, О. Буковська, В. Вербицький, Н. Зайченко, Л. Канішевська, А. Капська, І. Кривенко, В. Орел, Л. Сафронова, І. Стародубцева), так і зарубіжних учених (Г. Аффузо, Д. Баккіні, Б. Бредлі, Л. Буєва, І. Дашук, Г. Еспозито, М. Кіллен, І. Кудяєва, Я. Лачіна, Х. Макглотлін, Г. Олесен, М. Патрік, Дж. Селбі, К. Хаструп, П. Хервік).

Аналізуючи дослідження зарубіжних учених, зауважимо, що багато уваги вони приділяють не питанням цілеспрямованого формування соціального досвіду, а тому, як сформований у певному соціальному середовищі соціальний досвід впливає на ставлення дитини й підлітка до навколишньої дійсності, до оточення. Зокрема, висвітлюються питання впливу соціального досвіду дітей та молоді на формування в них певних настанов (С. Гао, Е. Джонсон, М. Кіллен, Дж. Коннолі, Х. Макглотлін, П.-Л. Рау, Х. Цінь).

Психологічні та педагогічні особливості соціального становлення підлітків досліджували М. Бабкіна, М. Бойчук, М. Докторович, Р. Зозуляк-Случик, Г. Мільчевська та ін. Учені схиляються до думки, що набуття підлітком соціального досвіду залежить від того, які міжособистісні відносини складаються в суспільстві однолітків, у всіх конкретних малих групах, до яких він входить.

Питанню розвитку соціального досвіду учнів у школі приділили увагу такі дослідники, як Д. Алфімов, О. Архипов, С. Архипова, Р. Банерджі, К. Вере, А. Карпов, В. Фарр. Педагогічні й соціально-педагогічні умови формування соціального досвіду досліджували

Л. Канішевська, С. Котловий, О. Литовченко, А. Поліщук. Проблеми формування особистості підлітка в позакласній виховній роботі присвятили праці М. Бабкіна, А. Висоцька, Ж. Еккліз, С. Захаров, І. Паласевич, Л. Якубова. Однак цілісних системних наукових розробок чи рекомендацій щодо методів, форм та засобів формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи на сьогодні ще й досі бракує, що й зумовило необхідність вивчення й обґрунтування порушеної у статті проблеми.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомості про світ, які отримує підліток, його знання, уміння та навички гармонійно складаються у свідомості, формуючи його досвід, який виступає механізмом історичного, культурного та соціального наслідування. У «Сучасному тлумачному словнику української мови» (2006) досвід трактується як уся сукупність чуттєвого сприйняття, що набувається в процесі взаємодії людини з природою і становить основу всіх наших знань про матеріальний світ (с. 263). Якщо ж говорити саме про досвід соціальний, то він характеризується тим, що набувається внаслідок взаємодії з соціокультурним середовищем у різних видах діяльності, є підсумком розвитку суспільства й забезпечує передачу його досягнень від покоління до покоління; він спрямований на пізнання й перетворення соціальної дійсності, націлює індивіда на певний тип дій і ставлення до навколишнього світу.

Під соціальним досвідом учнів старшого підліткового віку ми розуміємо сукупність знань, умінь і навичок, набутих на основі й у процесі безпосередньої соціально-комунікативної діяльності під час взаємодії між членами родини (або особами, які їх заміщують), суб'єктами освітнього процесу, однолітками, значущими дорослими, оточенням (невпорядкованим включно). Завдяки такому досвіду відбувається (як стихійно, так і цілеспрямовано) формування соціальних цінностей і норм, уявлень, переконань, настанов, способів мислення, зразків поведінки, відчуттів, емоцій, які становлять основу чуттєвого пізнання соціальних світів (Атрошенко, 2020, с. 42).

Формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку ми тлумачимо як процес скерування та впорядкування стихійно набутого старшими підлітками соціального досвіду під час взаємодії з негативними та позитивними

факторами соціального середовища через створення сприятливих умов для засвоєння та осмислення учнем знань про соціальні явища, набуття соціальних умінь та навичок, настанов і переконань, прийнятих у суспільстві, формування соціальної рефлексії, навичок пристосування до зовнішнього оточення, позитивного ставлення до соціальної дійсності та здатності перетворити її виразити це ставлення в практиці суспільного життя (Атрошенко, 2020, с. 43).

Базуючись на аналізі наукової літератури (Галушак, 2018; Дахин, 2009; *Педагогіка в Запитаннях і Відповідях*, 2006; *Соціологія*, 1998), визначимо функції соціального досвіду:

1) пізнавально-інформативна – здобуття індивідом знань, відомостей про людину, суспільство, пізнання суспільних законів, відображених у всій системі соціальних понять;

2) комунікативна – забезпечення історичного зв'язку між поколіннями в суспільстві через утворення механізмів і предметів соціального наслідування;

3) оціночно-репрезентативна – формування особистісного ставлення до дійсності, своєї діяльності, самого себе, регулювання вибіркового ставлення до явищ дійсності і репрезентація на цій основі емоційно-ціннісних відносин;

4) діяльнісно-практична – набуття навичок на основі відомих способів діяльності, умінь діяти за зразком, формування правил і способів поведінки;

5) творча – подальший розвиток культури, ухвалення нестандартних рішень у проблемних ситуаціях.

Головним детермінантним фактором набуття соціального досвіду є взаємодія, участь у якій зумовлює використовувані особистістю засоби діяльності, особисті реакції, символічні смисли тощо. Взаємодія може бути прямим або побічним продуктом певних видів діяльності та привести до взаємної зміни обох сторін. У закладі освіти підліток перебуває в постійній взаємодії (під час навчання, спілкування тощо), у такий спосіб створюючи сприятливе підґрунтя для скерування цього чинника на набуття позитивного соціального досвіду.

Виховна робота, що здійснюється в закладі середньої освіти, передбачає постановку перед педагогом комплексу організаційних і педагогічних завдань, виконання яких має забезпечити оптимальний розвиток особистості учня, вибір методів і форм його виховання відповідно до поставлених завдань і процесу їх реалізації. Така робота передбачає організацію спільної діяльності педагогів і учнів, регулювання відносин соціальних інститутів, які значно впливають на дитину (Гречаник, 2009,

с. 103). Тому успіх позакласної виховної роботи визначається тим, наскільки вдало педагог зуміє досягти поставлених завдань та організувати продуктивну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу в ній, добираючи такі форми, методи та засоби роботи з учнями, які забезпечать набуття ними позитивного соціального досвіду.

Форми організації позакласної виховної роботи з учнями поділяють на колективні, групові та індивідуальні. Спираючись на праці О. Виштак (2014), Л. Нежданової (2010), Л. Петриченко (2015), М. Фіцули (2002), можемо визначити найбільш доцільні для формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку форми та види роботи. До колективної форми роботи належать тематичні вечори й тижні, вечори запитань і відповідей, розважальні вечори й ранки, проєкти, конференції, колективні творчі справи, флешмоби, зустрічі з видатними людьми, трудові десанти, фестивалі, спортивні змагання, фотосушки, ведення сторінки класу / школи в соціальних мережах. До групової форми належать огляди новин, гуртки, години класного керівника, ділові та рольові ігри, інтелектуальні ігри, публіцистичні та інтерактивні вистави, фоторепортажі, презентації, круглі столи, краєзнавчі походи, фут-квести, екскурсії, вікторини, конкурси, проблемні чат-семінари, колажі. Індивідуальна виховна робота передбачає консультації, бесіди, позакласне читання, малювання. Варто зазначити, що індивідуальна форма роботи не буде ефективною в процесі набуття учнями соціального досвіду без її органічного та системного поєднання з груповою та колективною (Атрошенко, 2020, с. 83).

Розвитку відповідальності, організаторських здібностей учнів, активному наслідуванню ними зразків поведінки, набуттю загальнолюдських цінностей сприяють колективні творчі справи, флешмоби, участь підлітків в організації тематичних тижнів, інтерактивних вистав. Так, зокрема, під час залучення до організації тематичних тижнів старші підлітки отримують змогу виявити ініціативу, самостійність, свою креативність та відповідальність, добираючи матеріал, оформлюючи приміщення тощо.

Ознайомлення з культурними надбаннями свого народу, формування поваги до його історичної спадщини, традицій та звичаїв, а також толерантного ставлення до представників інших народів можуть сприяти такі види роботи, як екскурсії, фут-квести, вікторини. Вікторини за своїм змістом доцільно співвідносити з екскурсіями й проводити невдовзі після них. У такий спосіб учні спочатку отримують інформацію, а потім, підсумовуючи факти, складають перелік запитань для вікторин. Беручи участь у фут-квестах, учні, крім того, набувають

навичок міжособистісної взаємодії. За належної організації фут-квести також можуть забезпечити соціальну спрямованість дозвілля школярів.

Отримати сценарії поведінки в типових соціальних ситуаціях, а також засвоїти цінності, усвідомити норми та ставлення до них, до себе та інших, до світу можна завдяки організації літературно-мистецького гуртка, який задовольнить запити учнів читанням спеціально підбраної літератури. За правильного підходу художня література може стати каталізатором для розкриття ролі суспільства у формуванні гармонійної особистості. Адже єдність культури, літератури та суспільства виявляється в організованій системі, здатній формувати соціальні якості людини, робити її соціально компетентною.

Об'єднати колектив школи на основі залучення до роботи представників різних класів, сформувавши громадську думку, розвинути в учнів відповідальність та організованість, зміцнити мотивацію до дотримання норм і правил поведінки також можна за допомогою ведення учнями сторінки класу / школи в соціальних мережах, що є альтернативою стінній газеті. Це може бути створення сторінки у Facebook, Instagram або іншій соціальній мережі, яку учні будуть вести або надавати інформацію для неї (викладати оголошення про шкільні заходи та ділитися своїми враженнями від них, проводити опитування, фотоконкурси, фоторепортажі, інтелектуальні ігри тощо).

Прилучаючись до шкільних соціальних акцій, проєктів, учні отримують змогу спробувати себе в різних ролях і завданнях, реалізувати власні ініціативи, набути досвіду суспільної діяльності, сформувавши активну громадську позицію через занурення в систему соціальних відносин, усвідомити проблеми суспільства та способи їх розв'язання.

Зважаючи на окреслені форми та види роботи, схарактеризуємо основні методи позакласної виховної роботи з формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку (Атрошенко, 2020):

– Дискусія – широке публічне обговорення якогось спірного питання (Гончаренко, 1997, с. 91). Дискусія допомагає активізувати мислення учнів, сформувавши в них певні настанови, навчити демонструвати свої погляди та обстоювати свою думку, поважаючи водночас позиції інших.

– Тренінг – певна навчальна програма або набір процедур, розроблених для того, щоб унаслідок їх здійснення було отримано кінцевий продукт у формі організму, здатного на певну реакцію або участь у деякій складній діяльності (*Краткий Психологический Словарь*,

2010, с. 276). Особливість тренінгу як методу формування соціального досвіду в тому, що групова робота дає можливість учасникам отримати відвертий безоцінний зворотний зв'язок, проаналізувати особливості та закономірності власного спілкування та інших учасників, ідентифікувати себе з іншими, ознайомитися з новими формами поведінки, стати частиною організованого цілого, об'єднаного єдиною метою, полегшити процес саморозкриття.

– Метод групового виконання проблемних завдань сприяє створенню ситуації взаєморозуміння через залучення до спільної реалізації поставлених завдань, які вимагають застосування нових знань і способів дії.

– Виконання індивідуальних науково-дослідних завдань – метод, який дає змогу розширити кругозір учнів, засвоїти на основі пошукової діяльності певні знання про соціум, способи здійснення трудової та суспільної діяльності, деякі соціальні судження.

– Привчання як виховний метод ґрунтується на тому, що від учня вимагають виконати певні дії (Фіцула, 2002, с. 321). Створена сукупність умов, відповідно до яких учень має поводитися певним чином, сприяє засвоєнню ним норм і правил поведінки, що з часом виявляється в мимовільному застосуванні цих правил у конкретних життєвих ситуаціях.

– Доручення – метод, відповідно до якого учень отримує завдання, виконати яке можна лише доклавши певних зусиль. Доручення сприяють розвитку відповідальності, залучають учнів до колективної справи, а також можуть бути спрямовані на засвоєння норм, способів поведінки, засобів спілкування, формування навичок міжособистісної взаємодії.

– Етична бесіда – метод, спрямований на формування в учнів моральних понять, етичних норм, навичок моральної поведінки з метою створення основи для їх моральної орієнтації в системі суспільних відносин.

– Метод рефлексії передбачає здійснення учнем самопізнання, оцінки своєї поведінки, внутрішніх станів, власного «Я». Вступаючи у взаємодію з суб'єктами освітнього процесу, учень отримує матеріал для аналізу того, як він ставиться до оточення і як сприймається ним, що визначає якість осмислення учнем соціальної дійсності.

З огляду на визначені форми, види та методи формування соціального досвіду підлітків, можна твердити, що є безліч засобів для їх реалізації. До них можуть належати: спеціальні програми, конспекти виховних годин та інші методичні розробки, тренінгове обладнання, технічні, предметні та графічні засоби, засоби

інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Тобто засобами формування соціального досвіду можуть бути інструментарій, сукупність умов, культурні надбання, необхідні для застосування форм та методів цієї роботи.

Висновки. Отже, методи, форми та засоби формування соціального досвіду спрямовані переважно на побудову усвідомості учнів старшого підліткового віку ціннісно-мотиваційної основи дотримання соціальних норм і перейняття соціально-прийнятних способів поведінки, перехід на новий щабель особистісного розвитку – розвитку соціального

інтелекту. Позакласна виховна робота є дієвою організаційною формою залучення учнів старшого підліткового віку до набуття соціального досвіду, проте вона потребує належного методичного забезпечення для більш ефективного застосування її методів, видів і засобів.

Перспективи подальших розвідок в окресленому напрямі вбачаємо в дослідженні готовності майбутніх педагогів до розроблення й застосування ефективних методичних засобів забезпечення процесу формування соціального досвіду учнів.

Список використаних джерел

- Атрошенко, Т. Ю. (2020). *Формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи*. (Дис. д-ра філософії у галузі педагогіки). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь. 352 с.
- Виштак, О. М. (2014). Сучасний підхід до позакласної виховної роботи. Нові форми позакласної виховної роботи. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42138/.
- Галушак, І. Є. (2018). *Теорія і технологія формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти*. (Дис. д-ра пед. наук) : Ізмаїльський держ. гуманіт. ун-т., Ізмаїл. 512 с.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. С. Головка (Гол. ред.). Київ: Либідь. 373 с.
- Гречаник, О. Є. (2009). *Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі*. Харків: Основа. 192 с.
- Дахин, А. Н. (2009). *Моделирование компетентности участников открытого образования*: монографія. Москва: Изд-во НИИ школьных технологий.
- Дубяга, С.М., & Кучина, К.О. (2016). Формування соціальної активності майбутніх учителів засобами соціальних проектів. *Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи*: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. С. 177-180.
- Краткий психологический словарь* (2010). С. Я. Подопрігора & А. С. Подопрігора (Авт.-сост.). Ростов-на-Дону: Феникс. 318 с.
- Нежданова, Л. І. (2010). Використання ІКТ у позакласній роботі з української літератури з метою формування гуманістичних цінностей старшокласників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збірник наукових праць, (14), кн. 2. С. 148–158.
- Педагогіка в запитаннях і відповідях*: навч. посіб. (2006). Л. В. Кондрашова О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова & ін. (Ред.). Київ: Знання. 252 с.
- Соціологія: короткий енциклопедичний словник* (1998). В. І. Волович (Ред.). Київ: Укр. Центр духовної культури. 728 с.
- Сучасний тлумачний словник української мови*: 65 тис. слів. (2006). В. В. Дубічинський (Ред.). Харків: ВД «Школа». 1008 с.
- Петриченко, Л. О. (2015). Форми та технологія організації позакласної виховної роботи з учнями. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*, 1. С. 73–77.
- Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Академія». 528 с.

References

- Atroshenko T. Ju. (2020). Formation of social experience in early adolescents under the conditions of extracurricular activity. (PhD's thesis). Melitopol [in Ukrainian].
- Vyshtak O. M. (2014). Modern approach to extracurricular educational work. New forms of extracurricular educational work. Forum of pedagogical ideas «Lesson». Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42138/ [in Ukrainian].
- Halushak I. Ye. (2018). Theory and technology of formation of future economists' legal competence in the conditions of continuous university education. (Doctoral dissertation). Izmail [in Ukrainian].
- Honcharenko S. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. S. Holovko (Ed.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Hrechanyk O. Ye. (2009). Management of educational activities in a secondary school. Kharkiv : Osnova [in Ukrainian].
- Dahin A. N. (2009). Modeling the competence of participants in open education. Moscow : Izd-vo NII shkolyh tehnologiy [in Russian].
- Dubyaga, S. M. & Kuchina, K.O. (2016). Formation of social activity of future teachers by means of social projects. Status, problems and prospects of pedagogical research and social work: Coll. of materials of the International. scientific-practical conf .. P. 177-180.
- Podoprihora S. Ja. & Podoprihora, A. S. (Eds.). (2010). A Brief Psychological Dictionary. Rostov-on-Don : Fenix. [in Russian].
- Nezhdanova L. I. (2010). The use of ICT in extracurricular activities in Ukrainian literature in order to form the humanistic values of high school students. Theoretical and methodological problems of education of children and student youth, 14, p.148–158 [in Ukrainian].
- Kondrashova L. V., Permiakov O. A., Zelenkova N. I. & Lavreshyna G. Ju. (Eds.). (2006). Pedagogy in questions and answers. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
- Volovych V. I. (Ed.). (1998). Sociology: a short encyclopedic dictionary. Kyiv : Ukr. Centr dukhovnoi kultury. [in Ukrainian].
- Dubichinskiy V. V. (Ed.). (2006). Modern explanatory dictionary of Ukrainian language. Kharkiv : VD «Shkola». [in Ukrainian].
- Petrychenko L. O. (2015). Forms and technology of organization of extracurricular educational work with pupils. Scientific Bulletin of Mukachevo State University, 1, p.73-77 [in Ukrainian].
- Fitsula M. M. (2002). Pedagogy: manual for students of higher pedagogical educational institutions. Kyiv : VC «Academiya» [in Ukrainian].

Відомості про автора:

Атрошенко Тетяна Юріївна

tania.skadi@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/71/76

*Матеріал надійшов до редакції 17. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.*

Information about the author:

Atroshenko Tetiana Yuriivna

tania.skadi@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20, Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhya region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/71/76

*Received at the editorial office 17. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.*

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»

Ольга Горіна

*Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ***Анотація:**

У статті доведено необхідність набуття фахових компетентностей бакалаврами з психології в період професійного навчання, зокрема здатності до самовдосконалення й самоорганізації, швидкого адаптування до змінних умов тощо. Підкреслено, що компетентна людина завжди є суб'єктом власної життєдіяльності. Їй, разом із знаннями й уміннями, необхідними для виконання тієї чи іншої діяльності, притаманні спрямованість на досягнення високого результату в цій діяльності, активна позиція, чітка орієнтація в соціальній взаємодії, відповідальність перед собою та соціальним оточенням. Стаття містить аналіз освітньо-професійних програм, які є нормативними документами закладів вищої освіти, відповідно до Закону України «Про вищу освіту». Автор висвітлює зміст навчання, визначає обсяг кредитів, необхідних для здобуття вищої освіти, наводить перелік компетентностей, що їх має набутти випускник вищої школи – майбутній фахівець. Сформульовано відповідні висновки щодо проблеми підготовки молодих спеціалістів першого (бакалаврського) рівня й важливості їхньої професійної діяльності для оздоровлення психічного стану суспільства.

Ключові слова:

фахові компетентності; компетентнісний підхід; здобувачі вищої освіти; освітньо-професійні програми.

Аннотация:

Горина Ольга. Формирование профессиональных компетентностей соискателей первого бакалаврского уровня высшего образования специальности «Психология».

В статье доказана необходимость формирования профессиональных компетентностей у бакалавров психологии в период их профессионального обучения, в частности, способности личности к самосовершенствованию и самоорганизации, быстрой адаптации к изменяющимся условиям и т. п. Подчеркнуто, что компетентный человек всегда является субъектом собственной жизнедеятельности. Ему, вместе со знаниями и умениями, необходимыми для выполнения той или иной деятельности, присущи направленность на достижение высокого результата в этой деятельности, активная позиция, четкая ориентация в социальном взаимодействии, ответственность перед собой и социальным окружением.

Статья содержит анализ образовательно-профессиональных программ, которые являются нормативными документами высших учебных заведений в соответствии с Законом Украины «О высшем образовании». Автор раскрывает содержание обучения, объем кредитов, необходимых для получения высшего образования, приводит перечень компетентностей специалиста – выпускника высшей школы.

Сделаны соответствующие выводы относительно проблемы подготовки молодых специалистов первого (бакалаврского) уровня и важности их профессиональной деятельности для оздоровления психического состояния общества.

Ключевые слова:

профессиональные компетентности; компетентностный подход; соискатели высшего образования; образовательно-профессиональные программы.

Resume:

Gorina Olga. Formation of professional competencies of applicants for the first bachelor's level of higher education in the specialty "psychology".

The article shows that the professional competencies of bachelors in psychology and the need for their formation in the period of professional training is a requirement for the formation of personality in terms of self-improvement, ability to self-organization, quickly adapt to changing conditions. The article emphasizes that a competent person is always the subject of his own life. He, along with the knowledge and skills necessary to perform a particular activity, is characterized by a focus on achieving high results in this activity, an active position, a clear orientation in social interaction, responsibility to themselves and the social environment. Educational and professional programs, which are normative documents of higher education institutions in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education", the content of education, the amount of credits required for higher education, the list of competencies of a graduate are analyzed. Relevant conclusions were made regarding the problem of training young specialists at the bachelor's level, the importance of their professional activity for the improvement of mental state in society.

Key words:

professional competencies; competency approach; applicants for higher education; educational and professional programs.

Постановка проблеми. Сучасний державний освітній стандарт висуває до фахівців у сфері освіти абсолютно нові вимоги до здійснення професійної діяльності, яка має бути спрямована на розкриття пізнавального інтересу здобувачів освіти й набуття ними соціальних компетентностей (Тілікіна, 2020).

Нині для успішної реалізації цього завдання необхідно перебудувати роботу фахівців освітніх установ так, щоб по-новому якісно здійснювати висококваліфіковану навчально-освітню діяльність із підготовки майбутніх спеціалістів. Тому в освітніх закладах сьогодні є великий попит на компетентних фахівців, які здатні осмислювати, перебудовувати свою роботу відповідно до нових вимог і застосовувати на

практиці в професійній діяльності сучасні інноваційні підходи.

Характерною особливістю сучасного суспільства можна вважати його людиноцентристську спрямованість, згідно з якою найважливішим показником прогресу є індивідуальний розвиток особистості, зокрема її здібностей, мислення, задоволення пізнавальних запитів і потреб, забезпечення прав і свобод тощо. НТР зумовила різке збільшення обсягу інформації, яку необхідно усвідомити, засвоїти, опрацювати у свідомості й використати на практиці. Водночас ідеї, теорії, технології дуже швидко змінюються, через що обсяг знань, набутих упродовж навчання, застаріває вже після 3-5 років професійної діяльності. У багатьох

сучасних наукомістких закладах саме з такою частотою відбувається радикальне оновлення професійних знань, адже конкурентоспроможні великі підприємства промисловості потребують постійного впровадження нової техніки та передових технологій і в такий спосіб вимагають постійної готовності працівників до змін характеру праці й самих професій, зростання загальноосвітнього і технічного рівнів.

Отже, об'єктивно виникає потреба у всебічному гармонійному розвитку всіх спеціалістів, які здобувають професійні знання. З огляду на це, майбутні фахівці повинні бути налаштовані на постійне оновлення своїх знань, професійних умінь і навичок, збагачення досвіду пізнавальної та практичної діяльності, що підкріплюється відповідними ціннісними орієнтаціями.

Тож, як переконаємося, процес професійної підготовки в закладах вищої освіти має спрямовуватися на формування готовності до такої діяльності, що базується на потребі особистості в навчанні й удосконаленні впродовж усього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із великої кількості досліджень, присвячених вивченню питання професійної підготовки психологів, лише незначна частина присвячена вивченню їхніх професійних компетентностей (В. Бочарова, Г. Ларіонова, М. Гур'янова, М. Лук'янова, Р. Овчарова).

Так, наприклад, Г. Ларіонова визначає компетентність як освітній результат, що відображає готовність суб'єкта навчання до реального володіння методами і засобами професійної діяльності, а також уміння застосовувати їх на практиці. На думку В. Сластьоніна, важливою умовою професійно-особистісного зростання особистості вважається система ставлення до себе як до професіонала, до своєї праці, до змін у процесі професійної діяльності, до світу загалом.

Н. Тілікіна вважає важливою таку компетентність, як креативність (творчість, ініціативність), що набувається й розвивається за умов реалізації власного творчого потенціалу, нестандартного мислення та розширення власного світогляду й фантазування, які формуються й розвиваються завдяки наявності в особистості цікавості до знань і прагнення їх здобути.

На думку Н. Тілікіної, компетентності формуються в навчально-освітній діяльності, у процесі засвоєння знань, формування умінь і навичок. «Основними методами розвитку навичок XXI ст. для молоді є самонавчання (читання літератури, самостійне вивчення різних матеріалів, перегляд вебінарів тощо), пошук і отримання зворотного зв'язку від викладачів, наставників, роботодавців, навчання на досвіді

інших (ментворкінг), спеціальні завдання (самостійні вправи), розв'язання кейсів (дослідження конкретних ситуацій з пропозицією оптимальних шляхів розв'язання), розвиток у процесі роботи тощо» (Тілікіна, 2020).

Сучасні науковці (М. Євтух, К. Дубич, М. Роганова, Г. Шевченко та інші) констатують, що формування особистості, її індивідуальних якостей, життєвих компетентностей залежить від особистісної моделі навчання, компетентнісного та діяльнісного підходів до професійної підготовки здобувачів освіти (Горіна, 2019).

О. Пометун визначає компетентності як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначити й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Як твердить дослідниця, компетентна людина завжди є суб'єктом власної життєдіяльності. Тому вона не лише має набути знання й уміння, необхідні для виконання тієї чи іншої діяльності, а й спрямувати її на досягнення високого результату, водночас чітко орієнтуючись у соціальній взаємодії і маючи активну позицію та відповідальність перед собою та соціальним оточенням (Горіна, 2019).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про підвищену зацікавленість науковців проблемою формування професійних компетентностей бакалаврів із психології під час їхньої фахової підготовки у ЗВО.

Отже, дослідження проблеми підготовки молодих спеціалістів першого рівня (бакалавра) із психології, з огляду на важливість їхньої професійної діяльності, націленої на оздоровлення психічного стану суспільства, мають проводитися відповідно до сучасних вимог.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення професійних компетентностей бакалаврів із психології, які вони мають набути під час професійної підготовки, з огляду на такі вимоги до становлення особистості, як самовдосконалення, здатність до самоорганізації, швидка адаптація до змінних умов тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання порушеної проблеми передбачає орієнтацію системи підготовки майбутнього фахівця на гуманістичну парадигму й особистісно орієнтовану освіту, що спрямовується на досягнення студентом професіоналізму у сфері обраної діяльності.

Як відомо, професіоналізм – це підготовленість до виконання завдань професійної діяльності. Набуття професіоналізму передбачає визначення професійно значущих якостей фахівця, з'ясування закономірностей його професійного зростання

шляхом вивчення результативності діяльності, взаємопов'язаних досліджень особистісного і професійного розвитку.

Для професійного розвитку характерним є зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань і вмій, активне та якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що веде до принципової перебудови способу життєдіяльності, зокрема творчої самореалізації в професії. Професійний розвиток тісно пов'язаний з особистісним, адже саме особистісні якості, перебуваючи під впливом професійної діяльності, забезпечують спрямованість особистості на самовдосконалення.

Серед сучасних вимог до спеціаліста як середньої, так і вищої ланок освіти, – визнання його професійної діяльності як поліструктурної, поліпредметної, поліфункціональної системи, що містить, крім безпосередньо спеціальних, ще й дослідні, проектні, менеджерські та інші види діяльності. В умовах реального виробництва виникає потреба у виконанні завдань, пов'язаних з інтелектуальними труднощами та інтелектуальною ініціативою, з пошуком нових способів дій, миттєвої реакції на непередбачувані, позаштатні ситуації тощо. Саме в процесі виконання таких завдань і формується творче мислення фахівця. Отже, майбутній спеціаліст повинен сформуватися як творча особистість ще під час навчання у вищому закладі освіти.

Реалізація творчого потенціалу людини як суб'єкта професійної діяльності забезпечує формування її професіоналізму – від кваліфікації до компетентності. Як уважають вітчизняні науковці, професійна компетентність дає змогу фахівцю успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, вона синтезує в собі широкий спектр знань і практичних дій, відображає ступінь сформованості професійної культури спеціаліста й визначає результати його роботи. Інакше кажучи, професійна компетентність є мірилом і головним критерієм професійної підготовленості та здатності суб'єкта праці виконувати завдання й обов'язки відповідно до посади, яку він обіймає.

Водночас у психолого-педагогічній літературі професійна компетентність розглядається як інтегративна здатність, що не обмежена лише наявністю певного обсягу знань, вмій і навичок, а передбачає такі особистісні якості, що дають змогу знайти і вибрати необхідне знання, спосіб дії в певній ситуації.

Такий підхід дає змогу дійти висновку, що формування особистості майбутнього фахівця у вищих закладах освіти має відбуватися на основі особистісно орієнтованого підходу, оскільки саме він базується на смисловому складнику будь-якого виду професійної діяльності і дає змогу

майбутньому фахівцю змінювати свою індивідуальну професійну діяльність відповідно до вимог сучасного суспільства.

Принципово нове завдання щодо формування особистості майбутнього спеціаліста пов'язане з необхідністю усвідомлення самого себе як творчого професіонала через певний рівень професійної культури.

У психолого-педагогічній діяльності професійна культура розглядається як основа професійної компетентності, від якої залежить виконання функціональних обов'язків фахівця. Найбільш важливими її складниками є рефлексивна та інформаційна культури, для яких характерні такі компоненти, як:

- 1) системний світогляд і модельне мислення;
- 2) конкретно-предметні знання, уміння, навички;
- 3) праксеологічний, рефлексивний та інформаційний елементи;
- 4) організаційно-діяльнісна компетентність праці, спілкування і саморозвитку;
- 5) професійна творча діяльність.

Системотвірним чинником усієї професійної культури є рефлексивна культура, яка передбачає вміння правильно оцінювати свої потреби, мотиви, поведінку і співвідносити їх із думками інших людей; оцінювати систему своїх цінностей, моральні й соціальні якості, міркувати про себе як професіонала. Рефлексивна культура важлива для виконання нестандартних (творчих) завдань. У процесі підготовки майбутнього фахівця саме вона стає пусковим механізмом, який налаштовує молоду людину на саморозвиток, професійне зростання і творчість.

Інформаційна культура забезпечує здобувачам освіти можливість творчо працювати з інформацією – знаходити її, аналізувати та використовувати. Висококваліфікований фахівець повинен самостійно здобувати й ефективно опрацьовувати інформацію, володіти відповідними сучасними (зокрема комп'ютерними) технологіями, а також уміти організувати й спрямовувати інформаційний потік у професійну діяльність. Не буде перебільшенням наша думка про те, що саме володіння інформацією дає змогу знаходити правильне рішення серед великої кількості можливих, а в умовах особистісно орієнтованого навчання навчальна інформація використовується як засіб професійної діяльності та спосіб її регуляції. Отже, прийоми пошуку інформації, засвоєння методів і засобів її опрацювання стають важливим чинником формування особистості, оскільки налаштовують останню на постійний пошук інновацій щодо вдосконалення професійної діяльності.

Усвідомлення й прийняття індивідом власного досвіду, себе як особистості

майбутнього фахівця сприяє його саморозвитку, свідомій оцінці своєї професійної спрямованості.

Відомо, що саме професійна спрямованість визначає коло потреб, мотивів, пов'язаних із перевагами тієї чи іншої професії. Саме на підставі цих мотивів виникає прагнення стати фахівцем певного виду діяльності. Ці мотиви мають певну ієрархію, а саме:

– перша група визначає зміст професії, її об'єктивне призначення;

– друга група відображає деякі мотиви престижу, суспільної значущості, особливості професії в суспільній свідомості;

– третя група мотивів пов'язана з можливістю особистості реалізувати свої матеріальні потреби, мотиви самоствердження, можливості розкриття професійних особливостей;

– четверта група мотивів відображає впевненість у своїх здібностях, у своєму покликанні, творчому потенціалі;

– мотиви п'ятої групи базуються на зацікавленості особистості суто зовнішніми, несуттєвими атрибутами професії без усвідомлення її складності та професійних труднощів.

У процесі формування особистості майбутнього фахівця (не тільки з психології) особливу увагу слід приділяти розвитку мотивів саме першої групи, що пов'язані безпосередньо зі змістом обраної професійної діяльності. Адже високий рівень професійно-творчої спрямованості залежить від того, наскільки для здобувача освіти близьким і необхідним є об'єктивний зміст професії. Показником цього рівня стає зміст та глибина професійного інтересу, без якого неможливою є оптимальна відповідність фахівця його професії. Адже розвиток творчих сил психолога в професійній діяльності забезпечується високим рівнем професійно-творчої спрямованості, що відображає єдність інтересів і творчого потенціалу.

Розвиток професійної творчості відбувається поступово й у такій послідовності:

1) професійно-вибіркове пізнання, осмислення та усвідомлення проблемної ситуації;

2) виокремлення головної проблеми й постановка проблеми в заданих параметрах;

3) пошук підходів до розв'язання проблеми, вибір стратегії розв'язання, розроблення ідеальної моделі реалізації стратегій;

4) логічне обґрунтування прийнятої ідеальної моделі та розв'язання проблеми шляхом реалізації творчої моделі на практиці.

Загалом можна твердити, що процес формування особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах своєю кінцевою метою має залучення його до творчої діяльності, унаслідок чого сам процес стає творчим.

Професійно-особистісний розвиток як фахівця загалом, так і психолога зокрема детермінується

внутрішніми умовами – свідомістю та індивідуальною позицією під час професійного навчання. Найважливішою умовою становлення професіонала-психолога є зростання рівня професійної самосвідомості. Рушійною силою цього процесу можуть бути такі внутрішні суперечності, які спрямовують особистість на їх подолання шляхом професійного самовдосконалення. Значну роль у цьому процесі відіграють також моральні якості майбутнього фахівця, які забезпечують конструктивний, позитивний напрям саморозвитку.

Для забезпечення результатів саморозвитку здобувач має набути навичок конструювання свого внутрішнього світу, умінь знаходити нові способи професійного зростання, опанування нових знань, способів дій, технологій, а також віднайдення шляхів для досягнення особистісних змін через саморозкриття і самосприйняття. Використання цих навичок сприятиме формуванню організаційно-діяльнісної компетентності, спрямованої на пошук нових, нестандартних, оптимальних рішень у роботі фахівця, принципово нового підходу до виконання проблемних завдань професійної діяльності.

Здобуття психологічної професійної освіти в процесі особистісно орієнтованої парадигми навчання характеризується двобічністю: зовнішній бік визначається опануванням знань, умінь, навичок, а внутрішній передбачає велику роботу особистості над своїм духовним світом, самовдосконалення.

Найбільш значущим для професійно-особистісного розвитку фахівця-психолога є досвід самовдосконалення, що виявляється в зростанні його творчого потенціалу. Важливим чинником професійного зростання і творчої активності є самосвідомість, у центрі якої – позитивна Я-концепція, що об'єднує в єдину систему уявлення про себе як людину і як майбутнього фахівця. Водночас інші елементи самосвідомості забезпечують регулятивний функціональний зв'язок між ними і взаємодію з інтегрованим «Я-образом» особистості.

Отже, проблема формування особистості майбутнього фахівця в процесі навчання в закладах вищої освіти тісно пов'язана з усвідомленням себе творчим професіоналом. Саме тому психолого-педагогічна підтримка формування особистості має бути спрямована на залучення її до творчої діяльності і передбачає розвиток цілеспрямованості в процесі виконання творчих завдань.

Однак важливою проблемою залишаються стереотипи мислення, зокрема так звана психологічна інерція, унаслідок якої виникають труднощі під час створення чи застосування нового. Для подолання таких стереотипів

необхідна допомога педагогів у стимулюванні творчої активності. Насамперед слід сформулювати в майбутнього фахівця впевненість у собі, своїх силах і в можливості виконання поставленого завдання. Необхідно також всіляко підтримувати схильність до творчості, схвалювати будь-які творчі наміри та спроби. Педагогічна підтримка виявляється також у толерантності до нестандартних, неординарних пропозицій, ідей.

Розвиток професійної творчості майбутнього фахівця розпочинається із залучення його в процесі навчання до виконання нестандартних, творчих завдань, які мають певну ієрархію й поступово ускладнюються.

Формування особистості майбутнього фахівця як творчої індивідуальності під час навчання відбувається тоді, коли освітній процес, що будується на засадах особистісно орієнтованої освіти, створює умови для творчого набуття цілісного досвіду професійної діяльності, а кожний майбутній фахівець у процесі навчання індивідуально, творчо поєднує основні складники минулого досвіду, оволодіває культурою, засвоює творчий досвід професійної діяльності своїх попередників.

З огляду на це, в умовах модернізації освіти професійні установи оновлюють зміст освіти й освітнє середовище відповідно до вимог суспільства – підготовки самостійної, ініціативної, відповідальної, мислячої людини, здатної взаємодіяти з іншими в ситуації, що швидко змінюється, реалізовувати себе в полікультурному та багатоетнічному середовищі, шанувати загальнолюдські цінності й розуміти виклики часу.

Саме тому важливими є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб суспільства, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатись упродовж життя. Спрямованість освіти переважно на засвоєння системи знань, що була донедавна традиційною й виправданою, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню. Згідно з дослідженнями Світового банку, за рівнем критичного мислення та здатністю розв'язувати проблеми сучасного життя, які не мають простих рішень, наша країна перебуває наприкінці світового списку (Тілікіна, 2020).

Соціально-економічний стан суспільства вимагає від молодого людини не тільки здобуття академічних знань, а й креативності, здатності орієнтуватись в інформаційному просторі, критично визначати мотиви своєї життєдіяльності, брати на себе відповідальність, виявляти ініціативу, прогнозувати професійну перспективу, усвідомлювати свою соціальну роль тощо.

Як відомо, провідні компанії як міжнародного, так і вітчизняного рівнів у практичній діяльності з підбору кадрів здебільшого послуговуються переліком під назвою «Навички XXI сторіччя»:

- критично мислити та вміти комплексно розв'язувати проблеми;
- перевіряти інформацію, аналізувати та оцінювати;
- усувати причини проблем, а не наслідки;
- бути обізнаним з основами ІТ-технологій та медіаграмотності;
- бути готовим до безперервної освіти, вчитися й переучуватися все життя;
- працювати віддалено, збирати й обробляти великий обсяг інформації;
- мати знання, крім своєї спеціалізації, також і в суміжних сферах;
- мати високі показники емоційного й соціального інтелекту тощо.

Однак дуже повільно відбувається усвідомлення значущості та входження у зміст освіти таких ключових компетентностей, як: уміння навчатися впродовж життя, соціальні й громадянські компетентності (уміння особи комунікувати з іншими людьми), підприємливість і фінансова грамотність (усвідомлено підходити до життєвої ситуації та застосовувати здобуті знання), загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здоров'язбереження тощо. Ці компетентності мають стати ключовими в оновленому змісті освіти.

Освітньо-професійними програмами, які є нормативними документами закладів вищої освіти відповідно до Закону України «Про вищу освіту», визначено зміст навчання, обсяг кредитів, необхідних для здобуття вищої освіти, перелік компетентностей фахівця-випускника (див. табл. 1).

Вищий навчальний заклад – завершальний етап не тільки інтелектуального, а й соціального інтегрування молодого людини в систему соціальних відносин. Саме тому перед вищими закладами освіти постають такі практичні завдання розвитку здобувачів вищої освіти:

- активізація національно-патріотичного виховання;
- залучення здобувачів вищої освіти до збереження й примноження традицій українського народу;
- популяризація духовних і моральних цінностей, властивих українському народові;
- формування психологічної готовності до створення стабільної сім'ї;
- сприяння вдосконаленню особистісних важливих якостей тощо.

Сьогодні, безперечно, головне завдання науково-педагогічних працівників у процесі навчально-освітньої діяльності – навчити молоду

людину творчо підходити до навчання та формування як професійних, так і особистісних людських якостей.

Таблиця 1

Спеціальні (фахові) компетентності бакалавра з психології

Шифр	Компетентності
ПК	оперувати категоріально-понятійним апаратом психології;
ПК	збирати, опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію;
ПК	планувати, організовувати та здійснювати психологічні дослідження;
ПК	надавати індивідуальну та групову психологічну допомогу, консультації;
ПК	здійснювати профілактичну психологічну діяльність;
ПК	продовжувати самонавчання та саморозвиток;
ПК	готувати психологічні рекомендації відповідно до ситуації;
ПК	аналізувати вітчизняний і зарубіжний психологічний досвід;
ПК	дотримуватися норм професійної етики;
ПК	розуміти природу психічних явищ, поведінки, дій, вчинків.

Бакалавр з психології може виконувати свої функціональні обов'язки практично в усіх сферах

діяльності, де наявна взаємодія на рівнях «керівник – підлеглий», «підлеглий – керівник» та «підлеглий – підлеглий».

Висновки. Соціально-економічна нестабільність, політичні суперечності, міграційні процеси (залишення сімей, пошуки роботи не за фахом у європейських країнах) ускладнюють психічну життєдіяльність суспільства. Саме тому фахівці-психологи мають бути висококваліфікованими, конкурентоспроможними в різних галузях і сприяти оздоровленню суспільства.

У критеріях оцінювання навчальних досягнень у системі вищої освіти компетентність визначається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Професійна компетентність – здатність ефективно і творчо застосовувати в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті, а також у професійних ситуаціях, знання й уміння, сформовані під час професійної підготовки в навчальному закладі.

Вивчення проблеми підготовки молодих спеціалістів першого рівня (бакалавра) із психології, з огляду на важливість їхньої професійної діяльності, націленої на оздоровлення психічного стану суспільства, має проводитися відповідно до сучасних вимог.

Список використаних джерел

- Горіна, О. Т. (2019). *Життєві компетентності випускника закладів загальної середньої освіти та підвищення якості освіти*, Матеріали XVIII міжрегіональної наук.-практ. конф. Павлоград. С. 3–10.
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19.* Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214519>.
- Тілікіна, Н. В. (2020). *Навички XXI століття*. Кіберб, ДІСМП. Взято з <https://dismp.gov.ua/navychky-khkhi>.

References

- Gorina O.T. (2019). Life competencies of graduates of general secondary education and improving the quality of education: Article. Proceedings of the XVIII Interregional scientific-practical conference: Collection of scientific works. Pavlograd, p.3-10. [in Ukrainian]
- The Law of Ukraine "On Education", adopted on September 5, 2017. [Electronic resource]. Access mode: <http://mon.gov.ua/nova-ukr>. [in Ukrainian]
- Tilikina N.V. (2020). Skills of the XXI century: Article (information materials). Cyberb, DISMP. [Electronic and resource]. Access mode. <https://dismp.gov.ua/navychky-khkhi> [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Горіна Ольга Теофілівна

gorinaotot@gmail.com

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ (ДДУВС)
просп. Гагаріна, 26, м. Дніпро, 49005, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/77/82

Матеріал надійшов до редакції 22. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 31. 05. 2021 р.

Information about the author:

Gorina Olga Teofilivna

gorinaotot@gmail.com

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs (DDUVS)
Av. Gagarina, 26, Dnipro, 49005, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/77/82

Received at the editorial office 22. 04. 2021.
Accepted for publishing 31. 05. 2021.

УДК 373.3.015.31:159.942

ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Володимир Гузь, Наталія Гузь

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

У статті порушено проблему розвитку емоційного інтелекту молодших школярів як важливого складника формування особистості. Розкрито основні поняття дослідження. Проаналізовано емоційну сферу як головний аспект розвитку «емоційного інтелекту» особистості молодшого школяра. Доведено необхідність вивчення емоційних виявів дітей і розвитку емоційного інтелекту молодших школярів з особливими освітніми потребами насамперед у період їхньої адаптації до інклюзивного освітнього середовища початкової школи.

З'ясовано, що високий рівень емоційного інтелекту впливає на благополуччя дитини. Така дитина здатна регулювати власні емоції, вона менш схильна до стресових ситуацій, соціально пристосована й адаптована в суспільстві. Діти, які мають низький рівень емоційного інтелекту, частіше стикаються з різними труднощами в школі, у них можуть виникати проблеми психічного розвитку. Автори статті підкреслюють, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом щодо розвитку здібностей особистості диференціювати й надалі розпізнавати емоційні стани, відчуття та переживання, як свої, так і оточення. Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу також виокремити чинники розвитку емоційного інтелекту й окреслити перспективні напрями подальших досліджень у межах порушеної проблеми. Одним із них є експериментальне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в інклюзивному просторі початкової школи.

Ключові слова:

емоційний інтелект; молодші школярі; чинники розвитку емоційного інтелекту; інклюзивний простір.

Аннотация:

Гузь Владимир, Гузь Наталия. Основные факторы развития эмоционального интеллекта у младших школьников в инклюзивном пространстве начальной школы.

В статье поднимается проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников как важная составляющая формирования личности. Раскрыты основные понятия исследования. Проанализировано эмоциональную сферу как главный аспект развития «эмоционального интеллекта» личности младшего школьника. Доказана необходимость изучения эмоциональных проявлений детей и развития эмоционального интеллекта младших школьников с особыми образовательными потребностями, прежде всего в период их адаптации к инклюзивной образовательной среде начальной школы.

Определено, что высокий уровень эмоционального интеллекта влияет на благополучие ребенка. Такой ребенок способен регулировать собственные эмоции, меньше подвержен стрессовым ситуациям, социально приспособлен и адаптирован в обществе. Дети, имеющие низкий уровень эмоционального интеллекта, чаще сталкиваются с различными трудностями в школе, у них могут возникать проблемы психического развития.

Авторы статьи подчеркивают, что младший школьный возраст – это благоприятный период, в котором личность учится дифференцировать и в дальнейшем распознавать эмоциональные состояния, ощущения и переживания как собственные, так и других людей. Теоретический анализ научной литературы позволил также выделить факторы развития эмоционального интеллекта и определить перспективные направления дальнейшего исследования проблемы, поднятой в статье. Одним из них является экспериментальное исследование уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников в инклюзивном пространстве начальной школы.

Ключевые слова:

эмоциональный интеллект; младшие школьники; факторы развития эмоционального интеллекта; инклюзивное пространство.

Resume:

Huz Volodymyr, Huz Nataliya. The main factors of the development of emotional intelligence in junior schoolchildren in the inclusive space of primary school.

The article highlights an important issue of the development of emotional intelligence in primary school children as an important component of personality formation.

The basic concepts of the research topic are revealed. The emotional sphere as an important component of the development of “emotional intelligence” of the personality of a junior schoolchild is analyzed. It is proved that the study of emotional manifestations of children and the development of emotional intelligence in primary schoolchildren with special educational needs is the most important issue, especially in the period of their adaptation to the educational environment of primary school. It is relevant in the light of psychological and pedagogical approach to solve the problem of socialization of such children in society by increasing the level of perception and understanding primarily of themselves as individuals and others, and, very important, to solve the problem of emotional health of the child.

The paper also found that a high level of emotional intelligence affects a child's well-being. Such children are able to regulate their own emotions, they are less prone to stressful circumstances and socially adapted. Children who have a low level of emotional intelligence are more likely to face various difficulties at school; they may have problems with mental development. The child, feeling all the emotions on himself, understanding them, recognizing the emotions of others, becomes more developed in understanding such concepts as “self-control”, “self-regulation of emotions”, etc.

It is noted that the early school age is a favorable period for the development of the individual's ability to differentiate and further recognize the emotional states, feelings and experiences of both themselves and others. Junior schoolchildren are able to understand and recognize familiar emotions that have arisen throughout life. It is established that the source of emotions and feelings of junior schoolchildren is the leading educational and play (which is still important) activities. During each important activity, there is a positive and negative experience of feelings, which further affects the behavior, activities, and personality development.

Theoretical analysis of the scientific literature has also identified factors in the development of emotional intelligence.

A promising area of research will be an experimental study of the level of the development of emotional intelligence in primary schoolchildren in the inclusive space of primary school.

Key words:

emotional intelligence, junior schoolchildren, factors of emotional intelligence development, inclusive space.

Постановка проблеми. У період значних в Україні активно відбувається утвердження соціально-економічних і духовних зрушень особистості як найвищої соціальної цінності, що

виявляється у створенні умов для найповнішого розвитку її здібностей, задоволення широких потреб, гармонізації міжособистісних стосунків на різних рівнях. Реалізація цих умов залежить також і від якостей самої особистості, а саме – її здатності вільно орієнтуватися в соціальному просторі, розуміти особливості розвитку й самореалізації, оволодівати новітньою науковою інформацією. Сучасне суспільство як динамічний соціальний організм зі своєю різнобічністю функціонування, зростанням системних змін зумовлює потребу розвитку рівня емоційного інтелекту людини, здатної до ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації.

Саме тому формування емоційного інтелекту вже в дитячому віці є дуже важливим, особливо в молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом розвитку дитини, оскільки в цей час емоційна сфера поступово стає довільною, інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, на новий рівень виходить міжособистісне спілкування. Цей віковий період характеризується оволодінням соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через побудову стосунків з однолітками.

Емоційна компетентність дає школярам змогу краще розуміти емоційне життя людей, досягати успіху в спілкуванні з вчителями й однолітками, долати конфлікти, розуміти себе, свої бажання й потреби, причини власних вчинків, а також ставити перед собою цілі й реалізовувати їх. Усе це позитивно впливає на поведінку в школі й поза нею, а також на ефективне засвоєння знань, а отже, і на успішну навчальну діяльність.

Діти з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють як свої емоції, так і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, а тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна й вони легше досягають своєї мети у взаємодії з оточенням. Розвиваючи емоційний інтелект, можна знайти баланс між розумом і почуттями й наблизитись до відчуття гармонії в житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою емоційного інтелекту займалися Дж. Мейер, П. Селовей, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Т. Березовська, Д. Люсин, І. Андреева. Емоційний інтелект важливий для вивчення психологічних питань особистості, тому необхідна цілеспрямована діяльність із розвитку емоційної сфери, на чому наголошено в працях таких дослідників, як І. Андреева, Х. Вайсбах, У. Дакс, В. Зарицька, Є. Носенко, Н. Коврига, А. Чеботар, Є. Яковлева та інші.

Учені розробили декілька моделей емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Дж. Мейер, Д. Карузо,

Д. Люсин, П. Селовей, Р. Бар-Он та інші), дослідили його вплив на успішність у різних видах діяльності (А. Петровська, І. Єгоров, С. Дерев'янка та інші), запропонували методiku та методи вивчення емоційного інтелекту (І. Андреева, Д. Люсин, Е. Носенко, М. Манойлова, Н. Коврига, О. Власова, Т. Березовська, В. Шадриков, І. Плузников та інші).

Особливо важливим є розвиток емоційного інтелекту в процесі взаємодії дітей в інклюзивному просторі. Розвиток емоційного інтелекту, рівень самоконтролю та міжособистісні потреби відіграють важливу роль у становленні особистості дитини з особливими потребами загалом і в розв'язанні актуальних питань соціальної взаємодії всіх суб'єктів освітнього простору зокрема.

Емоції грають ще одну важливу роль – забезпечення соціальної підтримки. Перебуваючи під впливом стресової ситуації, дитина відчуває потребу поділитись своїм емоційним досвідом, отримати соціальну підтримку та пораду з приводу предмета своїх переживань. Важливою також є робота команди психолого-педагогічного супроводу, націлена на розвиток емоційного інтелекту школярів (спроможність дитини гальмувати небажані або неадекватні вияви, дотримуватись правил соціальної поведінки; здатність до співпереживання; уміння усвідомлювати та відкрито висловлювати власні почуття, встановлювати зв'язки між емоційним станом і причиною, що його зумовили; вироблення навичок співробітництва, роботи в команді; розуміння особливостей різних людей і поважне ставлення до них). Так формується толерантне ставлення людини до людини, дорослого – до дитини, дитини з нормальним розвитком – до однолітка з особливими освітніми потребами й суспільства до тих, хто потребує особливої уваги.

Отже, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів – надзвичайно важливе й актуальне завдання, особливо у світлі психолого-педагогічного підходу до розв'язання проблеми соціальної адаптації дітей у суспільстві шляхом підвищення їхнього рівня сприйняття й розуміння іншої людини як особистості. Вагомість цього завдання визначається також необхідністю подолання проблеми емоційного здоров'я дитини в інклюзивному просторі початкової школи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення основних чинників розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в інклюзивному просторі початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уперше в науковій психології модель емоційного інтелекту була розроблена П. Селовеєм та

Дж. Мейером у 1990 р. Ці дослідники ввели в психологію поняття «емоційний інтелект» та визначили його як «здатність відстежувати власні та чужі почуття та емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для того, щоб спрямовувати своє мислення та дії» (Mayer, & Salovey, 1993; Запорожец, 1986).

Фундаментальним підґрунтям концепції стали роботи Р. Торндайка («соціальний інтелект»); Д. Векслера (інтелектуальні та неінтелектуальні компоненти психіки (афективні, особистісні та соціальні); Г. Гарднера (множинний (внутрішньоособистісний та міжособистісний) інтелект), Р. Бар-Он (емоційна культура особистості) тощо.

У своїй моделі емоційного інтелекту Дж. Мейер і П. Селовей (Mayer, & Salovey, 1993) виокремили чотири складники, що мають рівнево-ієрархічний характер і послідовно розвиваються в онтогенезі: 1) сприйняття, оцінка та вираження (ідентифікація) емоцій; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення й діяльності; 3) розуміння й аналіз емоцій; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання й оптимізації міжособистісних стосунків. Отже, емоційний інтелект допомагає аналізувати міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій і почуттів інших, вибудовувати лінію поведінки в потрібному напрямі. Усе це сприяє конструктивній взаємодії з іншими людьми і, як наслідок, гармонійному співіснуванню в соціумі.

Д. Гоулман (2010) визначає емоційний інтелект як сукупність чинників, які дають змогу особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні вияви, утримуватися від фрустрації і в такий спосіб досягати успіху в повсякденному житті, виявити свій інтелект (с. 37).

Американський психолог Н. Холл, на якого посилаються у своїх роботах В. Зарицька (2010), а також М. Кузнецов, та Н. Діомідова (2017), визначає емоційний інтелект як спроможність розуміти відмінності між позитивними та негативними емоціями і навіть між різними позитивними емоціями, що допомагає налагоджувати конструктивний діалог і взаємини. Основними складниками емоційного інтелекту, на думку вченого, є: емоційна обізнаність, керування своїми емоціями, самомотивація, емпатія, здатність до розпізнавання емоцій інших людей тощо.

Ізраїльський психолог Р. Бар-Он (Bar-On, 2000), твердить, що емоційний інтелект – це «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно долати тиск навколишнього

середовища й відповідати на вимоги часу» (р. 188). Дослідник виокремлює п'ять складників емоційного інтелекту:

1) пізнання себе, усвідомлення власних емоцій і пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність;

2) навички міжособистісного спілкування на основі емпатії та соціальної відповідальності;

3) здатність до адаптації, гнучкість реагування, конструктивне розв'язання проблем;

4) управління стресовими ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу;

5) переважно позитивний настрій, відчуття щастя, оптимізм.

Українська дослідниця О. Власова (2004) визначає емоційний інтелект як емоційно-когнітивну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та спроможності керувати емоціями, що дають змогу людині контролювати почуття психічного здоров'я, внутрішню гармонію та високу якість особистого життя.

Д. Люсин (2004), Е. Носенко (2003) твердять, що емоційний інтелект – це форма виявлення позитивного ставлення людини: 1) до світу (оцінювання його як такого, у якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність); 2) до інших людей (що заслуговують на доброзичливе ставлення); 3) до себе (здатність самостійно визначати цілі власної життєдіяльності, активно їх реалізовувати та бути гідним самоповаги). Це забезпечує здатність взаємодіяти з внутрішнім світом своїх почуттів і бажань або, іншими словами, здатність до розуміння своїх та чужих емоцій і керування ними.

Здатність до розуміння емоцій охоплює такі основні аспекти: 1) людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або в іншій людині; 2) може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина і знайти для неї словесне вираження; 3) розуміє причини, що зумовили цю емоцію, і наслідки, до яких вона може призвести. Здатність до керування емоціями означає, що: 1) людина може контролювати інтенсивність емоцій, зменшуючи надмірно сильні емоції; 2) може контролювати зовнішнє вираження емоцій; 3) може, за необхідності, довільно викликати певну емоцію тощо (Лурия, 2006).

І. Андреева (2006) виділяє в структурі емоційного інтелекту наявність емоцій, які мотивують когнітивну діяльність, пов'язану з емоційною сферою, точніше з розпізнаванням, вираженням, розумінням і засвоєнням емоцій.

В. Зарицька (2010) розробила структуру емоційного інтелекту, що містить чотири базові компоненти: розуміння власних емоцій;

самоконтроль і саморегуляція емоцій; розуміння емоцій інших; використання емоцій у спілкуванні та діяльності. Для визначення рівня розуміння власних емоцій виділені такі показники здатностей: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими. Для визначення рівня самоконтролю і саморегуляції емоцій розроблено таку систему здатностей: стримувати емоції, виявляти емоції, відповідно до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати свої емоції, регулювати власні емоції. Для визначення рівня розуміння емоцій інших людей В. Зарицька (2010) запропонувала такі показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції інших, здатність до емпатії, здатність позитивно впливати на емоційні стани інших, передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки. Для визначення рівня здатності використовувати емоції служать такі показники: емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість вияву в спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватись із людьми на емоційній основі.

Аналіз зазначених вище підходів дає змогу твердити, що особистості, які мають високий рівень емоційного інтелекту, володіють здібностями до розуміння емоцій (власних та інших людей), вияву емоцій та керування емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та діяльності. Отже, у людей із розвиненим емоційним інтелектом наявна внутрішня гармонія та висока стресостійкість, здатність будувати та підтримувати відносини, конструктивна позиція в процесі подолання конфліктів, а також розвиваються навички переконання та впливу на інших, здатність ефективно працювати в команді та керувати нею, незалежність від чужої похвали, здатність протистояти маніпуляціям.

Під час створення гармонійної атмосфери в освітньому середовищі важливим критерієм є емоційний інтелект, який у шкільному віці набуває особливої значущості, оскільки в цей період виявляється активне емоційне ставлення особистості до себе та інших. Навчальна діяльність сприяє вдосконаленню самосвідомості, здатності до рефлексії й децентралізації (уміння поставити себе на місце однокласника чи вчителя, урахувати їхні потреби та почуття). Шкільний період життя дітей відрізняється значною чутливістю та гнучкістю психічних процесів, а також глибоким інтересом до внутрішнього світу.

Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період для розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. У цьому віці водночас із загальним розумовим розвитком учнів удосконалюється й діяльність їхнього аналізаторного апарату. Розвинений «апарат відчуттів» дає учням можливість пізнавати множинність властивостей предметів, явищ природи, продуктів / продукції людської діяльності, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до гармонійних і дисгармонійних сполучень кольорів, звуків, рухів тощо. Підвищена чутливість, тобто чутливість молодших учнів, зумовлена художнім типом їхньої особистості, для якої характерні: схильність до естетичної та художньої діяльності; вразливість, емоційність, образність сприймання, тобто якості, властиві діячам мистецтва і талановитим слухачам музики, читачам художніх творів і глядачам. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливості молодших учнів до мистецтва стають основою розвитку в них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури (Савченко, 2014).

Процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості: основні його структурні елементи починають розвиватись у молодшому шкільному віці і не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання, тому на час завершення процесу навчання молода людина має змогу досягти такого рівня розвитку, зокрема й розвитку емоційного інтелекту, щоб у дорослому житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, вступати в соціальні зв'язки під час практичної діяльності (Андреєва, 2006).

У молодшому шкільному віці емоційні стани стають більш тривалими, більш стійкими і глибокими. У молодших школярів виникають постійні інтереси, тривалі дружні стосунки, засновані на цих спільних, уже досить стійких інтересах. Молодший шкільний вік вважається чутливим періодом формування емоційного інтелекту, оскільки природна потреба в емоційному сприйнятті навколишнього світу в цей час доповнюється у школярів активним інтелектуальним розвитком, акцент на якому відрізняє навчальну діяльність у початковій школі від дошкільної освіти.

Якщо розглядати періоди формування емоційного інтелекту дитини, то від 6 до 12 років вона вчиться вибудовувати свої «кордони» у взаємодії з оточенням. На цьому етапі вже можуть бути використані всі напрями емоційного

інтелекту, а саме: сприйняття та ідентифікація емоцій (власних та інших людей); фасилітація мислення (здатність до емоційної стимуляції мислення); розуміння емоцій, що полягає в здатності до розв'язання емоційних проблем; керування власними емоціями та почуттями інших людей (Савченко, 2014).

Молодші школярі ще на низькому рівні усвідомлюють власні переживання й не завжди здатні зрозуміти причини їх виникнення. Емоційними реакціями дитини на труднощі, які можуть виникати в освітньому середовищі, є гнів, страх, образа.

Проблема розвитку емоційного інтелекту в інклюзивному просторі початкової школи є актуальною і потребує нагального розв'язання (Порошенко, 2019; Таранченко, 2017). Високий рівень емоційного інтелекту дає змогу дитині опрацювати всі види інформації, які пов'язані з емоціями; використовувати емоції для полегшення різних когнітивних процесів, наприклад, таких, як мислення й подолання проблем; зважати на зміни свого настрою для того, щоб упоратися з тим чи іншим завданням, що є актуальним на певному етапі; бути уважним до найдрібніших змін усередині себе й навколо; керувати емоціями, тобто регулювати як власні емоції, так й ті, що властиві іншим людям (Запорожець 1986; Кузнецов, & Діомідова, 2017).

Багато дітей під час адаптації до інклюзивного простору потребує підтримки й допомоги дорослих щодо розуміння їхніх проблем і переживань (Колпасва, & Савчук, 2011). У молодшому шкільному віці у дітей особливо активно формуються довільність, внутрішній план дій, розвивається здатність до рефлексії. На цьому етапі дитина може успішно опанувати засоби і способи аналізу власної поведінки та поведінки інших людей. Зазвичай діти з розвиненим емоційним інтелектом мають більш високу самооцінку, вони впевнені в собі, швидко адаптуються до нових обставин, успішніше навчаються й мають повагу серед своїх однолітків. Крім цього, вони ефективніше діють в конфліктних ситуаціях і виявляють менше неспокою.

Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу нам виокремити чинники розвитку емоційного інтелекту: біологічні (рівень емоційного інтелекту батьків; спадкові задатки емоційної здатності; властивості темпераменту) та соціальні (ступінь розвитку самосвідомості, самоставлення та самооцінки; рівень освіти батьків і сімейного доходу; емоційно благополучні відносини між батьками; гендерні особливості виховання тощо), а також чинники, що впливають на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту (Бандура, 2000; Березюк, 2008, с. 194–196).

Зауважимо, що в поширених технологіях розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, Б. Ельконін) використовується принцип опори на емоційну сферу дитини: формування пізнавального інтересу здійснюється через особливості організації навчального процесу, які припускають і наявність у молодших школярів колективних емоційних переживань (Андреева, 2006; Четверик-Бурчак, 2011).

У праці «Емоційний інтелект» Д. Гоулман (2010) наводить думку доктора педагогічних наук, професора Державного університету Огайо Колумбус (США) М. Чошанова про те, що розвиток емоційного інтелекту в процесі навчання передбачає використання відповідних способів навчальної діяльності. Так, наприклад, для розвитку емоційного інтелекту, який охоплює два аспекти – міжособистісний і внутрішньо-особистісний – можна застосовувати такі форми роботи:

– міжособистісний інтелект добре розвивається в процесі навчання в малих групах, парах, роботі в командах, виконанні групових проєктів, взаємонавчання;

– розвиток внутрішньоособистісного інтелекту передбачає використання індивідуалізованих методик навчання, прийомів розвитку саморегуляції, самоконтролю і самооцінки, застосування методик медитації, формування здібностей до рефлексивного мислення, метапізнання, розвиток інтуїтивних здібностей учнів.

У цей віковий період у дитини активно розвиваються соціальні емоції, такі, як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе різноманітні стилі можливої побудови стосунків. Розсудливе й афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається у дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого (Савченко, 2014).

Позитивний результат дає систематична спільна робота вчителів початкових класів та практичного психолога з розвитку емоційно-вольової компетентності у дітей. Основними методами розвитку емоційного інтелекту є: спільна діяльність дітей, гра, арттерапія.

Під час спільної діяльності слід навчати дітей узгоджувати свої дії з діями інших, виробляти навички спілкування і співпраці, доброзичливо ставитися до однолітків, звертати увагу на стан того, хто поруч.

Важливо, щоб педагог знав і враховував загальні закономірності розвитку емоційної сфери дитини:

– цілісне світовідчуття формується лише тоді, коли дитина не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно;

– емоційно значущі для дитини ситуації спонукають її до самовираження;
 – емоції створюють основу нових знань;
 – емоційно забарвлені знання мотивують дитину до подальшого пізнання, вивчення, дослідження;
 – освіта, що спирається на емоційну сферу людини, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, світу, інших людей.

Висновки. Сучасна стратегія навчання та виховання молодого покоління в Україні спрямована на гармонійний розвиток особистості, створення сприятливого освітнього середовища для розкриття та реалізації особистісного потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу. У віковій та педагогічній психології молодший шкільний вік посідає особливе місце: у ньому опановується навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися з внутрішнім планом. Саме

молодший шкільний вік із його емоційною чутливістю до подій що відбуваються, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності, безпосередністю й відвертістю щодо виявлення своїх чуттєвих переживань є сенситивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту.

Розвиток емоційного інтелекту в молодшому віці дає змогу: формувати у дітей уміння адекватно сприймати себе в контексті взаємин з іншими, позитивно дивитися на навколишній світ; активізувати інтерес до якісної взаємодії з однолітками; навчати конструктивно розв'язувати проблеми, розуміти самого себе як особистість. Варто зазначити, що високий рівень емоційного інтелекту всіх учасників освітнього простору набагато підвищує ефективність діяльності дитини з особливими освітніми потребами в різних соціальних сферах і здатність її відчувати себе щасливою.

Список використаних джерел

Андреева, И. Н. (2006). Эмоциональный интеллект: исследование феномена. *Вопросы психологи*, 3, 78–86.
 Бандура, А. (2003). *Теория социального научения* (Пер. с англ.). С-Петербург: Евразия. 320 с.
 Березюк, Г. (2008). Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. С. 20–23.
 Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение. 464 с.
 Бредбери, Т., & Дж. Гривз (2011). *Эмоциональный интеллект 2.0*. П. Миронов (Пер.). (2-е изд.). Москва: Манн, Иванов и Фербер. 208 с.
 Борисенко, В. М., & Зарицька, В. В. (2015). Теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену «емоційна компетентність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 6, 67–78.
 Власова, О. І., & Березюк, М. А. (2004). Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*. Луганськ: Вид-во СНУ, 2(7), 175–181.
 Гоулман, Д. (2010). *Эмоциональный интеллект*. А. П. Исаева (Пер.). Москва: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ. 478 с.
 Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды: в 2 томах*. (Т. 2: Психическое развитие ребенка). Москва: Педагогика. 320 с.
 Зарицька, В. В. (2010). *Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія*. Запоріжжя: КПУ. 304 с.
 Колпаєва, А. А., & Савчук, Л. О. (2011). *Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб.* (вид. доп. та перероб.). Київ: Видавнича група «Атопол». 274 с. (Серія «Інклюзивна освіта».)
 Кузнецов, М. А., & Діомідова, Н. Ю. (2017). *Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту*. Харків: «Діса плюс». 189 с.
 Лурія, А. Р. (2006). *Основы нейропсихологии*. Москва: Академия. 384 с.
 Люсин, Д. В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования*. Д. В. Люсин

References

Andreeva I.N. (2006). Emotional Intelligence: A Phenomenon Study. *Psychologists' Questions*, 3, P. 78–86. [in Russian]
 Bandura A. (2003). *Social Learning Theory* (Translated from English). St. Petersburg: Eurasia, 320 p. [in Russian]
 Berezyuk G. (2008). Emotional intelligence as a determinant of the internal freedom of particularity. *Psychological Studios of Lviv University*, P. 20–23. [in Ukrainian]
 Bozovic L.I. (1968). *Personality and its formation in the child's age*. Moscow: Prosveshchenie, 464 p. [in Russian]
 Bradbury T., Greaves J. (2011). *Emotional Intelligence 2.0*. P. Mironov (Trans.). (2nd ed.). Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 208 p. [in Russian]
 Borisenko V.M., Zaritska V.V. (2015). Theoretical analysis of scientific approaches to the understanding of the phenomenon of “emotional competence”. *Naukoviy Visnik of the Kherson State University. Series “Psychological Sciences”*, 6, P. 67–78. [in Ukrainian]
 Vlasova O. I., Berezyuk M. A. (2004). Theoretical and methodical basis of the advancement of the social intelligence as an intraindividual power of the specialty. *Theoretical and applied problems of psychology: coll. of scientific works*. Luhansk: SNU publisher, 2 (7), P.175–181. [in Ukrainian]
 Goleman D. (2010). *Emotional intellect*. A.P. Isaeva (Trans.). Moscow: AST MOSCOW; Vladimir: VKT, 478 p. [in Russian]
 Zaporozhets A.V. (1986). *Selected psychological works: in 2 volumes*. (V. 2: Mental development of the child). Moscow: Pedagogy, 320 p. [in Russian]
 Zaritska V.V. (2010). Theoretical and methodological bases for the development of emotional intelligence in the context of professional training: monograph. *Zaporizhzhya: KPU*, 304 p. [in Ukrainian]
 Kolpaeva A.A., Savchuk, L.O. (2011). *Children with special needs and organization of their knowledge: science.-method. manual*. Kyiv: Editorial group “Atopol”, 274 p. (Series “Inclusive coverage”). [in Ukrainian]
 Kuznetsov M. A., Diomidova N. Yu. (2017). Emotional intellect as an official of psycho-motional states of students in the conditions of examination. *Kharkiv: “Disa plus”*, 189 p. [in Ukrainian]
 Luria A.R. (2006). *Fundamentals of Neuropsychology*. Moscow: Academy, 384 p. [in Russian]

- & Д. В. Ушакова (Ред.). Москва: Ин-т психологии РАН. С. 29–36.
- Носенко, Е. Л., & Коврига, Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія*. Київ: Вища школа. 126 с.
- Огаренко, І. В. (2011). Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденції розвитку: матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф.* (28 січня 2011). Запоріжжя: КПУ. С. 15–17.
- Порошенко, М. А. (2019). *Інклюзивна освіта: навч. посіб.* Київ: ТОВ «Агентство «Україна». 300 с.
- Савченко, Ю. Ю. (2014). Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 12, 12–16. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_5.
- Таранченко, О. М. (2017). Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: Навчання і виховання*, 3(83), 7–15.
- Четверик-Бурчак, А. Г. (2011). Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Психологія»*, 47, 47–54.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence*. R. Bar-on & J. D. A. Parker (Eds.). San Francisco: Jossey Bass. P. 187–231.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, Vol. 17, N 4. P. 433–442.
- Shevchenko, Y., Dubiaha, S., Melash, V., Fefilova, T., & Saenko, Y. (2020). The role of teachers in the organization of inclusive education of primary school pupils. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 207–216.
- Lyusin D.V. (2004). Modern concepts of emotional intelligence. Social intelligence. Theory, measurement, research. D. V. Lyusin, D. V. Ushakova (Ed.). Moscow: Institute of Psychology RAS, P. 29–36. [in Russian]
- Nosenko E.L., Kovriga N.V. (2003). Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph. Kiev: Vishcha shkola, 126 p. [in Ukrainian]
- Ogarenko I.V. (2011). Features of expression of emotions in primary school age. Modern psychology: urgency of the problem and development trends: materials of scientific conf. (January 28, 2011). Zaporizhzhye: KPU, P. 15–17. [in Ukrainian]
- Poroshenko M.A. (2019). Inclusive education: textbook. Kyiv: Ukraine Agency LLC, 300 p. [in Ukrainian]
- Savchenko Yu. Yu. (2014). Development of emotional intelligence of primary school students. Education and development of a gifted personality, 12, P.12–16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_12_5. [in Ukrainian]
- Taranchenko O.M. (2017). Social integration: a key concept of inclusion. *Special Child: Education and Upbringing*, 3 (83), P.7–15. [in Ukrainian]
- Chetverik-Burchak A. G. (2011). Mechanisms of the influence of emotional intelligence on a person's mental health. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University, series "Psychology"*, 47, P.47-54. [in Ukrainian]
- Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). San Francisco: Jossey Bass. P. 187–231. [in English]
- Mayer J. D., Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, Vol. 17, N 4. P. 433–442. [in English]
- Shevchenko Yu., Dubiaha S., Melash V., Fefilova T., Saenko, Yu. (2020). The role of teachers in the organization of inclusive education of primary school pupils. *International Journal of Higher Education*, 9 (7), P.207–216. [in English]

Відомості про авторів:**Гузь Володимир Васильович**

vv24.org@ukr.net

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

nata.guz1824@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/83/89

Матеріал надійшов до редакції 25. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 26. 05. 2021 р.**Information about the authors:****Huz' Volodymyr Vasyliovych**

vv24.org@ukr.net

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

nata.guz1824@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/83/89

Received at the editorial office 25. 04. 2021.
Accepted for publishing 26. 05. 2021.

РОЗВИТОК ПРОЦЕСІВ ПАМ'ЯТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НИМИ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

Лариса Журавльова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено особливості розвитку процесів пам'яті у майбутніх вихователів під час вивчення ними англomовного лексичного матеріалу. Розкрито поняття «англomовна лексична компетентність майбутніх фахівців» з урахуванням формування її на основі поетичних текстів. Проаналізовано методи формування англomовної лексичної компетентності в педагогічній теорії та практиці та з'ясовано їх резервні можливості. Виявлено психологічні особливості запам'ятовування англomовної лексики поетичного тексту. Підкреслено, що психологічною основою формування англomовної лексичної компетентності майбутніх фахівців є той факт, що процес засвоєння іношомовних поетичних лексичних одиниць має відбуватися осмислено й охоплювати сприймання, усвідомлення, запам'ятовування й застосування на практиці цих лексичних одиниць. Констатовано, що для успішного розвитку процесів пам'яті під час вивчення поетичного лексичного матеріалу необхідні такі умови: на практичному рівні слід забезпечити студентів знаннями англomовної поетичної лексики та виробити в них уміння її використовувати як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення; на теоретичному рівні слід забезпечити студентів літературознавчими знаннями й виробити в них уміння аналізувати англomовні художні поетичні твори для кращого запам'ятовування.

Ключові слова:

майбутні вихователі; англomовна лексична компетентність; англomовна поетична лексика; розвиток процесів пам'яті.

Аннотация:

Журавлева Лариса. Развитие процессов памяти у будущих воспитателей при изучении ими англоязычной лексики.

В статье рассмотрены особенности развития процессов памяти будущих воспитателей при изучении ими англоязычного лексического материала. Раскрыто содержание понятия «англоязычная лексическая компетентность будущих специалистов» с учетом ее формирования на основе поэтических текстов. Проанализированы методы формирования англоязычной лексической компетентности в педагогической теории и практике и установлены их резервные возможности. Выявлены психологические особенности запоминания англоязычной лексики поэтического стиля. Подчеркнуто, что базой психологических основ формирования англоязычной лексической компетентности будущих специалистов является тот факт, что процесс освоения иноязычных поэтических лексических единиц должен происходить осмысленно и включать восприятие, осознание, запоминание и применение на практике этих лексических единиц. Констатировано, что для успешного развития процессов памяти при изучении поэтического лексического материала нужны определенные условия: на практическом уровне необходимо обеспечить студентов знаниями англоязычной поэтической лексики и умениями ее использовать как для декламации поэзии, так и для свободного речевого творчества; на теоретическом уровне необходимо обеспечить студентов литературоведческими знаниями и умениями анализировать англоязычные художественные поэтические произведения для их лучшего запоминания.

Ключевые слова:

будущие воспитатели; англоязычная лексическая компетентность; англоязычная поэтическая лексика; развитие процессов памяти.

Resume:

Zhuravliova Larysa. Development of memory processes of future educators in the process of learning English vocabulary.

The article reveals the features of the development of memory processes of future educators in the process of learning English lexical material. The concept of "English lexical competence of future specialists" is defined taking into account its formation based on poetic texts, which represents the unity of two components: practical and theoretical. The methods of formation of English lexical competence in pedagogical theory and practice are analyzed and their reserve possibilities are established. Psychological features of memorizing the English vocabulary of poetic style are revealed. It is emphasized that the basis of the psychological foundations of the formation of English lexical competence of future specialists is that the process of assimilation of other poetic lexical units must be followed. It is stated that the development of memory processes in the study of poetic lexical material is successful under certain conditions: if at a practical level to provide students with knowledge of English poetic vocabulary and skills to use it; at the theoretical level, to provide students with literary knowledge and skills to analyze English-language artistic poetic works for better memorization.

Key words:

future educators; English lexical competence; English poetic vocabulary; development of memory processes.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції реформування системи освіти, спрямованість нашої країни до євроінтеграції зумовлюють необхідність формування англomовної комунікативної компетентності, зокрема у майбутніх вихователів. На сьогодні співпраця з іншими країнами у сфері науки і освіти вимагає від майбутніх фахівців уміння спілкуватися англійською мовою, яка стає засобом міждержавної комунікації. З ухваленням нового закону «Про вищу освіту», одним зі складників якого є комунікативна компетентність майбутніх спеціалістів, процес навчання у ЗВО набуває діяльнійшої та практико-орієнтованої спрямованості. Такий підхід потребує

забезпечення необхідного дидактичного процесу у вищому закладі освіти, що зможе допомогти майбутнім вихователям набути досвіду комунікативної діяльності в процесі вивчення англійської мови. Однією з ключових ланок володіння іноземною мовою є лексична компетентність, без якої практичне застосування англійської мови є неможливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування іношомовної лексичної компетентності досліджувало багато вітчизняних і зарубіжних лінгводидактів (І. Берман, В. Борщовецька, В. Бухбіндер, Ю. Гнаткевич, В. Кондратьєва, Р. Мін'яр-Белоручев, О. Петрашук, Ю. Семенчук, О. Соловова,

О. Тарнопольський, В. Цетлін, О. Шапов, С. Шатілов, В. Шмідт та ін.). На сьогодні обґрунтовано концептуальні положення моделювання змісту навчання іншомовної лексики (Р. Мартинова, С. Ніколаєва); досліджено різні методи семантизації лексики (П. Гурвич, М. Дем'яненко, І. Рахманов); встановлено дозування лексичного матеріалу для його засвоєння за одиницю навчального часу різновіковими і профільними групами учнів та студентів (В. Бухбіндер, Г. Харлов, В. Цетлін); розроблено лінгводидактичні принципи відбору активного та пасивного словника в умовах шкільного та університетського навчання (С. Каліна, А. Климентенко, В. Кондратьєва, М. Латушкіна, І. Рахманов, Л. Якушина, S. Eggert, D. Krohn та ін.). Крім того, вагомий внесок у розгляд проблеми становлять дослідження в галузі психології. Так, простежено залежність якості засвоєння іншомовної лексики від способу запам'ятовування: інтуїтивне засвоєння лексики в процесі мовленнєвої діяльності (Б. Беляєв, В. Артемов, І. Зимня, І. Рум'янцева та ін.); засвоєння лексики свідомо від форми до змісту (В. Давидов, М. Жинкін, В. Зінченко, Дональд А. Норман, С. Рубінштейн, О. Соколов та ін.). Водночас, попри широкий спектр досліджень з порушеної нами проблеми, недостатньо вичерпано потенціал процесу навчання іншомовної лексики і його вплив на розвиток пам'яті здобувачів вищої освіти. У зазначених працях не враховано можливості формування іншомовної лексичної компетентності на основі поетичних творів, які сприяють розвитку пам'яті і є суттєвим шаром національної культури та естетичних цінностей носіїв мови. На сьогодні наявні певні протиріччя між мовленнєвою інтенцією мовця та лінгвістичними можливостями її реалізації.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити особливості розвитку процесів пам'яті у майбутніх вихователів під час вивчення ними лексичного матеріалу засобами автентичних поетичних текстів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Державному стандарті дошкільної освіти (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021) одним з освітніх напрямів є «Мовлення дитини. Іноземна мова», що передбачає формування у дитини мовленнєвої компетентності у сфері іноземної мови, а саме: оперування дитиною на базовому рівні основами іншомовних фонетичних, лексичних і граматичних знань у процесі аудіювання, монологічного і діалогічного мовлення. Це, своєю чергою, вимагає сформованості у майбутніх вихователів передусім лексичної компетентності, адже

знання іноземної мови асоціюється зі знанням слів.

У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» (2003) під лексичною компетентністю розуміється «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» (с. 7).

У процесі вивчення лексики у здобувачів вищої освіти формуються певні лексичні знання:

1) фонетичні, необхідні для розвитку навичок вимови на основі слухомоторних образів лексичних одиниць;

2) знання в галузі графіки та орфографії, потрібні для написання слів та їх розпізнання в тексті на основі словесних наочно-графічних образів;

3) знання в галузі граматики, пов'язані з утворенням словоформ;

4) знання семантики лексичних одиниць, що вивчаються;

5) знання, пов'язані з правилами сполучуваності цих слів в іноземній мові (Лебединская, 2003).

Водночас володіння мовою – це не тільки знання, а й лексичні навички, які саме й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички слід розглядати як невіддільний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою вивчення лексичного матеріалу. Це зможе дати фахові знання майбутнім спеціалістам, підвищити їхню професійну майстерність, підготувати особистість не лише до толерантного сприйняття інших культур і нардів, а й до порівняння з власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії щодо неї й до системи особистісних цінностей.

Щоб сформувати лексичні навички, треба знати, з урахуванням яких механізмів вони функціонують. Для використання будь-якої лексичної одиниці потрібно, по-перше, згадати її, викликати в пам'яті відповідно до завдання, змісту, що відбувається підсвідомо. По-друге, миттєво поєднати цю лексичну одиницю з попередньою і наступною (до того ж поєднання має бути не тільки лінгвістично правильним, а й адекватним мовному завданню в певній ситуації). Зазначені операції супроводжуються роботою механізму ситуативного спостереження: якщо автоматично обране слово не підходить, то вмикається свідомий вибір лексичної одиниці.

Важливим для майбутніх вихователів є засвоєння значення і форми лексичних одиниць і вміння їх використовувати в різних ситуаціях усного та письмового спілкування, тобто їм необхідно набути навичок лексичного оформлення тексту, що породжується, у процесі говоріння й написання, а також навчитися

розуміти лексичні одиниці на слух і під час читання. Отже, вагоме значення має розвиток лексичних умінь.

Англомовна лексична компетентність майбутніх фахівців, що формується на основі поетичних текстів, являє собою єдність двох складників: практичного і теоретичного. Практичний складник охоплює знання мови англомовних художніх поетичних творів, засобів її словотворення, лексичних норм застосування; навички і вміння практичного використання лексики поетичних творів в умовах навчальної та реальної англомовної комунікації; здатність аналізувати лексичний складник свого мовлення й самовдосконалювати його. Теоретичний складник охоплює професійно-філологічні знання: знання поетичних термінів, літературознавчих понять, лексикологічних категорій; уміння сприймати теоретичний матеріал, викладати здобуті знання й використовувати теоретичні знання в процесі аналізу художніх поетичних текстів; лінгвістичний та історико-змістовий аналіз тексту; поетичний виклад думок за темою, що вивчається.

Аналіз методів формування англомовної лексичної компетентності засвідчив: обґрунтованість концептуальних положень моделювання змісту навчання іншомовної лексики, ефективність використання різних способів семантизації лексики, необхідність застосування способу розширеного тлумачення понять; раціональність у використанні віртуального навчального середовища; шляхи інтенсифікації навчання лексики; шляхи формування потенційного словника студентів для сприймання автентичного мовлення; принципи відбору лексики для складання активних словників студентів різнопрофільних спеціальностей; необхідність організації самостійної роботи студентів із вивчення нового лексичного матеріалу.

Ресурсні засади проаналізованих методів полягають у виявленні можливостей їх застосування для формування англомовної лексичної компетентності здобувачів вищої освіти. Встановлено, що такими можливостями є урахування емоційного чинника в процесі засвоєння лексичного матеріалу; приділення більшої уваги естетичній вмотивованості під час формування іншомовної лексичної компетентності; створення алгоритму використання автентичних поетичних текстів як засобу формування англомовної лексичної компетентності майбутніх вихователів; уведення проблемних завдань для забезпечення розвитку творчого потенціалу здобувачів; планування

вивчення нової лексики паралельно з розвитком процесів пам'яті.

Зауважимо, що поезія може бути використана як зразок сучасного автентичного розмовно-літературного мовлення для досягнення провідних цілей навчання, у нашому прикладі – для формування лексичної компетентності та для розвитку процесів пам'яті майбутніх фахівців. Водночас ефективність використання поетичних текстів значно залежить від подолання труднощів, пов'язаних із лінгвістичними особливостями англомовних поетичних текстів.

Використання на практичних заняттях з англійської мови автентичних поетичних творів формує умови для розвитку творчого мислення. Основою психологічних засад формування англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців є той факт, що процес засвоєння іншомовних поетичних лексичних одиниць повинен відбуватися осмислено й містити такі етапи: сприймання, усвідомлення, запам'ятовування й застосування їх на практиці:

§ сприймання відбувається з використанням слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів для диференціації звукових / граматичних форм поетичних лексичних одиниць; асоціації графічного образу слова з лексичним значенням; смислових зв'язків поетичної лексики з іншими словами, що зумовлює проникнення у зміст тексту; відбувається не тільки на рівні ізольованих слів, а й паралельно на більш високих рівнях – словосполучень / речень і надфразових єдностей;

§ усвідомлення (осмислення) відбувається на рівні розпізнавання, розуміння та виокремлення поетичних лексичних одиниць із віршованого тексту; розуміння їх переносного значення та сполучуваності; створення асоціативних зв'язків між словами; порівняння поетичних лексичних одиниць зі стилістично-нейтральними лексичними варіантами, а також порівняння тем англійських поетичних творів з українськими;

§ запам'ятовування відбувається з урахуванням зорового, слухового, образного, емоційного та словесно-логічного типів пам'яті в процесі довільного запам'ятовування, що передбачає багаторазове, свідоме й систематичне повторення лексичних одиниць, їх утворення різними способами, аналіз їх функцій у реченні. Запам'ятовування смислової форми

лексичних одиниць відбувається в процесі мимовільного запам'ятовування з урахуванням емоційної забарвленості поетичних образів; асоціацій за емоціями, які викликають образи; інтересу до змісту поетичного твору; співпереживання героям твору; ритмоутворювальних особливостей поетичного матеріалу; ролі драматизації віршованих творів; аудіозаписів поетичних текстів і фонового музичного супроводу. Як мимовільне, так і довільне запам'ятовування сприяє переходу інформації з оперативної в довготривалу пам'ять здобувачів вищої освіти;

§ застосування на практиці передбачає вільне використання поетичних лексичних одиниць, афоризмів, фразеологізмів у нових комунікативних ситуаціях з метою емоційного забарвлення мовлення й розширення мовленнєвих можливостей майбутніх фахівців для розв'язання професійно-орієнтованих і практично-значущих проблем;

§ на процес формування англійської мовної компетентності впливають вікові особливості здобувачів (18-20 років), у яких саме в цьому віці відзначається найвища активність пам'яті, мислення, спрямованого на виконання розумових завдань, швидкість переключення уваги під час виконання вербально-логічних завдань, високий рівень володіння логічними операціями, системне розуміння сутності й сенсу своїх дій (Дем'яненко, Лазаренко, & Мельник, 1984).

На основі проведеного аналізу програм, нормативних документів можна констатувати необхідність упровадження в навчальний процес автентичних матеріалів, серед яких одне з основних місць належить поетичним текстам як носіям багатой соціокультурної інформації. А аналіз підручників і навчальних посібників засвідчив брак цілеспрямованої роботи з формування лексичної компетентності здобувачів вищої освіти засобами автентичних поетичних творів, що впливає і на недостатній рівень розвитку комунікативної та професійної компетентності майбутніх фахівців. Враховуючи потребу та зацікавленість вищої школи в підвищенні якості підготовки дошкільних педагогів, пропонуємо використання автентичних поетичних творів як ефективного засобу розвитку процесів пам'яті під час засвоєння лексичного матеріалу на практичних заняттях з іноземної мови для здобувачів вищої освіти.

Будь-яка методика навчання реалізується в спеціальній системі, створення якої передбачає розгляд певних передумов – вимог до вправ і критеріїв їх класифікації. Система вправ є головним чинником, який забезпечує навчальний процес і досягнення успіху в оволодінні мовою.

§ Якщо виходити з того, що будь-яка методична система є цілеспрямованою системою, то слід сформулювати її основні ознаки, урахування яких дасть змогу досягти оптимізації системи навчання. Це означає, що система вправ, маючи системні ознаки, повинна відображати й реалізовувати певні методичні концепції та досягнення методики як науки (Дем'яненко, Лазаренко, & Мельник, 1984). Тому система лексичних вправ має характеризуватись такими загальносистемними ознаками:

1. Цілісністю, яка виявляється у взаємозв'язку всіх структурних компонентів системи за їх кількісними і якісними характеристиками.

2. Цілеспрямованістю, що виявляється у функціональності кожного з компонентів системи та їх спрямованості на досягнення кінцевого результату.

3. Ієрархічністю, яка ґрунтується на субординації як одиниць навчання, так і структурних компонентів системи.

4. Упорядкованістю, зумовленою скоординованим співвідношенням окремих елементів системи на основі мети і методичної концепції.

5. Адаптивністю, яка полягає в можливості узгодження структурних компонентів системи з метою та умовами навчання.

6. Керованістю, що досягається шляхом реалізації всіх попередніх ознак системи і виявляється у функціонуванні та деякому відтворенні всередині системи моделей навчання, яким властива однотипність структурних характеристик окремих ланок системи (Склярєнко, 2004, с. 23–25).

Методична концепція системи виявилася б нереалістичною і малоєфективною, якби під час створення системи методисти спирались лише на внутрішні чинники й недооцінювали зовнішні. До останніх під час створення системи навчання іноземної лексики належать:

1) обсяг і конкретний список лексичних одиниць, які формують лексичний мінімум для читання й усного мовлення;

2) реальний бюджет часу (аудиторного та позааудиторного), що виділяється для вивчення іноземної мови;

3) цільові програмні настанови щодо рівня оволодіння лексикою.

Отже, можна вважати, що якість системи вправ визначається складом вправ і тим, як їх

взаємопов'язаність впливає на досягнення мети навчання. Сказане дає змогу сформулювати ознаки системи, виходячи із зовнішніх чинників, що впливають на неї. Серед них такі:

- 1) орієнтованість на якісний аспект мети навчання;
- 2) концентрація уваги на відібраних об'єктах засвоєння;
- 3) узгодження структурних характеристик системи з часовими обмеженнями її функціонування (Дем'яненко, Лазаренко, & Мельник, 1984).

Керуючись визначенням поняття «вправа» в методиці викладання іноземних мов, під вправою для формування англомовної лексичної компетентності розуміємо спеціально організоване в навчальних умовах виконання вмотивованих, багаторазових та взаємопов'язаних дій, операцій, що виконуються з мовними лексичними ускладненнями в процесі навчання й забезпечують логічний і послідовний перехід у становленні лексичних мовленнєвих навичок і вмінь, спрямованих на їх набуття майбутніми фахівцями та здобуття ними відповідних знань (Азимов, 1999, с. 145).

Система вправ для розвитку процесів пам'яті у здобувачів вищої освіти повинна: бути послідовною і будуватися з урахуванням мовних і операційних ускладнень процесу навчання; вмщати відповідні до тематики поетичні твори англійських і американських поетів, ураховувати послідовність етапів набуття лексичних навичок; бути раціонально організованою і містити серію вправ літературознавчого характеру; забезпечувати активну мисленнево-пізнавальну та творчу діяльність здобувачів вищої освіти, передбачати контроль за системою вправ.

Відомо, що навчальні дії педагога визначаються та обґрунтовуються об'єктивно наявними закономірностями, що відображаються в певних принципах. Саме тому для розроблення раціональної системи вправ було визначено певні принципи, реалізація яких мала пріоритетне значення для ефективного функціонування цієї системи. Відбір вправ і завдань на розвиток знань, умінь і навичок для формування англомовної лексичної компетентності відбувався на основі певних принципів.

1. Принцип зв'язності й послідовності (вправи повинні бути логічно і зв'язно укомплектовані й містити необхідну пропорцію аналізу).

2. Принцип особистісної соціокультурної значущості (вправи і завдання мають спиратися на особистий досвід, знання міжпредметних зв'язків і розуміння соціокультурних аспектів).

3. Принцип розвитку (вправи повинні сприяти розвитку мовленнєвих та мисленнєвих умінь здобувачів).

4. Принцип моделювання (вправи і завдання повинні відображати ті дії з мовним і мовленнєвим матеріалом, які майбутні вихователі мають використовувати у своїй професійній діяльності).

5. Принцип ускладнення (від вправ, спрямованих на тренування тих чи інших умінь і навичок, до вправ, які мають творчий комунікативний характер).

Вишиковуючись в органічній взаємодії, означені принципи утворюють певну концептуальну основу для розроблення системи вправ із формування англомовної лексичної компетентності засобами автентичних поетичних творів.

Побудова системи вправ була пов'язана з розв'язанням таких питань:

- 1) визначення типів і видів вправ, які входитимуть до системи;
- 2) визначення послідовності набуття вмінь, ураховуючи поетапний характер їх формування;
- 3) визначення способів контролю за набутими лексичними знаннями й уміннями;
- 4) відповідність критеріїв відбору вправ.

Для розроблення системи вправ необхідно визначити критерії класифікації вправ. У сучасній методиці викладання іноземних мов немає єдиної загальної класифікації вправ. У дослідженні ми спиралися на критерії класифікації вправ, запропоновані С. Ніколаєвою, Н. Складенко. На думку Н. Складенко (1992), здебільшого недоліком типологій є врахування лише окремих критеріїв, а не їх системи (с. 9). Саме тому розроблена в дослідженні класифікація вправ ґрунтується на системі основних і додаткових критеріїв.

Схарактеризуємо типи вправ для формування англомовної лексичної компетентності та розвитку процесів пам'яті у здобувачів вищої освіти. До основних критеріїв належать: спрямованість навчальних дій на видачу або прийом інформації, комунікативність, умотивованість, культурологічна спрямованість. Додаткові критерії: ступінь керованості (цілком керовані, частково керовані, індивідуальні, фронтальні); форма організації виконання (робота в групах, робота в парах, індивідуальна робота); участь рідної мови (одномовні, двомовні); характер виконання (письмові, усні); місце виконання (аудиторні, домашні). Детальний перелік вправ буде наведено нижче з урахуванням додаткових критеріїв їх класифікації.

За критерієм комунікативності виділяються такі види вправ: некомунікативні або мовленнєві,

умовно-комунікативні або умовно-мовленнєві. Некомунікативні вправи орієнтовані на актуалізацію фонових знань різного характеру: лінгвістичних, теоретичних, знань довідкових джерел; метою умовно-комунікативних вправ є стимулювання мовленнєвих дій здобувачів; комунікативні вправи містять умотивовані завдання та передбачають наявність комунікативного наміру, адресата мовлення і ситуації.

За критерієм спрямованості навчальних дій на одержання або видачу інформації виділяються такі види вправ: рецептивні (читання), рецептивно-репродуктивні (сприймання інформації з її подальшим репродукуванням – читання, письмовий переклад).

За критерієм умотивованості мовленнєвих дій студентів до розробленої системи вправ увійшли лише вмотивовані вправи, у яких реалізуються комунікативна та комунікативно-рольова мотивація. Відомо, що спілкування перетворюється на творчий, особистісно-мотивований процес тоді, коли здобувач не просто імітує діяльність у процесі оволодіння мовою, оперуючи певною сумою навичок, а здійснює мотивовані мовні вчинки (Склярєнко, 1992, с. 14).

За критерієм культурологічної спрямованості завдання до вправи спрямовуються на комунікативно-пізнавальну діяльність здобувачів у процесі формування лексичних навичок і вмінь на основі розгляду поетичних творів, а також сприяють формуванню цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості в англомовних країнах через типові обставини та типові характери, втілені в поетичних образах.

За критерієм ступеня керованості тип вправи залежить від етапу навчання. Ступінь керування мовленнєвими діями здобувачів у запропонованій системі вправ визначається етапом формування лексичної компетентності. Ступінь керованості вправи зменшується від етапу до етапу: на початкових етапах навчання використовуються вправи з цілковитим і частковим керуванням, а на прикінцевому етапі – вправи з мінімальним керуванням.

За критерієм форми організації можлива індивідуальна робота, робота в парах, робота в групі (обговорення). Ми пропонуємо використовувати різні форми роботи: індивідуальну, роботу в парах та/або в міні-групі залежно від етапу навчання та завдання, поставленого перед здобувачем.

За критерієм участі рідної мови ми виділяємо одномовні та двомовні вправи. Це зумовлено тим, що семантизація лексичних одиниць, безеквівалентної лексики, архаїзмів, неологізмів, прислів'їв та приказок здійснюється за участю як

однієї мови, так і двох. Отже, використовуються вправи як одномовні, так і двомовні.

За критерієм характеру виконання застосовуються усні та письмові вправи на переклад, аналіз, підстановку, вибір, трансформацію, узагальнення.

За критерієм місця виконання – аудиторні та домашні вправи. Схарактеризувавши типи вправ, перейдемо до опису системи вправ, складниками якої є блоки, групи, підгрупи вправ. Оскільки в процесі нашого дослідження було розроблено дві підмоделі, то відповідно було виокремлено два блоки вправ.

У межах кожної з виділених груп було визначено підгрупи. Щодо реалізації цілей першого етапу – лінгвістичного – це була перша група вправ, яка мала такі підгрупи: 1) вправи на адаптивну рецепцію та семантизацію нових лексичних одиниць, 2) вправи на формування навичок розуміння та вживання лексичних одиниць поетичного стилю у словосполученнях / реченнях.

Щодо реалізації цілей другого етапу – рецептивно-репродуктивного – це була друга група вправ, яка мала такі підгрупи: 1) вправи на формування рецептивно-репродуктивних лексичних навичок перекладу лексичних одиниць поетичного стилю / поетичних мікротекстів, 2) вправи на розвиток умінь розуміння та вживання лексичних одиниць поетичного стилю в надфразових єдностях / мікротекстах. Щодо реалізації цілей третього етапу – репродуктивно-творчого – це була третя група вправ, яка мала такі підгрупи: 1) вправи на розвиток умінь вживання лексичних одиниць поетичного стилю в підготовленому мовленні, 2) вправи на розвиток умінь вживання лексичних одиниць поетичного стилю в непередготовленому мовленні.

Отже, формування англомовної лексичної компетентності майбутніх вихователів рекомендується здійснювати засобами автентичних поетичних творів на основі розробленої описової лінгводидактичної моделі, яка складається з двох взаємопов'язаних і послідовних підмоделей, що охоплюють по три етапи навчання кожна і функціонують відповідно до системи вправ.

Підмодель 1. Метою першого, лінгвістичного етапу, було:

1) озброєння здобувачів знаннями стилістично-нейтральної та стилістично-маркованої (поетизми, архаїзми, неологізми, емоційно-забарвлені слова, слова піднесеного стилю) лексики, її семантики;

2) способами словотвору;

3) формування навичок розуміння та вживання нових мовних явищ на рівні словосполучення / речення.

Другий етап, рецептивно-репродуктивний, мав на меті:

1) формування навичок перекладу лексичних одиниць поетичного стилю і поетичних мікротекстів;

2) розвиток умінь розуміння та вживання вивчених лексичних одиниць у надфразових єдностях / мікротекстах.

Метою третього, репродуктивно-творчого, етапу було:

1) розвиток умінь вживання лексичних одиниць поетичного стилю у підготовленому мовленні;

2) розвиток умінь вживання лексичних одиниць поетичного стилю у не підготовленому мовленні.

Підмодель 2. Перший етап – теоретико-накопичувальний – мав на меті:

1) озброєння знаннями літературознавчого характеру, теоретичною термінологією;

2) розвиток умінь сприймати теоретичний матеріал;

3) використання здобутих знань.

Метою другого, операційно-пізнавального, етапу було:

1) формування навичок використання теоретичних знань у процесі аналізу художніх поетичних текстів;

2) актуалізація фонових знань про автора та ситуацію написання твору.

Метою третього, діяльнісно-аналітичного, етапу було:

1) розвиток умінь обговорення / інтерпретації змісту поетичного тексту;

2) аргументації власного погляду (власних думок);

3) самостійне створення римованих художніх творів;

4) розвиток процесів пам'яті.

Результати експериментального навчання підтвердили, що розвиток процесів пам'яті під час вивчення поетичного лексичного матеріалу відбувається успішно, якщо на практичному рівні забезпечити здобувачів знаннями англомовної поетичної лексики та вміннями її використовувати як для декламування поезії, так і для вільного мовотворення, а на теоретичному рівні забезпечити здобувачів літературознавчими знаннями й вміннями аналізувати англомовні художні поетичні твори для кращого їх запам'ятовування.

Показником результативності навчання стало значне підвищення рівня розвитку пам'яті

здобувачів експериментальної групи, порівняно зі здобувачами контрольної групи. Так, в експериментальних групах кількість здобувачів, які досягли високого рівня запам'ятовування лексичного матеріалу зросла на 27% і 30% відповідно, середнього – на 25% і 27%. Кількість здобувачів з низьким рівнем запам'ятовування зменшилася на 50% і 57%.

У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, проте результати констатувального та прикінцевого зрізів були незначними: кількість здобувачів із високим і середнім рівнями запам'ятовування збільшилася на 7% (за кожним рівнем), а з низьким – зменшилася на 14%.

За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації щодо розвитку пам'яті у майбутніх вихователів під час вивчення ними автентичного поетичного матеріалу.

Висновки. Процес формування англомовної лексичної компетентності майбутніх фахівців протягом усього навчального року передбачає обов'язкову самостійну роботу, яка охоплює такі завдання: самостійне створення власного поетичного твору на певну тему чи художній переклад запропонованого твору, пошук у мережі Інтернет різних варіантів перекладу одного поетичного твору, порівняння декількох перекладів творів одного автора, підготовка до драматизації прочитаного поетичного твору, створення проєктів щодо творчості того чи іншого англійського / американського поета, підготовка до проведення творчих конкурсів декламаторів, конкурсів на кращого автора власної поезії, вечорів поезії, літературних вікторин, поетичних хвилинок. Також доречною була робота англійського дискусійного клубу, на заняттях якого кожен здобувач одержував індивідуальне завдання. Самостійна робота охоплювала підготовку презентацій і доповідей за обраними темами, інтерактивне спілкування в системі «викладач – здобувач», «здобувач – здобувач». Усі зазначені форми роботи припускають всебічне використання майбутніми фахівцями бібліотечних фондів та інтернет-ресурсів.

Навчання за розробленою методикою передбачає, що майбутні фахівці є дієвими учасниками навчального процесу, який сприяє активному розвитку процесів пам'яті та ефективному засвоєнню мовного матеріалу і формуванню лексичної компетентності.

Список використаних джерел

- Азимов, Э. Г. (1999). *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. С-Петербург: Златоуст. 427 с.
- Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/>

References

- Azimov E. G. (1999). Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching). SPb. : Zlatoust, 427 p. [in Russian]
- Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/>

- Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta %20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
- Демьяненко, М. Я., Лазаренко, К. А., & Мельник, С. В. (1984). *Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс*. Киев: Вища школа. 256 с.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. С. Ю. Ніколаєва (Наук. ред.). Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
- Лебединская, Б. Я. (2003). *Практикум по английскому языку. Английское произношение*. Москва: Астрель-Аст, 2003. 175 с.
- Склярченко, Н. К. (2004). *Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них: матеріали міжнар. наук. конф. Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП. С. 23–25.*
- Склярченко, Н. К. (1992). Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук. праць*. Київ: Київський держ. пед. ін-т іноземних мов. С. 9–14.
- Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta %20doshkilnoyi %20osvity.pdf [in Ukrainian]
- Demyanenko M. Ya.(1984). *Fundamentals of general methods of teaching foreign languages. Theoretical course / M. Ya. Demyanenko, M. A. Lazarenko, S.V. Melnik. K. : Higher school, 256 p. [in Russian]*
- All-European Recommendations on language education: study, teaching, evaluation / [scientific editor of the Ukrainian edition of Dr. Ped. Science, Prof. S. Yu. Nikolaeva]. (2003). K. : Lenvit, 273 p [in Ukrainian].
- Lebedinskaya B. Ya. (2003). *Practicum in English. English pronunciation. M., Astrel-Ast, 175 p. [in Russian]*
- Sklyarenko N. K.(2004). *Typology of exercises for learning business communication and modern requirements for them: materials of intern. science conf. [Learning Business English in Eastern Europe: For What and How?]. Dnipropetrovsk: Publishing house. DUEP, P. 23-25. [in Ukrainian]*
- Sklyarenko N. K. (1992). *Typology of exercises in intensive learning of foreign languages. Humanistic aspects of linguistic research and methods of teaching foreign languages: coll. of scient. works - K. : Kyiv State. Ped. Institute of Foreign Languages, P. 9–14. [in Ukrainian]*

Відомості про автора:

Журавльова Лариса Станіславівна
zhuravlova_larysa@mdpu.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/90/97

*Матеріал надійшов до редакції 26. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.*

Information about the author:

Zhuravliova Larysa Stanislavivna
laura.195@ukr.net
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/90/97

*Received at the editorial office 26. 04. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.*

ФОРМУВАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Альона Ускова, Лілія Червонська

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті досліджено змістову наповненість формування хореографічної культури творчої особистості майбутніх хореографів засобами класичного танцю. На підставі вивчення науково-методичної літератури уточнено зміст поняття «хореографічна культура творчої особистості», під яким розуміється процес загальної хореографічної підготовки: розвиток творчих здібностей і виконавської діяльності особистості жанрами хореографічного мистецтва. Проаналізовано теоретичні праці вітчизняних і зарубіжних науковців і з'ясовано, що навчання класичного танцю майбутніх фахівців є одним із найважливіших та необхідних жанрів у формуванні творчої особистості хореографа. Спираючись на систему загальних функцій мистецтва, визначено функції досліджуваного феномену в їх сукупності (креативна, сугестивна, гедоністична та виконавська). З'ясовано, що для успішного опанування студентами дисципліни «Теорія та методика викладання класичного танцю» слід застосовувати такі науково-методологічні підходи: 1) аксіологічний, який передбачає створення морально-естетичних цінностей і мистецьких традицій хореографічної освіти; 2) культурологічний, що передбачає висвітлення українського хореографічного мистецтва, яке вплинуло на виконавську діяльність видатних хореографів і зміст художньо-педагогічної діяльності митців; 3) когнітивний, який впливає на формування хореографічних навичок і вмінь, а також на адекватну самооцінку і поведінку творчої особистості; 4) інноваційний, що передбачає нетрадиційне використання форм, методів і прийомів у навчальному процесі; 5) діяльнісний, який створює спрямованість професійної підготовки майбутнього хореографа на успішну практичну діяльність, а також самоосвіту і творчу самореалізацію. Узагальнюючи викладене вище, можемо твердити, що формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю є своєрідним процесом, який формує у майбутніх хореографів професійні знання, вміння і навички за допомогою особливих пластичних вправ.

Ключові слова:

хореографічне мистецтво; хореографічна культура; творча

Аннотация:

Ускова Алена, Червонская Лилия. Формирование хореографической культуры творческой личности средствами классического танца. В статье исследована содержательная наполненность формирования хореографической культуры личности будущих хореографов средствами классического танца. На основе изучения научно-методической литературы уточнено содержание понятия «хореографическая культура личности», под которым понимается процесс общей хореографической подготовки: развитие творческих способностей и исполнительской деятельности личности жанрами хореографического искусства. Проанализированы теоретические работы отечественных и зарубежных ученых и выяснено, что обучение классическому танцу будущих специалистов является одним из важнейших и необходимых жанров в формировании личности хореографа. Опираясь на систему общих функций искусства, определены функции исследуемого феномена в их совокупности (креативная, сугестивная, гедонистическая и исполнительская). Определено, что для успешного овладения студентами дисциплиной «Теория и методика преподавания классического танца» необходимо использовать такие научно-методологические подходы: 1) аксиологический, который предполагает создание нравственно-эстетических ценностей и художественных традиций хореографического образования; 2) культурологический, предусматривающий раскрытие украинского хореографического искусства, повлиявшего на исполнительскую деятельность выдающихся хореографов и содержание художественно-педагогической деятельности будущих хореографов; 3) когнитивный, влияющий на формирование хореографических навыков и умений, а также адекватную самооценку и поведение личности; 4) инновационный, предусматривающий нетрадиционное использование форм, методов и приемов в учебном процессе; 5) деятельностный, который создает направленность профессиональной подготовки будущего хореографа на успешную практическую деятельность, а также самообразование и творческую самореализацию. Обобщая сказанное выше, можем утверждать, что формирование хореографической культуры личности средствами классического танца является своеобразным процессом, формирующим у будущих хореографов профессиональные знания, умения и навыки с помощью особых пластических упражнений.

Ключевые слова:

хореографическое искусство; хореографическая культура; творческая

Resume:

Uskova Aliona, Chervonska Liliya. The formation of choreographic culture of creative personality by means of classical dance. In the article it is investigated the content of the formation of creative personality's choreographic culture of future choreographers by means of classical dance. After analyzing the scientific and methodological literature, the meaning of the concept «choreographic culture of creative personality» is clarified, which involves the process of general choreographic training: the development of creative abilities and performance of choreographic art. The analysis of theoretical works of domestic and foreign scientists shows that teaching classical dance to future professionals is one of the most important and necessary means in the formation of choreographic art of creative personality. Taking into account the system of general art functions, the functions of the studied phenomenon in the unity of creative, suggestive, hedonistic and performing functions are determined. In the course of the research it is identified scientific and methodological approaches in the educational process: 1) axiological approach, which involves the creation of moral and aesthetic values and artistic traditions of choreographic education; 2) culturological approach, which provides coverage of Ukrainian choreographic art, that influenced the performance of outstanding choreographers, contributes to the content of artistic and pedagogical activities of future specialists; 3) cognitive approach, which affects choreographic skills and abilities formation, as well as adequate self-esteem and behavior of the creative personality; 4) innovative approach, which involves the non-traditional use of forms, methods and techniques in the educational process; 5) activity approach, which creates a focus on the organization of the future choreographer's professional training for successful practical activity, as well as self-education and self-realization of the personality's creative activity. Summarizing the results of the research, a conclusion is made that the formation of choreographic culture of creative personalities by means of classical dance is a kind of process forming the future choreographers' professional knowledge, skills, abilities through special plastic exercises.

Key words:

choreographic art; choreographic culture; creative personality; classical

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття – парадоксальний і водночас надзвичайно цікавий період становлення та розвитку освітньо-культурного простору України. Система культурних відносин між діячами мистецтва і владою була невіддільним складником мистецько-освітнього процесу: розвиток творчої особистості передбачав вимушений пошук балансу між творчою діяльністю і політичним тиском; стильові протиріччя були рушійною силою адаптації творчої особистості до соціокультурних умов.

Мистецтво хореографії вирізняється особливою диференційованістю, специфічністю, системністю, відмінною спрямованістю естетичних засад, різними векторами репертуарної політики, самою манерою виконавської діяльності і завданнями, які прагне виконати творча особистість.

Загальновідомо, що навчання хореографічного мистецтва – це особливий спосіб, який формує моральні відносини, емоційність творчої особистості, її розвиток, дає змогу створити умови для її творчої діяльності. Невичерпність і краса хореографії уможливує прилучення майбутніх фахівців до мистецтва. Дослідник танцювального мистецтва О. Калинчук (2005) твердить, що хореографія створює та впроваджує свої закони осягнення світу, засновані на конкретній відповідності життєвого й художнього матеріалу, на правильності метафоричного образу віддзеркалення життя (с. 48–49).

Змінюючи змістову наповненість, різновиди танцювальних форм художньої практики хореографічного мистецтва пройшли тривалий історичний шлях. З часом, видатні хореографи створили загальну систему, яка є основою професійних знань, танцювально-пластичних рухів, виражальних засобів, педагогічних принципів, естетичних і специфічних рис хореографічної культури. За допомогою танцювального мистецтва майбутні хореографи мають змогу набути професійних навичок і вмінь, тобто навчитися слухати, танцювати, сприймати твори, композиції і комбінації як складники навчального процесу.

Сучасне хореографічне мистецтво має багато різноманітних напрямів, які в навчальному процесі надають можливість пізнавати себе, свої фізіологічні можливості та внутрішньо розкрити себе як індивіда. Однак не кожен хореографічний напрям може сформувати з виконавця творчу особистість, здатну сприймати та розуміти хореографічне мистецтво як один зі складників загальної освіти, що може підвищити моральний

і духовний рівень світогляду молоді, її моральну та естетичну культуру, громадянську свідомість. Через те вітчизняну хореографічну культуру розвивають і поширюють нечисленні професійні балетмейстери, творча діяльність яких потребує глибокого та ретельного вивчення. У цьому контексті обрана нами тема «Формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю» є актуальною. Адже без знань основ класичного танцю формування хореографічної культури творчої особистості є доволі складним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розроблення методологічних, теоретичних і методичних аспектів формування культури творчої особистості засобами хореографічного мистецтва зробили видатні хореографи-педагоги Н. Базарова, А. Ваганова, М. Васильєва-Рождественська, Р. Захарова, К. Зацепіна, А. Климова, Е. Корольова, В. Костровицька, Л. Нагаєва, Г. Настюкова, І. Смирнова, Н. Тарасова, Т. Ткаченко, Т. Устінова, Н. Яценко та інші. Питання історичного та стильового розвитку української народно-сценічної хореографії висвітлено в працях Г. Боримської, П. Вірського, М. Загайкевич, В. Купленник, Ю. Станішевського. Окрему групу становлять дослідження, присвячені творчості видатних балетмейстерів В. Авраменка, В. Верховинця, П. Вірського, М. Соболя, чії новаторські ідеї були спрямовані на виявлення закономірностей лексики класичного і народного танцю, а також на створення якісно нової танцювальної мови сучасної української народно-сценічної хореографії. Дослідження теорії хореографічної культури репрезентовані працями О. Колоска, А. Кривохижі, Т. Чурпіти, Л. Цветкової, які аналізують становлення й розвиток української сценічної хореографії з огляду на синтез класичного та народного танцю. Наукові дослідження у галузі академічного балету хореографічної культури здійснені Ю. Григоровичем, В. Красовською, А. Підлипською, Н. Тарасовим, О. Чепаловим, Ю. Чурко та іншими. До аналізу поняття «хореографічна культура» звертались вітчизняні мистецтвознавці – С. Легка, П. Фриз. Проте процес формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю ще не був предметом комплексного дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування та розкриття особливостей формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- проаналізувати наукові джерела з окресленої проблематики;
- уточнити поняття «хореографічна культура творчої особистості»;
- визначити науково-методологічні підходи до формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю під час навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культуру науковці визначають як історичний і соціальний спосіб творчої самореалізації людини, намагання утвердити смисл людського життя в його співвіднесеності зі смислом існуючого, об'єктивованій у продуктах людської діяльності, ставлення людини до природи, оточення, суспільства, самої себе. Кожний історичний чи національний тип культури є неповторним світоглядом, вибудованим певним сприйняттям людиною дійсності і самої себе. Зміст культури зберігається і передається майбутньому поколінню як важливий принцип світобачення і способу буття людей. Ставлення людини до оточення визначають цінності, що стають важливими для певної групи людей і формують культурний простір.

Розвиток хореографічного мистецтва в сучасному суспільстві зумовлений вимогами часу: руйнуванням традиційних світоглядних пріоритетів, взаємодією художніх напрямів. Історичні факти свідчать про те, що процес становлення класичного танцю сприяв позитивним результатом вирішенню сучасних мистецько-педагогічних завдань у підготовці майбутніх вчителів хореографічного мистецтва.

Творча діяльність і хореографічні здобутки видатних балетмейстерів-педагогів, зокрема знання ними побуту, фольклору, історії, уміння поєднувати термінологію з музичним матеріалом, гармонійно узгоджувати жанр хореографії з костюмами мають велике значення для формування хореографічної культури творчої особистості. Так, видатний педагог, хореограф А. Ваганова (2000) у праці «Класичний танець за власним авторським методом» уперше проаналізувала й схарактеризувала школу класичного танцю, визначила й систематизувала головні принципи побудови уроку з класичного танцю, його естетику, філософію, психологічне сприйняття, розробила методику і технологію вивчення практичних хореографічних вправ.

Розуміння хореографічної культури охоплює творчі процеси, окремі події, художні тенденції і діяльність митців, пов'язаних із танцювальним мистецтвом, його художнім оформленням тощо. Поняття «хореографічна культура» ширше за термін «хореографічне мистецтво і хореографія»,

оскільки деякі форми, стилі танцю нині виходять за межі як загальної характеристики мистецтва загалом, так і хореографії зокрема, бо головним чинником їх є художня форма і принцип (Кривохижа, 2006, с. 7).

Ще видатний балетмейстер Жан Жорж Новерр зазначив: «Гармонія та контраст – це те, з чого народжується краса; у природі немає абсолютної краси і потворності. Якщо це зрозуміти – можна стати митцем!» (*Класики Хореографії*, 1937, с. 59). Творчий діяч підкреслював необхідність того, щоб художнє оформлення балетного спектаклю було гармонійним і створювало певний контраст, зводилось у танцювальному дійстві разом із сюжетом, музикою, у такий спосіб впливаючи на хореографічну культуру виконавців.

Сучасна дослідниця С. Легка (2003) розуміє під хореографічною культурою «сукупність, яка пов'язана з танцем: танцювальне мистецтво, наука запису, творчість постановників, наукове осмислення мистецтва танцю, система хореографічної освіти» (с. 4). Науковець П. Фриз (2007) у роботі «Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини» окреслив шляхи розв'язання суперечностей між потребами сучасного розвитку хореографії та традиційною системою методів, що забезпечують формування хореографічної культури творчої особистості. Він розглянув хореографічну культуру як соціокультурний чинник творчої діяльності та розвитку особистості дитини, виявив соціальний потенціал хореографічної культури через визначення двох аспектів художнього твору – наявного, актуалізованого у відтворенні, і потенційного, що розкривається в процесі сприйняття глядачем, адже їх єдність забезпечує художньо-естетичний зміст твору (с. 12). Отже, хореографічну культуру творчої особистості ми розглядаємо як процес загальної хореографічної підготовки: розвиток необхідних навичок, умінь і виконавської діяльності творчої особистості жанрами хореографічного мистецтва.

Дослідженням і вивченням теоретично-методичних, історичних проблем художньої практики хореографічної культури займається мистецтвознавча наука – хореологія, яка розглядає питання балетознавства, етнохореологію, семіотику мови танцю, хореографічну систему і методи, хореографічну діяльність у галузі організації художнього керівництва. Теорія хореографічного мистецтва вивчає філософію балету, онтологію танцю, понятійно-категоріальний апарат хореографічної культури і мистецтва (Шариков, 2013, с. 161).

Доведено, що завдяки єдності змісту і форми хореографічна культура впливає на формування

творчої особистості і виконує певні функції, а саме: інформативно-пізнавальну, естетичну, комунікативну та культурно-творчу (Степанюк, 2012, с. 177–180).

Ураховуючи систему загальних функцій мистецтва, можемо визначити функції означеного феномену, які полягають у забезпеченні відповідності конкретній меті навчального процесу:

- креативна функція, яку пов'язуємо з творчим перетворенням дійсності. Така функція виявляється в безпосередньому створенні нових знань, технологій і техніки та їх поширенні;
- сугестивна функція полягає в емоційному впливі хореографічного мистецтва. Емоційний вплив означеного феномену діє на почуття творчої особистості;
- гедоністична функція стосується сфери професійної майстерності хореографічного мистецтва, яка створює ефект естетичної насолоди. Джерелом естетичної насолоди є художня форма, яка перебуває в гармонійній єдності зі змістом;
- виконавська функція хореографічного мистецтва здійснюється на засадах володіння майбутнього фахівця професійними навичками, уміннями відтворювати художньо-образний зміст твору.

Підкреслимо, що всі жанри хореографічного мистецтва використовують елементи класичного танцю, адже класичний танець – це система пластичних різноманітних виразних рухів і положень людського тіла.

З цього приводу талановитий виконавець, педагог, який бачив шляхи вдосконалення фізичного та духовного складників майбутніх артистів, В. Парсегов зауважував, що «балет – це не танці. Це думки і почуття, виражені через пластику тіла» (Холодківський, 1995, с. 10).

Термінологія класичного танцю використовує узагальнені пластичні елементи, які мають французькі назви, наприклад, вправи присідань (*plie*), групи вправ (*battement*), вправи обертань (*pirouette, tour, fouette*), види положень корпусу (*attitude, arabesque, batterie* тощо) та інші.

Підкреслимо, що під час виконання практичних завдань викладач застосовує лексику класичного танцю у своєрідному стилістичному переосмисленні, залежно від змісту твору. У такому разі звертаються до певних танцювальних вправ, характерних для хореографічної культури. З огляду на це, вітчизняний дослідник хореографічного мистецтва О. Чепалов (2004) твердить, що «з погляду культурології будь-який твір хореографічного мистецтва може розглядатись як артефакт, у якому найбільш важливим аспектом

вивчення є герменевтична спрямованість, а саме – проблема розуміння та інтерпретації. Водночас має значення також культурно-антропологічний аспект, тобто походження конкретних виразних засобів хореографічного твору і його комунікативна домінанта (виявлення структурних особливостей та семантичних функцій)» (с. 112).

Навчальний процес із хореографічного мистецтва є важливим складником мистецької освіти, оскільки він впливає на формування творчої особистості. З огляду на це, навчальна дисципліна «Теорія та методика викладання класичного танцю» має свою специфічність, де теоретичні знання одразу ж втілюються в практику: пояснення, демонстрація, виконання. Так, на перших заняттях викладач повинен розповісти про виразність класичного танцю, про обов'язкову узгодженість рухів, а далі – показати все це на практиці й оцінити виконання вправ студентами. Основу практичних занять майбутнього хореографа становить система підготовчих вправ класичного танцю, яка є головною в процесі підготовки виконавців. Набуття вмінь і навичок класичного танцю передбачає процес послідовного і систематичного тренування, завдяки якому тіло людини стає більш міцним і гнучким, а рухи – гармонійними і закінченими.

Отже, практичний досвід показує, що комплекс танцювальних вправ, який використовується під час навчального процесу з дисципліни «Теорія та методика викладання класичного танцю» сприяє формуванню хореографічної культури майбутніх хореографів, впливає на підготовку висококваліфікованих викладачів хореографічних дисциплін у новітніх мистецьких закладах освіти, середньому та вищому освітньому закладах.

Процес формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю доцільно розглядати в контексті сучасних теоретико-методологічних підходів, які склалися в науково-теоретичній думці. Проаналізувавши науково-методичну та педагогічну літературу з окресленої проблеми, можемо констатувати, що для успішного опанування студентами дисципліни «Теорія та методика викладання класичного танцю», слід застосовувати такі науково-методологічні підходи:

- аксіологічний підхід, який розглядаємо в контексті морально-естетичних цінностей і мистецьких традицій хореографічної освіти;
- культурологічний підхід передбачає ознайомлення з українською хореографічною школою в контексті системи нормативів виконавської

діяльності та її представників, культури часу як еталону мистецької краси, довершеності, яка впливала на зміст художньо-педагогічної діяльності митців, детермінувала зміст формування в пам'яті школи педагогічних ідей, методів, технологій;

- когнітивний підхід розглядаємо як пізнавальний процес формування хореографічних навичок і вмій, а також адекватної самооцінки і поведінки творчої особистості;
- інноваційний підхід передбачає нетрадиційне використання форм, методів і прийомів у навчальному процесі;
- діяльнісний підхід розуміємо як спрямованість професійної підготовки майбутнього хореографа на успішну практичну діяльність, а також самоосвіту та самореалізацію творчої діяльності особистості.

Підкреслимо, що підхід розуміється «як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур та механізмів у пізнанні або практиці, що характеризує стратегії і програми у філософії, науці, політиці чи організації життя і діяльності людей, які конкурують між собою або історично змінюють одна одну» (*Філософський Словарь*, 1991, с. 212). Отже, визначені методологічні підходи і функції в навчальному процесі з дисципліни «Теорія та методика викладання класичного танцю»

сприяють формуванню хореографічної культури творчої особистості майбутніх фахівців.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище, можемо твердити, що хореографічне мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому формування хореографічної культури творчої особистості потрібно розглядати як універсальний засіб особистісного розвитку на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних мотивів, потреб та інтересів. Аналіз наукової літератури дав змогу розкрити сутність хореографічної культури творчої особистості як складного індивідуального процесу. Важливими пріоритетами під час формування хореографічної культури творчої особистості є, на наше переконання, оволодіння технікою класичного танцю в усій її різноманітності; набуття досвіду самостійного вивчення танцювальних вправ; виявлення контекстуальних зв'язків із широким колом інших навчальних дисциплін з хореографічного мистецтва. З огляду на це, вважаємо, що формування хореографічної культури творчої особистості засобами класичного танцю виступає системним процесом, що формує у майбутніх хореографів професійні знання, уміння та навички за допомогою особливих пластичних вправ.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з визначенням педагогічних умов та принципів, необхідних для успішного опанування студентами дисципліни «Теорія та методика викладання класичного танцю».

Список використаних джерел

- Ваганова, А. (2000). *Основы классического танца*. С-Петербург: Лань. 192 с.
- Калинчук, О. (2005). Сучасні вимоги до хореографічної підготовки майбутнього педагога. *Театральне і хореографічне мистецтво України в контексті світових соціокультурних процесів*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: КНУКіМ. С. 48–49.
- Классики хореографов*. (1937). М. В. Борисоглебский (Ред.). Ленинградский государственный хореографический техникум: Искусство. 358 с.
- Кривохижа А. (2006). *Гармонія танцю: навч.-метод. посібник*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 90 с.
- Легка, С. (2003). *Українська народна хореографічна культура ХХ століття*. (Автореф. дис. канд. іст. наук). Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Київ. 20 с.
- Степанюк, І. (2012). Хореографічна культура як органічний складник духовного життя особистості. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*, 15, 177–180. Взято з <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnufn>.
- Фриз, П. (2007). *Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Львів нац. муз. академія ім. М. Лисенка, Львів. 18 с.
- Філософський словарь* (1991). И. Т. Фролова (Ред.). Москва: Политиздат. 560 с.
- Холодківський, С. (1995, Июнь 2). Испытание балетом. *Зеркало недели*, с. 10.

References

- Vaganova A. (2000). *Fundamentals of classical dance*. SPb: Lan', No 6. 192 p. [in Russian]
- Kalynchuk O. (2005). Modern requirements for choreographic training of future teachers. *Theatrical and choreographic art of Ukraine in the context of world socio-cultural processes. Materials of II All-Ukrainian. scientific-practical conf.* Kyiv: KNUKiM, P.48 - 49. [in Ukrainian]
- Classics of choreographers* / Ed. by Borisoglebsky M.V. Leningrad State Choreographic Technical School: Iskusstvo. (1937), 358 p. [in Russian]
- Krivokhyzha A. (2006). *Harmony of dance. Teaching manual*. Kirovograd: RVC KDPU named after V. Vinnichenko, 90 p. [in Ukrainian]
- Legka, S. (2003). *Ukrainian folk choreographic culture of the XX century. Author's ref. of dis ... cand. of hist. sciences: 17.00.01 Kyiv: Kyiv Nat. University of Culture and Arts. 20p.* [in Ukrainian]
- Stepaniuk I. (2012). *Choreographic culture as an organic component of the spiritual life of the individual. Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University. Philosophical sciences. No 15. P.177-180.* <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnufn> (access date 15.05.2021). [in Ukrainian]
- Frieze P. (2007). *Choreographic culture as a factor of creative development of the Childs personality. Author's ref. of dis ... cand. of Art History: 17.00.01 Lviv: Lviv Nat. Music. Academy named after M. Lysenko. 18 p.* [in Ukrainian]. *Philosophical dictionary* / Ed. by I.T. Frolova. Moscow: Politizdat, (1991). 560 p. [in Russian]

- Чепалов, О. (2004). Когнітивні аспекти хореографічної лексики. *Культура України: зб. наук. праць. Вип. 14. Мистецтвознавство. Філософія*. Харків: Харк. держ. академія культури. С. 109–126.
- Шариков, Д. (2013). *Мистецтвознавча дисципліна хореологія як феномен художньої культури: монографія*. Київ: КіМУ. 204 с.

Відомості про авторів:**Ускова Альона Леонідівна**

uskovaalena555@gmail.com

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

Червонська Лілія Миколаївна

chervonskay@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/98/103

*Матеріал надійшов до редакції 07. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 06. 05. 2021 р.*

- Kholodkivsky S. (1995). Test by ballet. *Mirror of the week*, P.10. [in Russian]

- Chepalov O. (2004). Cognitive aspects of choreographic vocabulary. *Culture of Ukraine. Collection of scientific works. Vol. 14. Art history. Philosophy*. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Culture, P.109 –126. [in Ukrainian]

- Sharikov D. (2013). *Art discipline of choreology as a phenomenon of art culture: monograph*. Kyiv: Kyiv Medical University. 204 p. [in Ukrainian].

Information about the authors:**Uskova Aliona Leonidivna**

uskovaalena555@gmail.com

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

Chervonska Liliya Mykolaivna

chervonskay@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/98/103

*Received at the editorial office 07. 04. 2021.
Accepted for publishing 06. 05. 2021.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378

CULTUROLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S IDEAL IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Iryna Barantsova, Maxim Rutkovsky

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

Resume:

The article is devoted to the questions of culturological approaches in teaching. The article stresses that Ukraine is experiencing an era of dynamic radical change, when the functions of education and school as a social institution are changing significantly. During the development of society, educational and upbringing priorities in societies change, this leads to a certain transformation and change of traditional paradigms, and as a consequence, to the emergence of new ones. The culturological characteristics of a teacher is analyzed. The conclusion is made that they are very important in terms of orientation of education on the upbringing of high moral, cultural personality, capable of preserving, passing on to future generations and creative development of scientific and historical heritage. The article considers traditional educational paradigms. It is stressed that the content of education is usually narrowed to the content of educational material. However the huge information capabilities of global information retrieval systems provide a useful educational transfer of information from one generation to another. It is concluded that without the formed moral, cultural values the specified possibilities of information space can do harm. Therefore, the importance of the cultural approach to the education of future teachers of Ukraine is stressed in the article.

Key words:

culture; culturological approach; culturological characteristics; educational and upbringing values.

Анотація:

Баранцова Ірина, Рутковський Максим. Культурологічні характеристики ідеалу вчителя в педагогічних дослідженнях.

Статтю присвячено питанням культурологічних підходів до навчання. Наголошено, що Україна переживає епоху динамічних радикальних змін, коли функції освіти та школи як соціального інституту суттєво змінюються, що призводить до певної трансформації та зміни традиційних парадигм і, як наслідок, до появи нових. У цьому контексті проаналізовано культурологічні характеристики вчителя і з'ясовано їх важливість з погляду спрямованості освіти на виховання високоморальної, культурної особистості, здатної зберігати і творчо розвивати науково-історичну спадщину й передавати її майбутнім поколінням. Звернено увагу на традиційні освітні парадигми, у межах яких зміст освіти зазвичай зводиться до змісту навчального матеріалу. Водночас підкреслено, що корисну освітню передачу інформації від одного покоління до іншого здатні забезпечити глобальні системи пошуку інформації, що мають великі інформаційні можливості. Проте без сформованих моральних і культурних цінностей зазначені можливості інформаційного простору можуть завдати шкоди. З огляду на це, акцентовано на важливості культурологічного підходу в процесі виховання майбутніх учителів України.

Ключові слова:

культура; культурологічний підхід; культурологічна характеристика; освітні та виховні цінності.

Аннотация:

Баранцова Ирина, Рутковский Максим. Культурологические характеристики идеала учителя в педагогических исследованиях.

Статья посвящена вопросам культурологических подходов к обучению. Отмечено, что Украина переживает эпоху динамических радикальных изменений, когда функции образования и школы как социального института существенно меняются, что приводит к определенной трансформации и изменению традиционных парадигм и, как следствие, к появлению новых. В этом контексте проанализированы культурологические характеристики учителя и выяснена их важность с точки зрения направленности образования на воспитание высоконравственной, культурной личности, способной хранить и творчески развивать научно-историческое наследие, а также передавать его будущим поколениям. Обращено внимание на традиционные образовательные парадигмы, в рамках которых содержание образования обычно сводится к содержанию учебного материала. Вместе с тем подчеркнута, что полезную образовательную передачу информации от одного поколения к другому обеспечивают глобальные системы поиска информации, обладающие огромными информационными возможностями. Однако без сформированных нравственных, культурных ценностей указанные возможности информационного пространства могут нанести вред. Поэтому в статье акцентировано на важности культурологического подхода в процессе воспитания будущих учителей Украины.

Ключевые слова:

культура; культурологический подход; культурологическая характеристика; образовательные и воспитательные ценности.

Setting of the problem. The study of the humanities of different historical periods helps to more deeply reproduce the essence of aspects of the pedagogical educational paradigm - from humanities to culturology. In our study, we focused on the culturological paradigm, first of all – the development of the culture of the teacher's personality on the basis of the culturological component of his training.

According to modern researchers, the ideal teacher, as a scientific concept, in terms of content contains an integral theoretical characteristics of the individual and the professional. It fixes "... ideas about cultural potential, personal characteristics, pedagogical skills, axiological institutions of a perfect teacher who acts in a particular social format" (Lelchitsky & Lukatsky, 2005, p. 79–85).

Teachers by belonging to the socio-cultural process and the specifics of the activity belong to the intelligentsia, which is one of the most elitist social communities. Elite means a selected, specially bred, individual who strives for perfection.

At the same time, the teacher through the direct teaching staff integrates into the social group of teachers, identifies himself with its values, norms of behavior, way of life, ie, subculture. Its content is largely determined by the existing ideal of the teacher.

Well-known in the world is the important social role of teachers, which implies a high social status in society. It is no coincidence that the UNESCO Intergovernmental Conference adopted the Recommendation on the Status of Teachers (Paris, 1966). It regulates the professional activity of a teacher, determines his legal, socio-economic status, role in society. It is impossible to realize this role without understanding the place of education in the context of culture as a universal phenomenon.

Over the centuries, the role of the teacher in society, the influence of his personality on students has been studied. The ideal image of a teacher created at each stage of cultural and historical development served as a vector of movement towards its improvement in real life. A. Disterweg (1956) noted that the teacher "should be the embodiment of a mature, educated, if not perfect, then one who strives for perfection, person" (p. 202–203). During the previous periods of development of pedagogical science, a rather holistic image of the desired teacher was created, ie, his ideal model. It reflected both universal cultural values and laid down a certain cultural gene pool of the nation, the society in which the ideal was created.

The essence of the teacher's ideal was significantly influenced by specific historical priorities that determined the requirements for teacher education. However, at the same time we found quite a lot in common in the interpretation of the social mission of the teacher, the requirements for his personal qualities in different historical periods. The ideal of the teacher does not exist in any normative format, the consolidated image, and follows from scientific works, reflections of thinkers, and observations of teachers-practitioners. The integrative characteristic of the teacher collected in this way gives the answer to the question: what should he be like? The core of this characteristic is the general culture, the carrier of which is the teacher. Moreover, not only the carrier, but also the main subject of transmission of socio-cultural experience of humankind, the process of cultural development of the pupil, his socialization.

We did not set ourselves the task of carrying out a comprehensive analysis of the evolution of the ideal teacher in pedagogical humanitarian theories. This

issue is to some extent covered in works on the history of pedagogy. Future teachers are acquainted with views on education and upbringing, the role of teachers of such famous figures of different eras as Socrates, Plato, Aristotle, J. Comenius, J. Pestalozzi, J. Rousseau, K. Ushinsky, M. Pirogov, P. Kapterev, S. Hessen, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky and others. Unfortunately, many interesting and useful stories from the history of both domestic and world pedagogical thought remain out of the attention of both researchers and authors of textbooks on pedagogy.

However, the biggest drawback is that the age-old ideal of a teacher has not become an effective means of educating future teachers, a stimulus for the formation of conviction in the special mission of the teaching profession.

In the process of studying theoretical sources, we were primarily interested in the direct connection of the ideal teacher with his socio-pedagogical activities as a cultural phenomenon. Reflections on the problems of teaching and education at all times led to the conclusion that the success of pedagogical activities is primarily determined by the personal qualities of the teacher. Jan Amos Comenius wrote in 1632: "No one can make people wise, except the wise ... no one – moral or pious, other than moral and pious" (1955, p. 531). Continuing this logical series, we can add: a cultured person will be raised only by a cultural educator. Whatever subject the teacher teaches, he must strive to give children the joy of meeting the beautiful, to teach him to create. Not in vain I. Chrysostom (1909), emphasizing the importance of the teaching generation, noted: above the painter, above the sculptor, above any other artist, I put someone who knows how to create a child's soul (p. 46).

It is generally accepted that the higher the spiritual culture of a teacher, the more likely it is that his students will be sensitive to the world around them, to live by the laws of goodness and beauty. After all, as claimed by K. Ushinsky (1948), no statutes and programs, no artificially created organism of an educational institution, no matter how cunningly it was invented, can replace the individual in the matter of education (p. 63–64).

The problem of the teacher's ideal in Ukrainian pedagogy is poorly studied. First of all, its culturological component. Meanwhile, a significant contribution to the creation of the ideal image of the teacher was made by prominent figures of Ukrainian culture T. Shevchenko, I. Franko, Lesya Ukrainka, V. Stefanyk, B. Grinchenko, M. Hrushevsky.

We would give a special place to the ideas of M. Pirogov (1810-1881). World-famous scientist, surgeon, physiologist, widely educated and highly cultured man, he made many efforts to develop education, upbringing. He was one of the first public

figures to warn against a utilitarian, purely pragmatic approach to education. The article “Questions of Life” (1856), according to his contemporaries, caused a real sensation in society. She considered education in relation to the most important problems of public life. True progress, according to the author, is achieved by the only way of education, upbringing, that is, by creating a single educational paradigm, namely culturological. That is why the scientist noted that man is a spiritual being and must fight for a higher ideal. Society, according to M. Pirogov, requires from the school “rough realism”: “sculpt” such people who are needed for everyday purposes. According to M. Pirogov (1963), society raises the consumer, and the school is a factory that prepares goods for consumption. They do not want to waste time on humane, universal culture.

It follows that we need a teacher who embodies the ideal of Christian morality. He advised giving a “universal education” rather than a one-sided “specialization”. In his opinion, “a one-sided specialist is either a rude empiricist or a street charlatan”.

These ideas M. Pirogov and other humanists of that time were taken into account in the process of training teachers. We found confirmation of this in the process of historical and cultural analysis of the problem of forming the teacher's personality.

Quite often in pedagogical works, both domestic and foreign, there is an opinion that educational work is an art, and therefore it is legitimate to consider a teacher as an artist, a creative person. Well-known pedagogical figure S. Miropolsky in the book “Teacher of public school, his vocation and qualities, significance, goals and conditions of his activities in the education and training of children” (St. Petersburg, 1890) wrote that there are “common beginnings”, the spirit and nature of teaching, which he calls a matter of great importance. Education and training require creativity, not just the execution of formal instructions. Therefore, in his opinion, in preparation for teaching it is important to “outline the ideal teacher, so that everyone, as far as possible, sought to implement it”(Myropolsky, 1909, p. 6-7). In addition, in the structure of this ideal the main place is given to the general culture of the teacher, his spirituality. This is quite obvious and logical from the content of the book. The author emphasizes that for those who are preparing for the title of teacher, it is very important to realize and assimilate the ideal image of a teacher, in the high and true sense of the word. Recognizing that the ideal in its entirety is unfulfilled in life, S. Myropolsky urges teachers to check their activities with them.

Achieving “complete perfection is not given to a person on earth, but the desire for it is a high moral duty of a person”(Myropolsky, 1909, p. 7). The main qualities of a teacher, he includes mastery of

Christian culture, patriotism, patience, love for children, justice.

The representatives of the pre-revolutionary domestic pedagogical science emphasized the important role of the school, the teacher in the realization of the social ideal of a cultured person at the beginning of the XX century. “School in any cultural country always occupies a leading place as the highest bearer of culture ... and the more cultured the state and its more perfect system, the less the school depends on the state and the more it serves its direct purpose – the education of a cultured person ...”. Further – teachers in the future school “can be individuals who are deeply aware of the ideas of a free school and dedicate their lives to the ideals of human growth”(The Voice Of The People's Teacher, 1907, p. 8–11).

It is worth noting that in the content of the programs of teacher training courses, congresses of teachers named after K. Ushinsky, which were conducted by “societies of assistance to teachers” constantly found a place on the issue of general cultural training. Moreover, in the 20s of the twentieth century. Special studies were conducted to study the level of culture and cultural needs of educators. At the same time, the materials based on the results of this work noted that the study of the cultural state of the educator was carried out in close connection with the study of his working and living conditions, because they affect the cultural level and demands and opportunities to meet them (*Study Of Cultural Inquiries*, 1972, p. 5–6).

In the early twentieth century. In the field of education there was a development of democratic tendencies. In Ukraine during this period, it manifested itself in the cultural revival of the nation. Teachers played an active role in this process. Prosvita cultural and educational societies were born, libraries and Sunday schools were opened. The social ideal of the teacher was supplemented by the features of national consciousness, a supporter of the idea of the national school (S. Rusova, B. and M. Grinchenko, J. Chepiga etc.). These theoretical conclusions were based on K. Ushinsky's judgments about the relationship between the national and the universal in pedagogy. In his opinion, pedagogical activity at the initial stage is carried out on the basis of the national ideal, and only then is transformed into a plane of achievement of the universal ideal. In the field of education in Ukraine, the ideas of J. Pestalozzi and P. Natorp became known, who considered education as a cultural phenomenon. Evidence of this is even the very title of P. Natorp's work – “Culture of the people and the culture of the individual”(Natorp, 1912). Well-known Ukrainian pedagogical figure Ya. F. Zelenkevych (Chepiga) emphasized that education should be national, correspond to the soul and mind of the people, be

based on folk art and culture. This aspect of pedagogical activity is realized in his monograph "Teacher Self-Education" (1914).

Ukrainian teachers, like all education, paid special attention to the problem of national culture during the Central Rada. The appointment of I. Ogienko as Minister of Education, who was himself the embodiment of a highly cultured, intelligent teacher, testified to the serious intentions of the UPR to carry out school reform on the basis of democratization and the creation of national education. It was carried out by a "nationally conscious and well-off teacher" (Free Ukrainian school, 1918-1919). In the programs of teacher training courses of this period the questions of psychological and pedagogical, aesthetic culture of teachers, formation of its national consciousness occupied a prominent place. This aspect of teacher training at that time remains poorly understood, although the experience could be useful in modern conditions.

A. Makarenko paid great attention to the teacher's personality both in his theoretical works and in his practical activity. Let us refer to his opinion, which is directly related to the topic of our study. He believed that a graduate of a pedagogical university "should be cultural in all respects" (Makarenko, 1989, p. 303).

During the 30-40 years of the twentieth century the development of the ideal teacher as a scientific category in Ukraine was not engaged. The tasks of education, as well as the personal qualities of teachers, were determined by party-state documents, which often had nothing to do with science or objective reality. Ideologized education required an obedient teacher who followed the party's directives. These distortions in the attitude to the teacher caused irreparable damage not only to his status, but also to the self-awareness of the uniqueness of his profession, mission in society. Prominent cultural figure Alexander Dovzhenko in his diaries of the war (June 1942) wrote that the priority after the war should be a categorical restructuring of "the position and role of teachers in society and in school..." Because "the miserable material and moral situation, and the wrong system of education - this is the first and foremost cause of all the difficulties that we face now. A nailed, unintelligent teacher is a great evil of our people". He even saw the teacher's fault that we were incurring huge costs in the war. This, in his opinion, makes our victory much more expensive than it could be (Dovzhenko, 1989, p. 54-69). This is a serious warning for politicians of all times.

We found interesting materials in the process of research in the publications of Ukrainian pedagogues who worked in exile. First, it is G. Vashchenko, who made a significant contribution to the creation of the educational ideal in Ukrainian pedagogy, in particular the ideal of the teacher. Our pedagogy has been tested by rigid materialism and atheism. The

path to the Spirit, as the highest work of culture, has been lost for many years.

Prominent Ukrainian pedagogue H. Vashchenko warned about this threat to the national culture and upbringing of the young generation. Noting that the educational ideal is the main problem of the pedagogical system, he attached great importance to its scientific justification. In his fundamental work "Educational Ideal" G. Vashchenko (1994) argued that the Ukrainian ideal of Man has always been based on the values of Christian culture. The philosophical foundations of this ideal revealed by him are convincing for the present. The author claims that "Christianity, like any other religion, contributed to the development of science and art" (p. 68).

He considered materialist-atheistic views to be erroneous and short-lived. G. Vashchenko (1994) expressed confidence that "the philosophy of the future will be primarily Christian" (p. 43).

This belief of the teacher is confirmed in modern trends in the development of humanitarian theory.

A holistic image of a teacher-citizen, a patriot of Ukraine is contained in the scientific publications of Professor L. Biletsky. Thus, in the article "Teacher-citizen and principles of his work" (1947), published in the pedagogical-methodical magazine "Ukrainian school in exile", he emphasizes that the ideal of a Ukrainian teacher can be Boris Grinchenko and Mykhailo Drahomanov. They went "into the wide world to the Ukrainian people to make a slave a conscious Ukrainian". After all, the goal of every teacher is not utilitarian personal happiness, associated with only a number of personal pleasures and personal satisfaction, but the high ideals of man, the high values of the people, their culture. He claims that only a teacher who is largely full of national pride is valuable: I am first a Ukrainian, and then a specialist, professor, and so on. Further - "the creative forces of the people are realized only when they are determined by a deep idea and high moral leadership of teachers. It is in his leadership and work, according to the author, rests the spiritual strength of the people and its future" (p. 9).

A separate page in our pedagogy should be highlighted by views on the teacher of V. Sukhomlinsky. He tried to create the image of a self-sufficient teacher who would embody universal values. He set not only psychological and pedagogical, but also general cultural requirements for the teacher. Among them - to ensure "the unity of the spiritual life of the educator and pupils, the unity of their ideals, aspirations, interests, opinions, beliefs."

An outstanding teacher considered it necessary for a teacher to have a psychological culture. In the process of studying and analyzing his work, the following attracted attention: in the texts of his works, there are often double concepts - aesthetic-

psychological, moral-ethical, moral-aesthetic, and so on. This, in our opinion, emphasizes the presence of a culturological component in each component of the characteristics of the teacher's personality (Sukhomlinsky, 1988, p. 52).

Undoubtedly, V. Sukhomlinsky's pedagogical system is culturally appropriate. Given that in the curricula of universities that train future teachers, its theoretical heritage is presented quite widely, we will limit ourselves to these brief comments. However, the culturological orientation of his pedagogical system is little studied, so in the future we will turn to his ideas and experience.

As already noted, the ideal teacher is a product of culture, a reflection of society's views on education, upbringing in a particular socio-cultural environment. The ideal of the teacher, developed in the previous stages of history, is now undergoing radical changes. This is primarily due to changes in public life, rethinking the role of education in a globalized world, the meaning of teaching in the context of a new postmodern stage of cultural development. The problem of personality, the ideal of the modern teacher is studied by scientists V. Andrushchenko, S. Goncharenko, I. Zyazyun, L. Pukhovska, S. Sysoeva and others.

Without intending to thoroughly investigate the evolution of this phenomenon or to create a model of the ideal of the modern teacher, we emphasize those of its components that are directly related to his cultural mission. First, it is about the need for a deep awareness of this mission by every teacher as a representative of the intellectual elite. Joining the socio-professional group of teachers, higher education does not guarantee real belonging to the elite of society. These criteria are much deeper, because the real elite is the driving force of cultural progress. We believe that the teacher in this process takes responsibility for the quality of transmission to the next generation of socio-cultural experience of humankind; acts as a carrier and generator of new information (knowledge, methods of obtaining and using them, etc.). This function of the teacher becomes especially actual in the conditions of formation of an information society. In scientific terminology, there is even an expression such as "the class of bearers of knowledge", which is given a decisive role in social progress.

In our opinion, the invaluable role of teachers in the integration into the world and European educational space. After all, it is not about the mechanical perception of learning technologies, ways of organizing higher education, but first – about creating a common system of cultural values. Teachers, in particular, secondary school teachers, who lay the foundations of basic cultural values, are directly related to their development and creation. Here it is appropriate to recall K. Ushinsky's

judgment on the relationship between the national and the universal. In his opinion, pedagogical activity at the initial stage is carried out on the basis of the national ideal, and only then is transformed into a plane of achievement of the universal ideal. Teachers should take this instruction as an axiom.

High general cultural development of a modern teacher is a prerequisite for his successful professional activity. Academician I. Zyazyun focuses on the general cultural component of the teacher's personality and the aesthetics of pedagogical action.

According to another modern researcher, Academician S. Goncharenko, a modern teacher must reach such a level of culture of pedagogical skills that it acquires the character of art – the art of cognition and thinking, the art of communication and language, etc. (Goncharenko, 2000, p. 89).

In general, the problem of finding the ideal teacher is becoming more and more relevant. On the one hand, it must contain universal, "eternal" values, which are developed by thinkers of the past and confirmed by historical practice. On the other hand, the ideal should reflect not only the current level of culture, the needs of education as a social institution, but also predict its development. The image of the modern teacher should be considered in the context of the postmodern model of the world.

Postmodernism defines the current stage of cultural development with a pluralistic model of the world. Therefore, the core of the modern standard of the teacher is his philosophical culture. Culturology, as a branch of philosophy, should take its rightful place in teacher training. The task of humanizing education and strengthening the humanistic positions of teachers is acute. In addition, it can be formed only if the quality of culture of teachers, educational processes, life of educational institutions, their management (Krylova, 2000, p. 13).

Historical and cultural analysis of the development of the teacher's ideal showed that, first, the content of the teacher's ideal is determined by the cultural and humanistic functions of education and, depending on the level of culture of society, gained a certain direction. Secondly, ideally, the general cultural and professional components are combined. The most integrated education, which reflects their interaction, is the professional and pedagogical culture of the teacher. As a result and an indicator of the quality of work of pedagogical educational institutions, we consider the maximum approximation to the ideal of the teacher, which meets the needs of the individual as a driving force of cultural and social development. The ideal of the modern teacher should be considered as a personal-professional phenomenon, a holistic image of the Man of Culture, who is professionally engaged in the transmission of cultural values. Of particular

importance is the possibility of correlating the ideal with reality. After all, there are both objective factors that do not contribute to such an approach, and the subjective attitudes of teachers themselves. Among the first is the existing contradiction between the social requirements to give the school an ideal teacher and the far from perfect practice of its training.

As noted by the researcher in the field of training future teachers YI Passov, it is carried out outside the process of mastering the culture, often dominated by extreme pragmatism. The main result of higher education, the criterion of its quality should be the professional culture of the teacher, which includes pedagogical, psychological, methodological, research, political (social), spiritual and physical culture (Pedagogy, 1983, p. 23).

Other researchers emphasize the potential possibilities of using the ideal of a teacher in the process of his preparation and self-improvement. Thus, the rector of the National Pedagogical University. M. Drahomanova V. Andrushchenko believes that the formation of teachers' self-esteem occurs through the proportionality of their work with the ideal of personality and activity of the teacher. Therefore, from the first year of study they need to get acquainted with the life and work of outstanding teachers who can serve as such an ideal (Andrushchenko & Tabachek, 2005, p. 58–69).

The ideal of the teacher as a philosophical and pedagogical category is filled with new meaning. It must correspond to the modern level of culture, taking into account the main trends of social development. These are the processes of globalization, the formation of the information society, integration into the European and world cultural space.

The possibility of intercultural dialogue is growing due to the emergence of the latest information technologies. The Internet system has made a dialogue at the Man-Culture level a reality. Direct access to world cultural heritage is a sign of the times. However, this phenomenon can be both positive and negative. Especially when it comes to the younger generation. It is obvious that young people need reasonable support, tactful focus on true values. The role of teacher, mentor is gaining importance as a mediator, a leader between culture and personality. At the same time, the teacher acts as an agent of social change in the world. In every society there are so-called "cultural experts" who have a significant influence on the selection of values, the formation of public opinion, the way they are passed on to future generations. Teachers must be prepared to take on such an important social function.

In the culturological approach, the concept of "teacher's ideal" as a standard of perfect example

reflects the level of general culture, erudition, morality and professionalism.

The core of the general culture of the teacher is philosophical culture, without which he cannot comprehend the essence of pedagogical activity, realize the acquired cultural experience and create his worldview position, and finally develop a self-concept and self-realization. After all, the philosophical understanding of the universals of culture is the only way of self-realization of the individual in Culture. Without this, professional reflection is impossible - an integral element of the ideal cultural teacher.

Among the culturological dimension of the teacher's ideal, spirituality occupies an important place. True spirituality is always the result of an individual's focus on cultural values of humanistic content, which are often outside of existing existence. They act as ideals and underlie the meaning of life of a person who seeks to know it. As for the teacher, only he can encourage young people to seek the meaning of existence, the ideal, which itself is not indifferent to the cultural values of human life. In the context of our study, it should be noted the emergence in modern pedagogical science of such a term as "professional spirituality of the teacher" (B. Vulfov). According to the author, it means "the maximum of a person in the professional performance of a teacher". Here the scientist includes intelligence, high general culture, dignity, professional optimism, conscience, intelligence. This interpretation of the term and certain components do not give an exhaustive description. However, the essence of professional spirituality as a complex internal personal education, an important cultural value of the teacher is revealed quite fully (Vulfov, 1995, p. 51).

Approaching the ideal image of a teacher will help reduce the gap between him and the real social status. According to research, the long-term decline in the prestige of the teaching profession is not only due to low wages. After all, this is not the only indicator of his status. To this must be added the teacher's weak awareness of belonging to the intelligentsia, the elite and his loss of desire for the ideal. Market relations bring a significant share of pragmatism in relation to the teaching profession, form a view of teaching professional activity as a "basic means of subsistence" (*New Explanatory Dictionary Of The Ukrainian Language*, 2007, p. 650). This narrows his role as a carrier of culture. Studies of the culturological component of the teacher's personality give grounds to conclude that in the directive-normative documents this aspect is given insufficient attention. The main legislation emphasizes the need to train a new generation of teachers with a high level of general and professional culture. However, concretization in further normative documents,

outlining the main features, qualities of the modern teacher did not appear.

The results of the study of public opinion on the authority of the modern teacher indicate the need to form his personality in accordance with the needs of social development, creating conditions for improving social status. As an example, the famous writer and politician V. Yavorivsky (1988) notes that the teacher "from one of the highest levels of public authority has fallen to the level of a petty official in education". Morality and spirituality have always been the defining features of a true Master. Loss of a sense of special mission, unusual pedagogical work – a characteristic condition of the current teacher. These and other features of teaching are practically not emphasized in the process of training future teachers. This is another proof of the need to use the ideal as a standard, a motivating factor for self-improvement.

Over the last decade, a wide range of cultural problems of education related to a new stage of development of society has been developed in domestic pedagogy. In this creative process, the scientific works of Ukrainian philosophers, teachers, and psychologists acquire great importance.

However, the founder of a new approach in the philosophy of education is Academician Ivan Andreevich Zyazyun. He continues and develops in national education great ideas of Goodness, Beauty and Culture in the process of personality formation. An outstanding philosopher, culturologist, art critic, scientist, he devoted his entire creative life to pedagogy, education and actualization of the best, the most beautiful in Man. "Now you can say to yourself and people with full confidence: 'Pedagogy is my life!' – writes in his book "Pedagogy of good: ideals and realities" Ivan Andreevich ad heres to his beliefs throughout his pedagogical career.

That is why one of the first Ukrainian scientists I. Zyazyun came to the conclusion that domestic pedagogy needs new accents and other ways of its development. The idea of a new paradigm in domestic pedagogy – culturological. We interpret the very term "paradigm" as a set of theoretical and methodological prerequisites that define a particular scientific study, and are embodied in scientific practice at this stage. Having exhausted itself, the traditional paradigm of education necessitated the transition to another, new path of development of society and civilization.

It is obvious that the whole system of knowledge about the world, man and society must be radically revised taking into account the changing modern requirements for education and the spiritual heritage of the Ukrainian nation, its identity, Orthodox culture and the ideal image of a teacher. There is an urgent need to return to human values, to the Personality, which would realize itself as a part of world culture,

where on the basis of dialogue of cultures it knows itself in its culture, increasing the cultural experience of mankind. It is these basic provisions that form the basis of the culturological paradigm in modern Ukrainian pedagogical education.

In the light of the culturological approach, the epicenter of education is a person as a free, active individual, capable of personal self-determination in communication and cooperation with other people, with himself and culture.

In our opinion, according to the culturological concept, the teacher does not pass ready-made samples of ethical and spiritual culture, but creates and produces them together with the pupil. The joint search for values, norms and laws of life, their study in specific activities, in communication and constitute the content of modern cultural education. The self-development of the pupil and the teacher takes place in the space of their interaction, which we also call the space of cultural and educational activities.

In addition to the highly developed personal culture of the teacher, it is important to develop his pedagogical skills, professional culture. However, in the cultural paradigm of I. Zyazyun the teacher's professionalism is given a slightly different role. Given that we live in an information society, where information flows change every second, an important factor is not only the process of obtaining knowledge by the teacher, but also the nature of understanding, consciousness and spiritual activity of man as a whole. Human consciousness as a spiritual basis plays an invaluable role in creating culture.

Thus, the general characteristics of the culturological paradigm in modern education are based on the following principles:

- recognition of personal development as the main task of education, and the formation of a unique personality of the future professional - its main result;
- the content of education should be filled with cultural meanings and universal values;
- pedagogical tools, forms and methods of educational process should be aimed at the development of subjective, positive personality traits, self-knowledge;
- training of the professional should take place in the special cultural and educational environment in which there are all bases for a free choice of ways of self-realization and cultural self-development of the person.

As noted above, artistic and cultural knowledge occupied a certain place in the training of future teachers, but it is the general cultural component in the formation of his ideal image and still has a "blurred", unstructured nature. We believe that this approach impoverishes the motivational capabilities (functions) of the ideal, makes it overly abstract, which prevents the effective use of the ideal teacher

to build a vector of movement to a truly cultural personality of the teacher.

An important component of culture is education. In the modern sense, this is not only the amount of knowledge, but also the presence of a system of intellectual, socio-moral qualities, mastery of ways to implement cultural experience at the level of modern culture.

Thus, the culturological training of the future teacher should be aimed at: mastering the content of culture, its universals and patterns; development of effective, adequate to the present means of transmission of cultural values in the process of professional activity; formation of the ability to implement a cultural mission in joint creativity with students.

In summary, we can determine the strategic task of training a modern teacher with a focus on his ideal image. This is, first, the development of the teacher as a subject of culture. The subjective characteristics of the teacher always combine axiological and cognitive components, which, in turn, combine general cultural and subject-professional knowledge. However, at the same time its cultural functions come to the fore. After all, as aptly noted in the "Model of the Ukrainian teacher", worked out by the Congress of Ukrainian teachers of the globe (1995, Kyiv), it only seems that teachers are subjects. Their subject is a child. Helping her become happy is the main goal of a real teacher.

Thus, the study and analysis of the literature on the problems of formation of the teacher's ideal gives grounds for the conclusion that in accordance with

the change of the universal ideal and the modern paradigm of pedagogical education the teacher's ideal as cultural perfection was filled with new content. The ideal teacher is a phenomenon of socio-cultural dynamics. Therefore, it is unchanged that in its structure a prominent place is occupied by the cultural component. As noted by V. Shubin in the monograph "Education for Sustainable Development": "The future is based on such humanism, which takes into account the ecological imperative and is focused on the harmonious development of the individual, on its formation as a subject of culture as a whole".

Conclusion. In this case, the whole system of upbringing and education, preserving the entire valuable and all that has accumulated in the past must take into account the novelty of the third millennium and transform into a new quality to respond to the challenge of time with a new educational paradigm. Considering this factor in the implementation of the culturological approach to the training of future teachers is one of the aspects of the methodology of our research.

Given the above arguments, the priority component of the integrated educational paradigm can be called culturological, which should be present in the training programs of students of pedagogical universities, as a subject of educational activities with appropriate forms, methods, tools and technologies by which future teacher training will focus on the ideal image of the teacher, which has developed over the centuries and embodies all the basic qualities of a cultural personality.

References

- Andrushchenko V., & Tabachek I. (2005). Formation of the teacher's personality in modern conditions. *Political Management*, 1(10). P. 58–69 [in Ukrainian].
- Biletsky, L. (1947). Teacher-citizen and the principles of his work. *Ukrainian school in exile*, Part 2-3. Augsburg, P. 9 [in Ukrainian].
- Disterweg, A. (1956). *Selected pedagogical works*. Moscow: Uchpedgiz. P. 202–203 [in Russian].
- Dovzhenko, O. P. (1989). Diary pages. *Dnipro*, 5. P. 54–69 [in Ukrainian].
- Free Ukrainian school. 1918-1919 academic year. № 6-7 [in Ukrainian].
- Goncharenko, S. U. (2000). The content of general education and its humanization. *Continuing professional education: problems, searches, prospects*. I. A. Zyazun (Ed.). Kyiv: Vipol. P. 89 [in Ukrainian].
- Komensky, Ja. A. (1955). *Selected pedagogical works*. Moscow: Uchpedgiz. P. 531 [in Russian].
- Krylova, N. B. (2000). *Culturology of education*. Moscow: Narodnoe obrazovanie. 272 p. [in Russian].
- Lelchitsky, I. D., & Lukatsky, M. A. (2005). "Teacher's ideal" as a scientific concept: historical and pedagogical aspect. *Pedagogy*, 1. P. 79–85 [in Russian].
- Makarenko, A. S. (1989). *With love and anxiety: Collection*. A. K. Gubko (Ed.). Kyiv: Izd-vo USHA. P. 303 [in Russian].
- Miropolsky, S. I. (1909). *Teacher, his vocation and qualities, meaning, goals and conditions of his activities in the education and training of children. With the application of the Teacher's Reader, which includes the thoughts of*

Список використаних джерел

- Андрущенко, В., & Табачек, І. (2005). Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, 1(10), С. 58–69.
- Білецький, Л. (1949). Учителі-громадянин і засади його праці. *Українська школа на еміграції*, Ч. 2-3 (Авсбург, листопад-грудень), С. 9.
- Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз. 374 с.
- Довженко, О. П. (1989). Сторінки щоденника. *Дніпро*, 5, С. 54–69.
- Вільна українська школа. 1918-1919 н.р. № 6-7.
- Гончаренко, С. У. (2000). Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Зязюн І. А. (Ред.). Київ: Віпол. С. 89.
- Коменський, Я. А. (1955). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз. С. 531.
- Крылова, Н. Б. (2000). *Культурология образования*. Москва: Народное образование. 272 с.
- Лельчицкий, И. Д., & Лукацкий, М. А. (2005). «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект. *Педагогика*, 1. С. 79–85.
- Макаренко, А. С. (1989). *С любовью и тревогой*: сборник. А. К. Губко (Сост.). Киев: Изд-во УСХА. С. 303.
- Миropольский, С. И. (1909). *Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. С приложением Учительской хрестоматии, заключающей в себе мысли древних и новых писателей об учителе, его*

- ancient and new writers about the teacher, his vocation and activities. 3rd ed. SPb.: Тип. Glazunova [in Russian].
- Natorp, P. (1912). *The culture of the people and the culture of the individual. Six lectures by P. Natorp, prof. University of Marburg*. Transl. from German by M. M. Rubinstein. SPb., 189 p. [in Russian].
- New explanatory dictionary of the Ukrainian language* (2007). Vol. 3. Kyiv: Aconite. 650 p. [in Ukrainian].
- Pedagogy* (1983). Yu. K. Babansky (Ed.). Moscow: Prosveshchenie. 479 p. [in Russian].
- Platonov, K. K. (1963). About knowledge, skills and abilities. *Sov. Pedagogy*, 11. P. 95–105 [in Russian].
- Shevchenko, Yu. M. & Dubyaga, S.M. (2010) Leadership qualities of the future teacher in the context of modern education. *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University: Series: Pedagogy Vol. (5)*. P. 175–181.
- Sova, M. O. (2005). *Integration of artistic and cultural knowledge in the system of professional training of teachers of humanities*. (Dis. Dr. ped. Sciences). M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Kyiv, 519 c. [in Ukrainian].
- Study of cultural inquiries* (1972). Moscow: Rabotnikprosvesheniya. P. 5–6 [in Russian].
- Sukhomlinsky, V. O. (1988). *Conversation with a young director*. Kyiv: Rad. Shkola. 310 p. [in Ukrainian].
- The Voice of the People's Teacher* (1907). S.-Petersburg. P. 8–11 [in Russian].
- Vashchenko, G. (1994). *Educational ideal*. Poltava: Editorial Board of the newspaper "Poltava Herald". P. 43–68 [in Ukrainian].
- Vulfov, B. Z. (1995). Teacher: professional spirituality. *Pedagogy*, 2. P. 51 [in Russian].
- Ushinsky, K. D. (1948). *Collection of works*. ML: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR. V. 2. P. 63–64 [in Russian].
- Yavorivsky, V. O. (1988). Teacher, what's the matter with you? *Vitchyzna*, 3 [in Ukrainian].
- призвании и деятельности*. 3-е изд. С-Петербург: Тип. Глазунова.
- Наторп, П. (1912). *Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского университета*. М. М. Рубинштейн (Пер. с нем.). С-Петербург. 189 с.
- Новий тлумачний словник української мови. – Т.3. – К.: Аконтіт, 2007. – С. 650.
- Педагогика* (1983). Ю. К. Бабанский (Ред.). Москва: Просвещение. 479 с.
- Платонов, К. К. (1963). О знаниях, умениях и навыках. *Сов. педагогика*, 11. С. 95–105.
- Сова, М. О. (2005). *Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 519 с.
- Изучение культурных запросов* (1972). Москва: Работник просвещения. С. 5–6.
- Сухомлинський, В. О. (1988). *Розмова з молодим директором*. Київ: Рад. шк. 310 с.
- Голос Народного Учителя* (1907). С-Петербург. С. 8–11.
- Ващенко, Г. (1994). *Виховний ідеал*. Полтава: Редакція газети «Полтавський вісник». С. 43–68.
- Вульфів, Б. З. (1995). Учитель: професійна духовність. *Педагогика*, 2, С. 51.
- Ушинський, К. Д. (1948). *Собрание сочинений*. (Т. 2.: Педагогические статьи 1862-1870 гг.). Москва-Ленинград: Изд-во АПН РСФСР. 671 с.
- Шевченко, Ю. М., & Дубяга, С. М. (2010). Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: Серія: Педагогіка*, 5, 175-181.
- Яворівський, В. О. (1988). Вчителю, що з тобою? *Вітчизна*, 3.

Information about the authors:

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

Rutkovsky Maxim Sergiyovych
max.rutkovskyi@gmail.com
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/104/112

Received at the editorial office 27. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.

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

Рутковський Максим Сергійович
max.rutkovskyi@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/104/112

Матеріал надіішов до редакції 27. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.

COMMUNICATIVE ASPECT OF THE USE OF NONVERBAL COMPONENTS IN ENGLISH DISCOURSE

Natalia Milko, Iryna Barantsova, Nadia Denysenko

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

This paper discusses the tendencies in the process of naming nonverbal communicative components as transition from reality to corresponding language units through its mental representation. Common structural and semantic features of nonverbal units, which are individually created by authors for the naming of nonverbal communicative components, are analyzed. The authors stress that for speakers who use kinesic communicative components in communication inherent in the widespread use are not only enshrined in a particular culture of nonverbal cues with stereotyped meaning. Speakers usually provide individual manner of performing existing nonverbal cues or creating them personally. The article analyzes the English discourse. In English-language artistic discourse to denote such components nominations are used, among which ambiguous notations predominate - free phrases denoting non-verbal components of kinesic character.

Key words:

individual authors' descriptions; nonverbal communicative component; naming; structural and semantic features.

Анотація:

Мілько Наталя, Баранцова Ірина, Денисенко Надія. Комунікативний аспект використання невербальних компонентів в англійському дискурсі. У статті розглянуто закономірності процесу номінації невербальних комунікативних компонентів як переходу від дійсності через її ментальну репрезентацію до відповідних мовних одиниць. Встановлено структурно-семантичні особливості невербальних номінацій – індивідуально-авторських утворень на позначення кінесичних комунікативних компонентів. Підкреслено, що для мовців широко вживані невербальні комунікативні компоненти, які вони використовують під час спілкування, є не лише закріпленими в певній культурі невербальними репліками зі стереотипним значенням. Мовці зазвичай висловлюють ці невербальні репліки в індивідуальній манері або створюють їх особисто. У цьому контексті проаналізовано англійський дискурс. З'ясовано, що в англійському художньому дискурсі на позначення таких компонентів використовують номінації, серед яких переважають вільні фрази, що позначають невербальні компоненти кінесичного характеру.

Ключові слова:

індивідуально-авторське утворення; невербальний комунікативний компонент; номінація; структурно-семантичні особливості.

Аннотация:

Милько Наталья, Баранцова Ирина, Денисенко Надежда. Коммуникативный аспект использования невербальных компонентов в английском дискурсе. В статье рассмотрены закономерности процесса номинации невербальных коммуникативных компонентов как перехода от действительности через ее ментальную репрезентацию в соответствующих языковых единицах. Определены структурно-семантические особенности невербальных номинаций – индивидуально-авторских образований для обозначения кинесических коммуникативных компонентов. Подчеркнуто, что для говорящих широко применяемые невербальные коммуникативные компоненты, которые они используют в общении, являются не только закреплёнными в определенной культуре невербальными репликами со стереотипным значением. Говорящие обычно произносят существующие невербальные реплики в индивидуальной манере или создают их лично. В этом контексте проанализирован англоязычный дискурс. Выяснено, что в англоязычном художественном дискурсе для обозначения таких компонентов используются номинации, среди которых преобладают неоднозначные обозначения – свободные фразы, обозначающие невербальные компоненты кинесического характера.

Ключевые слова:

индивидуально-авторские образования; невербальный коммуникативный компонент; номинация; структурно-семантические особенности.

Setting of the problem. Anthropocentric paradigm of language research, which has become one of the central issues in science of the means of human communication, served as a basis for attracting nonverbal components of communication in the interests of linguistic intelligence, because the processes of globalization and informatization, as leading features of the 21st century, stimulate linguists to explore communication in all its manifestations. The communicative abilities of the speaker are manifested, first of all, on a verbal level, but communication is a complex, and now it does not cause doubtful thesis that the art of communication should be interpreted as verbal and nonverbal, unity because speech is associated with the semantics of gestures, facial expressions, views, poses, intonations, etc. When it comes to nonverbal research components of communication (NEC), to which we include kinesic, proxemics and prosodic components (Soloshchuk, 2009), it should be noted that the analysis is mainly amenable the functioning

of nonverbal components in the real communication situation in which they are mentioned. The above components are perceived visually or aurally.

The principles of interaction studied verbal and nonverbal components of communication, their discourse-forming properties, social determinism of their use, etc. The NEC research process requires fixation in one form or another. Communicative orientation of nonverbal components and their intensive use affect the formation of large number of paralinguistic nominative units used in the language. During transmission of NEC in the written text, they are translated into verbal expressions, which are inherent in their features and patterns of organization, the study of nominations which is important contribution to the theory of nonverbal communication in general. It is through the analysis of nominatively communicative human activity taking into account ethno-cultural, social, individual psychological and situational filters we can detect prototypes features of the organization of different

discourses, speech genres and communicative situations for further generalization and separation of isomorphic and allomorphic features inherent in native speakers (Levytsky, 1999; 2007).

It is also necessary to take into account the fact that recoding of communication systems, translation of characters from one semiotic code in the other is not a simple, element-by-element recoding; because it interacts with integrated systems of information transfer enter (Soloshchuk, 2009). Therefore, there are actual processes representation of NVK in natural language, when there is an intermodal transformation information: visual and audio information that is perceived visually or aurally, is translated into a verbal form and there is a transition from reality through its mental representation to the relevant language units.

The object of our study is language units that represent the kinesic communicative components in artistic discourse in reflecting the dialogic interaction of interlocutors, and the subject – their features of structural and semantic organization.

Formulation of the purpose of the article The purpose of the study is to establish regularities of the process of naming gestures and facial expressions when they are reflected in speech and fixation in the language.

Analysis of recent research and publications. Non-verbal involves verbal realization, says Yu. Sorokin in discussion with colleagues (M. Bazylev, D. Gudkov), emphasizing the difficulties of this process: “hosts of art critics have tried to verbalize the smile of Mona Lisa” and believing first, that it is a standard that is not verbalized (D. Gudkov). Summing up, M. Bazylev believes that this expression is already a verbalization (Discussion transcript, 1999, c. 30–33). The naming process gestures, facial expressions, body movements and articulation with words (or phrases) of sound language, that is, their reflection in speech and consolidation in language is a higher and more complex degree semiosis.

The display of nonverbal components of communication in language occurs by using separate language units. As noted by N. Mechkovskaya, first some basic biological movements and actions are verbalized (they are the core of somatic verbs). It was also verbalized the most ancient and expressive movements that acquired a psychological or communicative relevance. Therefore, at this time the linguistic picture of the movements of the human body is enough contradictory and has numerous gaps. Rich and diverse world of human movements reflected in language only in part, although in every culture they are semiotically relevant and sufficiently defined gestures that do not have a permanent verbal designation. Prevalence ambiguous notation speaks of mental and semiotic

difficulties of the process of naming body movements (Солощук, 2009, с. 38), although, according to Z. Chanysheva, “I must admit the existence of more or less stable, clichéd means of linguistic expression” nonverbal components of communication (Chanysheva, 1979 c. 9–10).

That is, among the nonverbal components of communication there are pragmatically mastered units that are stable and familiar to the representatives of a certain ethnicity or culture. They are quite common in use. Along with them, there are pragmatically undeveloped nonverbal units, which are individual formations of the speaker and can be perceived as communicatively relevant only by interlocutors with the nuclear zones of discursive environment of discursive personality.

An indicator of that nonverbal component is included in the class of pragmatically mastered units; it has a standard language designation in the form of a language-specific nomination (even several synonymous nominations). Pragmatically undeveloped or insufficient mastered nonverbal components usually do not have a common linguistic name that leads to the use of non - stereotypical verbal units for their nomination or free combination of words (Kreidlin, 2002).

Thus, language, “like any semiotic system, provides a description of the environment in which it exists, that is, a description of the real world. The reflection of reality in language has its own specifics. Language creates its own world, in which there are fragments of culture, history, mentality, as well as the unconscious, nonverbal” (Belova, 2001, c. 27).

Presentation of the main research material. Research of paralinguistic nominations, which are also called expressions – verbal representation, reflection of nonverbal means by means of language (Vereshchagin & Kostomarov, 2005), language conceptualization (Kreidlin, 2005), verbalized cinemas (Popik, 2008), art cinemas (Starodubtseva, 2002), NEC nominations (Bartasheva, 2004; Goloshchuk, 2007), the linguistic means of nomination (Rosenberg, 1995), are not numerous (Kodzasov, 2000; Kreidlin, 2001; Chanysheva, 1979; Mitchell, 1993).

Nonverbal communicative-oriented actions play a significant role in achievement goals of communicative activity as part of human social activity in general.

The reflection of NEC in the process of describing human communicative activity is an accentuation method of external expression of content (Grisham, 1991). In dialogic discursive fragments to denote nonverbal components, involved in the communicative process, use their various nominations, which are or permanent nominations of NECs, which are fixed in the language and are reflected in lexicographic sources, or are individual-

author formations, aimed at performing certain communicative tasks. "Orientation of the system of means nominations for communicative tasks cannot be explained outside relationship with the functions of specific language tools in the processes of generation expression and its production" (Levitsky, 2000).

Awareness of NECs through their nominations in the texts in different languages leads to their consolidation in the practice of communication, allows communicants to get acquainted with them not only empirically but also theoretically, because "the name itself is not only the process of notation, but also the process of cognition" (Stepanova, & Helbig, 1978; Kubriakova, 1997). Besides, "the reflective aspect of nominative means of speech activity presupposes the following detailing of out-of-order factors, which reveals the relationship between the components subject world, their perception and representation in sensory experience, in practice consciousness of native speakers, reflection of the abstract, theoretically known and generalized in the meanings of language signs" (Batsevich, 1997).

Following O. Kubryakova (2004) unit of nomination will be considered any language form and even more so any linguistic construction that serves in the text and discourse for selection, recognition and characteristics of any reality (object, event, sign, etc.), what is behind this form or construction, and at the same time contributes to the activation of knowledge about it.

From this point of view, the nomination units perform not only, in fact, the nominal function, but also the function of representation of individual fragments of the world and its conceptualization. Among the units of nomination are clearly opposed units of two classes: system, ready, reproduced in the acts of speech and those that are freely created in it. The first recorded in dictionaries and other lexicographical sources, the latter are born occasionally, they are free combinations of units that already exist in the mental lexicon of speakers. O. Kubryakova contrasts such units as notation-units and descriptive units, or simply as notations and analytical descriptions; the first transmit individual values in the most collapsed and compressed form, allowing abstract from many self-evident features of the object, while analytical descriptions explain the meaning of the notation and are able to update any relevant for the feature object. In artistic discourse there are nominative units of both types.

To nominate objective reality, a person uses stereotypical attitudes, which determine the same way of articulation of this reality, characteristic of the members a certain language team (Belova, 2001). To denote the kinesic component can be involved clichéd, fixed in the language of expression

(phraseology). In this case for the designation of a certain kinesic component is used "ready" as in the structural, and in lexical and semantic terms, the language unit. Recorded in dictionaries and others lexicographic sources denote the kinesic components are represented by the main way of phraseological units correlated with the somatic code of culture.

That is, the national conditionality and communicative orientation of nonverbal language affects the formation of a large and widely used layer of phraseological units. The fact that the projection of cinema into language is often a phraseological inversion is explained the fact that by its nature the nonverbal unit as a phraseologized phenomenon in nonverbal language and linguistic phraseology have semiotic affinity (Петровська, 2006), among which the main place is occupied by phraseological units denoting etiquette gestures, revealing the linguistic conceptualization of national-specific ideas about the rules of social behavior. Thus, from a certain value (group of values) there is a certain the canonical form of transition to its linguistic representation; types of repeating values, generate types of constructions that objectify them and dictate the use of the latter in known typified situations (Kubriakova, 1986, c. 103). Somatic vocabulary and somatic phraseology has repeatedly attracted the attention of researchers (Petrovska, 2006; Skrypnyk, 2006; Strilets, 2002; Tymchenko, 2001).

In our work we are interested in analytical descriptions of kinesic components to which we include gesture components (movement of hands, shoulders, head, legs, whole body), facial expressions (mouth movement (smile, kiss, etc.), eyebrows, eyes (look, change of eye expression), facial expression in general (Soloshchuk, 2009). They reflect the author's desire to capture and reflect individually identified aspects of the kinesic component that are involved in communication. They are represented by free phrases. But the presence of a large number of somatic phraseologisms indicate a tendency for the most successful analytical models descriptions are gradually fixed in the language, are included in dictionaries and can serve matrix for further reproduction by speakers, because a person is not able to independently process and nominate all life situations. In the meanings of words and phrases that used for the nomination of kinetic components, various are verbalized characteristics of their content, which reflect both integral and differential signs.

The choice of nomination is a subjective and evaluative act. This choice is not neutral in relation to the subject of speech, because the lexical meaning conveys information about the subject of the message, and about the participants of communication. That is, a choice is possible for nominations various language units that have a common denotative meaning that nominates a certain

concept, but differ in semantic nuances, i.e. connotations that combine emotional, evaluative, expressive and stylistic components of meaning (Чаньшева, 1979).

At the heart of the nomination of the kinesic component is usually one relevant feature, according to which the whole set of features of the denoted nonverbal component is reconstructed.

For speakers who use kinesic communicative in communication components inherent in the widespread use are not only enshrined in a particular culture of nonverbal cues with stereotyped meaning. Speakers usually provide individual manner of performing existing nonverbal cues or creating them personally. In English-language artistic discourse to denote such components nominations are used, among which ambiguous notations predominate – free phrases denoting non-verbal components of kinesic character. We distinguish two structural components – the individual constant and the individual variable, which are filled with the necessary lexical and semantic content in accordance with the communicative instruction of the speaker. In the definition of «individual», we mean personal specificity the creation of nonverbal components by man, both those that are constant and those that are variables in the composition of a particular NEC.

The individual constant is the basic, obligatory element of the structure with which the individual variable is combined. The individual constant is represented by the nouns and verbs denoting the basic kinesic component involved in the communicative activities of the speaker. That is, the meaning of a noun or verb in an individual constant contains kinesic sema for the nomination of the kinesic component, which is presented primarily in nouns-somatisms and somatic verbs.

An individual variable serves to denote an arbitrary element in the structure that represents a kinesic component. In this structure can be present as one or several individual variables of different nature. The individual variable contains a description of the method creation of a kinesic component, details the features of its organization and communicative significance. Thus it is possible to allocate:

1) nominations denoting the model of formation of the kinesic component;

2) nominations denoting the communicative significance of the kinesic component.

An individual variable can be represented by any part of speech that combines with the base element (individual constant). There are 3 types of lexical and semantic content of an individual variable: the two main directions are nominations. positive semantics and nominations of negative semantics. We refer to the 3rd type semantically neutral nominations. Paralinguistic nominations are characterized by their predetermined positive or negative direction. Usually

neutral for semantics of NECs do not attract attention, do not acquire communicative significance and therefore are not reflected in the text of the work. The sequence of the individual constant and of the individual variable / variables in the nominations of the kinesic components is free.

Means of verbalization of kinetic components play an important role in disclosure their semantic potentials, because it is through them that subjective perception is reflected the value of the kinesic components.

In the nominations of a smile, the individual constant is represented by the nouns and verbs that denote a smile and are constant components of the constructions that describe this type of non-verbal activity: a smile (to smile), a grin (to grin), a sneer (to sneer), etc.

Typical individual variables in smile verbalization are as follows:

1) designation of latitude of a smile which varies from a half-smile to wide smiles: a half-smile – a small smile – a little smile – a faint smile – a touch of a smile – a trace of a smile – a short smile – a thin smile – a big smile – a large smile – a broad smile – a huge smile – a Cheshire grin etc;

2) marking the positive quality of a smile and a positive attitude towards partners or events: a best smile, a charming smile, a calm smile, a perfect smile, a beautiful smile, a confident smile, a sweet smile, a warm smile, a paternal smile, you-can-lean-on-me smile, a genuine smile, a bona fide smile, a friendly grin, a quizzical smile, a trusting smile, I'm your greatest fan grin, a patronizing smile, a proper smile, an appreciative smile etc;

3) indicating the negative quality of the smile and the negative attitude towards partners or events: a bland smile, a killer smile, a lethal smile, a frosty smile, to smile mockingly, to grin teasingly, a crooked grin, a wicked smile, a smoky smile, an evil smile, a nasty smile, a bitchy smile, an uncomfortable smile, a dead smile, an arrogant smile, a contemptuous smile, an indulgent smile, a vulgar smile, a cruel smile, to-hell with-you, satirical smile, a lecherous grin etc;

4) designation of artificiality of a smile: a phony smile, a humble smile, a drippy smile, a practiced smile, a fake smile, a plastic smile, a PR smile, a forced smile, a fixed smile, a facsimile of a smile etc;

5) designation of the emotional and physiological state of the speaker: a tired smile, a grim smile, a sad smile, a strange smile, a restless smile etc;

6) characteristics of a smile due to age: a youthful grin, a young girl's smile, a patented grandfather's smile etc.;

7) features of creating a smile: a crooked grin, to crack a smile, to try a smile, a flat grin, a smile began to cross one's face, lips curled into a smile etc;

8) marking a smile on professional grounds with a stereotypical meaning: to smile diplomatically, an ambassadorial smile conflict avoidance.

In the descriptions of communicatively significant views, the individual constant is represented by nouns and verbs denoting views, visual contacts and visual activity of the communicators and are constant components of constructions that describe this type of nonverbal activities: a look (to look), a gaze (to gaze), a stare (to stare), a glance (to glance), a peep (peep), a glare (to glare), a leer (to leer), an eye (to eye), to peer, to blaze, to glower, a scowl (scowl) etc. This list, of course, can be supplemented by synonyms of the above lexical units. We give those lexical units that have the highest frequency of use in English-language artistic discourse.

Eye contact marks the beginning of the conversation (1), in the process of communication points to the desire of the speakers to either support the conversation (2) or to stop it (3). So, visual contact performs contacting, contact support and contact-opening view function. In such cases, the content of the individual variable become descriptions of the orientation of the gaze:

1) ... while his eyes were flickering around from face to face, under the half-lowered lids, you got the notion he was spying through a peephole. He hadn't said a word... Then in the silence of his pause his eyes flickered over the faces again, to come back to Duffy, to whom he said, "You think you grasp the idea?" (Warren, 231).

2) He glared at Mitch and absorbed every word (Grisham, 49).

3) The room was quiet, almost solemn. There were no smiles. Lamar was close by and refused to look at him. "What is it?" Mitch asked meekly, looking helplessly at them all. Then he glared at Avery, looking for support, but Avery avoided eye contact (Grisham, 134).

With an individual constant can be combined as one individual variable (examples 1, 2 – shows the direction of gaze), and several (example 3, where noted direction of gaze and inner intentions of the speaker).

Individual variables also contain information about the intensity of visual contacts, indicating the interest / disinterest of the interlocutor in support communicative process: to stare intently, to look blankly, a hot stare, a hooded stare, etc.:

6) "Oscar", she said, "I need your help". She then proceeded to tell him what was going on, asking if he would take David for a few days. "I have to work, you know?" he said, a blank look in his eyes. He could not take time off to baby-sit her kid for her (Rosenberg, 254).

An individual variable that contains information about the orientation of the view of the inanimate subject, indicates the desire of one of the participants

in the dialogue to focus on the subject discuss and reflect on the language course before making it:

4) "Name one means of transportation", the professor said. No answer came from the student. Some more time passed. The student was now staring at the floor, trying to think real hard (Thurber, 242).

5) He stared at the floor in front of him. He felt dizzy. The FBI. Sitting next to him. Waiting on him. He needed to concentrate (Grisham, 95).

The individual variable is widely represented by adjectives / adverbs that characterize the emotional and psychological color of the gaze. The provision is common about the need to distinguish between communicative, informative, emotional nature communicative sign. In our opinion, in the study of nonverbal components of communication such a distinction is to some extent artificial. Nonverbal components of communications that reflect a person's emotional state contain communicatively significant information of a strategic nature. If the addressee adequately and timely perceived such information, it helps to choose the only correct communicative tone, allows choose appropriate tactics for communication purposes and thus organize effectively communication process.

As follows from the examples, in the reflection of the gaze in English-language art discourse is dominated by negatively colored lexical units: a stern look, a surly look, a harsh glance, a steely glance, a querulous look, sad eyes, to look desperately, to stare malevolently, to peer defiantly, etc.

The view duration, indicated in an individual variable to the nearest second, is related with an assessment of the partner or communication situation:

7) "Who told you?" Sadie demanded. "Told me what?" Willie asked, looking up at her steady ... "Told me what?" Willie said again. "All right," Sadie said, "all right, you've been framed". The Boss looked at her steady for 30 seconds, and there wasn't a sound but the sound of his breathing ... Then he said, "Framed?" (Warren, 89).

When evaluating a partner or communication situation, speed is indicated look: a slow look, to look slowly, a quick look, etc. Entering information in an individual variable using the connectors as though, as if is another proof of the dual nature of the view, as such constructions demonstrate only one of the possible options for interpretation and perception of the view, without denying possibilities of other interpretations of the addressee's intention:

8) He kept looking desperately toward the band as though he might signal them to burst into music and then at the crowd as though he were trying to think of something to say ... (Warren, 312).

Individual variables can be represented by verbs of intense action that convey the dynamism of the communicative intentions of the addressee: to fling

one's glance, to swing one's stare, to flash a look, to fix smb. with a firm gaze:

9) His eyes swung toward me with a motion that made you think you could hear them creak in the sockets (Warren, 247).

Verbalization of facial expressions to reproduce it in artistic discourse occurs according to the model, where the central individual constant is the lexical units face, facial expression, air, (eye) brow, which are modified by an individual variable. Creating an expression the face requires the involvement of almost all of its muscles, so it is regular to describe involving several individual variables simultaneously:

10) "... But I quieted him down," she added, with an air of grim, suddenly spinsterish, satisfaction, the kind your great aunt used to wear (Warren, 90).

11) They telegraphed their disapproval of Scarlett's conduct to Hetty Tarleton by delicately raised eyebrows (Mitchell, 105).

12) Charles 'expression showed that he was baring his heart's secrets to Scarlett (Mitchell, 108).

13) "I guess it means I'm your probation officer, Jimmy," Ann said, the expression of her face making it clear that she was not happy about the situation (Rosenberg, 6).

When verbalizing gestures as an individual constant are 1) somatic units that denote the following organs of the human body that are involved in the production of movements: hand, arm, finger, shoulder, fist, thumb, head; 2) the noun gesture and the noun that names the result of the action shrug:

14) On the floor, Herres was looking up at Archer in the control room and invitingly lifting his hand as though he had a glass in it. "The actor is making a significant gesture," Archer said, nodding to Herres. "Would you say that was beer or bourbon in his hand?" He started out of the room (Shaw, 7).

Individual / individual variables / and characterize the features of gestures that are in contextdialogue reflects communicatively significant kinesic components. Content of individualvariables, the means of their linguistic expression are correlated

with the concretization of communicative intention of the speaker. In such cases, the communicative significance of the gesture is verbalized; external signs of its implementation are not given. That is, the verbalization of the gesture is defined relative to because the verbalized gesture is specifically defined only in terms of communication intentions. It is the description of the communicative significance of the gesture that evokes the existing in consciousness the speaker has a stereotypical view of this gesture. Verbs act as an individual constant when verbalizing a deictic gesture pointing to point, to nod, to wave, etc:

15) "A present from Sylvia?" I pointed at the suitcase. He looked out of the window. "No. That was given- to me in England, long before I met her. Very long ago indeed. I'd like to leave it with you, if you could lend me an old one " (Chandler, 4).

Conclusions. Individual variables are descriptions of the peculiarities of the production of pointing gestures, orientation and location of the specified persons / subjects. Thus, to denote the kinetic components involved in the communicative process, use a variety of nominations that are or are permanent nominations that fixed in the language and reflected in lexicographical sources (the main to some extent in the form of somatic phraseology), or individually authorial formations that contain an individual constant (basic, mandatory element of the structure) and individual variable (s), which are filled with the necessary lexical and semantic content according to the communicative instructions of the speaker. An individual variable denotes an arbitrary element in the structure describing the kinesic component in terms of the method of its creation and communicative significance.

The perspective of the research is the study of the nominations of proxemic and prosodic communicative components, which make it possible to identify features of the reflection of the processes of cognition of the world by a man and their reproduction in language and speech.

References

- Belova A.D. (2001). Language pictures of the world: principles of formation and components / Problems of semantics of words, sentences and text: K.: Publishing Center KNLU, Vol. 7. P. 26-30. [in Ukrainian]
- Bartasheva A.I. (2004). Interaction of nonverbal and verbal components of the situation of communicative dominance in English discourse: dis. ... Candidate Philol. Sciences: 10.02.04. Kharkiv. 199 p. [in Russian]
- Batsevich F.S. (1997). Essays on functional lexicology / F.S. Бацевич, Т.А. Космеда. Lviv: Svit, 392 p. [in Ukrainian]
- Vereshchagin E.M. (2005). Language and culture / E.M.Vereshchagin, V.G.Kostomarov. M.: Indrik, 1038 p. [in Russian]
- Goloschuk S.L. (2007). Implementation of nonverbal means of communication in motivational discourse / S.L.Goloschuk // Bulletin of Sumy State University. Philology series. Vol.2, № 1. P. 19-23. [in Ukrainian]

Список використаних джерел

- Белова, А. Д. (2001). Мовні картини світу: принципи утворення та складові. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*: зб. наук. ст. (Вип. 7). Київ: ВЦ КНЛУ, С. 26–30.
- Барташева, А. И. (2004). *Взаимодействие невербальных и вербальных компонентов ситуации коммуникативного доминирования в англоязычном дискурсе*. (Дис. канд. филол. наук). Харьковський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Харків. 199 с.
- Бацевич, Ф. С., & Космеда, Т. А. (1997). *Очерки по функциональной лексикологии*. Львів: Світ. 392 с.
- Верещакін, Е. М., & Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура*. Москва: Индрик. 1038 с.
- Голошук, С. Л. (2007). Реалізація невербальних засобів спілкування у спонукальному дискурсі. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологія*, 1 (Т. 2), 19–23.

- Kreidlin G.E. (2002). Nonverbal semiotics: body language and natural language / Moscow: New Literary Review, 592 p. [in Russian]
- Kreidlin G.E. (2005). Shoulders and their linguistic conceptualization / G.E. Kreidlin, A. Flying // Secret and meanings: To the 70th anniversary of N.D.Arutyunova. Moscow: Languages of Slavic culture, P. 128-136. [in Russian]
- Kreidlin G.E. (2001). A smile as a gesture and as a word / G.E. Kreidlin, E.A. Chuvilina // Questions of linguistics. № 4. P. 66-93. [in Russian]
- Kodzasov S.V. (2000). Voice: properties, functions and nominations / S.V. Kodzasov // Language about language [ed. Arutyunova N.D.]. M.: Languages of Russian culture, P. 502-526. [in Russian]
- Kubryakova E.S. (1986). Nominative aspect of speech activity. M.: Nauka, 1986. 158 p. [in Russian]
- Kubryakova E.S. (1997). Parts of speech from a cognitive point of view. M.: RAN, 331 c. [in Russian]
- Kubryakova E.S. (2004). Language and knowledge: On the way to gaining knowledge about language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in knowledge of the world / Rus. Academy of Sciences, Inst. Of Linguistics / M.: Languages of Slavic culture, 560 p. [in Russian]
- Levitsky A.E. (1999). Functional changes in system of nominative units of modern English: author's ref. dis. for science. degree of Doctor of Philology. Science: special. 10.02.04 "Germanic languages" / A.E. Levitsky. Kyiv, 1999. 36 p. [in Ukrainian]
- Levitsky A.E. (2000). Functional approach to the analysis of the nominative system units of modern English / A.E. Levitsky // Bulletin of the Kharkiv National University. Series "Romano-Germanic Philology". № 471. Pp. 137-143. [in Ukrainian]
- Levitsky A.E. (2007). Promising areas of comparative research within cognitive-discursive paradigm / A.E. Levitsky // Linguistic and conceptual paintings of the world: coll. Science. pr. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. - Vip. 23. Part 2. P. 119-127. [in Ukrainian]
- Mechkovskaya N.B. (2004). Semiotics: Language. Nature. Culture. M.: Publishing Center "Academy", 432 p. [in Russian]
- Petrovskaya L.E. (2006). Display of non-verbal means of communication in Bulgarian phraseology: author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science: special. 02/10/03 "Slavic languages". Kyiv, 18 p. [in Ukrainian]
- Popik I.P. (2008). Verbalization of kinesics in an artistic text // Notes on Romano-Germanic philology. Odessa: Odessa National University. Faculty of Romano-Germanic philology. Odessa Linguistic Society, Issue. 21. P. 138-148. [in Ukrainian]
- Skrypnik I.Yu. (2006). Somatic phraseological units as an element implementations of the category of intratextuality // Visnyk of Kharkiv National University. Series "Romano-Germanic philology. Methods of teaching foreign languages. № 726. P. 150-153. [in Ukrainian]
- Soloshchuk L.V. (2009). Interaction of verbal and nonverbal components of communication in modern English discourse: dis. ... Doctor of Philology. Sciences: 10.02.04. Kyiv, 469 p. [in Ukrainian]
- Starodubtseva O.A. (2002). Lexical and semantic means of kinetic character characteristics: author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science: special. 10.02.05 "Romance languages" / O.A. Starodubtseva. K., 19 p. [in Ukrainian]
- Transcript discussions N.V. Bazyleva, D.B. Gudkova, V.V. Krasnykh, Yu.A. Sorokina (1999). Language. Consciousness. Communication: Sat. articles. M.: M.V. Lomonosov Moscow State University. Lomonosov. Philology, Issue. 8. P. 3-67. [in Russian]
- Крейдлин, Г. Е. (2002). *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение. 592 с.
- Крейдлин, Г. Е., & Летучий, А. (2005). Плечи и их языковая концептуализация. *Сокровенное и смыслы: к 70-летию Н. Д. Арутюновой*. Москва: Языки славянской культуры. С. 128-136.
- Крейдлин, Г. Е., & Чувилина, Е. А. (2001). Улыбка как жест и как слово. *Вопросы языкознания*, 4, 66-93.
- Кодзасов, С. В. (2000). Голос: свойства, функции и номинации. *Язык о языке*. Н. Д. Арутюнова (Ред.). Москва: Языки русской культуры. С. 502-526.
- Кубрякова, Е. С. (1986). *Номинативный аспект речевой деятельности*. Москва: Наука. 158 с.
- Кубрякова, Е. С. (1997). *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва: ИЯ РАН. 331 с.
- Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры. 560 с.
- Левицький, А. Е. (1999). *Функціональні зміни в системі номинативних одиниць сучасної англійської мови*. (Автореф. дис. д-ра філол. наук). Київський держ. лінгвіст. ун-т, Київ. 36 с.
- Левицький, А. Е. (2000). *Функціональний підхід до аналізу системи номинативних одиниць сучасної англійської мови*. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія»*, 471, 137-143.
- Левицький, А. Е. (2007). Перспективні напрями зіставних досліджень у межах когнітивно-дискурсивної парадигми. *Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. праць*. Київ: Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. (Вип. 23. Ч. 2). С. 119-127.
- Мечковская, Н. Б. (2004). *Семиотика: Язык. Природа. Культура*. Москва: Академия. 432 с.
- Петровська, Л. Є. (2006). *Відображення невербальних засобів спілкування у болгарській фразеології*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Інститут української мови НАНУ, Київ. 18 с.
- Попик, И. П. (2008). Вербализация кинесики в художественном тексте. *Записки з романо-германської філології: зб. наук. праць*. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. (Вип. 21). С. 138-148.
- Скряпник, И. Ю. (2006). Соматические фразеологические единицы как элемент реализации категории интротекстуальности. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»*, 726, 150-153.
- Солощук, Л. В. (2009). *Взаємодія вербальних і невербальних компонентів комунікації у сучасному англомовному дискурсі*. (Дис. д-ра філол. наук). Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, Київ. 469 с.
- Стародубцева, О. А. (2002). *Лексико-семантичні засоби кінетичної характеристики персонажа (на матеріалі французького роману ХХ століття)*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, Київ. 19 с.
- Стенограмма дискуссии Н. В. Базылева, Д. Б. Гудкова, В. В. Красных, Ю. А. Сорокина и др. (1999). *Язык. Сознание. Коммуникация: сб. статей*. Москва: МГУ имени М. В. Ломоносова. Филология. (Вып. 8.). С. 3-67.
- Степанова, М. Д., & Хельбиг, Г. (1978). *Части речи и проблема валентности в современном немецком языке: учеб. пособие*. Москва: Высшая школа. 256 с.
- Стрілець, Н. Я. (2002). *Структурні та функціонально-семантичні особливості соматичних фразем у романських мовах (на матеріалі французької, іспанської та італійської мов)*. (Автореф. дис. канд.

- Stepanova M.D. (1978). Parts of speech and the problem of valence in the modern German language / M.D. Stepanova, G. Helbig. M., 256 p. [in Russian]
- Strilets N. Ya. (2002). Structural and functional-semantic features of somatic phrases in Romance languages (based on French, Spanish and Italian languages): author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science: special. 02/10/05 "Romanic languages". K., 20 p. [in Ukrainian]
- Timchenko E.P. (2001). Metaphorization in the sphere of somatic vocabulary / E.P. Tymchenko // Problems of word, sentence and semantics of text: coll. Science. Art. Kyiv: KNLU Publishing Center, Issue. 7. P. 259-262. [in Ukrainian]
- Chanysheva Z.Z. (1979). Lexical means of designating paralinguistic components of speech in modern English: abstract of thesis. dis. for the degree of Cand. philol. Sciences: spec. 02/10/04 "Germanic languages". M., 1979. 20 p. [in Russian]
- Chandler R. (1993). The Long Good bye / R. Chandler. Fiction English, 109 p. [in English]
- Grisham J. (1991). The Firm / J. Grisham. New York: Island Books, 1991. 501 p. [in English]
- Mitchell M. (1993). Gone with the Wind / M. Mitchell. New York: Warner Books, 1024 p. [in English]
- Rosenberg N.T. (1995). First Offence / N.T. Rosenberg. London: Orion Books Ltd., 372 p. [in English]
- Shaw I. (1987). The Troubled Air // I. Shaw. New York: Dell Publishing Co., 1987. 510 p. [in English]
- Warren R.P. (1979). All the King's Men / R.P. Warren. M.: Progress Publishers, 448 p. [in English]
- філол. наук). Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, Київ. 20 с.
- Тимченко, Є. П. (2001). Метафоризація у сфері соматичної лексики. *Проблеми семантики слова, речення та тексту: зб. наук. статей*. Київ: Видавничий центр КНЛУ. (Вип. 7.). С. 259–262.
- Чаньшєва, З. З. (1979). *Лексическіє средства обозначения паралингвистических компонентов речи в современном английском языке*. (Автореф. дис. канд. філол. наук). Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца, Москва. 20 с.
- Chandler, R. (1993). *The Long Good bye. Fiction English*. 109 p.
- Grisham, J. (1991). *The Firm*. New York: Island Books. 501 p.
- Mitchell, M. (1993). *Gone with the Wind*. New York: Warner Books. 1024 p.
- Rosenberg, N. T. (1995). *First Offence*. London: Orion Books Ltd. 372 p.
- Shaw, I. (1987). *The Troubled Air*. New York: Dell Publishing Co. 510 p.
- Warren, R. P. (1979). *All the King's Men*. Moscow: Progress Publishers. 448 p.

Information about the authors:

Milko Natalia Evgenivna
natalyy0304@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Barantsova Iryna Olexandrivna
angl_fil_mdpu@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Denysenko Nadia Valeriivna
tisyakan@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/113/120

Received at the editorial office 04. 03. 2021.
Accepted for publishing 22. 04. 2021.

Відомості про авторів:

Мілько Наталя Євгенівна
natalyy0304@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Баранцова Ірина Олександрівна
angl_fil_mdpu@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Денисенко Надія Валеріївна
tisyakan@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/113/120

Матеріал надійшов до редакції 04. 03. 2021 р.
Прийнято до друку 22. 04. 2021 р.

УДК 378:8:005.336.5(477)

THE FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE

Tetiana Riabukha, Natalia Hostishcheva, Iryna Barantsova

*Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University***Resume:**

The article deals with the intercultural aspect of foreign language teaching in general and the formation of students' foreign language grammatical competence in particular. The culturological approaches to foreign language teaching (socio-cultural, linguo-ethnographic, linguo-culturological, ethnographic, multifunctional, and intercultural) are briefly described. It is concluded that the intercultural approach is the most appropriate for the implementation of intercultural foreign language education as it reflects the modern requirements of foreign language teaching and enables students to master linguistic knowledge and communicative skills together with a whole set of cultural knowledge. The necessity to combine teaching grammar of a foreign language with cultural information is supported with numerous English and Ukrainian examples.

Key words:

intercultural education; national mentality; language; grammar; teaching process.

Анотація:

Рябуха Тетяна, Гостищева Наталія, Баранцова Ірина. Формування іноземної граматичної компетентності студентів.

У статті розглянуто міжкультурний аспект викладання іноземних мов загалом та формування граматичної компетентності студентів з іноземної мови зокрема. Висвітлено культурологічні підходи до викладання іноземних мов (соціокультурний, лінгвоетнографічний, лінгвокультурологічний, етнографічний, багатофункціональний та міжкультурний). З'ясовано, що міжкультурний підхід є найбільш доцільним у процесі реалізації міжкультурної освіти іноземними мовами, оскільки віддзеркалює сучасні вимоги до їх викладання та дає змогу студентам оволодіти лінгвістичними знаннями й набути комунікативних навичок разом з комплексом культурних знань. Необхідність поєднання викладання граматики іноземної мови з культурологічною інформацією підтверджується численними прикладами з англійської та української мов.

Ключові слова:

міжкультурна освіта; національний менталітет; мова; граматики; навчальний процес.

Аннотация:

Рябуха Татьяна, Гостищева Наталья, Баранцова Ирина. Формирование иностранной грамматической компетентности у студентов.

В статье рассматривается межкультурный аспект преподавания иностранных языков в целом и формирования у студентов грамматической компетентности иностранного языка в частности. Охарактеризованы культурологические подходы к преподаванию иностранных языков (социокультурный, лингвоэтнографический, лингвокультурологический, этнографический, многофункциональный и межкультурный). Выяснено, что межкультурный подход является наиболее целесообразным для реализации межкультурного обучения иностранных языков, поскольку отражает современные требования к преподаванию иностранных языков и позволяет студентам овладеть лингвистическими знаниями и коммуникативными навыками вместе с целым комплексом культурных знаний. Необходимость сочетания преподавания грамматики иностранного языка с культурологической информацией подтверждается многочисленными примерами из английского и украинского языков.

Ключевые слова:

межкультурное образование; национальный менталитет; язык; грамматика; учебный процесс.

Setting of the problem. One of the main European and global trends in both general and vocational education is a new understanding of learning objectives, namely the transition from the knowledge-centric model to the formation of five interdependent basic competences: socio-political, informational, communicative and intercultural, as well as readiness for education throughout life.

In modern conditions of expanding mobility and communication, growing contacts with representatives of various languages and cultures, and the problems and conflicts arising in this regard in the process of intercultural communication, it is unnecessary to talk about the relevance of the issue of intercultural communication and its solution. It is obvious that "effective intercultural communication cannot arise itself, it needs to be deliberately mastered" (Riabukha, & Hostishcheva, 2015, p. 224).

In accordance with the Law "On Higher Education" (2014) and the Law "On Education" (2017), the implementation of intercultural foreign language education in secondary and higher educational institutions has begun in Ukraine.

In the methodical literature, the various ways of solving this problem are considered quite fully. To some extent, the approaches to the implementation of intercultural foreign language education are also highlighted. We will name such researchers as G. V. Elizarova (2005), V. I. Kononenko (2008), S. Yu. Nikolayeva (2013), E. I. Passov (1998), V. V. Safonova (1996), P. V. Sysoev (2003), E. G. Tareva (2014), et al.

S. Yu. Nikolayeva expresses the conviction that the effective implementation of intercultural foreign education is conditioned by the correct definition of scientific approaches to its introduction, and makes an attempt to make a systematic analysis of the approaches described identify the degree of their development at three main levels: philosophical, general scientific and specific scientific. At the philosophical level, the main approach is humanistic; at the general scientific level – structural, functional and system approaches; at the specific scientific (methodical) level – personality-oriented, communicative, competent, culturological, reflexive, professionally oriented and productive approaches (Nikolaeva, 2015, p. 125).

The culturological approach (M. Byram & M. Fleming (1998), D. Hymes (1995), V. I. Kononenko (2008), O. A. Kornilov (2003), C. Kramersch (1993), V. V. Krasnykh (2002), S. G. Ter-Minasova (2000), E. M. Vereshchagin & V. G. Kostomarov (1990), V. V. Vorobiev (1997), A. Wierzbicka (1996), et al) assumes preservation, transmission, reproduction and development of culture by means of education; promotes creation of optimal conditions for the absorption of universal and national culture, awareness of the personal cultural needs, interests and abilities.

The culturological approach includes socio-cultural, linguo-ethnographic, linguo-culturological, ethnographic, multifunctional, and intercultural.

The socio-cultural approach (Kramersch, 1993; Nikolaeva, 2013; Passov, 1998; Safonova, 1996) is focused on teaching in the spirit of peace and in the context of the dialogue of cultures. Without mastering socio-cultural knowledge it is impossible to form communicative competence, as socio-cultural knowledge is necessary not only as a means of communication with representatives of foreign language culture, but also as a means of enriching the spiritual world of the personality on the basis of acquired knowledge about the culture of other countries.

The linguo-ethnographic approach (Vereshchagin, & Kostomarov, 1990) provides an integrated study of language and culture. In the context of this approach, the main source of linguistic information is the lexical composition of the language. In this regard, the main attention of researchers is paid to the study of equivalent and non-equivalent lexical units, background vocabulary, terminological vocabulary, phraseology (Bobodzhanova, 2008; Elizarova, 2005).

The linguo-culturological approach (Vorobiev, 1997) appeared with the development and formation of such science as linguoculturology. This approach to language teaching makes it possible to interpret language semantics because of cultural experience.

The founders of the ethnographic approach (Hymes, 1995; Krasnykh, 2002) expressed the opinion that language and culture education should lead not just to mastering some background knowledge, but to the development of students' ability to adapt to new language situations. In this approach, the main thing is the ability to understand other people's behavior and interact with representatives of another culture with a different set of values. Research and interpretation of "alien" cultures contribute to a better understanding of one's own culture.

The multifunctional approach (Sysoev, 2003) implies considering a foreign language as a language of intercultural communication and involves the study not only of its "classical" version but its most common variants as well. For example, for English,

this should be British, American and Australian versions.

The intercultural approach (Byram, & Fleming, 1998; Elizarova, 2005; Safonova, 1996; Ter-Minasov, 2000; Tareva, 2014) is considered a logical continuation of culturological approaches. It is based on the idea that students studying a foreign language need special preparation so that to be ready for the effective intercultural communication. "Languages should be studied in an inseparable unity with the world and culture of the peoples speaking these languages <...> overcoming the language barrier insufficient to ensure effective communication between representatives of different cultures. To do this, it is necessary to overcome the cultural barrier" (Ter-Minasov, 2000, p. 34). It should be noted that "cultural barrier is much more unpleasant and dangerous than language barrier, because cultural mistakes are usually perceived more painfully than language mistakes" (Kulykova, Nasalevich, & Kharchenko, 2018, p. 23).

The so-called "Passport of Intercultural Approach" is based on the following theoretical grounds (Kulykova, Nasalevich, & Kharchenko, 2018, p. 53):

- The starting dominant idea – students should be prepared to participate in intercultural communication, which involves the equality of the world's picture of the participants in communication.

- Expediency – the focus on the formation of a secondary linguistic personality who has a linguistic and conceptual picture of the world of both native and other linguistic societies and realizes one's own universal entity as a cultural and historical subject.

- Specific principles of learning: multilingualism and multiculturalism; cognition and consideration of the value of cultural universals; culture-related co-learning of foreign and native languages; awareness of psychological processes related to intercultural communication; an empathetic attitude to participants in intercultural communication.

Thus, "the basic educational principle of the intercultural approach is the principle of the dialogue that allows connecting in students' thinking and activities different cultures, forms of action, values and behaviors. Formation of tolerant attitude towards foreign culture involves the following steps: general introduction to the culture of a country, language training, and specialized cultural training" (Tarasenko, & Kulykova, 2018, p. 43).

Stated above allows us to conclude that the intercultural approach is the most appropriate for the implementation of intercultural foreign language education in higher education institutions of Ukraine. The ability to analyze and compare the features of the carriers of different cultures, as the dominant of the intercultural approach becomes especially significant in the preparation of modern specialists.

There are very few works based on culturally oriented approaches to learning grammar, since, national, social and cultural conditioned teaching grammar as a separate methodological concept is just beginning to emerge. This seems to be because the correlations between cultural values and the grammatical structure of the language are less obvious than the correlation between culture and vocabulary. Meanwhile, according to the fair remark of G. V. Elizarova (2005, p. 69) they are more significant. This fact is also noted by many other scholars (Wierzbicka, 1996; Ter-Minasov, 2000; Bobodzhanova, 2008; Kaftailova, 2010; Ovcharenko, & Burenko, 2016; Ilova, Salkhenova, & Galichkina, 2018).

The purpose of this article is to show how the implementation of intercultural approach affects the process of teaching English grammar to Ukrainian students of language specialties "Philology. Language and Literature (English)" and "Germanic Languages and Literatures. Translation / Interpretation".

The experience in teaching English to students shows that, even having learned all the grammatical rules of the English language, many Ukrainian students cannot use them properly because they do not know the features of the British or American mentality.

The mentality of the people is the result of the cultural and historical development of the country of the language studied; it is culture that helps us to understand the differences in people's behavior. To realize communication, it is necessary to understand what type of culture the interlocutor belongs to.

Anglo-Saxon (English and American) and Slavonic (Ukrainian and Russian) cultures belong to different types. Native English speakers belong to the so-called *distant culture* (*low-contact culture* in English terminology). In this type of culture, independence and inviolability are valued, distantness, demonstration of equality and emotional restraint are of particular importance, tactile communication is used restrictedly, violation of space is condemned. Russian-speaking communicants belong to another type of culture, called *contact cultures* (*high-contact cultures* in English terminology), which are characterized by a short distance of communication. In such cultures, intimacy and sociability are appreciated, tactile communication is widely used. It is to such a culture that Ukrainian-speaking communicants belong (Larina, 2013, p. 32).

It should be noted that the peculiarities of the settlement of the South-East regions of Ukraine caused a significant diversity of ethnic structure of its population and the peculiarity of the linguistic situation. This territory has a large number of people whose native language is Russian. Along with the Ukrainian language, Russian is a means of

communication of citizens, regardless of their nationality. Therefore, we base our research on examples of bilingualism, since the cultural values, lexical and grammatical structure of the two languages are similar.

The article is one of the most difficult grammar phenomena to understand for the Ukrainian-speaking audience as well as the Russian-speaking one. Even those who know grammar rules make many mistakes in the use of this part of speech.

It is difficult for a native Ukrainian / Russian speaker to understand why such a part of speech as an article exists in English, because it does not carry the notion of gender, number, case, as in some other European languages. The English article denotes the degree of distantness / abstractness of the subject in relation to the speaker. Therefore, both Ukrainian-speaking students and Russian-speaking ones find the English article unnecessary, not only because there is not such grammar phenomenon in their languages, but also because the degree of distantness / abstractness is not the most important category in Slavonic culture.

It seems methodically appropriate to explain this grammatical aspect through the cultural values characteristic of the British mentality. It is well known that the British have another attitude towards the physical space that separates people. The reasons for this lie in the cultural, religious, historical and geographical features of the development of nations. For example, the proverb "My home is my castle" very accurately reflects this feature of British way of thinking.

The indefinite article *a* (*an*) has its "parent" – the numeral *one*, and while retaining the "parent" traits, it has two main meanings: *one* and *any*. The definite article *the* also has features of its "parent" – the pronoun *this*. All abstract concepts, substances, processes have a zero article or the meaningful absence of the article. All these basic rules are easy for students to remember. The difficulty lies in understanding the reason why it is necessary: why should I know if the object is *any* (indefinite, unknown) or *this* (definite, known)?

The differences in the description of a person in Ukrainian / Russian and English are another example of the grammar possibilities and limitations it imposes. These differences are associated with the specifics of thinking and representing knowledge in different cognitive spheres. In English culture, *the concept of privacy* (personal autonomy) plays such a significant role that it can be used to explain many features of the English language and English culture.

This is exactly the non-equivalent concept that contains the most important information about the communicative consciousness of the representatives of this culture, about the accepted norms and rules of communication. It expresses the cultural value of

autonomy, the independence of the individual. Therefore, in the English language a cultural striving for the identity of the description is clearly traced. This is expressed in the wide use of the pronoun *I*, as well as the pronouns *everyone*, *everybody* (Where should *I* meet you tonight? / *Everyone* is busy).

In English scientific articles, the author does not call himself in the third person plural, as is customary in Ukrainian/Russian: *ми вважаємо, ми дійшли висновків / мы считаем, мы пришли к выводу*. In English, talking about oneself using *we* has an exclusively historical connotation and refers to the times of Queen Victoria, as in the famous phrase "*We* are not amused".

There is no such zone of personal autonomy in the Ukrainian/Russian language. For the national consciousness of Ukrainians and Russians, on the contrary, "community", "collectivity" is of great importance. Collectivity is the priority of common, collective interests and goals over personal ones.

Perhaps that is why, while writing an address on the envelope, we, unlike Europeans, traditionally write the country, city, street, house and only then call themselves; we also prefer to put the name after the last name, emphasizing the family affiliation. In language, this is expressed in collectivity, collegiality of description: *ми / мы* (we), *усі / все* (all), *обидва / оба* (both). For example: *Ми знайомі? / Мы знакомы?* (Do *I* know you?). In Ukrainian / Russian, the share of "*we*" and "*you*", in comparison with English, is higher than the share of "*I*". In English, there is no equivalent for the Ukrainian/Russian expression "*у нас*". Depending on the context, it means "*in our country*", "*in our house*".

No less important for representatives of English-speaking cultures are personal activity and responsibility for what is happening (Wierzbicka, 1996). It is reflected in the proverbs and sayings like "*Where there is a will, there is a way*" or "*Don't just stand there, do something!*" In the English language, personal activity finds its way in the use of the subject, personifying the source of the action, even if it is formal: *I like it*. Writing a personal pronoun "*I*" with a capital letter is another confirmation of the active life position of English-speaking communicants.

In Ukrainian / Russian, such statements are conveyed by impersonal constructions that indicate passivity, as well as, to some extent, hopelessness and fatalism: *Мені подобається / Мне нравится*. The translation loan from the native tongue ("*Me like*" instead of "*I like*") is a typical mistake of Ukrainians and Russians. The teacher should draw students' attention to the choice of language means they use in the communication. Otherwise, it can become a "cause of misperception" and eventually lead to "communicative failures" (Larina, 2013, p. 161).

Differences in mentality can be used by the teacher to explain the fact that there are two personal pronouns of the second person in Ukrainian/Russian: "*ти / ты*" (the second person singular) and "*ви / вы*" (the second person plural), while in English there is only one – "*you*" (both for the singular and for the plural). Ukrainian/Russian personal pronoun of the second person plural "*ви / вы*" is used to express respect for the interlocutor and is written with a capital letter – "*Ви / Вы*". The personal pronoun of the second person singular "*ти / ты*" reflects such character of the relations between people as neglect, familiarity or, on the contrary, sincere proximity and the equal relationship. This example is also intended to illustrate the increased emotionality of representatives of the Ukrainian/Russian culture and restraint, formality in communication of representatives of the English one.

Similarly, it is possible to explain the differences in punctuation. The excessive (from the British viewpoint) use of the exclamation mark is an example of significant emotionality of representatives of Ukrainian / Russian culture. This punctuation feature indicates the inclination of Ukrainians and Russians to openly demonstrate their feelings in writing, even in official business correspondence. Some scholar note the bewilderment of the British about the exclamation mark in letters written by the Russians: *Dear John! Dear Mr. Smith! Dear Sir! Madam!* (Ter-Minasov, 2000, p. 155). Ukrainians well as Russians are offended by the comma after the name.

One of the most important aspects of grammar is modality. It should be noted that means of objective modality, expressing the relationship between the information reported and the reality in terms of "real / unreal", and means of subjective modality, expressing the speaker's attitude to the reported, are equally important.

English has a rich system of lexical and grammatical means of expressing modality. The same intention can be expressed by a variety of means, for example, the expression of duty: *must, should, ought to, have to, to be supposed, to be to*. Ukrainians / Russians, on the contrary, look at the world with "naked" eyes: "*повинен / маєш*" (Ukrainian), "*должен*" (Russian). The phrase *Ти повинен / маєш це зробити / Ты должен это сделать* can be translated into English as *You must do it* (because it is your duty), *You should do it / You ought to do it* (it would be right on your part), *You have to do it* (since there is no other way out), *You are to do it* (because of prior arrangement), *You are supposed to do it* (it is expected of you).

Modal verbs in the English language are also the most important way to reduce the straightness of a statement (which is very characteristic of the Ukrainian and Russian languages), to disguise a

pragmatic meaning in order to minimize pressure on the listener. For example, the phrase *Could you possibly bring me the bill, please?* combines several means of modality – a question, a modal verb, a conditional mood, a modifier "possibly". For Ukrainian / Russian communication, such a significant discrepancy between the purpose of the utterance (the request to bring the bill) and its lexical and grammatical composition is not typical, since, for cultural reasons, there is no need to use a strong disguise of the speaker's intention.

The contrasting features that distinguish English from Ukrainian and Russian also reveal themselves in the use of negative constructions. Along with "ні / нет", "не можна / нельзя", "не треба / не надо, не нужно", "не рекомендується / не рекомендуется", both in Ukrainian and Russian there are many such words and expressions, the semantics of which differ from English. Even polite questions are asked with the help of negative conditionals: *Ви не проти, якщо я це зроблю? / Вы не возражаете, если я это сделаю? / Do you mind if I do it?*

In English, affirmative statements are more polite, since negative ones contain a greater incentive to give an affirmative answer (*Couldn't you do that?*); as well as some reproach to the listener. Whatever the sources of Ukrainian and Russian negative phrases, whether it be history, psychology or logic of the development of the languages, when translated into English it is necessary to restructure the negative constructions to eliminate their categorical nature. Compare: *Не зникай! / Не исчезай! (Stay in touch!); Не сумуй! / Не унывай! (Cheer up!); По газонах не ходити./ По газонам не ходить. (Keep off the grass!); Не сійте біля краю платформи./ Не стойте у края платформы. (Mind the gap).*

The apparent asymmetry between English and Ukrainian / Russian is also observed in the use of imperative constructions. Imperative is the main way of expressing a request in these languages. Two thirds of all requests in the Russian language are made by an imperative that has no semantic variants. At the same time, the form of imperative in communication does not reduce the level of politeness, as it happens in English.

In English, the imperative is a very "dangerous" form, expressing primarily direct pressure on the interlocutor. The imperative should be used with utmost caution, since by using the imperative, the speaker initially puts himself above his interlocutor. Unlike the Ukrainian and Russian language, in which there are no means of replacing negative imperatives, in English, they are represented in a variety. Along with such formulas as *Don't hurry, Don't worry, Don't make noise, Don't forget to take the key*, their affirmative synonyms are widely used: *Take your time, Take it easy, Stay calm, Remember to take the key.*

Most likely, such restrictions on the use of the imperative are cultural in nature. They again bring us back to the concept of "private life", which means that one should not interfere in the personal affairs of the interlocutor and exert pressure on him, as well as to the concept of "positive thinking", which means a positive (not negative) attitude to life. Restrictions on the use of the imperative in English communication concern not only polite communication, but also even not very polite one. The desire to avoid a negative imperative can be seen in the texts of public announcements, where such modifiers as "please", "kindly", "thank you" make it possible to translate the ban into an instruction. For example: *Please keep off the grass. Please kindly refrain from smoking.*

English speakers often perceive Ukrainians / Russians negatively precisely because of their frequent use of imperatives and negative constructions, while Ukrainians / Russians perceive English speakers as insincere, unable to express their feelings and emotions directly. This is because the mistakes of the "cultural" plan most often relate not to the "ignorance" of culture, but to the psychological, personal (negative) qualities of a person.

Another well-known difficulty significantly affects the Ukrainian / Russian students' awareness of the grammatical system of the English language. In Ukrainian / Russian, there are only three tenses of the verb – Past, Present and Future, while the English verb has a paradigm of sixteen tense forms. It is difficult for Russians to understand why these forms are necessary if in the native language they successfully use only three ones.

The fact is that our mentality seems to have a more "global view" of the world. We are less interested in details, both in the meaning of the word, and in the interpretation of the time of an action, than representatives of British culture. At the same time, if to ask our students to compare such verbs as "іду / иду" and "ходжу / хожу", "біжу / бегу" and "бігаю / бегаю", "пливу / плыву" and "плаваю", then they usually have no difficulty in translating them into English – *I am going* and *I go, I am running* and *I run, I am swimming* and *I swim* respectively. They can see that some Ukrainian/Russian verbs of motion fully correspond to the English tense forms *Present Continuous* and *Present Simple (Indefinite)*.

However, in Ukrainian / Russian it is possible far from all verbs and not in all tense forms. In English, the rules are relevant for all verbs with a few exceptions, whereas we don't have rules for all verbs. It is quite clear that "я іду / я иду" means "now", and "я ходжу / я хожу" means "when?". Since it is impossible to give a definite answer to this question, the students themselves conclude that in the English verb system it corresponds to the Present Indefinite tense. Thus, the explanation of differences and situational use of the above-mentioned tenses of the

English verb causes much less difficulties in the future.

Every teacher of English in Ukraine knows that their students have a certain difficulty in understanding the difference between Past Indefinite and Present Perfect. When explaining, it is recommended to use the following example based on intercultural aspects: if a student in Ukraine is not ready to answer, he often says the phrase: "я вчив / я учил" (in English it sounds *I learned*), that is, in Ukrainian / Russian the non-perfect past tense verb is used, and in English it is Past Indefinite. Completely different semantic connotations are caused by the phrase "я вивчив / я вучил" – *I have learned*. English language learners do not always understand why *I learned* (я вчив / я учил) is the Past Indefinite, while *I have learned* (я вивчив / я вучил) is the Present Perfect, as in Ukrainian / Russian, the two sentences refer to the past. It is well known that in Ukrainian / Russian all perfect verbs belong to the past tense, in the English language – it is the present tense (Present Perfect).

It is also worth noting that, in comparison with native English speakers, we are much more process oriented than result oriented. In the phrase "я вивчив / я вучил" the fact that it was in the past is more important for us than the direct result of activity. In the perception of the British, the phrase *I have learned* shows the result directly related to the present moment (*I have smth learned*). In other words, *I have something done* (the result) here and now, therefore, in the interpretation of the British it cannot be in the past. "I have broken the cup" – for a representative of British culture, it does not matter when in the past it happened: two minutes ago or a year ago, since the fragments (the result) I have here and now.

Let us give another technique successfully used to explain the peculiarities of the use of Present Perfect and Past Indefinite in the cultural aspect. Students are offered a situation: you were absent at the last lesson, and your friends are interested what happened. You answer: "Я був у Києві / я был в Киеве" (*I was in Kyiv*). Such a response neither in Ukrainian / Russian nor in English suggests further discussion of this issue. In other words, answering in this way, you emphasize that this fact is not related to the present moment. However, if you answer the same question with the phrase "Я побував у Києві / я побывал в Киеве" (*I have been to Kyiv*), it will be interpreted as a desire to share the results/impressions of this trip.

In Ukrainian / Russian, there is a great number of prefixes used to form perfect verbs, whereas in

English in similar situations the structure "to have + Participle II" is used. To simplify the understanding of the Present Perfect by Ukrainian / Russian students, you should inform them that the verb *to have* in the "to have + Participle II" structure approximately corresponds to all Ukrainian / Russian prefixes of the perfect verbs.

It is even more difficult for Ukrainian / Russian-speaking students to understand the use of the Present Perfect Continuous tense. In a result-oriented culture, and the British worldview is just that, there must be a form of the verb, which would demonstrate a situation where the subject began some kind of activity some time ago, has already some results of this process and continues to work in this direction. Let's consider an example: *I have been working at the project for two weeks*. In the Ukrainian / Russian translation, that is, in a process-oriented rather than result-oriented language, this phrase loses the most important elements of the British worldview. We translate, "Я працюю над проектом два тижні" (Ukrainian) or "Я работаю над проектом две недели" (Russian) although the English phrase implies something else: "I have already achieved something for two weeks, and I continue to work at the project" The Ukrainian / Russian phrase "я працюю / я работаю" can correspond to at least three English phrases: I write, I am writing, I have been writing, especially if the context is unclear.

There are many other examples that demonstrate possibilities of intercultural approach to teaching grammar. This approach can be used to explain such grammatical phenomena as Subjunctive Mood, Complex Object with the Infinitive / Participle, Complex Subject with the Infinitive, Gerund and Gerundial Constructions, etc.

Conclusion. Thus, the relationship between language and culture is very significant, that cannot but affect the language teaching trends and strategies. It has become customary to include historical and geographical, political and cultural information about the country in the language learning process as separate aspects of the curriculum (Country Studies of Britain, Country Studies of the USA, Linguo-Cultural Studies of Britain, Linguo-Cultural Studies of the USA, Basics of Intercultural Communication, Literature of the English-Speaking Countries, etc). Our research proves that the use of intercultural approach to grammar teaching is not just possible, but appropriate. It invariably causes a lively response in students, makes it easier for them to understand the nature of some grammar phenomena, and increases motivation to learn a foreign language.

References

- Bihych, O. B., Borisko, N. F., Boretskaya, G. E., & et al. *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: [a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities]*. (2013).

Список використаних джерел

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. & та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних ун-тів*. С. Ю. Ніколаєва (Ред.). Київ: Ленвіт. 590 с.

- S. Yu. Nikolaeva (Ed.). Kyiv: Lenvit. 590 p. [in Ukrainian].
- Bobodzhanova, L. K. (2008). *Formation of foreign-language grammatical competence in the light of the national and cultural characteristics of the target language in the field of professional communication*. (Thesis). St Petersburg. 197 p. [in Russian].
- Elizarova, G. V. (2005). *Culture and Foreign Language Teaching*. St Petersburg: KARO. 352 p. [in Russian].
- Kaftailova, N. (2010). *Formation of grammar competence as a means of intercultural communication*. (Thesis). Moscow. 201. [in Russian].
- Kononenko, V. I. (2008). *Language in the context of culture*. Kyiv: Vyshcha Shkola. 340 p. [in Ukrainian].
- Kornilov, O. A. (2003). *Linguistic pictures of the world as derivatives of national mentalities*. Moscow: CheRo. 349 p. [in Russian].
- Krasnykh, V. V. (2002). *Ethnopsycholinguistics and linguoculturology*. Moscow: Gnosis. 284 p. [in Russian].
- Kulykova, L. A., Nasalevich T. V., & Kharchenko T. I. (2018). Translation as a kind of intercultural communication. *Scientific Bulletin of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (21), P. 21–26. [in Ukrainian].
- Larina, T. V. (2013). *The British and the Russians: Language, Culture, Communication*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur. 360 p. [in Russian]
- Nikolaeva, S. Yu. (2015). Intercultural foreign language education in Ukraine: key problems. *Young Scientist*, 8 (1). P. 125–131. [in Ukrainian].
- Ovcharenko, V. P., & Burenko, L. V. (2016). Developing non-linguistic university students' foreign-language grammatical competence from the viewpoint of intercultural approach. *Philology. Theory and practice*, 9 (63). P. 195–198. [in Ukrainian].
- Passov, E. I. (1998). *Communicative foreign language education: The Concept of individuality development in the dialogue of cultures*. Lipetsk: LPIFL. 158 p. [in Russian].
- Riabukha, T. V., & Hostishcheva, N. O. (2015). The problem of intercultural interaction in the process of a foreign language teaching. *Language. Consciousness. Concept: collection of scientific works*, 5. P. 224–227. [in Ukrainian].
- Safonova, V. V. (1996). *Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations*. Voronezh: Istoki. 238 p. [in Russian].
- Sysoev, P. V. (2003). *The concept of language multicultural education*. Moscow: Euroshkola. 401 p. [in Russian].
- Tarasenko T. V., & Kulykova, L. A. (2018). The ways of overcoming misunderstanding in cross-cultural communication. *Scientific Bulletin of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2 (21). P. 40–44. [in Ukrainian].
- Tareva, E. G. (2014). *Intercultural education: linguodidactical strategies and tactics*. Moscow: Logos. 232 p. [in Russian].
- Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and Intercultural communication*. Moscow: Slovo. 624 p. [in Russian].
- Vereshchagin, E. M., & Kostomarov, V. G. (1990). *Language and culture*. Moscow: Russkij jazyk. 246 p. [in Russian].
- Vorobiev, V. V. (1997). *Linguoculturology (theory and methods)*. Moscow: RUDN. 331 p. [in Russian].
- Wierzbicka, A. (1996). *Language. Culture. Cognition*. Moscow: Russkiye slovari. 416 p. [in Russian].
- Byram, M., & Fleming, M. (Ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. [in English].
- Бободжанова, Л. К. (2008). *Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения*. (Дис. канд. пед. наук). С-Петербург. гос. политех. ун-т. С-Петербург, 197 с.
- Елизарова, Г. В. (2005). *Культура и преподавание иностранных языков*. С-Петербург: КАРО. 352 с.
- Кафтайлова, Н. А. (2010). *Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации*. (Дис. канд. пед. наук). Моск. гос. лингвист. ун-т. Москва, 201 с.
- Кононенко, В. И. (2008). *Мова в контексті культури: монографія*. Київ; Івано-Франківськ: Плай. 390 с.
- Корнилов, О. А. (2003). *Лингвистические картины мира как производные от национального менталитета*. (2-е изд., испр. и доп.). Москва: ЧеРо. 349 с.
- Красных, В. В. (2002). *Этнопсихолингвистика и линвокультурология*. Москва: Гнозис. 284 с.
- Куликова, Л. А., Насалевич, Т. В., & Харченко, Т. І. (2018). Переклад як різновид міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (21). С. 21–26.
- Ларина, Т. В. (2013). *Англичане и русские: язык, культура, коммуникация*. Москва: Языки славянских культур. 360 с.
- Ніколаєва, С. Ю. (2015). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*, 8(1). С. 125–131.
- Овчаренко, В. П., & Буренко, Л. В. (2016). Розвиток іншомовної граматичної компетенції студентів немовних вузів з точки зору міжкультурного підходу. *Філологія. Теорія і практика*, 9 (63). С. 195–198.
- Пассов, Е. І. (1998). *Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк: ЛПИФЛ. 158 с.
- Рябуха, Т. В., & Гостіщева, Н. О. (2015). Проблема міжкультурної взаємодії в процесі навчання іноземної мови. *Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць*, 5. С. 224–227.
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков межнационального общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки. 238 с.
- Сысов, П. В. (2003). *Концепция языкового поликультурного образования: монография*. Москва: Еврошкола. 401 с.
- Тарасенко, Т. В., & Куликова, Л. А. (2018). Шляхи подолання непорозуміння в міжкультурній комунікації. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2 (21). С. 40–44.
- Тарева, Е. Г. (2014). *Межкультурное образование: лингводидактические стратегии и тактики*. Москва: Логос. 232 с.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурное общение*. Москва: Слово. 624 с.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В. Г. (1990). *Язык и культура: методическое пособие*. (4-е изд., перераб. и доп.). Москва: Русский язык. 246 с.
- Воробьев, В. В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва: РУДН. 331 с.
- Вежбицкая, А. (1996). *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари. 416 с.
- Byram, M., & Fleming M. (Ed.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1995). The Ethnography of Speaking. *Language, culture and society*. P. 248–282.

Hymes, D. (1995). The Ethnography of Speaking. *Language, culture and society*. P. 248–282. [in English].
Пова, Е., Салкхенова, А., & Галичкіна, Е. (2018). National Mentality: Does It Influence a Language Grammar? *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (3). P. 369–375. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1656> [in English].
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. [in English].

Information about the author:

Рябуха Тетяна Валеріївна
tatyana.ryabuxa@gmail.com
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Hostishcheva Natalia Oleksiivna
gosnat@gmail.com
Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/121/128

Received at the editorial office 19. 02. 2021.
Accepted for publishing 25. 03. 2021.

Пова, Е., Салкхенова, А., & Галичкіна, Е. National Mentality: Does It Influence a Language Grammar? *Journal of History Culture and Art Research*, 7 (3). P. 369–375. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1656>. 2018.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Відомості про авторів:

Рябуха Тетяна Валеріївна
tatyana.ryabuxa@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Гостіщева Наталя Олексіївна
gosnat@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/121/128

Матеріал надійшов до редакції 19. 02. 2021 р.
Прийнято до друку 25. 03. 2021 р.

УДК 378.04:614.253.1]:615.478

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЇХ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕДИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Марина Бичко, Сергій Стеценко

*Полтавський державний медичний університет***Анотація:**

Статтю присвячено професійному становленню майбутніх сімейних лікарів у процесі навчання в медичному закладі вищої освіти в контексті втілення особистісного підходу до навчання. Обґрунтовано доцільність реалізації особистісного підходу в процесі здійснення якісної професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності та визначено дидактичну мету такого особистісно орієнтованого навчання студентів медичних закладів вищої освіти. Висвітлено етапи реалізації особистісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності; визначено чітку позицію кожної зі сторін освітнього процесу: «викладач медичного закладу вищої освіти – студент як майбутній сімейний лікар». Розглянуто сутність та особливості поняття «професійне становлення висококваліфікованого медичного фахівця», а також висвітлено власне бачення етапів професійного становлення майбутніх сімейних лікарів. Здійснено детальний опис процесів усебічної трансформації особистості, що відбувається на кожному з п'яти послідовних етапів, починаючи від мислення студентів, аналізу їхніх професійних інтересів, прагнень, нахилів, можливостей та якостей до моменту здійснення висококваліфікованої діяльності у сфері сімейної медицини. Визначено роль та місце принципу безперервного професійного розвитку в процесі формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності, певні його особливості, а також роль викладача в процесі самоосвіти майбутніх сімейних лікарів. Окреслено механізми введення елементів самоосвіти в процес навчання висококваліфікованих медичних фахівців у сфері охорони здоров'я.

Ключові слова:

майбутні сімейні лікарі; особистісний підхід; професійне становлення; медичне обладнання; самоосвіта; готовність до професійної діяльності.

Аннотация:

Бычко Марина, Стеценко Сергей. Профессиональное становление будущих семейных врачей в процессе подготовки их к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности.

Статья посвящена процессу профессионального становления будущих семейных врачей во время обучения в медицинском учреждении высшего образования в контексте осуществления личностного подхода к обучению. Обоснована целесообразность реализации личностного подхода в процессе качественной профессиональной подготовки будущих семейных врачей к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности и определена дидактическая цель личностно ориентированного обучения студентов медицинских высших учебных заведений. Отображены этапы реализации личностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих семейных врачей к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности; определена четкая позиция каждой из сторон образовательного процесса: «преподаватель медицинского учреждения высшего образования – студент как будущий семейный врач». Рассмотрены сущность и особенности понятия «профессиональное становление высококвалифицированного медицинского специалиста», а также представлена собственная классификация этапов профессионального становления будущих семейных врачей. Представлено детальное описание процессов всесторонней трансформации личности, происходящей на каждом из пяти последовательных этапов, начиная с мышления студентов, анализа их профессиональных интересов, стремлений, возможностей и качеств до момента высококвалифицированной деятельности в сфере семейной медицины. Определены роль и место принципа непрерывного профессионального развития в процессе формирования готовности будущих семейных врачей к применению медицинского оборудования в профессиональной деятельности, особенности процесса самообразования, а также роль преподавателя в самообразовании будущих семейных врачей. Выявлены механизмы введения элементов самообразования в процесс обучения высококвалифицированных медицинских специалистов в сфере здравоохранения.

Ключевые слова:

будущие семейные врачи; личностный подход; профессиональное становление; медицинское оборудование; самообразование; готовность к профессиональной деятельности.

Resume:

Bychko Maryna, Stetsenko Serhii. Professional formation of future family doctors in the process of preparation for the application of medical equipment in their professional activity.

The article is devoted to the process of professional development of future family doctors during training in a medical institution of higher education in the context of the implementation of a personal approach to training. The expediency of implementing a personal approach in the process of implementing high-quality professional training of future family doctors for the use of medical equipment in professional activities has been substantiated and the didactic goal of personality-oriented education of students of medical higher educational institutions has been determined. The article reflects the stages of the implementation of a personal approach in the professional training of future family doctors for the use of medical equipment in their professional activities; defined a clear position of each of the sides of the educational process - «a teacher of a medical institution of higher education – a student as a future family doctor». The essence and features of the concept of professional development of a highly qualified medical specialist are considered, as well as their own classification of the stages of professional development of future family doctors is presented. The article describes in detail the processes of comprehensive transformation of the personality that occurs at each of the five successive stages, starting with the thinking of students, analyzing their professional interests, aspirations, capabilities and qualities to the moment of highly qualified activities in the field of family medicine. The role and place of the principle of continuous professional development in the process of forming the readiness of future family doctors to use medical equipment in professional activities, the features of the self-education process, as well as the role of the teacher in the process of self-education of future family doctors are determined. The mechanisms of introducing elements of self-education into the training process of highly qualified medical specialists in the field of health care have been determined.

Key words:

future family doctors; personal approach; professional development; self-education; readiness for professional activity; medical equipment.

Постановка проблеми. Одним з основних завдань системи охорони здоров'я України є підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних медичних фахівців, здатних надавати високоякісну медичну допомогу населенню, безперервно професійно зростати та самовдосконалюватися. Зокрема, в умовах сьогодення, підвищується попит на лікарів загальної практики – сімейної медицини, які належать до первинної ланки (першого контакту) і за допомогою медичного обладнання діагностують захворювання на ранніх стадіях, після чого перенаправляють пацієнта до лікарів вторинної ланки, які надають спеціалізовані та більш складні послуги. Основним показником підготовки сімейних лікарів є професіоналізм, про який свідчать ґрунтовні знання, здатність до ефективного застосування медичного обладнання (безпосередньо чи опосередковано) під час встановлення діагнозу й з терапевтичною метою, а також здатність ухвалювати швидкі, результативні та ефективні рішення в різних життєвих ситуаціях, коли йдеться про життя та здоров'я пацієнтів.

Професійне становлення особистості майбутніх сімейних лікарів відбувається під час навчання в медичних закладах вищої освіти (ЗВО). Велику роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище медичного ЗВО (його спрямованість), а також педагогічні умови та підходи до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистісному підходу в освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців присвячена значна кількість праць вітчизняних учених (Т. Гуменникова, О. Дубасенюк, Т. Одобецька, О. Пехота, В. Рибалка, А. Старева, О. Хохліна, С. Шадрук та ін.). Проблеми сутності особистісного підходу в координатах особистісного й професійного становлення майбутніх лікарів порушували у своїх роботах О. Бушло, І. Вітенко, О. Гуржий, І. Кахно, О. Лазуренко, Н. Перцева, М. Філоненко, О. Чабан, Д. Чуб та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути процес та етапи професійного становлення майбутніх сімейних лікарів на засадах особистісного підходу в процесі формування їхньої готовності до застосування медичного обладнання в професійній діяльності; визначити роль медичного ЗВО та викладача в процесі професійного становлення майбутніх сімейних лікарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу значної кількості літературних джерел можемо констатувати, що особистісний вимір у процесі підготовки майбутніх сімейних

лікарів до професійної діяльності є провідним чинником для досягнення основної мети вищої медичної школи – самореалізації особистості та її професійного становлення, орієнтації на саморозвиток. Створення сприятливих умов для особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів в умовах багаторівневої медичної освіти – один із ключових індикаторів її ефективності та якості. Науковці тлумачать особистісний підхід, по-перше, як певну сукупність концептуальних принципів, які зорієнтовують процес навчання та професійної підготовки студента – ключового суб'єкта освітнього процесу, по-друге, як систему методичних засобів, що сприяють усебічному розвитку в освітньому середовищі ЗВО.

На переконання О. Дубасенюк (2012), особистісний підхід – це тактика, яка передбачає виявлення практичних аспектів розв'язання проблеми формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності на підставі сукупності наукового досвіду. Із погляду методології, цей підхід допомагає виявити специфіку побудови діяльності науково-педагогічних кадрів на основі поваги до особистості кожного студента, довіри до нього, визначення його ролі і місця в освітньому процесі, а також сприяє розкриттю й максимальному використанню суб'єктного досвіду.

У праці І. Кахно «Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання» (2010) зазначено, що особистісний підхід передбачає орієнтацію на той факт, що особистість студента розвивається за умов наявності цілісної і системної організації навчально-професійної діяльності в медичному ЗВО, а розвиток прогнозує перехідний період від самовизначення студента як майбутнього лікаря до з'ясування специфіки професії, становлення образу «Я-професіонала». Системотвірним чинником особистості є професійна спрямованість, що характеризує ступінь вияву прагнення до оволодіння професією та бажання працювати за вибраним фахом, що зумовлює професійне становлення студента як майбутнього лікаря.

Як слушно зауважує О. Жданова-Неділько (2016), особистісний підхід у професійній підготовці фахівців у ЗВО уможливорює особистісно орієнтоване навчання студентів, яке доцільно трактувати як таку організацію навчання, що зважає на індивідуальні потреби й можливості майбутнього сімейного лікаря й будується на засадах поваги до особистості студента, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта навчальної взаємодії

(«викладач медичного ЗВО – студент як майбутній сімейний лікар»), сприяє становленню соціальної та професійної компетентної особистості. Дидактична мета такого навчання, на нашу думку, полягає у створенні сприятливих умов (змісту, методів, форм організації навчання, засобів, освітнього середовища кафедри, медичного ЗВО загалом) для індивідуальної самореалізації майбутніх сімейних лікарів, розвитку та саморозвитку особистісного потенціалу, професійної компетентності, зокрема готовності до застосування медичного обладнання в професійній діяльності.

О. Хохліна (2019) схарактеризувала особливості реалізації особистісного підходу в професійній підготовці майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності:

1) виявлення й розкриття можливостей студентів у процесі навчання в медичному ЗВО (відбувається впродовж усього терміну навчання, починаючи з першого курсу);

2) становлення свідомості й самосвідомості студентів, допомога в усвідомленні себе як особистості, як лікаря-професіонала в галузі сімейної медицини, своїх можливостей (у навчанні, у майбутній професії);

3) виявлення й розвиток особистісних якостей, необхідних для роботи сімейного лікаря;

4) сприяння самовизначенню студента, його самореалізації й самоствердженню під час навчання, а також у професійній діяльності сімейного лікаря.

У контексті використання особистісного підходу в процесі формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності заслуговують на увагу дослідження О. Лазуренко (2018). Їх ґрунтовний аналіз дав змогу дійти висновку, що професійне становлення особистості майбутнього сімейного лікаря відбувається не лише під час навчання в медичному ЗВО, а й під час практик, відвідування центрів сімейної медицини, спілкування з лікарями-практиками сімейної медицини.

Професійне становлення майбутнього сімейного лікаря – поетапний процес індивідуально-особистісного розвитку висококваліфікованого фахівця сімейної медицини. На нашу думку, особистісний підхід у процесі формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності передбачає орієнтацію на професійне становлення студентів, яке охоплює декілька етапів.

На першому етапі відбувається професійне самовизначення майбутнього сімейного лікаря,

аналіз його професійних інтересів, прагнень, нахилів, можливостей, якостей. Варто зауважити, що професійне самовизначення може відбуватися на будь-якому курсі навчання в медичному ЗВО, навіть на першому або ще й до вступу. Бесіди зі студентами доводять, що під час вступу певна кількість студентів свідомо прагне здобути фах сімейного лікаря й працювати з пацієнтами та їхніми родинами, відкривати власні клініки сімейної медицини тощо.

На другому етапі відбувається власне процес професійної підготовки студента-медика, оволодіння ним фундаментальними теоретичними знаннями, набуття професійних компетентностей, формування готовності до різних видів професійної діяльності сімейного лікаря, що вирізняється поліаспектністю.

До фундаментальних дисциплін, пов'язаних із підготовкою майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності, належить медична й біологічна фізика як сучасний напрям науки і техніки, що виконує медичні завдання з розроблення фізичних основ методів лікування, діагностики та створення апаратури, фізичної за конструкцією й медичної за прикладним застосуванням. Тож у контексті дослідження другий етап передбачає звернення особливої уваги на медичну й біологічну фізику. Доцільною є також організація гурткової роботи студентів.

Третій етап професійного становлення майбутнього сімейного лікаря-професіонала стартує, коли випускник розпочав практичну діяльність і продовжує професійне навчання в інтернатурі за фахом «Загальна практика – сімейна медицина». На цьому етапі в здобувачів є можливість безпосередньо застосовувати здобуті теоретичні знання, удосконалювати свої вміння й відпрацьовувати навички застосування медичного обладнання в професійній діяльності сімейного лікаря. Важливо чітко усвідомлювати значення медичного обладнання для результативності й ефективності лікувально-діагностичного процесу, прагнути до вдосконалення навичок його використання, з огляду на сучасні тенденції на ринку медичної техніки й апаратури, що постійно поповнюється новинками, які варто ретельно вивчати й упроваджувати в роботу сімейного лікаря.

Четвертий етап – виконання професійних обов'язків, період набуття власного досвіду в галузі сімейної медицини, самостійного виконання кваліфікованої професійної діяльності сімейного лікаря, невіддільний розвиток професійних компетентностей, зокрема здатності використовувати різні категорії медичного обладнання в роботі сімейного лікаря, розвиток власного професіоналізму в контексті

самостійного опанування нової медичної техніки й апаратури, що з'являється на ринку, проектування кар'єрного зростання у сфері сімейної медицини. Варто наголосити на важливості для кожного сімейного лікаря-практика подальшого професійного саморозвитку та самовдосконалення.

П'ятий етап – висококваліфікована діяльність у сфері сімейної медицини, професійна мобільність сімейного лікаря, професійна майстерність та її постійне вдосконалення, орієнтація на освіту впродовж усього життя. На цьому етапі необхідно акцентувати увагу на важливості самоосвіти для кожного сімейного лікаря-практика, що має охоплювати всі аспекти професійної діяльності (бути готовим до опанування нового медичного обладнання та його використання під час лікувально-діагностичного процесу).

Погоджуючись із позицією вчених, наголосимо, що особистісний підхід, із погляду формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності, означає актуалізацію організації самостійної роботи студентів, наявність нових форм, методів і засобів самоосвітньої діяльності, тобто розвиток не лише професійної компетентності студентів, а і їхньої особистості загалом через самоосвіту. У цьому процесі основним завданням професійної підготовки майбутнього лікаря стає створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної (через активізацію внутрішніх ресурсів), професійно компетентної особистості, яка саморозвивається (Перцева, Гуржий, & Чуб, 2017).

Від самоосвітньої діяльності сімейного лікаря, такої його особистісної якості, як самостійність, залежить не лише особистий успіх, а й успішне лікування пацієнтів. Особистісний підхід у процесі формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності, безперечно, актуалізує увагу щодо організації самоосвітньої діяльності студентів-медиків.

В основу особистісного підходу до формування готовності майбутніх сімейних лікарів застосовувати медичне обладнання в професійній діяльності покладено принцип безперервного професійного розвитку (БПР), що передбачає організацію процесу самонавчання студентів у медичному ЗВО з орієнтацією на освіту протягом усього життя.

Одне з правил БПР майбутнього сімейного лікаря, як і кожного сучасного лікаря, зокрема лікаря сімейної медицини, – самоосвіта. Запланувати процес самоосвіти може кожен майбутній сімейний лікар на основі ґрунтовного

самооцінювання власної трудової діяльності. Процес навчання відбувається під час відвідування лекцій, семінарів, конференцій, засідань асоціацій, вивчення літератури, інших джерел інформації, що дають можливість постійно підвищувати свій професіоналізм.

Сімейний лікар може навчатися й розвиватися, працювати з пацієнтами в межах повсякденної практики, під час обговорення з колегами тих чи тих випадків і клінічних ситуацій, отримуючи поради й дослухаючись до думки фахівців про хворих, дізнаючись думку медсестер, пацієнтів та їхніх родичів, читаючи, вивчаючи клінічні рекомендації й медичні публікації з досліджуваної проблеми. Вочевидь, кожен студент-медик під час навчання в медичному ЗВО також може самостійно навчатися, відвідуючи різноманітні тренінги, постійні навчально-практичні семінари, вебінари, університетські клініки, зокрема клініки сімейної медицини (за наявності в конкретному ЗВО), авторські педагогічні майстерні, використовувати ресурсну базу медичного ЗВО та клінічних лікарень.

У процесі навчання в медичних ЗВО майбутні сімейні лікарі акумулюють знання, необхідні їм для реалізації майбутньої професійної діяльності, під управлінням педагогів, але водночас вони повинні також збільшувати багаж знань самостійно. Основний акцент у змісті сучасної вищої медичної освіти – зорієнтованість на розвиток самостійності, конкурентоспроможності й мобільності майбутніх сімейних лікарів, здатних до освоєння новітніх технологій і пристосування до професійної діяльності в різних умовах (Мишук, Венгрович, & Гаврилюк, 2013).

Роль викладача в самоосвіті майбутніх сімейних лікарів полягає насамперед у тому, щоб сформулювати розуміння необхідності самостійного і творчого підходу до здобуття знань протягом усього свідомого життя (Глушко, & Кулаєць, 2000; Ткачов, С., & Ткачова, Н., 2014).

Елементи самоосвітньої діяльності як об'єктивно необхідної (не лише для формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності) потрібно використовувати в освітньому процесі медичного ЗВО для формування у студентів-медиків готовності до безперервної самоосвіти. Учасники освітнього процесу не повинні тлумачити це як нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, оскільки йдеться про зміну характеру навчальної роботи, переорієнтацію освітнього процесу відповідно до вимог часу.

Спираючись на дослідження вчених (Добровольська, 2016; Дудікова,

& Діденко, 2010; Наливайко, 2016), можемо окреслити такі механізми введення елементів самоосвіти в контекст формування готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності:

1) рекомендація викладачем на занятті додаткових літературних джерел, зокрема книг, статей із наукових журналів, інших інфоресурсів (відеороликів, телепрограм, присвячених сучасній медичній техніці та обладнанню);

2) внесення до завдань для самостійної роботи питань, що передбачають самоосвітню діяльність (питання для самоконтролю, проблемні питання, пошук власних прикладів для ілюстрації вивченого, узагальнення матеріалу за допомогою таблиць, схем, графіків, підготовка реферату тощо);

3) внесення до завдань для самостійної роботи майбутніх сімейних лікарів, до планів практичних і лабораторних робіт, тематики наукових конференцій у контексті застосування медичного обладнання в сімейній медицині таких питань, що стимулювали б студентів до самостійного пошуку інформації з різних джерел, необхідної для виконання завдань, із подальшим опрацюванням;

4) стимулювання самостійності майбутніх сімейних лікарів щодо опанування медичного обладнання під час конкретизації планів лабораторних і практичних робіт, надання можливості проведення самостійних досліджень, виконання індивідуальних проєктів тощо;

5) стимулювання й заохочення (наприклад, додаткові бали) на заліках та екзаменах тих студентів-медиків, які обізнані з додатковою літературою, зарубіжними дослідженнями, присвяченими проблематиці використання сімейними лікарями медичного обладнання, а також тих, що самостійно виконували інформаційно-пошукову роботу тощо.

На нашу думку, одним із продуктивних напрямів залучення майбутніх сімейних лікарів

до самоосвітньої діяльності є стимулювання їхньої участі в наукових конференціях – як попередньої, пасивної, що допомагає оновити уявлення про науково-практичні здобутки в медичній галузі, так і власної, скерованої на дослідження, на цікаву для студента професійну проблему, що уможливорює написання тез і виступу, формує основи дослідницької культури й розширює горизонти пошуку самоосвітніх джерел. Отже, мотиваційний і процесуальний складники самоосвітньої діяльності майбутнього лікаря сімейної практики можуть та повинні бути забезпечені на етапі професійної підготовки, оскільки сприяють здатності підвищувати свій професіоналізм, реалізовувати безперервний професійний розвиток упродовж усього трудового шляху.

Висновки. Професійне становлення майбутніх лікарів у сфері застосування медичного обладнання в професійній діяльності – багатогранний поліаспектний і поетапний процес індивідуально-особистісного розвитку висококваліфікованого фахівця сімейної медицини, що розпочинається з першого курсу навчання в медичному закладі вищої освіти (іноді – до моменту вступу) і триває протягом усього терміну навчання й подальшої професійної діяльності сімейного лікаря. Схарактеризовані етапи професійного становлення є послідовними та взаємодоповнювальними, проте не взаємозамінними: лише успішне завершення попереднього дає змогу перейти до наступного. На кожному з визначених етапів певне місце належить елементам самоосвіти, упровадженням яких у навчальний процес майбутніх сімейних лікарів керують викладачі медичного ЗВО, що забезпечує формування розуміння необхідності безперервного професійного розвитку сімейного лікаря та настанови на самоосвіту протягом усього життя.

Список використаних джерел

- Глушко, Л. В., & Кулаєць, В. М. (2014). Сучасні проблеми та перспективи підготовки сімейних лікарів на післядипломному етапі навчання. *Семейная медицина*, 5, 141-143.
- Добровольська, А. М. (2016). Формування в майбутніх лікарів і провізорів готовності до самоосвіти в межах розробленої моделі. *Наука і освіта*, 10, 138-149.
- Дубасенюк, О. А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу в професійно педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 14-40.
- Дудікова, Л. В., & Діденко, О. В. (2010). Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення. *Вісник Національної академії ДПС України: електрон. наук.*

References

- Glushko LV, Kulaets V.M. (2014). Modern problems and prospects of training family physicians at the postgraduate stage of study. *Family Medicine*, 5, P.141-143. [in Ukrainian]
- Dobrovol'ska A.M. (2016). Formation of future doctors and pharmacists' readiness for self-education within the developed model. *Science and Education*, 10, P.138-149. [in Ukrainian]
- Dubasenyuk O.A. (2012). Theoretical and technological principles of implementation of personality-oriented approach in professional pedagogical training of future teachers. *Professional pedagogical education: personality-oriented approach: monograph*. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko. P. 14-40. [in Ukrainian]
- Dudikova L.V., Didenko O.V. (2010). Methodical recommendations for the preparation of future physicians for professional self-improvement. *Bulletin of the National Academy of the State Tax Service of Ukraine:*

- фах. вид., 1. Взято з http://www.nbuu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2010_1/10dovmps.pdf.
- Жданова-Неділько, О. Г. (2016). *Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін*. (Дис. д-ра пед. наук). Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, Полтава. 483 с.
- Кахно, І. В. (2010). Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання. *Проблеми сучасної психології*, 8, 418–428.
- Лазуренко, О. О. (2018). Проблема особистісно-професійного становлення майбутнього лікаря та шляхи її вирішення у практиці вищої медичної школи. *Психологічний часопис*, 4, 121–137.
- Мішук, В. Г., Венгрович, О. З., & Гаврилюк, Н. С. (2013). Підготовка студентів з дисципліни «Загальна практика – сімейна медицина» на додипломному етапі. *Сімейна медицина*, 4, 144–147.
- Наливайко, О. Б. (2016). *Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця. 286 с.
- Перцева, Н. О., Гуржий, О. В., & Чуб, Д. І. (2017). Використання особистісно-орієнтованого навчання у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів. *Проблема сучасного педагогічного образования. Серія: Педагогіка і психологія: сб. науч. трудов*, 54 (1), 163–169.
- Ткачов, С. І., & Ткачова, Н. О. (2000). Формування у студентів потреби в самоосвіті. *Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф.* Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна. С. 190–191.
- Хохліна, О. П., & Помиткіна, Л. В. (2019). Особистісний підхід як методологічний інструментарій забезпечення становлення в людини її індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: колективна монографія*. Київ: ТОВ «АльфаПІК». С. 76-85.
- electron. Science. profession. ed., 1. Taken from http://www.nbuu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2010_1/10dovmps.pdf. [in Ukrainian]
- Zhdanova-Nedilko O.G. (2016). Didactic bases of educational interaction of the teacher and the student in the course of studying of pedagogical disciplines. (Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences). V.G. Korolenko Poltava National Ped. Univ., Poltava. 483 p. [in Ukrainian]
- Kahno I.V. (2010). Determinants of personal development of medical students at the stage of professional training. *Problems of Modern Psychology*, 8, P. 418–428. [in Ukrainian]
- Lazurenko O.O. (2018). The problem of personal and professional development of the future doctor and ways to solve it in the practice of higher medical school. *Psychological Journal*, 4, P.121–137. [in Ukrainian]
- Mishchuk V.G., Vengrovich O.Z., Gavrilyuk, N.S. (2013). Preparation of students in the discipline "General Practice - Family Medicine" at the undergraduate stage. *Family Medicine*, 4, P.144–147. [in Ukrainian]
- Nalivayko O.B. (2016). Formation of professional culture of future family doctors in the process of contextual training. (Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). Mykhailo Kotsyubynskyi Vinnytsia State. Ped. Un., Vinnytsia. 286 p. [in Ukrainian]
- Pertseva N.O., Gurzhiy O.V., Chub D.I. (2017) The use of personality-oriented learning in the process of professional training of future doctors. The problem of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and psychology: coll. of scientific proceedings, 54 (1), P.163–169. [in Ukrainian]
- Tkachev S.I., Tkachova N.O. (2000). Formation of students' need for self-education. University education of Ukraine of the XXI century: problems, prospects, development trends: theses of international scientific-practical conf. Kharkiv: KhNU named after V.N. Karazin. P. 190–191. [in Ukrainian]
- Khokhlina O.P., Pomytkina, L.V. (2019). Personal approach as a methodological tool for ensuring the formation of a personality. Individuality in the psychological dimensions of communities and professions in a network society: a collective monograph. Kyiv: AlfaPIK LLC. P. 76-85. [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:
Бичко Марина Вікторівна**

bastet_09@ukr.net
Полтавський державний медичний університет
вул. Шевченка, 23, м. Полтава,
Полтавська обл., 36011, Україна

Стетенко Сергій Анатолійович
stetsenko_sa@ukr.net

Полтавський державний медичний університет
вул. Шевченка, 23, м. Полтава,
Полтавська обл., 36011, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/129/134

Матеріал надійшов до редакції 15. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.

**Information about the authors:
Bychko Maryna Viktorivna**

bastet_09@ukr.net
Poltava State Medical University
Shevchenko St., 23, Poltava,
Poltava region, 36011, Ukraine

Stetsenko Serhii Anatoliiovych
stetsenko_sa@ukr.net

Poltava State Medical University
Shevchenko St., 23, Poltava,
Poltava region, 36011, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/129/134

Received at the editorial office 15. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТІ «INTRODUCTION INTO LEXICOLOGY»

Сергій Гуров

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено основні методи, що використовуються в лексикологічних дослідженнях: компонентний аналіз, трансформаційний аналіз, контекстуальний метод, аналіз словникових дефініцій. Зауважено, що усвідомлення теоретичного матеріалу завжди спричиняло у студентів відторгнення, оскільки загалом ця інформація абстрактна й часто відірвана від практики. Наразі підготовка висококваліфікованого фахівця з міжкультурної комунікації (викладача або перекладача) вимагає від викладача ЗВО визначення й виконання нових завдань, що стосуються змісту й методики викладання теоретичних дисциплін, і зумовлює необхідність розроблення навчального матеріалу в дусі нового часу. На нашу думку, на занятті «Introduction into Lexicology» під час пояснення структури предмета лексикології та класифікації методів, що використовуються в лексикологічних дослідженнях, найбільш доцільно застосовувати когнітивний підхід.

Ключові слова:

лексикологія англійської мови; методи лексикологічних досліджень; когнітивний підхід.

Аннотация:

Гуров Сергей. Реализация когнитивного подхода в процессе преподавания лексикологии английского языка на занятии «Introduction into Lexicology». В статье изложены основные методы, используемые в лексикологических исследованиях: компонентный анализ, трансформационный анализ, контекстуальный метод, анализ словарных дефиниций. Подчеркнуто, что осознание теоретического материала всегда вызывало у студентов отторжение, поскольку в целом эта информация абстрактна и часто оторвана от практики. Сегодня подготовка высококвалифицированного специалиста по межкультурной коммуникации (преподавателя или переводчика) требует от преподавателей высших учебных заведений постановки и решения новых задач, касающихся содержания и методики преподавания теоретических дисциплин, и обуславливает необходимость разработки учебного материала в духе нового времени. По нашему мнению, на занятии «Introduction into Lexicology» при объяснении структуры предмета лексикологии и классификации методов, используемых в лексикологических исследованиях, наиболее целесообразно применять когнитивный подход.

Ключевые слова:

лексикология английского языка; методы лексикологических исследований; когнитивный подход.

Resume:

Gurov Sergiy. Implementation of a cognitive approach in teaching of English lexicology in the lesson "Introduction into lexicology".

The article describes the main methods used in lexicological research: component analysis, transformational analysis, contextual method, analysis of dictionary definitions. The problem of understanding theoretical material has always caused students rejection, because, in general, information is abstract and often disconnected from practice. One of the priority tasks of modern Ukrainian education is the need to create conditions for the comprehensive development and self-realization of the student's personality. One of the principles of the development of the education system in Ukraine is the humanization of the education system, which focuses on the organization of multi-level education. Nowadays, the training of a highly qualified specialist in intercultural communication (teacher or translator) requires a teacher of higher educational institutions to set and solve new problems related to the content and methods of teaching theoretical disciplines, and it is necessary to develop educational material in the spirit of the new age. Theory is always the most important component of the process of training an English teacher, since theory disciplines the mind, develops the logic of thinking and contributes to the development of such mental operations as classification, synthesis, comparison, which are the main characteristics of the cognitive approach. With the help of the above approach, students receive not just information about the subject, but solve problems that lead to this formation of knowledge, that is, using the laws of logic, they come to correct conclusions. In our opinion, the cognitive approach in the lesson "Introduction into Lexicology" should be the most used approach in explaining the structure of the subject of lexicology and the classification of methods used in lexicological research.

Key words:

lexicology of the English language; methods of lexicological research; cognitive approach.

Постановка проблеми. Одним з пріоритетних завдань сучасної української освіти є створення умов для всебічного розвитку та самореалізації особистості студента на гуманістичних засадах, що орієнтує систему освіти на організацію різнорівневого навчання. Наразі підготовка висококваліфікованого фахівця з міжкультурної комунікації (викладача або перекладача) вимагає від викладача ЗВО визначення й виконання нових завдань, що стосуються змісту і методики викладання теоретичних дисциплін, а також розроблення навчального матеріалу відповідно до нових вимог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою методики викладання теоретичних дисциплін у ЗВО, зокрема «Лексикології

англійської мови», присвячено праці таких науковців, як Н. Маковецька, та О. Воєвудська (2005), О. Дзера (2004), Л. Ставицька (2005), Д. Круз (Cruse, 1986), Д. Гирартс (Geeraerts, 2004), Д. Златев (Zlatev, 2003) та ін. Теорія завжди є найважливішим складником процесу підготовки вчителя англійської мови, оскільки вона дисциплінує розум, розвиває логіку мислення і сприяє розвитку таких розумових операцій, як класифікація, синтез, порівняння, що є основними характеристиками когнітивного підходу. Завдяки цьому підходу студенти не просто отримують інформацію про предмет, а й виконують завдання, що сприяють формуванню у них знань, тобто використовуючи закони логіки, роблять правильні умовиводи.

Формулювання цілей статті. Мета статті: розкрити особливості реалізації когнітивного підходу на занятті «Introduction into Lexicology».

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес усвідомлення теоретичного матеріалу завжди спричиняв у студентів відторгнення, оскільки загалом інформація, яку їм доводиться засвоювати, є абстрактною і часто відірваною від практики. Саме тому доцільно в таких ситуаціях застосовувати когнітивний підхід. Його засновники – У. Найссер, Ж. Піаже, А. Ньюелл, Г. Саймон – виділили два методологічні принципи цього підходу: прагнення досліджувати «розумові механізми», якими користується суб'єкт (основний методологічний принцип) і використання таких методів, як формування гіпотез, спостереження, експеримент.

Зі свого боку, ми пропонуємо сфокусувати увагу студентів не стільки на засвоєнні інформаційного продукту, скільки на виконанні завдань, що стосуються наданої інформації. Когнітивний підхід, на якому ми зосередилися, передбачає виконання завдань, структурування інформації, висування власних гіпотез, які слід довести за допомогою дедуктивного методу.

Так, пояснюючи структуру лексикології як науки, студентам слід показати її модель (рис. 1) і надати інформацію про предмет лексикології, після засвоєння якої, запропонувати власноруч заповнити пропуски в моделі або створити її на власний розсуд.

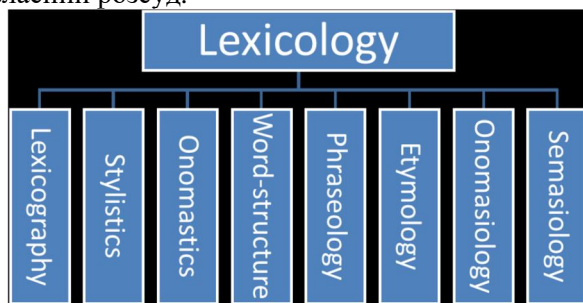


Рис. 1. Структура лексикології англійської мови

Іншим прикладом застосування когнітивного підходу на практиці є пояснення структури семантики (рис. 2), де студенти самостійно дають визначення кожному елементу структури.

Semantics in Linguistics

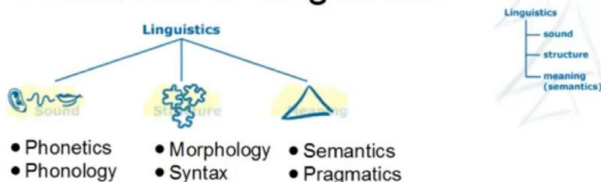


Рис. 2. Структура семантики в лінгвістиці

Основними методами, що використовуються в лексикологічних дослідженнях, є

компонентний аналіз, трансформаційний аналіз, контекстуальний метод, аналіз словникових дефініцій, статистичний метод та інші. Пояснюючи сутність цих методів, слід звернути увагу на практичні завдання, які студенти можуть виконати за допомогою того або того методу.

Процес наукового дослідження може відбуватися в кілька етапів:

1. Спостереження – це рання й основна фаза всіх сучасних наукових досліджень, зокрема й лінгвістики. На цьому етапі досліджується функціонування слова в писемній та усній формах мови.

2. Класифікація даних, отриманих унаслідок спостереження, наприклад, в англійських іменниках суфіксальна морфема «er» додається до дієслівних основ (to cook – cooker, to write – writer) і основ іменників (village – villager, London – Londoner);

3. Узагальнення, наприклад, збір даних і їх упорядковане розташування, повинні допомогти сформулювати узагальнення або гіпотезу, правило або закон. Наприклад, у випадку з суфіксом «er» ми можемо сформулювати правило, згідно з яким похідні слова з «er» мають або дієслівну, або іменникову основу. Однак у поєднанні з прикметниками або прислівниками суфікс «er» не може утворювати іменники (bigger, longer, shorter).

4. Процес перевірки.

Наприклад, пояснюючи метод компонентного аналізу, слід виконати такі дії:

1. Ознайомити з визначенням поняття «метод компонентного аналізу».

Компонентний аналіз – це послідовність процедур, яка, будучи застосованою до слів мови, пропонує відповідно до кожного слова певним чином організований набір семантичних компонентів. На основі системних відношень між словами будуються пропорційні рівності, які можна назвати семантичними пропорціями, наприклад: пам'ятати : згадати: нагадати = не спати: прокинутися: розбудити.

2. Пояснити, що є варіант, заснований на застосуванні процедури вертикально-горизонтального аналізу значень. Він передбачає зіставлення значень слів у двох вимірах: вертикальному, коли порівнюються значення, що стоять на різних рівнях ієрархії родо-видових відношень, тобто значення гіперонімів зі значеннями гіпонімів, і горизонтальному, коли порівнюються значення одного й того самого рівня ієрархії. Після цього слід навести приклади двох слів, наприклад: a poodle (вертикальний вимір) та magazine (горизонтальний вимір):

«a poodle» – «a dog» – «an animal»,

«a magazine» – «a newspaper» – «a journal» – «a book».

3. Після цього прикладу необхідно пояснити, навіщо ми зіставляємо ці слова (для того, щоб мовлення мало логічну побудову). Так, використовуючи гіпонімічний зв'язок, можна користуватися цими словами як синонімами, а з позиції горизонтального виміру можна висловлювати своє ставлення до цього об'єкта (див. рис. 3).

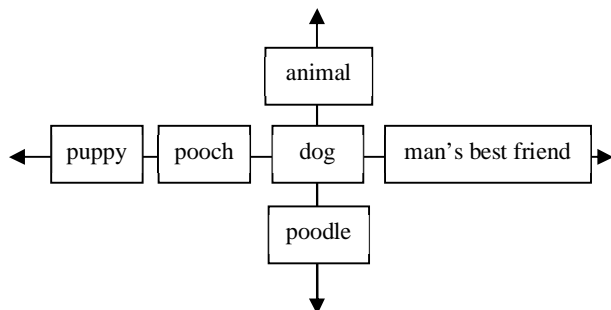


Рис. 3. Горизонтально-вертикальний вимір слова

4. Пояснюючи вищезначену структуру, слід звернути увагу на перший та другий закони логіки, закон тотожності та суперечності, а також на такі поняття, як амфіболія (подвійний смисл вислову, підміна сутності понять), еквівокація (використання одного й того самого терміна в різних значеннях) та логомахія (різне тлумачення понять). Після пояснення цієї структури, студентам слід зробити вправу з використанням інших слів і з'ясувати ставлення автора до різних об'єктів у реченнях.

Наступний «трансформаційний метод» виходить з переконання, що «синтаксична система мови може бути розбита на ряд підсистем, із яких одна є ядерною, вихідною, а всі інші – її похідними. Ядерна підсистема – це набір елементарних типів речень. Складний синтаксичний тип являє собою трансформацію одного або декількох ядерних типів, тобто відому комбінацію ядерних типів, що зазнала певних перетворень (трансформацій)» (Апресян, 1966, с. 181). На практиці цей метод дає змогу перевірити точність переказу інформації, перекладу текстів, додавання, скорочення та перестановки слів; він є також необхідним для побудови текстів. Основним критерієм трансформаційного методу є незмінність сутності тексту. Таким чином, виділяють чотири правила:

1) перестановка елементів (*He is a student. – Is he a student?*);

2) субституція (заміна) одного елемента іншим (*I know Mr. Brown. – I know him.*);

3) ад'юнкція, додавання (*Do you want to go? – Do you really want to go?*).

4) еліпсис, виключення, опущення, стирання елемента (*My friend told me about it. – I was told about it.*).

Пояснюючи трансформаційний метод з погляду когнітивного підходу, також слід визначити такі типи трансформацій:

- конверсна: *They are building a house / A house is being built by them.*

- безособова: *They clean the rooms every day / The rooms are cleaned every day.*

- субстантивна (лат. *substitution* – «заміна») – це заміна елемента речення за умови збереження загального смислу: *He is writing stories / He is a storyteller.*

- ад'єктивна (лат. *adjectivum* – «прикметник», перехід у прикметники) – використання предикативних прикметників і дієприкметників, утворених від особових форм дієслова, як визначень іменників: *She works hard / She is hardworking.*

- пермутаційна (It; лат. *permutare* – «мінати») пов'язана з перестановкою місць елементів усередині речення: *If I plan to go I'll tell you / I'll tell you if I plan to go.*

- трансформація вербалізації: *John's advice / John advised.*

Зауважимо, що використовуючи ці правила, необхідно стежити за тим, щоб зі зміною речення не змінювався його смисл, оскільки, додаючи або вилучаючи ті або інші елементи речення, смисл цих речень може бути спотворений. З огляду на це, завжди необхідно дотримуватись таких рекомендацій:

- 1) склад лексем у процесі трансформації повинен залишатися незмінним;

- 2) повинні зберігатися синтаксичні зв'язки;

- 3) члени трансформації повинні співвідноситися з різними синтаксичними моделями (схемами): *He is repairing his car himself. – His car is being repaired by himself.*

Семантичне значення слова формується за принципом редуцціонізму, тобто виділяється мінімальна кількість ознак, які визначаються як словникова дефініція. Для отримання найбільш повного опису значення слова, необхідно узагальнити словникові дефініції з різних джерел і врахувати результати авторів словників. Саме досягнути цієї мети допомагає метод аналізу словникових дефініцій, «... заснований на принципі додатковості словникових дефініцій різних словників, кожен з яких відображає деякі істотні ознаки значення, але найбільш повний опис здійснюється лише сукупністю дефініцій різних словників, які доповнюють один одного» (Стернин, & Саломатина, 2011, с. 26).

Метод аналізу словникових дефініцій охоплює такі етапи опису:

1. Виписуються значення слова з усіх доступних словників (сучасних, історичних, енциклопедичних) і складається зведений список усіх дефініцій.

2. Кожна дефініція слова, що не збігається, подається як нове значення цього слова, відтак складається список усіх розбіжних словникових дефініцій. За наявності в значеннях функціонально-територіальних обмежень вказують регіон, наприклад AmE, BrE.

3. Усі різні семантичні компоненти слова, виділені у використаних словниках, мають на меті формування його семантичного ядра, після чого наводяться приклади вживання слова в цьому значенні, зафіксовані у використаних словниках.

4. Опис семантичного ядра слова здійснюється за польовим принципом, де ядерними значеннями вважаються ті, які були виділені в усіх словниках; периферійними значеннями вважаються застарілі, стилістично обмежені, виділені окремими словниками (див. рис. 4).

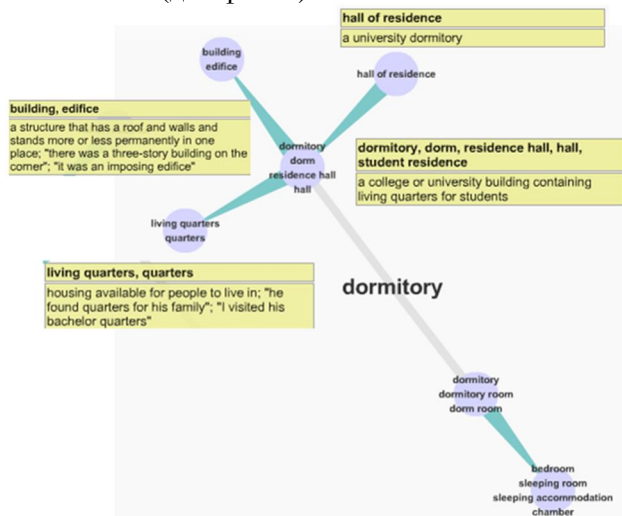


Рис. 4. Семантичне ядро слова «dormitory»

Наступний метод – метод контекстуального аналізу – використовується для вивчення функціональної специфіки слова, його значень у тексті, а також з’ясування залежності значення слова від цього контексту. Цей метод є змістовним і універсальним під час глибокого аналізу тексту. Він також застосовується для виявлення прихованих комунікативних намірів або настанов, зокрема маніпулятивних прийомів. Отже, аналізуючи текст, ми можемо побачити наміри автора змінити ставлення читача за допомогою деяких слів або словосполучень. Наприклад, словосполучення «Putin’s regime» одразу має негативний відтінок, оскільки слово «режим» є «носієм» негативної конотації, і автор нав’язує своє ставлення читачу.

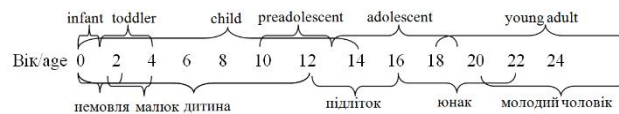
Іншим прикладом використання методу контекстуального аналізу можуть служити вислови з художніх текстів. Наприклад, «I studied Notre-Dame’s ribs» перекладається як «Я вивчав ребра Нотр-Дама», але переклад не зрозумілий без так званих «фонових знань», адже мається на увазі, що читач знає, який вигляд усередині має

Собор Паризької Богоматері, де підпружні арки нагадують ребра скелета (див. рис. 5).



Рис. 5. Нотр-Дам ззовні та всередині

Аналізуючи або перекладаючи тексти, завжди слід використовувати порівняльний метод, що сприяє більш точному перекладу й не порушує семантику слова. Цей метод здебільшого застосовується для перекладу різних кваліфікацій, наприклад:



Його також слід використовувати для слів, яких немає в іншій мові, наприклад абревіатура ЖЕК (житлово-експлуатаційна контора) не може бути перекладена дослівно, адже в англійській мові будинки обслуговуються компаніями, і деякі багатоповерхові будинки є приватною власністю одного суб’єкта. Отже, за допомогою цього методу можна відшукати найбільш відповідне значення, близьке за змістом – housing and maintenance office.

Крім того, під час порівняльного аналізу фактів різних мов необхідно враховувати так звану міжмовну омонімію, коли форма збігається цілком, а значення – лише частково. Так, наприклад, «football pitch» перекладається як «футбольне поле», але слово «поле» в українській мові є багатозначним, тому в англійській мові воно може перекладатись як field – поле, де вирощують, наприклад, овочі або злаки, square – частина землі, наприклад, для забудови, lea – луг, поле для випасу скота та ін.

Ще одним методом лексикологічних досліджень є порівняльно-історичний, який застосовується для встановлення спорідненості між мовами й вивчення їх розвитку. Він також допомагає з’ясувати історичні факти. Так, наприклад, у перекладі Біблії, зробленому християнською організацією «Свідки Ієгови», вказано, що Ісус був розп’ятий на дереві, а не на хресті, при цьому автори перекладу посилаються на те, що давньогрецьке слово «σταυρός» перекладається як «стовп» або «хрест». У іншому перекладі, зробленому в IV ст. н. е. на латинську мову, «σταυρός» перекладається як «stix», тобто «хрест». Крім того, варто брати до уваги та перевіряти небіблійні джерела I тисячоліття н. е., які свідчать про форму чотирикінцевого хреста.

Пояснюючи студентам статистичний метод, слід звернути увагу на його практичні риси:

- досліджує словниковий запас у кількісному вимірі;
- ураховуючи різні численні характеристики й функціональні залежності в тексті, отримані для обмеженої сукупності текстів, характеризує мову загалом або її функціональні стилі (публіцистичний, науковий, художній тощо), виявляє особливості стилю окремих авторів, атрибуції текстів, дешифрування історичних письмен;
- має важливе значення в процесі підбору словникових одиниць для цілей навчання іноземної мови.

Проблема підбору навчальної лексики є дуже важливою. Розглянемо це на прикладі слова «room», яке має декілька значень:

1) «room» – перекладається як простір, наприклад: «not enough room to do something» – недостатньо місця, щоб щось зробити;

2) «room» – перекладається як частина будинку, наприклад: «sitting room» – вітальня;

3) «rooms» – використовується у множині як житло, наприклад: «to get rooms» – отримати житло.

Статистичний аналіз свідчить про те, що у 83% прикладів вживання слова «room» у різних текстах воно має значення «частина будинку», у 12% прикладів це слово сприймається як «простір» і лише у 2% – як «житло» (у множині).

Метод лінгвістичної експертизи – один з яскравих прикладів практичної лексикології, за допомогою якого можна проаналізувати текст і виявити конфліктні слова або смисли. Разом з методом лінгвістичної експертизи в процесі дослідження застосовують допоміжні методи –

метод структурно-семантичного аналізу, метод дискурсивного аналізу та логіко-синтаксичний метод. Так, зокрема, оцінюючи моральні збитки, працівники суду використовують вищезазначений метод для розв'язання конфліктної ситуації, наприклад:

У газеті опубліковано: «Іваненко викрав телефон». Суд задовольнив позовні вимоги, встановивши, що поширена інформація є такою, що відповідає дійсності.

У газеті опубліковано: «Люди говорять, що Іваненко викрав телефон». Суд у задоволенні позовних вимог відмовив.

Зробивши лінгвістичну експертизу, ми доходимо висновку, що рішення суду базувалось саме на тому, що друге речення є твердженням, а перше – подається як факт.

Пояснюючи метод лінгвістичної експертизи, слід звернути увагу на такі поняття, як:

«Інформація» – повідомлення, зведення про стан справ, про будь-які події, факти. З позиції мови інформація про факти, події може бути виражена у формі твердження або припущення.

«Факт» – дійсна, не вигадана подія, дійсне явище; те, що сталося, відбулося насправді.

«Твердження» – висловлювання (думка, судження), у якому стверджується що-небудь і відображається зв'язок предмета та його ознак.

«Припущення» – на відміну від твердження, містить спеціальні маркери-слова, що виражають невпевненість, сумнів, ймовірність походження тієї чи іншої події.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, можемо твердити, що когнітивний підхід на занятті «Introduction into Lexicology» є найбільш доцільним для пояснення структури предмета лексикології та класифікації методів, що використовуються в лексикологічних дослідженнях.

Список використаних джерел

- Апресян, Ю. Д. (1966). *Идеи и методы современной структурной лингвистики*. Москва: Просвещение. 301 с.
- Дзера, О. (2004). *Англійська й українська лексикографія (коротка теорія та історія)*. Львів: ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка. 170 с.
- Маковецкая, Н. А., & Воевудская, О. М. *Практикум по лексикологии английского языка: учебное пособие в 2 ч.* Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та.
- Ставицька, Л. (2005). *Арго, жаргон, сленг*. Київ: Критика. 462 с.
- Стернин, И. А., & Саломатина, М. С. (2011). *Семантический анализ слова в контексте*. Воронеж: Истоки. 150 с.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press. 328 p.
- Geeraerts, D. (2004). *Theories of Lexical Semantics: a Cognitive Perspective*. Oxford University Press. 384 p.
- Zlatev, Jordan. (2003). Polysemy or generality? Mu. In Hubert Cuyckens, René Dirven and John Taylor (Eds.). *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter. P. 447–494.

References

- Apresyanyan Yu. D. (1966). *Ideas and methods of modern structural linguistics*. Moscow: Prosveshchenie, 301 p. [in Russian]
- Dzera O. (2003). *English and Ukrainian lexicography (brief theory and history)*. Lviv: Publishing center of Ivan Franko National University of Lviv, 170 p. [in Ukrainian]
- Makovetskaya N. A., Voevudskaya O. M. (2005). *Practicum on the lexicology of the English language: a textbook in 2 hours* Voronezh: Edition of the Voronezh State University. [in Russian]
- Stavitska L.(2005). *Argo, jargon, slang*. Kyiv: Kritika, 462 p. [in Ukrainian]
- Sternin I. A., Salomatina M. S. (2011). *Semantic analysis of the word in the context*. Voronezh: Istoki, 150 p. [in Russian]
- Cruse D.A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press, 328 p. [in English]
- Geeraerts D. (2004). *Theories of Lexical Semantics: a Cognitive Perspective*. Oxford University Press, 384 p. [in English]
- Zlatev, Jordan (2003). 'Polysemy or generality? Mu'. In Hubert Cuyckens, René Dirven and John Taylor (eds.), *Cognitive*

Approaches to Lexical Semantics 447-494. Berlin:
Mouton de Gruyter. [n English]

Відомості про автора:

Гуров Сергій Юрійович

serggurov27@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/135/140

*Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.*

Information about the author:

Gurov Serhii Yuriiovych

serggurov@mail.ru

Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
07. 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/135/140

*Received at the editorial office 14. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.*

УДК 373.3.091.279.7

УПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Світлана Дубяга, Тетяна Фефілова, Юлія Саєнко

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

У статті акцентовано на тому, що впродовж багатьох років шкільна оцінка була знаряддям ранжування учнів. Зазначено, що у зв'язку зі зміною концепції сучасної школи розпочато впровадження нових підходів до оцінювання навчальних досягнень: відтепер оцінка має слугувати для аналізу індивідуального прогресу та планування індивідуального темпу навчання кожної особистості. Розкрито сутність поняття «формувальне оцінювання», яке ґрунтується на положеннях дитиноцентричної педагогіки. Схарактеризовано форми, техніки, методи формувального оцінювання та способи їх використання на уроках у початковій школі. Наголошено на важливих елементах формувального оцінювання – самооцінюванні й взаємооцінюванні.

Ключові слова:

самооцінювання;
взаємооцінювання;
формувальне оцінювання;
особистісний розвиток дитини;
компетентнісне навчання.

Аннотация:

Дубяга Светлана, Фефилова Татьяна, Саенко Юлия.
Внедрение формирующего оценивания учащихся в образовательный процесс начальной школы.

В статье акцентируется на том, что на протяжении многих лет школьная оценка была орудием ранжирования учеников, однако в связи с изменением концепции современной школы внедряются и новые подходы к оцениванию учебных достижений. Сегодня оценка должна служить анализу индивидуального прогресса и планированию индивидуального темпа обучения каждой юной личности. Авторы раскрывают сущность понятия «формирующее оценивание», которое опирается на положения детоцентризма. Охарактеризованы формы, техники, методы формирующего оценивания и способы его использования на уроках в начальной школе. Сделан акцент на важных элементах формирующего оценивания – самооценке и взаимооценке.

Ключевые слова:

самооценка;
формирующее оценивание;
личностное развитие ребенка;
компетентностное обучение.

Resume:

Dubiaha Svitlana, Fefilova Tetiana, Sayenko Yliya.
Introduction of formative evaluation of students in the educational process of primary school.

The article says that for many years, school assessment has been a tool for ranking students. With the change in the concept of the modern school, new approaches to the assessment of academic achievement are being introduced – from now on, assessment should be used to analyze individual progress and plan the individual pace of learning of each young person. The essence of the concept, which is based on the provisions of child-centered pedagogy, is explained – it is “formative assessment”. Forms, techniques, methods of formative assessment and ways of their use in lessons in primary school are revealed. Emphasis is placed on important elements of formative evaluation – self-evaluation and mutual evaluation.

The point is that formative assessment consists of components that make it an effective tool for the process of individualization and improving the quality of learning; active participation of students in the process of their own learning; informing them about the learning objectives and assessment criteria; use of self-assessment and mutual evaluation according to the developed criteria; providing feedback that allows students to monitor their progress and identify further learning tasks and ways to accomplish them. It is directly related to a new understanding of the educational process, in which the student, along with the teacher, becomes an active subject of learning and involves the abandonment of rigid reporting and the development of new assessment practices.

Key words:

self-assessment;
mutual assessment;
formative assessment;
personal development of a child;
competence training.

Постановка проблеми. Компетентнісно орієнтована освіта в Україні – це відповідь на виклики сучасного суспільства, ключові поняття якого – ефективність і результативність. Ці якості означають насамперед здатність особистості діяти самостійно без постійного керівництва; брати на себе відповідальність за власною ініціативою, аналізувати нові ситуації та застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; ухвалювати рішення й створювати нове на основі цього аналізу, здатність до співпраці в колективі.

Підвищення рівня освіти в Україні безпосередньо пов'язано з удосконаленням сучасної моделі розвитку українського суспільства в контексті зазначених світових тенденцій. Саме тому постала необхідність розпочати реформування освіти з її початкової ланки (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 12).

Зміст і основні напрями освітньої реформи висвітлено в «Законі про освіту», Концепції «Нова українська школа», у Державному

стандарті початкової та загальної середньої освіти. Упроваджуються нові програми для початкової школи, розроблені на основі компетентнісного підходу, що, зокрема, передбачає не лише фіксацію навчальних досягнень учня, а й оцінку та супровід прогресу його особистих досягнень.

Оцінювання в сучасній школі ґрунтується на положеннях дитиноцентричної педагогіки, які визначають пріоритет інтересів та особистісних запитів учня в навчальному процесі (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 12). Саме тому в початковій школі здійснюється формувальне оцінювання, яке передбачає адаптування освітнього процесу до здібностей дитини, акцентування на її успіхах, а не на помилках; стимулювання навчальних зусиль для досягнення максимально можливих результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під формувальним оцінюванням розуміють:

– інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів та

відповідно до них адаптувати процес навчання (Локшина, 2009);

– «будь-яке оцінювання, яке допомагає учневі навчатися та розвиватися» (Perrenoud, 1991, с. 50). У цьому тлумаченні швейцарського вченого Ф. Перрену наголошується на активній ролі учня;

– «двосторонній процес між учителем та учнем з метою оптимізації процесу навчання» (Cowie, & Bell, 1999, с. 101). Новозеландські вчені Б. Коуві та Б. Белл у своєму трактуванні підкреслюють аспект співробітництва;

– «діяльність учителя та учнів, яка надає відомості, які можуть бути використані як зворотний зв'язок для кореляції навчального процесу» (Black, 2000, с. 7). Британський дослідник П. Блек акцентує на важливості реагування на запити дитини в процесі навчання.

Отже, формувальне оцінювання дає змогу оцінити поступ дитини, а не лише кінцевий результат навчання.

Основою Нової української школи є компетентісне навчання. Однак соціальну частину компетентностей у школах ми оцінювати не вміємо. Тому й було розроблено нову модель оцінювання – формувальне.

Формувальне оцінювання відстежує, як працював учень і самостійно, і в групі; чи докладав зусиль, чи цікаво йому було вчитися. Це можна оцінити лише через спостереження за роботою учня, а не через перевірку результатів навчання.

Особливості дитини впливають на темп навчання: вона може досягати вказаних результатів раніше або пізніше завершення зазначеного циклу чи рівня (Сахно, 2019, с. 28).

Формувальне оцінювання, на відміну від традиційного, де результати тестів і контрольних замірів знань та вмінь є основним джерелом відомостей про рівень навчальних досягнень учнів, здійснюється в тісному зв'язку з тим, як реально відбувався процес навчання. Воно передбачає оцінку досягнень учнів, виявлення пропусків у засвоєнні елементів змісту для того, щоб усунути їх із максимальною ефективністю (Морзе, Барна, & Вембер, 2013).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити поняття «формувальне оцінювання»; схарактеризувати форми, техніки, методи формувального оцінювання; показати, що таке оцінювання сприяє вдосконаленню знань учнів, підтримує бажання навчатися та прагнути максимально можливих результатів; довести ефективність впровадження цього виду оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формувальне оцінювання активно використовується педагогами в межах реформи

Нової української школи. Утім, актуалізація формувального оцінювання в школах України має свої труднощі. Вони пояснюються насамперед необхідністю зміни традиційних підходів до оцінювання, осмислення місця та ролі формувальної оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 13).

А. Ейнштейн зауважував, що учителі здебільшого витрачають час на запитання, які дають змогу встановити, чого учень не знає, а справжнє мистецтво постановки запитання полягає в тому, щоб з'ясувати, що учень знає або здатний пізнати. Сучасне реформування освіти покликане змінити підходи до оцінювання учнів у школі, навчити дітей самооцінювання, самоаналізу, що пов'язано з умінням педагогів відстежувати розвиток кожного учня, порівнюючи його успіхи з власними попередніми досягненнями.

Упровадження в Новій українській школі компетентісного навчання передбачає й розробку нових підходів до оцінювання. Вони мають бути спрямовані не на визначення того, чого діти НЕ знають чи НЕ вміють, а на виявлення того, ЩО знають і ЩО вміють робити учні. У Державному стандарті початкової освіти рекомендовано впроваджувати формувальне оцінювання (Сахно, 2019, с. 28).

Формувальне оцінювання є інтерактивним оцінюванням прогресу учнів, що дає змогу вчителю відповідно адаптувати освітній процес. Використання формувального оцінювання дає змогу відстежувати особистісний поступ дитини, хід опанування нею навчального матеріалу та вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію особистості.

Оцінювання навчального поступу розпочинається з перших днів навчання дитини в школі й триває постійно. Невіддільною частиною процесу оцінювання є формування здатності учнів самостійно оцінювати власний поступ. Орієнтирами для спостереження та оцінювання є загальні та конкретні очікувані результати, які необхідні для організації спостереження за навчальним поступом учня / учениці; індивідуального обговорення навчального поступу учнів із батьками або особами, що їх замінюють (*Методичні Рекомендації щодо Формувального Оцінювання...*, 1918).

Мета формувального оцінювання:

- підтримати особистісний розвиток учнів;
- формувати у дитини впевненість у собі, наголошуючи на її сильних сторонах, а не на помилках;
- виявляти досягнення на кожному з етапів навчання;

– вчасно помічати проблеми й запобігати їх накопиченню;

– підтримувати бажання навчатися та прагнути максимально можливих результатів;

– запобігати побоюванням щодо помилок (О. Лугова, & Т. Лугова, 2020, с. 12).

У початковій школі система оцінювання являє собою поєднання формувального та підсумкового оцінювання. Кожний з цих видів оцінювання відіграє важливу роль у підвищенні якості навчального процесу.

Підсумкове оцінювання – це стандартизований вид оцінювання, спрямований на результат (має на меті визначити рівень сформованості компетентностей учня). Воно передбачає зіставлення навчальних досягнень учня з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою.

Таке оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня ціннісне значення; він спрямований насамперед на підвищення ефективності навчання. Його головна мета – підтримка школярів та створення їм мотивації до навчання (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 13).

Формувальне оцінювання є частиною навчального циклу й розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу. Воно проводиться систематично та відображає реальну картину навчальних досягнень учнів.

Для кожного уроку вчитель визначає цілі навчання та критерії оцінювання успішної діяльності школярів, які обов'язково узгоджуються з ними. На основі спостережень, бесід з учнями, аналізу їхніх робіт, результатів виконаних завдань збирається інформація, що дає змогу вчителю визначити невідповідність між реальними досягненнями учнів і навчальними цілями.

Метою оцінювання педагогом рівня навчальних досягнень учня є передусім виявлення причин пізнавальних труднощів, з огляду на можливості вдосконалення процесу навчання. За результатами оцінювання вчитель проводить коригування методики навчання, аби забезпечити особистісний прогрес учня завдяки розкриттю його потенціалу (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 13).

Формувальне оцінювання передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем та учнем. Завдяки цьому учень одержує інформацію про орієнтири свого розвитку в навчанні, разом із педагогом визначає цілі й аналізує результат своєї діяльності на доступному для учнів початкової школи рівні. Школярам пропонується самим інтерпретувати результати навчання відповідно до визначених критеріїв з урахуванням їхньої здатності до рефлексії, зумовленою віковими та психологічними

особливостями. Необхідно зважати, що здатність до рефлексії в учнів 1-2 класів досить обмежена. Саме тому доречно запитання вчителя: «Що нового ти дізнався на уроці?», «Що найбільше тебе зацікавило?», «Чи сподобалося тобі працювати в групі?», «Що хотілося б розповісти батькам після цього уроку?».

Завдяки зворотному зв'язку вчитель підтримує дітвора в процесі навчання, аби разом долати труднощі засвоєння навчального матеріалу учнями. Тільки-но школярі досягають успіху, вони разом з учителем визначають нові цілі, і в такий спосіб підтримується цикл формувального оцінювання.

Чинники позитивного зворотного зв'язку:

- уміння визначити емоційний стан людини;
- позитивний початок розмови;
- обговорення конкретних, а не абстрактних речей;
- готовність до встановлення зворотного зв'язку.

Чинники, що допомагають уникнути непорозумінь:

- перепитування (за потреби) співрозмовника (У якій ситуації я повівся / повелася неправильно?);
- позитивне налаштування на діалог без виправдувань і звинувачень (Кілко, & Гонтаренко, 2020, с. 21).

Важливі елементи формувального оцінювання – самооцінювання та взаємооцінювання.

Формування правильної самооцінки (не завищеної і не заниженої) залежить передусім від успішності в навчанні й ставленні вчителя до учня як до особистості. Самооцінка – це підґрунтя для розвитку самостійності школярів та їхньої впевненості у власних силах. Учень поступово навчатиметься не залежати тільки від зовнішніх оцінок своєї діяльності, оцінювати власну компетентність, спокійно реагувати на аналіз учителем своєї навчальної діяльності. Коли учні володіють навичками самооцінювання, то питання про надійність та адекватність оцінки не виникає (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 13).

Самооцінка учня має передувати оцінці вчителя, а не навпаки, бо авторитет педагога в цьому віці – вирішальний, тож будь-яке судження сприйматиметься учнями як об'єктивне.

Формувальне оцінювання передбачає також взаємооцінювання – оцінювання учнями результатів роботи один одного. Утім, потрібно враховувати, що на початку шкільного навчання у дітей ще не сформована культура взаємного оцінювання. Діти цього віку охоче критикують

однокласників, самих себе вони оцінюють переважно позитивно, не враховуючи реальні результати навчання.

Учитель має наполегливо формувати культуру взаємооцінювання, яка ґрунтується не на критиці однокласників, а на з'ясуванні їхніх найзначніших досягнень.

Отже, формувальне оцінювання складається з компонентів, які дають змогу перетворити його на дієвий інструмент процесу індивідуалізації та поліпшення якості навчання; активну участь учнів у процесі власного навчання; інформування їх про цілі навчання та критерії оцінювання; використання самооцінювання та взаємного оцінювання згідно з розробленими критеріями; забезпечення зворотного зв'язку, що дає змогу учням контролювати свої успіхи й визначати подальші навчальні завдання та способи їх здійснення. Воно безпосередньо пов'язане з новим осмисленням навчального процесу, в якому учень поруч з учителем стає активним суб'єктом навчання й передбачає відмову від жорсткої звітності та розвиток нової оціночної практики (Фідкевич, & Бакуліна, 2020, с. 14).

Завдяки формувальному оцінюванню педагог має змогу фіксувати й відзначати досягнення учня на різних етапах опанування ним навчального матеріалу й вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію кожної особистості.

Порівняти формувальне й підсумкове оцінювання можна за допомогою таблиці 1.

Формувальне оцінювання (assessment)	Обидві моделі	Підсумкове оцінювання (evaluation)
Оцінює процес	Проводиться відповідно до критеріїв.	Оцінює результат
Завжди є позитивним		Виносить оціночне судження
Індивідуалізоване	Застосовують засоби вимірювання.	Застосовується відповідно до стандартів
Є ціннісним	Є доказовими	Показує недоліки
Дає зворотний зв'язок		

В англійській мові є дві лексеми на позначення оцінювання: «assessment» і «evaluation». Перша перекладається українською мовою як «формувальне», «розвивальне», «аналітичне» оцінювання, а друге – як оцінювання «традиційне», «підсумкове», «сумарне». Часом їх плутають, але в країнах, де вже понад два десятиліття в школах практикують компетентнісне навчання й формувальне оцінювання, вони розмежовані

чітко й зрозуміло: «assessment» оцінює процес, а «evaluation» – результат навчання.

Системне оцінювання сприяє вдосконаленню знань учнів. Процес оцінювання дає змогу виявити дітей, які потребують додаткової підтримки. Результати оцінювання можуть вказувати на необхідність продовження чи зміни підходів до методів викладання.

Оцінювання також допомагає визначити частини навчальної програми, які потребують перегляду, і свідчити про те, що певний навчальний матеріал доречно надати учням для самостійного опрацювання. Оцінювання може бути використане учнями для визначення сфер, які потребують покращення знань чи вмінь.

Результати оцінювання – важлива інформація для обговорення з батьками дитини під час індивідуальних зустрічей. У сучасній школі вчителі використовують аутентичне оцінювання, що здійснюється в процесі навчання дітей і охоплює такі форми та методи оцінювання, як спостереження, ведення записів, організація зворотного зв'язку тощо.

Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-го, 2-го і 3-го класів здійснюють вербально. Окрім того, воно має бути спрямовано на відстеження індивідуальних досягнень кожної дитини, без порівняння їх із досягненнями інших дітей. Найбільш важливо це для учнів з особливими освітніми потребами.

В особистісно орієнтованому класі вчитель часто здійснює зворотний зв'язок з дітьми щодо їхніх робіт. Мотивація дітей зростає, коли вони бачать, що педагог цікавиться виконанням роботи і спрямовує їх.

Коли йдеться про організацію контрольної оцінювальної діяльності молодшого школяра, важливо, щоб зовнішні мотиви, до яких спонукає оцінка, переросли у внутрішні: «навчаюсь, тому що мені цікаво пізнавати щось нове», «тому що подобається процес навчання» (Сахно, 2019, с. 29).

Обговорення з дітьми критеріїв оцінювання робить його прозорим і зрозумілим для всіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє позитивному ставленню до самого процесу. Учні слід ознайомити з критеріями до початку виконання завдання. Чим конкретніше сформульовані критерії, тим зрозумілішим для школярів буде спосіб успішного виконання завдання.

У процесі навчання важливе значення має опанування учнями елементів рефлексії, спрямованих на спостереження за діями своїми та однокласників, осмислення своїх суджень, дій, учинків з огляду на їх відповідність меті діяльності. Початкові навички рефлексії як особистісного новоутворення в повному обсязі

мають бути сформовані тільки наприкінці молодшого шкільного віку.

Спонукають до рефлексії запитання: «Що нового дізнався на уроці?», «Що привернуло твою увагу?», «Що нового в спілкуванні?», «Що тебе найбільше схвилювало?». Слід уникати запитань типу «Що сподобалось?» і «Що не сподобалось?».

Формувальне оцінювання можна забезпечити використанням портфоліо, основна сутність якого в тому, щоб показати здібності учнів, усе, на що вони здатні. Через твердження «Я знаю», «Я вмію» акцентуються навчальні досягнення учнів, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання (Шкилева, Дубяга, & Шевченко, 2015).

У процесі створення портфоліо акцент перевірки зміщується з того, що дитина не знає, на те, чого вона навчилася. Тобто учень демонструє, на що він здатний, накопичуючи в різних формах позитивну інформацію про себе.

Назви портфоліо можуть бути різні: «Портфоліо досягнень», «Книжка досягнень», «Сходинки зростання», «Щоденник досягнень», «Папка моїх досягнень» тощо. Упровадження такої форми контролю сприяє розвитку самоконтролю, рефлексивних умінь.

Цей вид роботи активізує співпрацю вчителя з батьками, заохочує їх до участі в навчанні й розвитку дітей, наочно показує динаміку учнівського розвитку.

Оцінювання навчальних досягнень першокласників можна здійснювати за допомогою схвалення дій учня, підбадьорювання, розгорнутого словесного оцінювання, відстроченої оцінки; умовних символів (фішок, геометричних фігур, картинок тощо); нагородження іграшковими атрибутами; облаштування динамічної виставки дитячих робіт з будь-якого виду діяльності (зошити, малюнки, поробки) (Сахно, 2019, с. 30).

69 способів сказати учневі: «Ти – молодець!»:

- ти зараз на правильному шляху;
- я пишаюся тим, як ти працював;
- ти нічого не пропустила;
- ти досягнеш успіху;
- мені дуже приємно вчити таких розумних дітей тощо.

Використання прийомів формувального оцінювання:

- картки, що відображають спектр емоцій;



- кольори світлофора як візуальний засіб відображення розуміння навчального матеріалу:



- червоний – не розумію; жовтий – труднощі в розумінні; зелений – усе розумію;
- сигнали рукою:



- великий палець угору – я розумію; великий палець горизонтально – я майже все розумію; великий палець униз – я не розумію;

– на дошці вивіщується сонечко, діти підходять і прикріплюють промінчики: якщо оранжеві – то заняття сподобалося, було багато цікавої інформації; якщо сині – заняття нецікаве, було незрозуміло;

- терези настрою: ліворуч – похмурий день, хмара, дощ; праворуч – сонечко, безхмарне небо; посередині – терези. Залежно від настрою «переважає» то ліва, то права чаша;



- прийоми рефлексії: сходинки успіху; (– А де зараз ти?)



Формувальне оцінювання означає – бути поруч з учнем і вести його до успіху (О. Лугова, & Т. Лугова, 2020, с. 12–18).

Свідоцтво досягнень складається з двох частин: перша – це характеристика особистих досягнень учнів, де оцінюється активність дитини, самостійна робота на уроці, співпраця з іншими учнями та інші якості, друга – оцінювання предметних компетентностей.

Для оцінювання педагогам пропонується чотирирівнева система: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «потребує значної уваги і допомоги».

У 1-3-х класах оцінювання має описовий характер як рівня навчання, старанності й соціальної поведінки, так і предметів та навчального процесу загалом, але не самого результату.

Заповнюючи Свідоцтво досягнень, педагоги в довільній формі фіксують рівень сформованості навичок.

Батькам видають два примірники Свідоцтва: один залишається вдома, другий, за підписом батьків і їхнім бажанням, повертається в школу, де зберігається в особовій справі (Сахно, 2019, с. 31).

Висновки. У сучасній школі в процесі навчання учнів початкових класів учителі використовують формувальне оцінювання, що

охоплює такі форми і методи, як спостереження, ведення записів, зворотний зв'язок тощо. Такий підхід до оцінювання суттєво відрізняється від традиційного, де вчителі цілком покладаються на контрольні завдання для того, щоб отримати необхідну інформацію про рівень знань дитини. Водночас вони мотивують кращих учнів похвалою і критикують тих, хто не зміг впоратися із завданнями. У такому разі головною є саме оцінка.

Список використаних джерел

- Кабан, Л. В. (2016). *Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі*. Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471.
- Кілко, О., & Гонтаренко, В. (2020). Упровадження формувального оцінювання. *Учитель початкової школи*, 1, 20–22.
- Локшина, О. (2009). Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2, 107–113.
- Лугова, О., & Лугова, Т. (2020). Система вправ з організації формувального оцінювання в навчальному процесі початкової школи. *Початкова школа*, 3, 6–8.
- Лугова, О., & Лугова, Т. (2020). Система вправ з організації формувального оцінювання в навчальному процесі початкової школи. *Початкова школа*, 4, 12–18.
- Методичні рекомендації щодо формувального оцінювання учнів 1 класу. Лист МОН від 18.05.2018. Взято з <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NrFq08U9OkJ:https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%25D0%259D%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B8%25D0%25BD%25D0%25B8/2018/05/21/Method.rekom.do-otsinyuvannya-2018.doc+&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>.
- Морзе, Н. В., Барна, О. В., & Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 6, 45–57.
- Сахно, О. (2019). Формувальне оцінювання: вибудовуємо індивідуальну освітню траєкторію. *Учитель початкової школи*, 9, 28–31.
- Фідкевич, О., & Бакуліна, Н. (2020). Формувальне оцінювання як інструмент підвищення якості навчання. *Початкова школа*, 1, 12–14.
- Шкилева, Г., Дубяга, С. М., & Шевченко, Ю. М. (2015). Использование инструментов формирующего оценивания успеваемости младших школьников на уроках математики в начальной школе. *Педагогический процесс: теория и практика*, 5-6 (50-51), 43–47.
- Black, P. (2000). *Formative Assessment and Curriculum Consequences*. *Curriculum and Assessment*. Scott David (Editor). Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated. P. 7–24.
- Cowie, B. A., & Bell, B. (1999). Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 6. No 1 (1 March). P. 101–116.
- Perrenoud, P. (1991). Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et evaluation en education*. Vol. 13. No 4. P. 49–81.

References

- Kaban L.V. (2016). Formative assessment of students' academic achievements in the new Ukrainian school. [Electronic resource]. Access mode: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471 (access date 9.06.2021) [in Ukrainian]
- Kilko O., Gontarenko V. (2020). Introduction of formative assessment. *Primary school teacher*. №1. Pp. 20-22. [in Ukrainian]
- Lokshina O. (2009). Innovations in assessing student achievement in school education in the European Union. *Comparative and pedagogical studies*. № 2. P. 107-113. [in Ukrainian]
- Lugova O., Lugova T. (2020). The system of exercises for the organization of formative assessment in the educational process of primary school. *Elementary School*. №3. Pp. 6-8. [in Ukrainian]
- Lugova O., Lugova T. (2020). The system of exercises for the organization of formative assessment in the educational process of primary school. *Elementary School*. №4. Pp. 12-18. [in Ukrainian]
- Methodical recommendations for formative assessment of the 1st grade students. Letter from the Ministry of Education and Science dated May 18, 2018. [Electronic resource]. Access mode: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NrFq08U9OkJ:https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%25D0%259D%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B8%25D0%25BD%25D0%25B8/2018/05/21/Method.rekom.do-otsinyuvannya-2018.doc+&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>.
- Morse N.V., Barna O.V., Wember V.P. (2013). Formative assessment: from theory to practice. *Informatics and information technologies in educational institutions*. № 6. P. 45–57. [in Ukrainian]
- Sakhno O. (2019). Formative assessment: we build an individual educational trajectory. *Primary school teacher*. № 9. P. 28–31. [in Ukrainian]
- Fidkevych O., Bakulina N. (2020). Formative assessment as a tool to improve the quality of education. *Elementary School*. №1. P. 12-14.
- Shkileva, G., Dubyaga, S.M., Shevchenko, Yu.M. (2015). The use of tools for formative assessment of the performance of younger students in mathematics lessons in primary school. *Pedagogical process: theory and practice*, 5-6 (50-51), P. 43-47. [in Russian]
- Black P. (2000). *Formative Assessment and Curriculum Consequences*. *Curriculum and Assessment*. Scott David (Editor). Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, P.7-24. [in English]
- Cowie B.A, Bell B. (1999). Mode of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 6, n. 1 (1 March). P. 101-116. [in English]
- Perrenoud P. (1991). Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et evaluation en education*. Vol. 13, No. 4. P. 49-81. [in French]

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**Фефілова Тетяна Володимирівна**

tfefilova61@gmail.com

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

saenko.yulya@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/140/147

*Матеріал надійшов до редакції 27. 03. 2021 р.
Прийнято до друку 29. 04. 2021 р.***Information about the authors:****Dubiaha Svitlana Mykolaivna**

svetlana_107@ukr.net

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

tfefilova61@gmail.com

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

saenko.yulya@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/140/147

*Received at the editorial office 27. 03. 2021.
Accepted for publishing 29. 04. 2021.*

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНВЕРСІЇ ЯК ПРОДУКТИВНОГО СПОСОБУ СЛОВОТВОРУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Вікторія Котлярова, Марина Ткач

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено дослідженню засобів словотвору в сучасній англійській мові, одним із яких є конверсія. Зокрема розглянуто становлення конверсії як одного з найбільш ефективних засобів утворення нових слів, що на сьогодні має високу активність у всіх стилях мови і дає велику кількість новостворених слів. Спираючись на вже досягнуті результати в царині розкриття сутності явища конверсії, зроблено комплексний аналіз конверсії як одного зі способів словотвору в романі Джека Лондона «Мартін Іден». Конверсія – надзвичайно продуктивний спосіб словотвору, поширений у сучасній англійській мові. Процес конверсії охоплює майже всі частини мови, проте найактивнішим він є в межах іменника і дієслова. Конверсія – єдиний спосіб словотвору, за якого нове слово утворюється без кількісних змін основної форми вихідного слова і без застосування будь-яких лінійних словотворчих засобів. У сучасній англійській мові найбільш поширеним є конвертування дієслів від складних іменників, номінативних сполучень, а також складноскорочених слів, аббревіатур, зрощень. Ця проблема досліджується вченими з різних боків, зокрема вивчаються способи утворення конверсії, її функціонування та роль у художньому тексті, семантичні відношення в межах пари конверсивів тощо. З'ясовано, що в процесі конверсії нове слово утворюється від певного наявного кореневого слова, змінюючи категорію частини мови й не змінюючи морфемну форму первісного кореневого слова. Доведено, що переміщення слова з однієї частини мови в іншу зумовлює зміну парадигми. Показано, що поширення конверсії як способу словотвору тісно пов'язане з особливостями граматичної будови англійської мови та її історією.

Ключові слова:

конверсія; словотворення; конверсиви; конверсійні утворення.

Аннотация:

Котлярова Виктория, Ткач Марина. Особенности функционирования конверсии как продуктивного способа словообразования в английской литературе.

Статья посвящена исследованию словообразовательных средств в современном английском языке, одним из которых является конверсия. В частности рассмотрено становление конверсии как одного из наиболее эффективных средств образования новых слов, которое в настоящее время имеет высокую активность во всех стилях языка и дает большое количество новообразованных слов. Опираясь на достигнутые результаты в области раскрытия сущности явления конверсии, проведен комплексный анализ конверсии как одного из способов словообразования в романе Джека Лондона «Мартин Иден». Конверсия – очень продуктивный способ словообразования, который широко распространен в современном английском языке. Процесс конверсии охватывает почти все части речи, однако, активный он в пределах существительного и глагола. Конверсия – единственный способ словообразования, при котором новое слово образуется без количественных изменений основной формы исходного слова и без применения каких-либо линейных словообразовательных средств. В современном английском языке наиболее распространенным является преобразование глаголов от сложных существительных, номинативных сообщений, а также сложносокращенных слов, аббревиатур, сращений. Эта проблема исследуется разносторонне, рассматриваются процессы образования конверсии, ее функционирование и роль в художественном тексте, семантические отношения в пределах пары конверсивов и т. д. Выяснено, что в процессе конверсии новое слово образуется от определенного существующего корневого слова, меняя категорию части речи, не меняя при этом морфемную форму первоначального корневого слова. Доказано, что перемещение слова из одной части речи в другую вызывает изменения парадигмы. Показано, что широкое распространение конверсии как способа словообразования тесно связано с особенностями грамматического строя английского языка и его историей.

Ключевые слова:

конверсия; словообразование; конверсивы; конверсионные образования.

Resume:

Kotliarova Viktoriia, Tkach Maryna. Peculiarities of conversion functioning as a productive way of word-formation in English literature.

The article is devoted to the study of word formation tools in modern English, one of which is conversion. In particular, the formation of conversion as one of the most effective means of forming new words, which currently has a high activity in all areas of speech and gives a large number of newly formed words. Based on the results already achieved in the field of revealing the essence of the phenomenon of conversion, we tried to present a comprehensive analysis of conversion as one of the ways of word formation in Jack London's novel "Martin Eden". Conversion is an extremely productive way of word formation that is widespread in modern English due to the grammar and history of the language in question. This is an active process. The conversion process covers almost all parts of speech. However, it is most active within the noun and verb. Conversion – the only way of word formation, in which a new word is formed without quantitative changes in the basic form of the original word and without the use of any linear word-formation tools. In modern English, the most common is the conversion of verbs from complex nouns, nominative combinations, as well as complex abbreviated words, abbreviations, conjunctions. This problem is studied in many ways, the processes of conversion formation, its functioning and role in the literary text are considered. Particular interest is semantic relationships within a pair of conversives. It has been found that conversion is the way new words are formed in modern English, the process of creating a new word from a specific existing root word by changing the category of the part of speech without changing the morpheme form of the original root word. Moving a word from one part of speech to other causes a paradigm shift. The widespread use of conversion as a way of word formation is closely connected with the peculiarities of the grammatical structure of the English language and its history.

Key words:

conversion; word-formation; converses; conversion formations.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми зумовлена тим, що впродовж тривалого часу явище конверсії було і залишається однією з проблем, які потребують нагальної уваги з боку лінгвістів. Процес утворення нового слова може бути поєднаний із переходом його з класу однієї

частини мови в інший. Це одне з головних джерел поповнення лексики, і для нього майже немає формально-морфологічних обмежень. Таке морфолого-семантичне перетворення і називається конверсією.

Спираючись на вже досягнуті результати в галузі розкриття сутності явища конверсії, ми зробили спробу комплексно проаналізувати конверсію як один зі способів словотвору в романі Дж. Лондона «Мартін Іден». Джек Лондон створював себе – створював письменника, створював людину. І водночас створював в американській і в усій світовій літературі зразки Письменника і Людини, які входили у свідомість поколінь, формуючи особистості й біографії інших письменників.

Нові дослідження уточнюють, доповнюють і розширюють наші уявлення про особливості контекстуально-енергетичного поля його художнього слова. І тут немає другорядних позицій і значень, оскільки все, залишене Джеком Лондоном у спадок поколінням, – значуще. Головна домінанта, що проходить крізь усю творчість письменника, – людина. Герої романів, повістей і оповідань Лондона – люди, яким завжди притаманний певний комплекс рис характеру, єдиний стрижень. Це завжди особистості, що не вписуються в суспільство. У такому контексті міркувань обрана нами тема дослідження така ж важлива, як і всі інші, пов'язані з вивченням особливостей стилю письменника. Один із його визначників – конверсія, що й стала предметом нашої пильної уваги. Під час прочитання роману ми з'ясували, що в ньому достатньо повно використано цей тип словотвору. Він давав змогу письменникові оперувати новим словом без кількісної зміни основної форми вихідного слова і без застосування будь-яких лінійних словотворчих засобів.

У процесі опрацювання тексту ми натрапили на багато прикладів конверсії, про які можемо сказати, що вони репрезентують різні типи словотвору. Однак найбільш вживаними є такі:

- утворення дієслова від іменника;
- утворення іменника від дієслова;
- утворення дієслова від прикметника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конверсію вважають одним з основних способів словотворення в сучасній англійській мові. Це надзвичайно продуктивний спосіб поповнення лексичного складу будь-якої мови новими словами. Конверсія наявна в багатьох мовах, але саме в англійській вона набула широкого розповсюдження, що пояснюють збігом звукової форми іменників і дієслів через втрату закінчень. Аналізу стану вивчення проблеми конвертування лексичних одиниць присвячено праці таких філологів, як І. Арнольд, О. Єсперсен, О. Кубрякова, В. Ярцева. Зокрема І. Арнольд вважає конверсію домінантним способом словотворення в англійській мові. Уперше цей термін у граматиці англійської мови вжив Г. Суїт у 1891 р. Конверсія була предметом численних

лінгвістичних дискусій, тому в літературі є різні версії на позначення цього явища: транспозиція, конверсія, функціональний зсув (zero-derivation, root-formation, functionalchange / shift). Ця проблема досліджується вченими з різних боків, зокрема вивчаються способи утворення конверсії, її функціонування та роль у художньому тексті, семантичні відношення в межах пари конверсивів тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати особливості функціонування конверсії в обраному для аналізу творі. Для досягнення мети необхідно виконати такі завдання:

- схарактеризувати конверсію як тип словотвору;
- з'ясувати особливості лексико-семантичного поля конверсії;
- визначити місце роману «Мартін Іден» у контексті життєпису і творчості Джека Лондона;
- показати роль і місце конверсії в ідіостилі Джека Лондона.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лексичний склад будь-якої мови – це сукупність слів і словотвірних елементів, які складають організовану і цілісну систему. Лексичні явища певним чином об'єднуються за спільними ознаками й вивчаються у сукупності – у їх морфологічному складі, за значенням, сталими властивостями, лексико-естетичними ознаками, походженням, діалектними розбіжностями.

Слово вважається головною одиницею лексикологічного дослідження з тієї причини, що в ньому простежуються закони розвитку і зміни словникового складу мови. Слово, як і кожна мовна одиниця, – це явище, що має форму і зміст (значення). Форма наявна завдяки фонетичній оболонці і має морфологічні категорії.

У своїй сукупності слова змінюються в мовленні за граматичними законами. У лексичному розумінні слово визначається як одиниця називання, що має лексико-семантичне наповнення й може виражати сформульоване поняття. Проблема конверсії було порушено досить давно. Причини, які зумовили поширення конверсії як мовного явища, необхідно розглядати з погляду діахронії. Іменники та дієслова стали ідентичними за формою спочатку внаслідок втрати закінчень. Рідше – це опускання префікса: *mind* < OE *zemynd*.

Після зникнення закінчень наслідком фонетичного розвитку стало злиття звукових форм обох елементів цих пар.

OE	ModE
<i>drincan</i> v	<i>drink</i> v, n
<i>drinca, drinc</i> n	
<i>slæēpan</i> v	<i>sleep</i> v, n
<i>slāp, slep</i> n	

Схожа омонімія була результатом у запозичених з французької мови численних парах слів, що мали однаковий корінь, проте належали до різних частин мови у французькій мові. Ці слова втратили свої афікси і стали фонетично ідентичними в процесі асиміляції.

OFr	ModE
<i>eschequier v</i>	<i>check v, n</i>
<i>eschec n</i>	
<i>crier v</i>	<i>cry v, n</i>
<i>cri n</i>	

Конверсія – це тип словотвору, а не зразок структурних відношень. З іншого боку, останнє має головне значення. Однак потрібно диференціювати приклади конверсії та розглядати їх окремо, якщо вивчення відбувається з позиції діакронії.

Термін «конверсія» вперше вжив відомий дослідник англійської мови Р. Суїт у своїй книзі «New English Grammar» у 1891 році. Конверсія (від лат. «conversio» перетворення, зміна) – лінгв. спосіб утворення слова за допомогою зміни його граматичних характеристик, без додавання афіксів.

Відомі лінгвісти (О. Смирницький, В. Ярцева, О. Есперсен) використовують також терміни «безафіксний» чи «кореневий» словотвір або «зміна функції». Усі ці терміни не дуже вдалі й не відображають сутності явища.

Конверсія – єдиний спосіб словотвору, за якого нове слово утворюється без кількісних змін основної форми вихідного слова й без застосування будь-яких лінійних словотворчих засобів. У сучасній англійській мові найбільш поширеним є конвертування дієслів від складних іменників, номінативних сполучень (tobottom-line, tohip-pocket, totest-tube, tojoint-venture), а також складноскорочених слів, аббревіатур, зрощень (e-mail – toe-mail, deejay – todeejay, fax – tofax).

Термін «конверсія» асоціюється з певними «перетвореннями», які насправді не відбуваються, як не відбуваються і переходи слова з однієї частини мови в іншу, наприклад, іменника в дієслово або навпаки, оскільки за конверсії вихідне слово продовжує функціонувати в системі вихідної частини мови.

Термін «кореневий» незручний, оскільки залежно від структури вихідного слова за цим способом утворюються нові слова не тільки кореневі, а й і похідні, і складні, наприклад, toprovision – *забезпечувати продовольством*, toblacklist – *заносити до чорного списку*.

Термін «зміна функції» абсолютно неприйнятний. Він пов'язаний із розумінням конверсії не як словотвору, а як слововживання. Уважаючи, що слово може вживатися у функції двох і більше різних частин мови, деякі автори (О. Есперсен, О. Кубрякова) стирають межі між

частинами мови. Але здебільшого вчені дотримуються того погляду, що одне слово не може одночасно належати до двох різних частин мови, тому що частини мови розрізняються між собою за семантикою, синтаксичними функціями, а в разі змінних частин мови – і за формами словозміни.

Конверсія визначається як такий тип словотвору, за якого нові слова виникають без зміни основної форми вихідного слова, проте в іншій частині мови одержують нові синтаксичні функції, нове лексико-граматичне значення.

Деякі вчені вважають парадигму єдиним словотворчим засобом за конверсії. Із цим важко погодитися, оскільки вона не враховує роль синтаксичної сполучуваності, дуже істотної для специфіки конверсії в англійській мові.

Отже, у процесі конверсії нове слово утворюється від певного наявного кореневого слова, змінюючи категорію частини мови й не змінюючи морфемну форму первісного кореневого слова. Переміщення слова з однієї частини мови в іншу зумовлює зміну парадигми.

Широке розповсюдження конверсії як способу словотвору тісно пов'язане з особливостями граматичної будови англійської мови та її історією.

У староанглійській мові для утворення нових слів широко використовувався її основний словниковий фонд, із якого нові слова утворювалися шляхом деривації і словоскладання. У такий спосіб у мові виникло дуже багато слів від одного кореня, що належали до різних частин мови.

Після норманського завоювання багато суфіксів втратили продуктивність і зникли. У середньоанглійський період відбувається, як відомо, вирівнювання закінчень. Граматичні закінчення, що показують розбіжності в числі, відмінку й роді, стають схожими за вимовою і тому непотрібними. Те саме відбувається й з дієслівними закінченнями. Після того, як багато закінчень відпало, однокореневі слова, що належать до різних частин мови, стали омонімічними. Так, наприклад, староанглійські *lufian* – *любити*, *lufu* – *любов*, *slaeran* – *спати*, *slaep* – *сон* стають омонімічними внаслідок нівелювання й відпадання закінчень, і тому в сучасній англійській мові *love* – *любов і любити*, *sleep* – *сон і спати*.

Їх граматичні форми так само стають частково омонімічними, тобто виникають омоформи.

У сучасній англійській мові дуже багато таких пар слів, де дієслово та іменник стали омонімами, хоча в староанглійській мові вони відрізнялися. Ось деякі найбільш поширені:

<i>Anger</i> – <i>гнів</i>
<i>гніватися</i>
<i>Answer</i> – <i>відповідь</i>
<i>відповідати</i>

Blossom – *квітка**квітнути (цвісти)*

Аналогічні пари можна навести для прикметників і дієслів:

Busy	зайнятий займатися	Dry	сухий сохнути
Free	вільний звільняти	Own	власний володіти

Comfort *втіха*
втішати

Cover *кришка*
вкривати

Order *наказ*
наказувати

Escape *втеча*
втекти

Cry *крик*
кричати

People *люди*
населити

Конверсія – надзвичайно продуктивний і поширений спосіб словотвору в сучасній англійській мові, що пов'язано з її граматиною та історією. Цей процес є активним і охоплює майже всі частини мови, проте найактивніший він у межах іменника та дієслова.

Вкажемо на цікаву деталь: віддієслівні іменники, утворені шляхом конверсії, які позначають дійову особу, переважно, мають зневажливий відтінок. Це твердження може бути проілюстровано такими прикладами: *bore*, *cheat*, *flirt*, *scold* → «*ascoldingwoman*», *tease* → «*apersonwhoteases*».

Іменники можуть бути утворені за допомогою конверсії і з будь-якої іншої частини мови, наприклад, від прислівників: ... *the bounding vitality which had carried her through what he had been a life of quite sharp ups and downs* (Лондон, 1993).

Фактично, слова, утворені за конверсією, здатні пристосовуватися до різного семантичного розвитку й набувати переносних значень; з іншого боку, є багато випадків повторних формувань із того самого полісемічного джерела: кожне нове утворення базується на іншому значенні.

У межах конвертованих пар М. Малюга наводить такі типи семантичних відношень:

1. Назва знаряддя – дія, яка здійснюється за допомогою цього знаряддя: наприклад, *a hammer – to hammer*; *a nail – to nail*; *a comb – to comb*; *a knife – to knife*; *a pump – to pump*; *a wheel – to wheel*; *a pill – to pill*.

2. Назва тварини – дія або аспект типової для цієї тварини поведінки: наприклад, *a dog – to dog*; *a wolf – to wolf*; *a monkey – to monkey*; *a rabbit – to rabbit*; *a rat – to rat*.

3. Назва частини людського тіла – дія, що здійснюється цією частиною тіла: наприклад, *a hand – to hand*; *a nose – to nose*; *a leg – to leg*; *an elbow – to elbow*; *a shoulder – to shoulder*; *an ear – to ear*; *a fist – to fist*; *a finger – to finger*; *a foot – to foot*; *a knee – to knee*; *a lip – to lip*; *a stomach – to stomach*; *skin – to skin*; *an arm – to arm*.

Подібна омонімія дієслів та іменників виникала також унаслідок запозичень із французької мови однокореневих слів, що належали у французькій мові до різних частин мови й відрізнялися одне від одного, але фонетично збігалися у результаті запозичення й асиміляції.

Так, наприклад:

4. Назва професії або заняття – діяльність, типова для неї: наприклад, *a cook – to cook*; *a maid – to maid*; *a nurse – to nurse*; *a doctor – to doctor*.

5. Назва місця – процес, під час якого займається це місце: наприклад, *a room – to room*; *a house – to house*; *a place – to place*; *a table – to table*; *a cage – to cage*.

6. Назва резервуару – процес розміщення чогось у резервуарі: наприклад, *can – to can*; *bottle – to bottle*; *a pocket – to pocket*; *floor – to floor*; *a bag – to bag*; *garage – to garage*.

7. Назва страви – процес її споживання: наприклад, *a lunch – to lunch*; *supper – to supper*; *milk – to milk*; *water – to water* (*Методичні Рекомендації*, 2002, с. 43).

Безумовно, ці складні відношення потребують більш глибоких пояснень з боку лінгвістів.

Виходячи з теоретичних основ конверсії, ми здійснили спробу визначити її місце, роль та значення в романі Джека Лондона «Мартін Іден». Головна наскрізна домінанта всієї творчості письменника – людина. Це завжди особистість, що «не вписується» в суспільство, у звичне середовище, наділена непереборним оптимізмом. Дж. Лондон зберігає сам і доносить до читача могутню віру в творчі сили людини, у невмирущість життя, у непереможний поступ людської цивілізації. Це особливо помітно в знаковому творі письменника – романі «Мартін Іден». Розглянемо зразки конверсії, найбільш поширені в ньому. Насамперед звернемо увагу на перетворення типу N→V, V→N, Adj→V. Щодо першого (N→V), то зазначимо, що дієслова, утворені від іменників без допомоги будь-яких словотворчих засобів, шляхом вживання їх як присудків і додавання дієслівного суфікса -ed або -(e)s доволі поширені в творі, про що свідчать, наприклад, такі речення:

«*They sat on through the passing glory of the day, talking as lovers are prone to talk, marvelling at the wonder of love and at destiny that had flung them so strangely together, and dogmatically believing that*

they loved to a degree neverattained by lovers before» (London, 2009, с 168). Іменник *love* є в реченні додатком, тоді як дієслово *loved* – присудком.

«The blaze of tropic suns was in his face, and in his swelling, resilient muscles was the primordial vigor of life (London, 2009, с 69). → «He found time to admire the ease with which she sat down, then lurched toward a chair facing her, overwhelmed with consciousness of the awkward figure he was cutting». Іменник *face* в реченні є обставиною, а дієслово із закінченням *-ing* – означенням.

«Kreis began directly on Martin, step by step Norton interfered, until he and Kreis were off and away in a personal battle» (London, 2009, с 282). → «He stepped back to the table, tore open the envelope, and began to read, giving the stranger an opportunity to recover himself» (London, 2009, с 9). Іменник *step* у першому реченні вживається двічі.

«At any rate, invited to dinner he was by Mr. Morse – Ruth’s father, who had forbidden him the house and broken off the engagement» (London, 2009, с 336). → «He stopped to dinner that evening, and, much to Ruth’s satisfaction, made a favorable impression on her father» (London, 2009, с 83). Іменник *dinner* виступає в реченні додатком, а дієслово *to dinner* – присудком. «So he bolted his breakfast, a sickly, sloppy affair, as rapidly as they, and heaved a sigh of relief when he passed out through the kitchen door» (London, 2009, с 135). → «Gee, but you’re a hummer!» Joe announced, as they sat down to breakfast in a corner of the hotel kitchen» (London, 2009, с 135). Іменник *breakfast* виступає додатком, а дієслово *to breakfast* – частиною складеного присудка.

«He likened himself to a poet, wrecked on the shores of a strange land, filled with power of beauty, stumbling and stammering and vainly trying to sing in the rough, barbaric tone of his brethren in the new land» (London, 2009, с 111). → «Martin looked with his left, landing on the pivoting man with the weight of his body behind the blow» (London, 2009, с 320). Іменник *land* виконує функцію обставини, а дієслово із суфіксом *-ing* – присудка.

«For a time so stepped was he in the plays and in the many favorite passages that impressed themselves almost without effort on his brain, that all the world seemed to shape itself into forms of Elizabethan tragedy and comedy, and his very thoughts were in blank verse» (London, 2009, с 75). → «The thirteen colonies threw off their rulers and formed the Republic so-called» (London, 2009, с 296). Іменник виконує функцію додатка, а дієслово, конвертоване від нього, – функцію присудка.

«An evasive answer and a request for more of his work was all he received» (London, 2009, с 224). →

«I’m goin’ to tell Bernard all about it» she answered, when she was leaving (London, 2009, с 317). Іменник виконує функцію підмета, а дієслово – присудка.

«Back came a cool letter from the editor that at least elicited Martin’s admiration» (London, 2009, с 225). → «After a few months, when he’s cooled down, if you want to, you can get a job of drivin’ delivery-wagon for him». Прикметник *cool* виконує функцію означення, а дієслово, утворене від нього, – присудка.

«The room was empty» (London, 2009, с 307). → «He emptied the hundred gold pieces into her lap in a glinting, tinkling streal» (London, 2009, с 317). → «Then he plodded down the road himself, to the water-tank, where half a dozen empties lay on a side-track, waiting for the up freight» (London, 2009, с 150). Прикметник *empty* конвертується в дієслово, яке в реченні виступає присудком і, своєю чергою, конвертується в іменник, що виконує роль підмета.

Працюючи з текстом, ми переконалися, що мають рацію ті лінгвісти, які не вважають конверсію «всеосяжним» типом словотвору. Системність засобів словотвору – явище гнучке. Конверсії іноді не зазнають слова, що набули певного словотвірного афікса (особливо, префікса), а також слова, які в процесі зміни парадигматичного статусу виявляють семантичну невідповідність іншій частині мови. З огляду на це, наприклад, не конвертуються іменники типу «anagea». Характерною ознакою конверсії є те, що їй підлягають, головню, широкоживані слова з простою морфологічною структурою.

Висновки. Дослідженню стилю творів Джека Лондона присвячена значна кількість праць. Здебільшого в них акцентується на своєрідності його художньої манери – динамічній, зосередженій, енергійній, точній і чіткій як у граматиці, так і в синтаксисі. Майстер слова досить вільно досягає цього в межах можливостей англійської мови, яка майже не знає складнопідрядності. В аналізованому романі «Мартін Іден» конверсія переважає під час творення дієслів. Джек Лондон часто утворював нові дієслова від іменників. Натомість утворення іменника від прикметника – процес набагато складніший, ніж конвертування прикметника від іменника. Очевидно, саме цим і пояснюється виявлена нами незначна кількість таких перетворень. Це пов’язано із суттєвими змінами семантичної структури прикметника: значення якості нелегко перетворити на значення предмета.

Проведене дослідження дає змогу з упевненістю твердити, що конверсії у творах Джека Лондона, зокрема в аналізованому романі, належить особливе місце.

Список використаних джерел

- Антропова, І. (2002). Джек Лондон. *Сільська школа України*, 6. С. 17.
- Зацний, Ю. А., & Пахомова, Т. О. (2001). *Мова і суспільство: Збагачення словникового складу англійської мови: навч. посібник*. Запоріжжя: ЗДУ. 242 с.
- Лондон Джек. *Мартин Иден*. Р. Е. Облонская (Пер. с англ.). Взято из <http://lib.aldebaran.ru/>
- Лондон, Д. (1993). *Мартин Иден*. М. Рябова (Пер.). Київ: Молодь. 336 с.
- Манакин, В. Н. (2004). *Сопоставительная лексикология*. Київ: Знання. 326 с.
- Методичні рекомендації з лексикології англійської мови*. (2002). М. В. Малуґа (Уклад.). Мелітополь. 60 с.
- Федина, М. Р. (2010). Дієслівна конверсія як основне джерело поповнення словникового складу сучасної англійської мови дієсловами. *Третій український педагогічний конгрес: зб. наук. праць*. Львів: Сполом. 380 с.
- London, J. (2009). *Martin Eden: книга для читання на англійському мові*. С-Петербург: КАРО. 512 с.

Відомості про авторів:

Котлярова Вікторія Юрїївна
kotlyarovavictoria75@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Ткач Марина Валеріївна
tkachmarina-10@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/148/153

Матеріал надійшов до редакції 28. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.

References

- Antropova I.(2002). Jack London // Rural School of Ukraine. № 6, P. 17. [in Ukrainian]
- Zatsny Y.A., Pakhomova T.O. (2001). Language and Society: Enriching the Vocabulary of the English Language. Zaporizhzhye, P. 43-56. [in Ukrainian]
- London Jack. Martin Eden. / Tr. from English by R.E. Oblonskaya. According to the server <http://lib.aldebaran.ru/>[in Russian]
- London D. (1993). Martin Eden / Tr. by M. Ryabova. K. : Molod', 336 p. [in Ukrainian]
- Manakin V.N. (2004). Comparative lexicology. K. : Znannya, 326 p. [in Russian]
- Methodical recommendations on the lexicology of the English language. (2002). Compiler M.V. Malyuga. Melitopol, 60 p. [in Ukrainian]
- Fedina M.R. (2010). Verbal conversion as the main source of replenishment of the vocabulary of the modern English language with verbs / M.R.Fedina // Third Ukrainian Pedagogical Congress: coll. of scient. works. Lviv, 380 p.[in Ukrainian]
- London J. (2009).Martin Eden: a book to read in English, 512 p. [in English]

Information about the authors:

Kotliarova Viktoriia Yuriivna
kotlyarovavictoria75@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

Tkach Maryna Valeriivna
tkachmarina-10@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/148/153

Received at the editorial office 28. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФАКТИЧНОГО СТАНУ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ганна Мінькова, Ірина Жигоренко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено проблемі здійснення наукової роботи в закладах середньої освіти, що регламентується Концепцією «Нова українська школа». Згідно з новітніми спрямуваннями освіти, у межах профільної підготовки старшокласник має обирати один з двох векторів навчання: академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів, з орієнтацією на продовження навчання в університеті або професійне, яке поряд із здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії (не обмежує можливості продовження освіти). У статті підкреслено, що на старшому етапі навчання школярі мають визначитися, чи бажають вони надалі займатися наукою, чи важливіше для них, використовуючи власні здібності, здобути професію для формування подальшого життєвого шляху.

На підставі вимог Концепції «Нова українська школа» представлено критичний аналіз фактичного стану здійснення наукової роботи в школі. Розглянуто тематику наукових досліджень конкурсанти останніх років секції «Німецька мова», визначено основні труднощі, з якими стикаються керівники наукових робіт Малої академії наук. Обґрунтовано необхідність зміни механізму підготовки наукової роботи школярів і запропоновано докладну методичку опрацювання наукових текстів; на рівні редакторського оформлення запропоновано залучити до роботи спеціалістів різних профілів: фахівця з рідної мови, фахівця з іноземної мови, спеціаліста з комп'ютерних технологій.

У статті запропоновано орієнтовні теми наукових робіт з німецької мови та літератури, наведено (на основі робіт МАН минулих років) зразки формулювань актуальності, предмета, об'єкта, мети, новизни шкільних робіт. Докладно розглянуто принципи визначення цих складників. На допомогу вчителю – керівнику наукових робіт надано рекомендовані переліки сайтів провідних наукових періодичних видань України та світу.

Ключові слова:

наукова робота школяра; Мала академія наук; Концепція «Нова українська школа»; заклади середньої освіти; німецька мова.

Аннотация:

Минькова Анна, Жигоренко Ирина. Критический анализ фактического состояния научно-исследовательской работы школьников по немецкому языку.

Статья посвящена проблеме ведения научной работы в заведениях среднего образования, что регламентируется Концепцией «Новая украинская школа». Согласно новейшим направлениям в образовании, в рамках профильной подготовки старшеклассник должен выбирать один из двух векторов обучения: академическое, с углубленным изучением отдельных предметов, с ориентацией на продолжение обучения в университете или профессиональное, которое, наряду с получением полного общего среднего образования, обеспечивает получение первой профессии (не ограничивает возможности продолжения образования). В статье подчеркивается, что на старшем этапе обучения школьники должны определиться, хотят ли они в дальнейшем заниматься наукой или важнее для них, используя собственные способности и задатки, получить профессию для формирования дальнейшего жизненного пути.

На основе требований Концепции «Новая украинская школа» приведен критический анализ фактического состояния ведения научной работы в школе. Рассмотрена тематика научных исследований конкурсантов последних лет секции «Немецкий язык», определены основные трудности, с которыми сталкиваются руководители научных работ Малой академии наук. Обоснована необходимость изменения механизма подготовки научной работы школьников, и предложена подробная методика работы с научными текстами; на уровне редакторского оформления рекомендовано включить в работу специалистов различных профилей: по родному языку, по иностранному языку, специалиста по компьютерным технологиям. В статье предложены ориентировочные темы научных работ по немецкому языку и литературе, представлены (на основе работ МАН прошлых лет) образцы формулировок актуальности, предмета, объекта, цели, новизны школьных работ. Подробно рассмотрены принципы определения указанных составляющих. В помощь учителю – руководителю научных работ предложены рекомендуемые перечни сайтов ведущих научных периодических изданий Украины и мира.

Ключевые слова:

научная работа школьника; Малая академия наук; Концепция «Новая украинская школа»; заведения среднего образования; немецкий язык.

Resume:

Minkova Hanna, Zhigorenko Irina. Critical analysis of the actual state of the research work of schoolchildren in the German language.

The article is devoted to the problem of conducting scientific work in institutions of secondary education, which is regulated by the Concept of "New Ukrainian School". According to the latest trends in education, within the framework of specialized training, a high school student must choose one of two vectors of study: academic, with in-depth study of individual subjects, with an orientation towards continuing education at the university or vocational school, which, along with obtaining a complete general secondary education, ensures the obtaining of the first profession. The article emphasizes that at the senior stage of education, schoolchildren must decide whether they want to continue engaging in science or using their own abilities and inclinations, to get a profession to shape their future life path.

Based on the requirements of the Concept of "New Ukrainian School", a critical analysis of the actual state of scientific work in the school is presented. The topic of scientific research of the contestants of the last years of the section "the German language" is considered, the main difficulties faced by the heads of scientific works of the Small Academy of Sciences are identified. The necessity of changing the mechanism of preparing the scientific work of schoolchildren has been substantiated, and a detailed methodology for working with scientific texts has been proposed. The article proposes indicative topics of scientific works on the German language and literature, presents (based on the work of the International Academy of Sciences of the past) samples of formulations of relevance, subject, object, purpose, novelty of school scientific work. The principles of determining these components are considered in detail. To help the teacher - the head of scientific works, the recommended lists of sites of the leading scientific periodicals of Ukraine and the world are proposed.

Key words:

scientific work of a student; Small Academy of Sciences; Concept of "New Ukrainian School"; institutions of secondary education; German.

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією «Нова українська школа», у рамках профільної

освіти старшокласник може обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне, із

поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії (не обмежує можливість продовження освіти). У такий спосіб уже на старшому етапі навчання школярі матимуть можливість визначитися, чи бажають вони займатися наукою, чи важливіше для них, використовуючи власні здібності, здобути професію для формування подальшого життєвого шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сайту «Мала академія наук України» свідчить про те, що становлення цієї організації припадає на 20-40-ві рр. ХХ ст., а передумови її виникнення слід шукати в організації роботи наукових гуртків позашкільних навчальних закладів, мережа яких формувалася в той час.

Науково-дослідницька робота в МАН організована за науковими відділеннями та секціями, кількість яких щороку зростає. Так, у 2008–2009 н. р. структура наукових відділень МАН складалась із 48 секцій у межах 8 наукових відділень, у 2011–2012 н. р. працювало вже 60 секцій у межах 11 наукових відділень, а в 2012–2013 н. р. працювало 65 секцій в межах 12 наукових відділень (*Про Малу Академію Наук України*).

Встановлено, що «... здебільшого обдаровані діти України – учні МАН – надають перевагу науково-дослідницькій діяльності в галузях філології та мистецтвознавства (25%), хімії та біології, екології й аграрних наук (23%), історії та географії (20%). Дещо менше дітей навчається в секціях наукових відділень математики (10%), комп'ютерних наук (7%), фізики і астрономії (6%), технічних наук (4%)» (*Національний Центр «Мала Академія Наук України*, с. 5).

В умовах карантину, для забезпечення гарантій об'єктивності, відкритості і прозорості під час проведення фінального етапу конкурсу-захисту, були забезпечені онлайн-трансляції захистів робіт, вільний доступ для спостерігачів і ЗМІ; використовувались засоби автоматизованої системи визначення результатів і була здійснена оперативна публікація протоколів на сайті МАН.

Перш ніж потрапити на «Всеукраїнський конкурс-захист» учні беруть участь у різноманітних обласних, всеукраїнських, міжнародних інтелектуальних конкурсах, турнірах, олімпіадах.

Загалом в усіх етапах «Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН» беруть участь близько 100 000 старшокласників, з яких до фіналу виходять понад 1200 найкращих, тобто на

вершину потрапляє 1 зі 100 школярів. Загальна кількість педагогів та науковців, що працюють з обдарованими дітьми, становить близько 8600 осіб, серед яких майже 1800 – кандидати наук, а 500 – доктори наук.

Формулювання цілей статті. Метою статті є критичне осмислення стану наукових досліджень школярів, визначення й обґрунтування педагогічних умов формування навичок наукової діяльності в шкільному середовищі, розроблення рекомендацій для оптимізації умов і процесів керування наукою в школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізуємо стан роботи МАН зсередини. Вивчення тематики наукових досліджень конкурсантів 2018 року (більш свіжих на сайті не вдалося знайти) секції «Німецька мова» свідчить про найвищий рівень складності заявлених формулювань, які нагадують назви кандидатських дисертацій (*Протокол Захисту Науково-Дослідницьких Робіт*, 2018). Наприклад, робота учениці 10-го класу з Волині Купрійчук Соломії Петрівни має назву «Семантичні та прагматичні особливості висловлень похвали (на матеріалі сучасної німецької мови)» (*Протокол Захисту Науково-Дослідницьких Робіт*, 2018).

Для написання такої роботи школярка на початку 10 класу (бо роботи починають писати у вересні-жовтні) мала відмінно знати німецьку мову, добре розуміти, що таке семантика і прагматика, мала, як обдарована дитина, блискуче володіти методами наукового аналізу в зазначених напрямках (яких навіть немає в університетській програмі, оскільки ними, у разі зацікавлення, займаються аспіранти й докторанти).

Термінологічна довідка: «Семантика як розділ лінгвістики відповідає на запитання, яким чином людина, знаючи слова і граматичні правила мови, виявляється здатною передати з їх допомогою найрізноманітнішу інформацію про світ. У цій моделі повинні одержувати пояснення такі встановлені емпіричним шляхом явища, як рівнозначність (синонімія), неоднозначність (полісемія), семантична аномальність (зокрема й суперечливість і тавтологічність) мовних висловлювань» (*Семантика*, 2021).

Термінологічна довідка: «Прагматика охоплює теорію розмовного акту, розмовну імплікатуру, розмови у взаємодії та інші підходи до мовної поведінки у філософії, соціології, лінгвістиці та антропології. На відміну від семантики, яка досліджує звичайне або «закодоване» в цій мові значення, прагматика вивчає передачу значення, яке залежить не від структурного й лінгвістичного знання (наприклад, грамматики, лексики) мовця і слухача, а від контексту висловлювання, будь-яких попередніх знань мовця і слухача про тему

розмови, ймовірних намірів мовця та інших факторів. Отже, прагматика пояснює, як користувачі мови долають очевидні неоднозначності висловлювань, оскільки значення в реченні спирається на спосіб, місце, час та інші обставини розмови» (*Прагматика*, 2021).

Інший приклад. Автор роботи – Соловійова Вікторія Павлівна, учениця 11-го класу м. Києва, тема роботи: «Сучасний німецькомовний заголовок: стилістико-функціональні аспекти» (*Протокол Захисту Науково-Дослідницьких Робіт*, 2018).

Для написання цієї роботи на початку 11 класу (бо захист робіт відбувався у квітні) авторка, крім відмінного знання німецької мови, мала добре знати стилістику сучасної німецької мови (програма IV курсу університету, спеціальності «Німецька мова») та функціональну лінгвістику (вивчення в університетській програмі взагалі не передбачено).

Термінологічна довідка: «Функціональна граматики – напрям лінгвістики, в основі якого – вивчення універсальних категорій мови. Це граматики, націлена на вивчення й опис функцій одиниць будови мови і закономірностей функціонування цих одиниць у взаємодії з різнорівневими елементами навколишнього середовища. Граматики цього типу розглядає в єдиній системі засоби, що належать до різних ярусів мови, але об'єднані на основі спільності їх семантичних функцій» (*Функціональна Грамматика*, 2021).

Досвід багаторічної роботи зі студентами першого курсу (які «вчора» були звичайними старшокласниками) з написання курсових робіт та підготовки наукових доповідей для участі в засіданнях наукового гуртка кафедри, досвід роботи в комісії із захисту наукових робіт МАН обласного рівня, досвід спілкування зі слухачами МАН, аналіз реального стану з науковими дослідженнями в сучасній школі свідчить про те, що успіх таких заходів залежить від низки найважливіших складників.

1. *Знання рідної мови* учнем 9-го класу (а пропозиції до написання робіт МАН поширюються вже на 5–11 класи) (*Основні Положення...*, 2021, с. 7) обмежується основними граматичними та лексичними темами, які не дають змоги висловити думку на належному науковому рівні та викласти її з дотриманням вимог наукового стилю. Крім того, за мовленнєвої інтерференції, коли в умовах двомовності граматичні та лексичні особливості української мови накладаються на відповідні властивості російської мови, певні якості рідної мови дитини в лексиці та семантиці фіксуються поза волею та свідомістю, віддзеркалюються в мовленні, стають свідченням нездатності

дитини відрізнити лексику однієї мови від лексики іншої.

У 10–11-х класах ситуація може бути кращою за умови, що учень цікавиться рідною мовою; якщо ж уподобання школяра поширюються на іноземні мови або інші науки, які з мовою взагалі не пов'язані, то рівень написання наукової роботи опиняється взагалі під загрозою. Тобто **розв'язання проблеми належного мовностилістичного оформлення роботи цілком покладається на вчителя-керівника.**

2. *Уміння* учня 9-го класу *користуватися комп'ютером* у кращому разі обмежені рамками шкільної програми і, переважно, поширюються на сферу створення яскравої презентації, мерехтливого інтерактивного малюнка, пошуку та копіювання готової інформації з мережі Інтернет. Зануреність у яскраві додатки хмарних технологій, у перегони за висвітленням власного життя на персональних сторінках соціальних мереж, у нескінченні пропозиції ігрових Інтернет-провайдерів торкнулася всіх – і обдарованих дітей, і звичайних. Старшокласники, захоплені яскравістю обкладинки, портативністю, розважальною спрямованістю новітніх електронних носіїв, добре вміють використовувати сучасні технології, швидко опановують прийоми роботи з електронною технікою. Однак зазначені переваги стали, на жаль, вадами, які привчили прискорено, з мінімальною витратою сил (наприклад, «голосовий набір»), здобувати готову інформацію, а не працювати місяцями над її накопиченням, аналізом, систематизацією та формулюванням висновків.

Тобто перед учителем-керівником постає ще одна *проблема* – *уміння учня користуватися комп'ютером*, по-перше, як друкарською машинкою, а по-друге – як потужним помічником для накопичення та обробки матеріалу дослідження.

3. *Недостатність базового теоретичного навчального матеріалу*, з яким учень устиг ознайомитися до початку 9-го класу (бо тему в МАН обирають у вересні-жовтні) диктує обмеженість вибору тем для дослідження. Навіть якщо науковою роботою займається школяр 11-го класу, теми досліджень мають вкладатися в межі шкільної програми, інакше виникне необхідність вивчення лекційного курсу, що неможливо в умовах насиченості сучасної шкільної програми загалом і у випускному класі зокрема. Отже, *третьою проблемою є вимушеність учителя-керівника самостійно розробляти заявлену тему* наперед і «тягти» за собою школяра, створюючи йому ілюзію самостійної роботи.

4. *Відсутність заохочення керівника роботи.* Керівниками робіт МАН стають учителі-

предметники або викладачі ЗВО, рідше – співробітники місцевого відділення МАН. Фінансування такої роботи передбачено тільки для співробітників, яким складно виконати роботу з учнями, що відвідують заняття в МАН з певною, не завжди регулярною періодичністю. Більш результативною є робота з керівництва такими дослідженнями в учителів-предметників, які постійно зустрічаються з учнями, або у викладачів ЗВО, які зацікавлені в результаті роботи, з огляду на певні власні міркування. За браком заохочення з боку керівників, озброєних теорією і практикою, не причетних до МАН, часто такі порівняння сходять нанівець, а ентузіазм згасає. Окремі регіональні відділення МАН уводять платне навчання у своїх відділеннях, що обмежує доступ до науки дітей із незахищених верств населення (*Ресстраційна Форма Учня Дитячих Наукових Студій МАН*, 2021) і нівелює будь-які намагання позиціонувати МАН як осередок для обдарованої молоді.

5. *Брак часу на науку.* В освітніх програмах підготовки учнів для наукової роботи слід виділити час, як це відбувається у вищих навчальних закладах. Дитина не повинна нехтувати іншими дисциплінами на користь однієї.

Ураховуючи аналіз рівня виконання наукових робіт МАН, можливості учнів, талановитих, але обтяжених насиченою шкільною програмою, зважаючи на бажання й готовність учителів присвячувати значну частину власного часу керівництву науковою роботою школярів, надамо кілька порад щодо полегшення такої праці.

Методика написання наукової роботи учнем МАН

Організація і керівництво НДРУ (науково-дослідною роботою учня)

1. Тематика НДРУ залежить від специфіки обраного напрямку, має спиратися та визначатися *винятково шкільною програмою*, може бути пов'язана з планами роботи факультативів, індивідуальними науковими дослідженнями вчителя з певної дисципліни.

2. До НДР можуть залучатись учні, починаючи з 10-го (в окремих випадках – з 9-го) класу, які успішно виконують навчальний план і виявляють здібності до поглибленого вивчення певної галузі науки та мають хист до творчої роботи.

3. Кафедра обговорює, затверджує плани та результати роботи наукових гуртків, проблемних груп, рекомендує учнівські наукові праці до участі в конкурсах.

4. Навчально-дослідницька робота має виконуватися поетапно з поступовим ускладненням дослідження. Результати, отримані

учнями на першій сходинці під час виконання навчально-дослідницької роботи, можуть бути використані ними надалі, у процесі продовження наукових досліджень.

Перспективи подальшої роботи. Досвід роботи зі школярами загальноосвітніх шкіл та з учнями МАН свідчить, що вимоги до рівня підготовки наукових робіт слід спростувати. Зменшення потребує і обсяг таких робіт. Краще було б підняти вимоги до підготовки рефератів і зробити саме цей вид наукової роботи імітацією майбутньої справжньої наукової роботи. Інакше кажучи, учнів потрібно вчити вести наукову роботу ще на рівні рефератів, але з певними вимогами, які поступово підвищуватимуться. Наприклад, готуючи реферат, учень має самостійно обрати тему зі списку запропонованих учителем, опрацювати запропонований матеріал, за допомогою вчителя визначити об'єкт та предмет дослідження, визначити завдання та спробувати їх виконати. Сформулювати висновки. Тобто вже на початковому етапі наукова робота учня має містити окремі елементи майбутньої справжньої наукової роботи, які з кожним кроком будуть ускладнюватись і розширюватись, доки робота не перейде в ранг дійсно гідних уваги наукових робіт.

Рекомендовані теми наукових робіт для школярів з німецької мови

1. Метафоричні порівняння в творах Генріха Гейне.

2. Сучасні джерела поповнення лексики німецької мови.

3. Власні імена у складі фразеологічних одиниць.

4. Архаїзми у творчості (автор за вибором).

5. Суфіксація як спосіб словотвору в сучасній німецькій мові.

6. Іншомовні запозичення в сучасній німецькій мові.

7. Гендерні особливості писемного мовлення.

8. Епітет як засіб передачі авторської позиції в пресі.

9. Генезис німецького правопису в XIX-XXI ст.

10. Лінгвістична спадщина представників Ієнського романтизму.

11. Національний мовленнєвий етикет в епістолярії німецьких письменників.

12. Засоби вираження ввічливості в німецькій мові.

13. Поетична фразеологія (автор за вибором).

14. Мовностилістичні особливості байок Лессінга.

15. Стилістична роль складних іменників у народнопоетичній мові.

16. Мовностилістичні особливості драматичного твору (автор за вибором).

17. Мовні засоби драматизації в поезії (автор за вибором).
 18. Символіка в ліриці (автор за вибором).
 19. Загадка як лінгвістичний об'єкт.
 20. Мовні особливості жанру газетного фейлетону.
 21. Епітет у поетичних творах (автор за вибором).
 22. Семантика кольору у творах сучасних поетів.
 23. Відображення духовної культури народу в мікротопонімії (регіон за вибором).
 24. Образ України за матеріалами німецької преси та образ Німеччини за матеріалами української преси.
 25. Етнокультурна специфіка поняття «подвиг» у німецькій та українській мовах.
 26. Вербальні засоби створення автоіміджу в політичному дискурсі (на матеріалі виступів чинного канцлера Німеччини).
- Рекомендовані теми наукових робіт для школярів із німецької літератури**
1. Фольклористичні праці (автор за вибором).
 2. Образ автора в творах (автор за вибором).
 3. Образна структура збірки (автор за вибором).
 4. Комедія (автор за вибором): зв'язок із європейською традицією та національна своєрідність.
 5. Жанр балади в німецькій поезії (століття за вибором).
 6. Проблеми фольклору в науковій спадщині (автор за вибором).
 7. Жанр байки у творчості (автор за вибором).
 8. Образ Німеччини в поетичному світі (автор за вибором).
 9. Засоби психологізму в творах (автор за вибором, групи авторів, гуртка).
 10. Село в повістях (автор за вибором).
 11. Характер психологізму німецької прози / поезії (повоєнних років / постмодерну / періоду тридцятилітньої війни / періоду бідермаєр / пієтизму тощо) на матеріалі романів / поезії (автор за вибором).
 12. (Автор за вибором) як дослідник німецького фольклору.
 13. Засоби художньої типізації образу Фауста за твором (автор за вибором).
 14. Томас Манн – майстер історичного роману / на матеріалі (твір за вибором).
 15. Жіночі образи в германській міфології.
 16. Чоловічі образи в германській міфології.
 17. Роль комедійних елементів у драмах (автор за вибором).
 18. Принципи відображення соціальної дійсності в драмах (автор за вибором).
 19. Жіночі образи в романі (автор за вибором).

20. Образ німецької родини у творчості (автор за вибором).

Наукову роботу в старших класах доцільно виконувати в тій послідовності, як це вимагається у ЗВО під час підготовки курсових робіт: вибір теми, з'ясування об'єкта і предмета, визначення мети і завдань дослідження, підбір літератури за темою, її вивчення, складання попереднього плану, вивчення досвіду попередніх досліджень, викладення теорії і методики, формулювання висновків і рекомендацій, написання вступу, оформлення списку використаних джерел та додатків. Після цього здійснюється літературне і технічне оформлення роботи, її рецензування, підготовка до захисту і захист. Але обсяг учнівських наукових робіт має бути невеликим.

Кожен крок з написання робіт школярами має координувати вчитель – керівник наукової роботи, бо кожен етап потребує окремих навичок і певного часу (наприклад, оформлення літературних джерел). Лише за умови, що учень поступово набуде навичок підготовки кожного з етапів, велика частка фінальної роботи буде дійсно підготовлена ним самостійно.

Для оформлення наукових робіт учнів старшої ланки ми пропонуємо такі зразки формулювання вступної частини роботи.

Актуальність, предмет, об'єкт, мета, новизна

(Зразки)

Зразок 1

Тема: «Асоціативні зв'язки у творі Германа Гесце «Das Glasperlenspiel»».

Актуальність дослідження полягає у зверненні до проблеми сучасної лінгвістичності тексту – семантичного компонування слів у структурі художнього твору як єдиного системно-мовного цілого, а також у зверненні до проблеми текстових асоціацій, на основі яких формується уявлення про різні аспекти тексту і його художній сенс у свідомості письменника.

Об'єкт дослідження: семантична структура твору Германа Гесце «Das Glasperlenspiel».

Предмет дослідження: асоціативні зв'язки у творі Германа Гесце «Das Glasperlenspiel».

Мета дослідження полягає у виявленні механізму створення асоціативних зв'язків у творі Германа Гесце «Das Glasperlenspiel».

Реалізація мети передбачає виконання таких **завдань:**

1) з'ясувати роль асоціативності як лінгвістичної проблеми;

2) виявити та проаналізувати семантичні особливості реалізації асоціативних зв'язків у творі;

3) створити модель номінативного поля асоціатив у творі Г. Гесце «Das Glasperlenspiel»

(«Гра в бісер») та схарактеризувати його семантичні властивості;

4) скласти перелік фреймових структур і семантичних ролей, які об'єктивуються у творі «Das Glasperlenspiel».

Наукова новизна роботи визначається спробою виявити асоціативні зв'язки у творі Германа Гессе «Das Glasperlenspiel» на основі теорії текстових асоціацій і польового підходу; у роботі змодельовано асоціативне поле та здійснено опис набору фреймів щодо асоціативного шару у творі Германа Гессе; продовжено цілісне дослідження семантичних ролей, що враховує когнітивні та прагматичні чинники, які можуть слугувати інструментом виміру абстрактних сутностей і забезпечать можливість їх внутрішнього та міжмовного зіставлення.

Зразок 2

Тема: «Об'єктивація концепту

KRIEG / ВІЙНА в лексико-фразеологічних системах німецької та української мов».

Актуальність роботи зумовлена занепокоєністю суспільства поширенням етноконфліктних фобій, образів та ідей через літературу й засоби масової інформації. Мовні структури є засобом фіксації стереотипів, упереджень, негативних думок, прихованих міжетнічних протистоянь, що поширені в масовій свідомості. Тому вивчення концепту KRIEG є важливим для психолінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики та лінгвокультурології.

Мета роботи полягає у виявленні, класифікації, узагальненому аналізі засобів об'єктивації ядра та інтерпретаційного поля концепту KRIEG / ВІЙНА в німецькій та українській мовах.

Відповідно до поставленої мети були окреслені такі **завдання**:

– проаналізувати наукові роботи для з'ясування стану досліджень у вітчизняній і зарубіжній концептології;

– визначити і класифікувати концептуальні ознаки лексеми «війна», скласти перелік типових семантичних ролей і фреймових структур, властивих інтерпретаційному полю концепту KRIEG / ВІЙНА;

– створити комплексне номінативне поле «Krieg» та схарактеризувати його асоціативну, синонімічну й антонімічну семантичні зони;

– встановити закономірності реалізації концепту KRIEG / ВІЙНА в процесі метафоричної номінації.

Об'єктом дослідження є концепт KRIEG / ВІЙНА, вербалізований у німецькій та українській мовах.

Предметом дослідження є універсальні та специфічні характеристики структури лінгвокультурного концепту, способи та засоби його мовної реалізації, що спільно створюють значення «дії різного роду, спрямовані на ослаблення, деморалізацію й знищення супротивника» в німецькомовній та україномовній лексикографії та в пареміологічному фонді німецької та української мов.

Наукова новизна роботи полягає в поглибленні вивчення національно-культурної специфіки втілення концепту KRIEG / ВІЙНА в німецькомовному та україномовному середовищах; у визначенні місця концепту KRIEG / ВІЙНА у структурі концептуального простору німецької та української мов. У роботі вдосконалено методику виявлення особливостей національного менталітету через концепт.

Зразок 3

Тема: «Стилістичні особливості роману Еріха Марії Ремарка «Arcde Triomphe»».

Актуальність роботи зумовлена як загальною тенденцією в сучасній лінгвістиці тексту акцентувати семантичні аспекти його структурних компонентів, з одного боку, і аналізувати їх антропоцентрично з іншого, так і браком спеціальних досліджень роману Е. - М. Ремарка «Arcde Triomphe», що, з огляду на кількість фільмів, постановок та запозичених цитат, є важливим для вивчення тенденцій розвитку літературного процесу другої половини ХХ століття в німецькій літературі. Саме в руслі цих підходів до художнього прозового дискурсу й виконано цю роботу. Крім того, певне значення для її актуальності має і відсутність суттєвих робіт, у яких би ця проблема висвітлювалася з огляду на граматичну та лексичну структуру тексту в комплексі.

Об'єктом дослідження є роман Е. - М. Ремарка «Arcde Triomphe».

Предметом – стилістична своєрідність авторського мовлення в змістовному та структурному аспектах.

Мета роботи – проаналізувати стилістичні особливості авторського мовлення у творі та його зв'язок із формуванням системи художніх образів. Окреслена мета зумовила виконання таких **завдань**:

– з'ясувати специфіку еволюції теоретичних поглядів на проблеми стилістики;

– уточнити методологічні підходи до вивчення художнього образу;

– визначити функції лексики та синтаксису як механізму створення художнього образу;

– укласти класифікацію стилістичних засобів і розробити методику виявлення зображальних засобів.

Наукова новизна. У роботі зроблено спробу дослідити стилістичні засоби створення ейдологічної системи в романі Е. -М. Ремарка «Arcde Triomphe» із застосуванням комплексного підходу; розкрито й проаналізовано взаємозв'язок і взаємодію синтаксичних законів з правилами семантичної побудови тексту; розроблено методику виявлення та оцінювання чинників, що впливають на формування структури авторського дискурсу в художній прозі.

Зразок 4

Тема: «Мовленнєва агресія

в німецькомовних, англомовних та українськомовних друкованих ЗМІ».

Актуальність роботи зумовлена недостатнім вивченням причин виникнення феномену, механізмів мовленнєвої агресії та загальним зниженням рівня культури мовлення, інвективізацією і вульгаризацією мови, пропагандою насильства в засобах масової інформації, істотним ослабленням комунікативних механізмів, які традиційно стримують вияви агресії слова.

Об'єкт дослідження – мовленнєва агресія в друкованих ЗМІ.

Предмет – способи та засоби вираження мовленнєвої агресії в друкованих ЗМІ.

Мета дослідження полягає у виявленні своєрідності способів вираження мовленнєвої агресії в друкованих засобах масової інформації.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання**:

– ознайомитися з науковими дослідженнями, у яких висвітлюється проблема використання мовленнєвої агресії в ЗМІ;

– з'ясувати стилістичні механізми реалізації агресії в тексті;

– встановити типовість у виявах мовленнєвої агресії в ЗМІ;

– дослідити мовленнєву агресію в текстах німецькомовних, англомовних та українськомовних видань останніх 2-х років.

Наукова новизна роботи полягає в поглибленні вивчення закономірностей вираження мовленнєвої агресії в публіцистичному тексті та в аналізі впливу етнокультурних чинників на ступінь вияву ворожості в текстах друкованих ЗМІ.

Висновки. Отже, головну роль у здійсненні наукової роботи в школі виконує, звичайно, учитель. Це вимагає від нього високого рівня володіння предметом, що викладається, і вмінням самому займатися науковою діяльністю.

На допомогу вчителю – керівнику наукових робіт ми пропонуємо такі джерела:

Рекомендовані періодичні видання з філології в мережі Інтернет

1. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов».

URL: <http://periodicals.karazin.ua/foreignphilology>.

2. Вопросы психолінгвістики. URL: <http://iling-ran.ru/main/publications/journals/vpl>.

3. Вопросы языкознания. URL: http://www.ruslang.ru/?id=vopjaz_archive.

4. Збірник наукових праць «Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки». URL: http://visnykznu.org/visnyk_ua/home/fil.html.

5. Мовознавство. URL: <http://www.movoznavstvo.org.ua/arkhiv-zhurnal.html>.

6. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія». URL: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua>.

7. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». URL: <http://www.visnyk-filolog.uzhnu.edu.ua/uk/volumes>.

8. Науковий вісник Чернівецького університету. URL: <http://library.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/02infres/04elib/02visnyk/07>.

9. Одеський лінгвістичний вісник. URL: <http://www.oljournal.in.ua>.

Рекомендовані до використання в наукових роботах школярів з німецької мови словники та довідники:

1. Adelung – Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. URL: <http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/lemma>.

2. Dandelon.com. URL: <http://www.dandelon.com>.

3. Dict.cc. English-German Dictionary. URL: <http://www.dict.cc,thefreedictionary.com>.

4. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. URL: <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher>.

5. Elexiko. Online-Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache. URL: <http://www.owid.de/elexiko>.

6. Free online thesaurus. URL: <http://www.bluerider.com/randomwordservice.php>.

7. Köbler G. Althochdeutsches Wörterbuch. (4. Auflage), 1993. URL: <http://homepage.uibk.ac.at/~c30310/ahdwbhin.html>.

8. Pons. URL: <http://de.pons.eu>.

9. Beolungus. URL: <http://dict.tu-chemnitz.de>.

10. Redensarten. URL: <http://www.redensarten-index.de>.

11. Uitmuntend. URL: <http://www.uitmuntend.de/woerterbuch/liebe>.

12. Wörterbuch und Grammatik von Canoo. URL: <http://www.canoo.net>.

13. Wortschatz-Lexikon der Uni Leipzig. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>.

14. Тлумачний словник братів Грімм: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. URL: <http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher>.

15. Сайт «Гутенберг». URL: <http://gutenberg.spiegel.de/autor>.

16. Тлумачний словник DUDEN. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Woerterbuch>.

Список використаних джерел

- Концепція нової української школи* (2016) Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
- Національний центр «Мала академія наук України»*. (2021). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/mala-akademiya-nauk-ukrayini>.
- Основні положення про прийом, навчання, відрахування та випуск вихованців Малої академії наук учнівської молоді Мелітопольської міської ради Запорізької області*. (2021). Взято з <https://manmelitopol.ucoz.org/index/0-30>.
- Прагматика*. (2021). Взято з <https://uk.wikipedia.org/wiki/Прагматика>.
- Про Малу академію наук України*. (2021). Взято з http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/jasu.
- Протокол захисту науково-дослідницьких робіт. III етап Всеукраїнського конкурсу науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України у 2018 році. Відділення: мовознавство. Секція: німецька мова*. (2018). Взято з http://man.gov.ua/upload/konkurs-zahyst/2018/Results/movoznav/Zah/Nimecjka_zah.PDF.
- Регстраційна форма учня Дитячих наукових студій МАН*. (2021). Взято з https://docs.google.com/forms/d/1otG26zvq3s7wjhsK7qCFTEF8KkiPy3POj9NqlwVKBJU/viewform?edit_requested=true.
- Семантика*. (2021). Взято з https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTIKA.html.
- Функциональная грамматика*. (2021). Взято з https://ru.wikipedia.org/wiki/Функциональная_грамматика.

Відомості про авторів:

Мінькова Ганна Юрїївна
nim.fil.mdpu@gmail.com

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

Жигоренко Ірина Юрїївна

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/154/161

Матеріал надійшов до редакції 14. 04. 2021 р.
Прийнято до друку 21. 05. 2021 р.

References

- The concept of a new Ukrainian school. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> [in Ukrainian].
- National Center "Small Academy of Sciences of Ukraine". URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/mala-akademiya-nauk-ukrayini> [in Ukrainian].
- The basic provisions on reception, training, deductions and release of pupils of Small academy of sciences of studying youth of the Melitopol city council of Zaporizhzhia region. URL: <https://manmelitopol.ucoz.org/index/0-30> [in Ukrainian].
- Pragmatics. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Russian].
- About SAS. URL: http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/jasu [in Ukrainian].
- Protocol for the protection of research work. III stage of the All-Ukrainian competition of research works of students-members of the Academy of Sciences of Ukraine in 2018. Department: Linguistics. Section: German language. URL: http://man.gov.ua/upload/konkurszahyst/2018/Results/movoznav/Zah/Nimecjka_zah.PDF [in Ukrainian].
- Registration form of the student of Children's scientific researches of SAS. URL: https://docs.google.com/forms/d/1otG26zvq3s7wjhsK7qCFTEF8KkiPy3POj9NqlwVKBJU/viewform?edit_requested=true [in Ukrainian].
- Semantics. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTIKA.html [in Russian].
- Functional grammar. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> [in Russian].

Information about the authors:

Minkova Hanna Yuriiivna
nim.fil.mdpu@gmail.com

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

Zhyhorenko Irina Yuriiivna

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/154/161

Received at the editorial office 14. 04. 2021.
Accepted for publishing 21. 05. 2021.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тетяна Потапчук

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Анотація:

Проблема толерантності для українського суспільства пов'язана насамперед із необхідністю подолання внутрішньої роз'єднаності, зокрема й політичної, соціальної, релігійної, оскільки нетерпимість – одна з глобальних проблем сучасного світу. Саме тому до явища толерантності, що розглядається як один із можливих шляхів подолання соціальної напруженості, виникає значний інтерес. Серед пріоритетних напрямів реформування навчально-виховного процесу – реалізація принципів загальнолюдської моралі, формування усвідомлення взаємозв'язку свободи, прав людини та її громадянської відповідальності, уміння міжособистісного спілкування та підготовка молодого покоління до життя в умовах полікультурного простору.

Виховання толерантності дає можливість пізнання культури різних народів, створюючи в такий спосіб передумови для взаєморозуміння і поваги, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності. Основу сучасного освітнього простору має становити педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі.

У статті з'ясовано, що толерантність визначається сформованими в особистості настановами, звичками, світоглядом; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню. Готовність майбутнього вчителя до формування толерантності учнів молодшого шкільного віку трактується як інтегративна особистісно-професійна якість, що акумулює знання про сутність і змістовні аспекти толерантності, емоції, цінності, потреби, мотиви діяльності, спрямовані на досягнення взаєморозуміння, на накопичення досвіду застосування знань і вмінь у поведінці, співпраці, здатності до діалогу з іншими.

Дослідження виховання толерантності в молодших школярів показало, що суттєву роль у цьому процесі грають чинники, які безпосередньо впливають на цей процес: психологічні особливості молодших школярів, специфіка організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Доведено, що створення толерантної атмосфери в школі залежить від організаційно-методичної підготовки майбутніх педагогів з питань формування толерантності та передбачає організацію роботи зі

Анотация:

Потапчук Татьяна. Подготовка будущих учителей начальной школы к воспитанию толерантности у младших школьников.

Проблема толерантности для украинского общества связана, прежде всего, с необходимостью преодоления внутренней разобщенности, в том числе политической, социальной, религиозной, поскольку нетерпимость – одна из глобальных проблем современного мира. К явлению толерантности, которая рассматривается как один из возможных путей преодоления социальной напряженности, возникает значительный интерес. Среди приоритетных направлений реформирования учебно-воспитательного процесса – реализация принципов общечеловеческой морали, формирование осознания взаимосвязи свободы, прав человека и его гражданской ответственности, умение межличностного общения и подготовка подрастающего поколения к жизни в условиях поликультурного пространства.

Воспитание толерантности предоставляет возможность познания культуры разных народов, создавая тем самым предпосылки для взаимопонимания и уважения, позиции сотрудничества, что является залогом социальной межнациональной стабильности. Основу современного образовательного пространства должна составлять педагогика толерантности, которая предусматривает изменение системы человеческих отношений, построение их на взаимном уважении.

В статье установлено, что толерантность определяется сложившимися у личности установками, привычками, мировоззрением; подлжит целенаправленному воспитанию и самовоспитанию. Готовность будущего учителя к формированию толерантности учащихся младшего школьного возраста трактуется как интегративная личностно-профессиональное качество, аккумулирующее знания о сущности толерантности и ее содержательных аспектах, эмоции, ценности, потребности, мотивы деятельности, направленные на достижение взаимопонимания, опыт применения знаний и умений поведения, сотрудничества, способности к диалогу с другими.

Исследование воспитания толерантности у младших школьников показало, что значительную роль в этом процессе играют факторы, непосредственно влияющие на данный процесс: психологические особенности младших школьников, специфика организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Доказано, что создание толерантной атмосферы в школе зависит от организационно-методической подготовки будущих педагогов относительно вопросов формирования толерантности и предусматривает организацию работы со студентами, направленной

Resume:

Potapchuk Tetyana. Preparation of future primary school teachers to education of tolerance in junior schoolchildren.

The problem of tolerance for Ukrainian society is primarily related to the need to overcome internal disunity, including political, social, religious, as intolerance is one of the biggest global problems in the modern world. There is interest in the phenomenon of tolerance, which is seen as one of the possible ways to overcome social tensions. Among the priority areas of reforming the educational process there are the implementation of the principles of universal morality, the formation of awareness of the relationship between freedom, human rights and civic responsibility, interpersonal skills and preparing the younger generation for life in a multicultural space.

Education of tolerance provides an opportunity to learn about the culture of different peoples, thus creating the preconditions for mutual understanding and respect, a position of cooperation, which is the key to social and international stability. The basis of modern educational space should be the pedagogy of tolerance, which involves changing the system of human relations, building them on mutual respect.

The article clarifies that tolerance is determined by the guidelines, habits, worldview formed in the individual; subject to purposeful education and self-education. The readiness of the future teacher to form tolerance in primary school students is interpreted as an integrative personal and professional quality that accumulates knowledge about the essence and content aspects of tolerance, emotions, values, needs, motives aimed at achieving mutual understanding, experience in applying knowledge and skills in behavior. cooperation, ability to dialogue with others.

The study of tolerance education in primary school children showed that a significant role in this process is played by factors that directly affect this process: the psychological characteristics of primary school children, the specifics of the organization of the educational process in primary school.

It is proved that the creation of a tolerant atmosphere at school depends on the organizational and methodological training of future teachers on the formation of tolerance and involves the organization of purposeful work with students to

студентами, спрямованої на здобуття ними необхідних знань із теорії і методики виховання толерантності в молодших школярів.

на предоставление им необходимых знаний по теории и методики воспитания толерантности младших школьников.

provide them with the necessary knowledge of theory and methods of tolerance education of junior students.

Ключові слова:

готовність майбутнього вчителя; виховання толерантності; молодші школярі; навчально-виховний процес у початковій школі; дитяча художня література.

Ключевые слова:

готовность будущего учителя; воспитание толерантности; младшие школьники; учебно-воспитательный процесс в начальной школе; детская художественная литература.

Key words:

readiness of the future teacher; education of tolerance; junior schoolchildren; educational process in primary school; children's fiction.

Постановка проблеми. Оновлення суспільства вимагає певних змін і в системі освіти. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. (2002), основне завдання сучасної школи – максимально розкрити потенціал кожного учня, підготувати його до активного соціального життя. Такий підхід вимагає серйозних змін у професійній підготовці майбутнього учителя через формування його готовності й умінь працювати в школах різного типу, самостійно визначати й доцільно використовувати педагогічні технології, користуватись найбільш ефективними методами впливу на учнів.

Важливим аспектом професійного становлення особистості майбутнього вчителя на етапі навчання в педагогічному закладі є формування знань, умінь і навичок, що відповідають обраному фаху.

Підготовка бакалаврів педагогічної освіти в університеті здійснюється на основі нормативних документів (Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах).

Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень, що передбачає здобуття особою повної вищої освіти. Бакалавр педагогічної освіти має бути підготовлений до роботи, що вимагає високого рівня знань гуманітарних наук: педагогіки, психології, філософії, культурології тощо. Випускники-бакалаври повинні орієнтуватися в особливостях використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик виконання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань. Водночас у процесі навчання в бакалавраті студенти мають оволодіти знаннями про особливості формування толерантності в молодших школярів.

Цьому сприяє низка навчальних курсів («Вступ до спеціальності», «Психологія», «Дидактика», «Теорія виховання», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи» тощо), педагогічна практика в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження підтверджується результатами вивчення наукової літератури з філософії, культурології, історії, соціології,

психології та педагогіки толерантності. Науковці визначають толерантність як принцип правового, соціально-політичного аспекту (М. Мчедлов), як певну філософію (В. Лекторський), як категорію відносин (О. Клепцова, В. Маралов, В. Сітаров, О. Соколова, Г. Солдатова), як толерантну свідомість (О. Асмолов, О. Газман, О. Грива, О. Кондаков, О. Насиновська), як пізнавальну стратегію (А. Коржуєв, Н. Кудзієва, В. Попков, М. Поташник), як основу свободи, поваги до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культуру компромісу, діалог, особистісну або суспільну характеристику, яка припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні (В. Тішков). Водночас вихованню і навчанню толерантності все ще приділяється недостатньо уваги на всіх рівнях освітньо-виховної діяльності, зокрема й у початковій школі. Окремі спроби в цьому напрямі зводяться переважно до проголошення локальних освітніх концепцій або організаційно-управлінських заходів.

Сензитивність молодшого шкільного віку до виховання толерантності зумовлена тим, що з приходом дитини до школи починає встановлюватися взаємодія між учнями, які є представниками різних мікросоціумів із певним життєвим досвідом, що впливає на загальний розвиток особистості; змінюється співвідношення нервових процесів збудження і гальмування, що розглядається як основа для формування самоконтролю, свідомої регуляції поведінки. Саме в цьому віці відбувається продуктивне оволодіння регіональною культурою у зв'язку з активним формуванням характеру, настанов, стереотипів поведінки й мислення, світогляду особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, стан розв'язання проблеми, що досліджується в практиці початкової школи, проведені дослідження дали змогу визначити педагогічні умови, які підвищують ефективність виховання толерантності в учнів 1-4 класів і забезпечують їх комплексну реалізацію в найтіснішому взаємозв'язку.

Однією з найважливіших педагогічних умов виховання толерантності в молодших учнів є організаційно-методична підготовка майбутніх учителів початкової освіти з питань виховання толерантності.

Головним педагогічним засобом виховання толерантності в учнів є особистість самого педагога. Робота вчителя початкової школи багатофункціональна. Він організовує діяльність дітей, їх спілкування і взаємовідносини, особисто впливає на їхню діяльність, поведінку та розвиток; координує вплив інших педагогів, взаємодіє з батьками вихованців, бере участь у процесі навчання, виконує адміністративні функції (керує групою дітей, відповідає за виконання ними правил внутрішнього розпорядку школи, координує їхню діяльність); забезпечує їх безпеку й охороняє здоров'я.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати підготовку майбутніх учителів початкової школи до виховання толерантності в молодших школярів.

Методи й організація дослідження: аналіз та узагальнення наукової літератури, педагогічне спостереження, анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання, структура і зміст обов'язків вчителя початкової школи зумовлені психологічними особливостями молодших школярів. У відносинах із дітьми вчитель має виявляти більше уваги, сердечності, людяності.

На думку І. Беха (1998), учитель початкової школи мусить володіти добре вираженими здібностями для адекватної рефлексії своїх індивідуальних можливостей. Йому необхідне знання того, як його «Я», його особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, відповідно до вікових особливостей, вони інтерпретуються дітьми, набувають значення для учнів.

В. Сухомлинський (1979) зазначав: «Чуйність і лагідність – та духовна сила, яка здатна вберегти дитяче серце від огрублення, озлоблення, жорстокості й байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед, до сердечного, теплого слова» (с. 355).

Зазначені якості є дуже важливими для вчителя, оскільки характер сприйняття молодшим школярем виховних впливів педагога залежить від того, як він сприймає особистість учителя, від якого виходить виховна ідея, і яке ставлення до неї у нього виникає. Тому вчитель мусить своїм особистим прикладом викликати у дітей повагу, довіру, бути для них авторитетом, позитивним прикладом в усьому. Він не має права на асоціальні, аморальні вчинки. Діти більше довіряють справам учителя, аніж його словам. Вчинки та приклад його поведінки стимулюють дітей поводитися так само, тому педагог має продумувати та контролювати власну поведінку, аби цілком відповідати тому, чого він вимагає від своїх вихованців.

Отже, учитель початкових класів повинен постійно працювати над собою, удосконалювати

особистісні якості. Виховати толерантну особистість здатний лише толерантний педагог. Педагогічна толерантність є особливою інтегративною формою, що містить у собі риси всіх видів толерантності, визначається цілями, завданнями й особливостями педагогічної діяльності вчителя, багатством створення педагогічних ситуацій; є професійно-особистісною якістю вчителя, однією із норм його поведінки, одним із компонентів педагогічної етики.

Педагогічна толерантність – це не лише особистісно-професійна якість окремого педагога, а й усього педагогічного колективу, оскільки лише в толерантному педагогічному колективі школи можуть бути створені необхідні умови для виховання толерантної особистості.

Особистісні якості вчителя початкової школи можуть сприяти або перешкоджати продуктивному виконанню завдання – виховання толерантності. Педагогічна діяльність сповнена різного роду напруженими ситуаціями, що пов'язані з емоційними реагуваннями. Педагог має усвідомити, що він є зразком для наслідування. Він має сприяти розвитку діалогу та мирного подолання конфліктів; акцентувати на значущості кожного учня, поважати його почуття та позицію; формувати почуття справедливості, створювати сприятливу атмосферу в класі; розвивати в учнів почуття взаємної відповідальності, давати можливість вихованцям самостійно розв'язувати проблеми.

Проблема створення толерантної атмосфери в школі залежить від організаційно-методичної підготовки майбутніх педагогів із питань виховання толерантності та передбачає організацію роботи зі студентами, спрямованої на надання їм необхідних знань із теорії і методики виховання толерантності в учнів 1-4 класів.

З огляду на те, що молодшим школярам не завжди відомі знання про людину, самих себе, механізми конструктивної взаємодії з оточенням, В. Тернопільська (2014) розробила розвивальний курс «Вчимося розуміти себе та інших», який ми трансформували в контексті магістерського дослідження. Він передбачає оволодіння вихованцями системою знань, умінь і навичок про толерантність, механізмами взаємопізнання, взаєморозуміння (ідентифікації, рефлексії, емпатії). Курс складається з декількох розділів: «Я – неповторна людина», «Я і взаємини в моєму житті», «Учуся взаємодіяти» тощо. Кожне заняття містить теоретичний блок і низку практичних вправ, тестів, ігор, тренінгів, під час виконання яких школярі оволодівають необхідними навичками самоаналізу й саморозуміння, розуміння інших людей. Такі заняття сприяють формуванню у вихованців власної думки;

засвоєнню знань і вмінь конструктивного спілкування і взаємодії; набуттю навичок саморегуляції емоційного стану, настрою.

Ми погоджуємося з думкою вченої, що одним із джерел здобуття молодшими школярами знань про соціальні норми, толерантність, формування в них позитивного ставлення до оточення є казка, оскільки саме вона найбільше відповідає сутності дитини, її внутрішнім потребам. Водночас ми виходимо з того, що алегорична форма багатьох казок дає змогу не просто ознайомити учнів із тими чи тими поняттями, нормами, правилами, а й передати внутрішні почуття персонажів, спонукати до роздумів, що допомагає перенестися з казки в реальне життя, подивитися на нього по-новому, побачити себе, свої дії ніби зі сторони.

До того ж слухання казки, на думку вчених, допомагає дитині навчитися розуміти внутрішній світ героїв, а через них – і внутрішній світ інших людей, учить співчувати їм, вірити в сили добра, набувати впевненості в собі. На основі аналізу поведінки казкових героїв вихованці вчаться виокремлювати позитивні та негативні риси особистості, оцінювати їх.

Суттєвим є той факт, що використання тематичного багатства казок істотно впливає на формування толерантності молодших школярів, позначається на їхній поведінці та вчинках. Діти, аналізуючи вчинки казкових героїв, ознайомлюються з певними соціальними нормами, правилами взаємодії та особливостями їх дотримання, а також із толерантним ставленням до інших, що виявляється в доброзичливому, чуйному ставленні, терпимості до чужих думок. З огляду на це, доречно звернути увагу дітей на зміст певних моральних якостей, які є важливими для встановлення міжособистісних взаємин, на красу та корисність одних особистісних якостей і потворність та шкідливість інших; сприяти формуванню правильного ставлення вихованця до проблем, що обговорюються; допомагати провести аналогію між учинками казкових персонажів і власними – для формування вмінь адекватно їх оцінювати.

Зауважимо, що в процесі роботи значну увагу слід також приділяти розвитку в молодших школярів умінь поставити себе на місце іншої людини, побачити ситуацію ніби її очима. Це сприяє створенню в молодших школярів «банку життєвих ситуацій», який у разі необхідності може бути активізований.

Під час вибору казок необхідно дотримуватися таких вимог: це повинні бути добрі казки, з гарною кінцівкою; вони мають допомогти дитині перейнятися чужим болем, замислитися над собою.

Для формування толерантності молодших школярів, розвитку в них умінь розв'язувати власні проблеми, знаходити оптимальні шляхи взаємодії з оточенням доцільно пропонувати дітям складати казки на задану тему. Водночас слід стежити, щоб складені вихованцями казки мали щасливу кінцівку, оскільки створюючи казку дитина не тільки розповідає про власні проблеми, а й ніби програмує себе. Тому саме щаслива кінцівка допомагає авторам «підтягнути» сюжет, фактично пропонуючи комплекс дій, спрямований на досягнення успіху у взаємодії, діяльності. Результати проведеної роботи переконують, що формування у молодших школярів рис толерантності відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу на їхню емоційно-почуттєву та діяльну сферу.

У роботі з дітьми ми користувалися розробленою В. Тернопільською (2014) методикою, а також використовували елементи казкотерапії. Сутність казкотерапії як психолого-педагогічного методу полягає у формуванні зв'язків між казковими подіями та поведінкою в реальному світі, переносі казкових смислів у реальність. На думку прихильників цього методу (І. Вачков, М. Дейлі, Т. Зінкевич-Євстигнеєва), причиною багатьох проблем є дисгармонія внутрішнього розвитку дитини. Тому метою виховного процесу є досягнення внутрішньої гармонії, оскільки гармонійна людина є творцем життя, а дисгармонійна – руйнівником. Руйнівник кривдить інших людей, спричиняє біль, дискомфорт, усвідомлено гальмує власний розвиток. Творець береже те, що його оточує, «очищає» свої думки, дисциплінує почуття, працює над особистісним зростанням. Тому основним критерієм для казкотерапевта є діагностична шкала «руйнування – творчість», а головним завданням – передача знань про життя творця з метою формування творчої особистості (Тернопільська, 2014, с. 99).

У процесі роботи ми використовували такий методичний прийом: виявивши проблеми окремих дітей, склали казку, де пригоди, вчинки героїв були спрямовані на розв'язання цих проблем. Ми вигадували фантастичну істоту, яка зовні і за характером була дещо схожою на дитину і в якої, за сюжетом, з'являлося багато можливостей, засобів для подолання перешкод. У такий спосіб ми давали можливість вихованцеві відчувати допомогу та знайти вихід із ситуації, що його хвилює.

Ефективним засобом виховання толерантності є використання багатства дитячої художньої літератури, яка служить матеріалом для формування уявлень, знань молодших школярів про риси толерантної особистості, розкриваючи в сюжетно-образній формі взаємини між людьми, показуючи приклади толерантної поведінки.

Вихованець, сприймаючи позицію автора твору, ніби порівнює її з власною позицією, а отже, відбувається оцінка власних норм поведінки й переоцінка цінностей. Водночас дитина переживає почуття обурення, сорому, протесту і, як наслідок, засвоєні раніше цінності й норми поведінки зазнають руйнування. А через емоції (які виникають під впливом прочитаного) можна вплинути на розвиток емпатійних можливостей молодших школярів. Художні твори стимулюють розвиток здатності співчувати іншим людям, впливають на емоційно-ціннісну сферу особистості, спонукають співпереживати героям і радіти з ними, що доволі нечасто трапляється в реальному житті.

Поза сумнівом, великий виховний потенціал мають також розповіді та казки, зібрані В. Сухомлинським у «Хрестоматії з етики» (1979). Ці твори змушують дітей задуматися над вчинками та переживаннями героїв, співвіднести їх із власними. Окрім того, у процесі читання й обговорення діти ознайомлюються з такими важливими поняттями, як совість, альтруїзм, егоїзм, розвивають навички мовлення. Аналіз і оцінка автором учинків і характерів героїв дає змогу вихованцям орієнтуватися в оцінці ситуації. Але робота над художніми творами вимагає від педагога творчого підходу, оскільки процес аналізу твору охоплює такі етапи: 1) підготовка учнів до сприймання твору, ознайомлення із сюжетною лінією, з'ясування емоційного впливу твору, аналіз особистісних якостей героїв; 2) виявлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування мотивів поведінки героїв (чому герой так учинив і як цей учинок його характеризує?); 3) узагальнення особистісних рис героїв, оцінка їхніх вчинків, зв'язок із життєвим досвідом вихованця, поглиблення знань і суджень про соціальні норми поведінки, правила взаємодії та спілкування.

Серед різноманітних форм і методів виховання толерантності важливе місце належить грі. Саме гра є природним для молодших школярів видом діяльності, де вони не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його.

На думку психологів (В. Давидов, К. Френч), у процесі ігрової діяльності в дітей формується орієнтація на загальний зміст людських взаємин і дій, відбувається виділення в них моментів підкорення та керівництва, розвиваються узагальнені переживання та орієнтація в них. Зауважимо, що ігри допомагають вихованцям виражати власні почуття, розв'язувати внутрішні конфлікти, опановувати маловідомі способи дій, набувати досвіду конструктивної взаємодії, спілкування, що є важливим у формуванні вмінь і навичок толерантної поведінки.

По суті, саме гра дає змогу дитині уявити себе на місці інших людей, розширити спектр власних думок і почуттів, сприяє кращому розумінню себе та оточення. До того ж програвання ролей дає вихованцю можливість проекспериментувати з різними моделями поведінки й побачити, до яких вони призводять наслідків.

Сюжетно-рольова гра активізує уяву молодшого школяра, дає змогу йому виконувати дії не лише за себе, а й за персонажа. Водночас відбувається процес перевтілення дитини на тлі емоційного піднесення, що зумовлює розвиток її емоційної сфери. В ігровій ситуації вихованець наслідує риси, почуття іншої людини. За такої умови власні переживання, які заважають дитині в житті, опиняються на другому плані й до певного часу не впливають на поведінку дитини. Також переживання ігрового образу дає змогу молодшим школярам змінити свою позицію у ставленні до емоційних станів ровесників. Завдяки ігровій ситуації змінюється ставлення вихованця до себе й формується толерантне ставлення до однолітків.

Так, в особливих ігрових умовах молодший школяр має можливість моделювати систему соціальних взаємин у наочно-дієвій формі, розвивати орієнтування в них. В умовах гри відбувається поступове подолання особистісного егоцентризму, завдяки чому розвивається самосвідомість дитини, вона стає соціально компетентною, набуває досвіду взаємодії, розв'язання проблемних ситуацій, шліфує комунікативні вміння. На основі усвідомлення й вербалізації своїх внутрішніх переживань у грі дитина отримує змогу усвідомити зміст проблемної ситуації й змінити своє ставлення до неї. Завдяки грі відбувається поетапне засвоєння, відпрацювання, інтеріоризація знань, умінь і навичок толерантної поведінки. Підпорядкування ігровим правилам у контексті ролі стимулює формування елементів довільної регуляції поведінки.

Рольова гра також сприяє розвитку експресивних навичок (уміння передавати настрій, внутрішній стан, переживання за допомогою міміки, жестів, пантоміміки), зумовлює особистісні зміни. Так, зокрема, «приміряючи» на себе різні за змістом і статусом ролі, вихованець опиняється перед необхідністю змінити свої настанови, ставлення, адже гра вимагає від нього перевтілення, розуміння, прийняття та вияву почуттів іншої людини. Так створюються умови для формування толерантності, розвитку самосприйняття, самооцінки, самоповаги молодших школярів.

Великий виховний потенціал щодо толерантного зростання молодших школярів містять театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор (Сухомлинський, 1979). Вони

зберігають ознаки останніх: зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові та організаційні дії і відносини. Тематика і зміст театралізованих ігор мають моральну спрямованість, яка міститься у кожній казці, літературному творі й повинна бути в імпровізованих постановках. Це дружба, чуйність, доброта, толерантність, чесність, сміливість, комунікабельність. Обраний дитиною улюблений герой стає взірцем для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для неї образом. Здатність до такої ідентифікації й дає змогу через образи театралізованої гри непомітно впливати на дітей. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, вихованець добровільно приймає й привласнює притаманні йому риси.

Самостійне розігрування дітьми ролей дає змогу їм набути досвіду моральної поведінки, сформуванню вміння діяти згідно з соціальними нормами, сприяє розвитку комунікативних, перцептивних та інтерактивних умінь. Великий і різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає змогу використовувати їх як впливовий, але ненав'язливий педагогічний засіб, бо сам вихованець зазнає при цьому задоволення, радості.

Висновки. Отже, можемо твердити, що виховання толерантності в молодших школярів потребує введення у виховний процес умов, які відповідають їхнім віковим та індивідуальним особливостям, що виявляється насамперед у готовності вчителя до безоцінного прийняття дитини, яке ґрунтується на довірі, емпатії,

відкритості у взаєминах із нею. Крім того, взаємини в дитячому колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування.

Особливу увагу слід приділяти практиці гуманних взаємин молодших школярів, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід від «знаних» мотивів (орієнтування в тому, що таке добре, а що погано) до «реально дієвих» мотивів (повсякденне дотримання у власній діяльності засвоєних норм взаємодії, спілкування, поведінки). Зазвичай досить часто спостерігається розбіжність між знаннями та реальною поведінкою вихованців, що виявляється в невмінні їх переносити знання та дії, застосовані в одній ситуації, на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється браком практичного досвіду в молодших школярів щодо використання наявних знань у власній поведінці. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з оточенням.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребують, зокрема, такі питання, як виховання толерантності в учнів інших вікових груп (підлітки) та підготовка майбутніх класних керівників основної школи до виховання толерантності в учнів старших класів.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник*. Київ: ІЗМН. 204 с.
- Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. *Проект*. (2001). Київ: Шкільний світ. 23 с.
- Немов, Р. С. (1998). *Психодіагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики*. Москва: ВЛАДОС. 632 с.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори: у 5-ти томах*. Дзевєрін О. Г. (голова), Черпінський М. В., & ін. (Ред.). (Т. 2.). Київ: Радянська школа. 718 с.
- Тернопільська, В. І. (2014). Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. (Вип. 82, част. 1). С. 66–71.

Відомості про автора:

Потапчук Тетяна Володимирівна
tatvolod@ukr.net
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ,
76018, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/162/167

Матеріал надійшов до редакції 30. 03. 2021 р.
Прийнято до друку 28. 04. 2021 р.

References

- Bekh I. D. (1998). *Personally oriented education: a scientific and methodical manual: naukovо-metodychnyj posibnyk*. Kyiv: IZMN, 204 p.
- National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century. Kyiv: Shkilnyi sviit, 23 p.
- Nemov R. S. (1998). *Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics*. Moscow: VLADOS, 632 p.
- Sukhomlynsky V. O. (1979). *Selected works: in 5 volumes*. Kyiv: Radianska shkola, 718 p.
- Ternopil'ska V.I. (2014). *Features of tolerance education in children of primary school age. New learning technologies: scientific method. coll.* Kyiv: Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine. (Issue 82, part 1). Pp. 66–71.

Information about the author:

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna
tatvolod@ukr.net
DVNZ "Pecarpathian National
Vasyl Stefanyk University"
Shevchenko St., 57, Ivano-Frankivsk,
76018, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/162/167

Received at the editorial office 30. 03. 2021.
Accepted for publishing 28. 04. 2021.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Рябуха, Людмила Куликова, Тетяна Тарасенко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено технології формування міжкультурної комунікативної компетентності, які створюють основу для професійної самореалізації майбутніх перекладачів і викладачів англійської мови. З-поміж сучасних технологій формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності найбільш дієвими є подкаст-технологія, кейсова й тренінгова технології. Розглянуто процес формування англомовної міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти гуманітарного профілю та її практичну реалізацію на заняттях. З'ясовано, що формування англомовної міжкультурної компетентності можливе лише за умови взаємодії базових структур, які наповнені культурно-специфічним і загальнокультурним змістом. Показано практичну реалізацію проведення міжкультурних навчальних тренінгів, які є альтернативою традиційним навчальним заняттям. Доведено, що лише комплексність, діяльність, систематика та опора на реалістичність сприятимуть формуванню англомовної мовленнєвої компетентності, пізнанню іншомовної культури й набуттю міжкультурної компетентності.

Ключові слова:

технологія навчання; міжкультурна комунікативна компетентність; комунікація; тренінг.

Аннотация:

Рябуха Татьяна, Куликова Людмила, Тарасенко Татьяна. Технологии формирования межкультурной коммуникативной компетентности у соискателей высшего образования на занятиях по английскому языку. В статье рассматриваются технологии формирования межкультурной коммуникативной компетентности, которые создают основу для профессиональной самореализации будущих переводчиков и преподавателей английского языка. Среди современных технологий формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетентности наиболее действенными являются подкаст-технология, кейсовая и тренинговая технологии. Раскрываются процессы формирования англоязычной межкультурной компетентности у соискателей высшего образования гуманитарного профиля и ее практической реализации на занятиях. Определено, что формирование англоязычной межкультурной компетентности возможно лишь при условии взаимодействия базовых структур, наполненных культурно-специфическим и общекультурным содержанием. Показана практическая реализация проведения межкультурных обучающих тренингов как альтернативы традиционным учебным занятиям. Доказывается, что только комплексность, деятельность, систематика и опора на реалистичность способствуют формированию англоязычной речевой деятельности, познанию иноязычной культуры и овладению межкультурной компетентностью.

Ключевые слова:

технология обучения; межкультурная коммуникативная компетентность; коммуникация; тренинг.

Resume:

Riabukha Tetiana, Kulykova Liudmyla, Tarasenko Tetiana. Interaction of cultures in the theory of cross-cultural communication and practice of teaching foreign languages.

The article highlights the technologies for the formation of intercultural communicative competence, which create the basis for the professional self-realization of future translators and teachers of English language. Among modern technologies for the formation of foreign language intercultural communicative competence, the most effective are podcast technology, case study and training technologies. The process of formation of the English-speaking intercultural competence of applicants for higher education in the humanities and its practical implementation in the classroom is considered. It has been proved that the formation of English-speaking intercultural competence is possible only under the condition of interaction of basic structures filled with cultural-specific and general cultural content. The practical implementation of conducting intercultural educational trainings, which are an alternative to the usual training lessons, has been submitted. It has been proved that only complexity, activity, systematics and reliance on realism contribute to the formation of English-speaking speech activity, knowledge of a foreign language culture and the mastery of intercultural competence.

Key words:

teaching technology; intercultural communicative competence; communication; training.

Постановка проблеми. Останніми роками у вищій освіті все частіше порушується питання про застосування сучасних технологій формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності (МКК) в процесі навчання іноземних мов. Нові методи і форми навчання презентують не лише різні технології засобів обміну й передачі інформації, за допомогою яких здійснюється навчальний процес, а й одну велику систему методів навчання, спрямованих на розвиток комунікативних знань студентів філологічних спеціальностей, функціональні вміння розуміти погляди й думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей і норм поведінки.

Пошук нових педагогічних технологій відображає глибинні процеси педагогічної діяльності та забезпечує необхідну ефективність навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результатом сформованої вишівської практики в галузі професійно-спрямованого викладання англійської мови (АМ) є той факт, що в процесі міжкультурної комунікації фахівці, які досить добре володіють мовою, зазнають певних труднощів у розумінні змісту англомовної професійної комунікації через незнання норм і цінностей, які властиві культурі іншої країни, несформованості полікультурного світогляду, особистісних поведінкових якостей, необхідних для ефективного спілкування в міжкультурному середовищі. Це зумовило появу таких

суперечностей: між потребою у фахівця, здатних здійснювати англомовну професійну діяльність на міжнародному рівні та браком дидактичної системи їх підготовки; між високим покликанням фахівця-гуманітарія як носія гуманістичних цінностей та недостатньою сформованістю цих цінностей у його свідомості; між одновимірним, монокультурним світоглядом та вимогами глобально-орієнтованого світу до полікультурної переорієнтації системи поглядів; між низьким комунікативним реєстром фахівця та необхідністю широкого спектра професійних комунікативних умінь на рівні компетентності; між дезінтегрованою професійною підготовкою та необхідністю цілісного розвитку особистості; між швидким старінням вишівської підготовки та необхідністю формувати ті потреби, знання, навички, уміння, типи поведінки, які будуть особливо актуальними в майбутньому.

Дослідження міжкультурної комунікації здійснюються переважно у філологічній сфері, культурології та методиці викладання іноземних мов (Т. Грушевицька, І. Марковіна, С. Ніколаєва, І. Плужник, В. Попков, С. Ратьє, А. Садохін, Ю. Сорокін, С. Тер-Мінасова, О. Ярошенко та інші). Попри те, що в ряді досліджень встановлено й доведено вплив міжкультурної комунікації на розвиток особистості, на сьогодні немає цілісних педагогічних досліджень, спрямованих на формування готовності випускника ЗВО до реалізації англомовної міжкультурної комунікації в професійних ситуаціях гуманітарного профілю на рівні компетентності – у єдності інформаційного, етичного та світоглядного компонентів особистості. Ці обставини актуалізують дослідження технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях з англійської мови.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розроблення моделі формування англомовної міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти гуманітарного профілю та її практичної реалізації на заняттях у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання навчання іноземної мови полягає в практичному оволодінні нею, у формуванні базисних знань, здатності здійснювати іншомовне й міжкультурне спілкування з носіями мови. У контексті глобалізації та культурної динаміки окреслені проблеми передбачають формування у сучасного фахівця здатності орієнтуватися у світовому професійному просторі.

Одним із способів забезпечення досягнення поставленої мети є міжкультурна комунікація – взаємодія представників різних культур. Для сучасного фахівця надзвичайно важливим є

набуття міжкультурної комунікативної компетентності, що являє собою функціональні вміння розуміти погляди й думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей і норм поведінки. Така компетентність створює основу для професійної мобільності, підготовки до мінливих умов життя, залучає фахівця до стандартів світових досягнень, збільшує можливості професійної самореалізації на основі комунікативності й толерантності.

Навчання міжкультурної комунікації в сучасному освітньому середовищі перетворюється на універсальний підхід. Теорія міжкультурної комунікації в межах вищої освіти формулює загальні закономірності щодо функціонування механізмів і здатності людини до іншомовного спілкування, способів їх вироблення, а методика викладання іноземної мови оперує змістовно-технологічними аспектами міжкультурної комунікації і в конкретних навчально-методичних комплексах здійснює їх реалізацію. Нові технології вимагають від людини професіоналізму – здатності постійно та ефективно займатися діяльністю на високому професійному рівні. Поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці, а передбачає наявність особливого світогляду і способу життя (Бігич та ін., 2017, с. 466).

У монографії «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах» (Ніколаєва С. Ю. та ін., 2015) наведено повний перелік і опис технологій навчання, розроблених на основі численних наукових досліджень. Найбільш точне визначення поняття «технології навчання іноземних мов і культур» містить «Лінгводидактичний енциклопедичний словник» А. Щукіна (2007): «технологія навчання – це спеціально відібрані й розташовані в певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель у своїй роботі. Це науково обґрунтована послідовність дій учителя та учня, що відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання іноземних мов і культур має свою технологію: автори методу визначають основні прийоми та їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку» (с. 345).

Крім оволодіння іноземними мовами, важливо також знати принципи міжкультурної комунікації й застосовувати та вдосконалювати їх на практиці. Корисно й необхідно розвивати швидкість мислення, а також здатність висловлювати думки різними способами.

Неоціненне вміння для фахівця у сфері міжкультурної комунікації – здатність стати посередником між людьми.

Актуальне завдання навчання англійської мови як засобу комунікації між представниками різних народів і культур реалізується в процесі вивчення мови в нерозривній єдності зі світоглядом і культурою народів, що говорять нею. Це комплексне завдання ускладнюється ще й тим, що спілкування є не просто вербальним процесом, а «кожен урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, оскільки кожне іноземне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ» (Тер-Минасова, 2000).

Лише за умови взаємодії базових структур, які наповнені культурно-специфічним і загальнокультурним змістом, є можливість набуття професійно орієнтованої іноземної міжкультурної комунікативної компетентності. Для цього необхідно:

- формувати мотиви, спрямовані на розширення міжкультурного професійного досвіду за допомогою занурення в ситуації, що відображають відмінності субкультурних цінностей і виховання поваги до цих відмінностей, неупередженого, нестереотипного ставлення до них, націленості на встановлення професійних контактів і відносин;

- формувати когнітивну основу, що містить здатність усвідомлювати загальне і специфічне в культурно-мовних картинах світу за допомогою порівняння, осмислення й прийняття культурно-специфічних відмінностей, закодovаних у нормах, цінностях, поведінкових зразках у контекстах професійної діяльності, що дасть змогу подолати етноцентризм, культурний шок, посилить адаптивні механізми інтегрування в міжкультурне середовище;

- формувати зразки поведінки, надаючи їм толерантного характеру на основі здатності до розуміння інших, гнучкості мовних і немовних засобів, некатегоричності суджень; реалізувати процес формування МКК на основі технологій міжкультурного аналізу й коментування профільних автентичних текстів; контекстного спостереження; тренінгових технологій рефлексивності, професійної поведінки, емоційно-мовної сензитивності; методів аналізу професійних інцидентів, розв’язання професійно значущих ситуацій-кейсів; аналізу професійної сензитивності, ключового інформанта; прийомів асоціативного розгортання професійних перспектив, аналізу культурно-маркованих іноземних засобів (Плужник, 2003).

Для формування міжкультурної комунікативної компетентності І. Плужник пропонує такі тренінгові технології: професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності, тренінг емоційно-мовної сензитивності. Професійно-поведінковий тренінг використовується для того, щоб «програти» соціокультурно-коректні вербальні і невербальні (жести, міміка) дії, необхідні для реалізації міжкультурної комунікації. Тренінг рефлексивності дає змогу проаналізувати з погляду носіїв англійської культури коректність або некоректність мовно-поведінкових дій у спілкуванні. Тренінг емоційно-мовної сензитивності використовується для вибору лексичного наповнення, підтримки комунікативної мовної поведінки (некатегоричності, мовної емпатії) й аналізу емоційної реакції.

За допомогою цих тренінгових технологій відбувається формування міжкультурної комунікативної комунікації майбутнього фахівця. «Вони можуть бути:

- когнітивними, які дають інформацію про іншу культуру;

- поведінковими, що дають змогу набутти практичних навичок, необхідних для життя в чужій культурі;

- атрибутивними, що пояснюють соціальну поведінку людини з погляду іншої культури» (Грушевицкая, Попков, & Садохин, 2003).

Серед названих видів тренінгів найважливішим є атрибутивний, оскільки значна частина проблем у спілкуванні з представниками інших культур виникає через незрозуміння причин поведінки одне одного.

Основними компонентами моделі міжкультурної комунікації є:

- мотиваційний компонент (готовність до реалізації комунікації з представниками інших культур як потреба і зміст професійної діяльності);

- когнітивно-операційний компонент (уміння застосовувати різні комунікативні тактики; володіння мовними і немовними національно-специфічними засобами комунікації на рівні програмування власної поведінки й декодування поведінки інших);

- емоційно-чуттєвий компонент (здатність створювати позитивне тло спілкування й регулювати власні емоції);

- поведінковий компонент (уникнення негативних стереотипів, толерантна поведінка, етнокультурна чуйність) (Плужник, 2003).

Для поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців у галузі філології і перекладу в навчальний план Мелітопольського

педагогічного університету імені Богдана Хмельницького впроваджено дисципліну «Міжкультурна комунікація», у процесі викладання якої застосовується метод тренінгу – один із найкращих практичних засобів міжкультурного іншомовного навчання і виховання студентів-лінгвістів. Міжкультурний навчальний тренінг забезпечує розвиток цілого ряду навичок – аналітичних, комунікативних, міжкультурних. Розмаїття компонентів тренінгу, які використовуються в межах закріплення теоретичних матеріалів, забезпечує велику варіативність занять, а застосування різних освітніх технологій, зокрема й дистанційних, робить міжкультурний тренінг ефективним і доступним засобом формування міжкультурної компетентності у студентів. Вивчення теорії міжкультурної комунікації здійснюється нарівні з освоєнням практичних компонентів міжкультурного навчання і виховання, забезпечуючи розвиток міжкультурних навичок.

На думку С. Ратхе (Rathje, 2010), міжкультурний тренінг на рівні вищої школи має певні характерні риси:

- комплексність (навчальна мета тренінгу не обмежена одним конкретним аспектом);
- діяльність (під час навчання студенти мають виявляти активність і самостійність);
- систематика (тренінгові вправи мають бути узгоджені між собою та з темою вивчення);
- опора на реалістичність (вправи повинні бути спрямовані на набуття знань і досвіду дій у конкретних ситуаціях).

На основі цих характеристик С. Ратхе (2010) дає визначення навчального міжкультурного тренінгу як «методу навчання, що переслідує спрямовану на розвиток міжкультурної компетентності освітню мету за допомогою узгоджених вправ, націлених на підготовку до ситуацій міжкультурної взаємодії» (с. 217).

3-поміж сучасних технологій формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності виокремлюють подкаст-технологію і кейсову технологію (Бігич та ін., 2017, с. 145). Подкаст-технологія, або подкастинг уможливує знаходження, прослуховування, перегляд подкастів, а також запис і розміщення на сервері особистого подкасту. Наявні навчальні й автентичні подкасти сприяють формуванню у студентів іншомовної мовленнєвої компетентності в аудіюванні. Водночас в умовах міжкультурної взаємодії аудіювання є соціокультурною діяльністю з декодування національних, регіональних і континентальних соціокультурних понять і соціокультурного тла аудіоматеріалу (Сафонова, 2011, с. 3–4).

Цільовими в подкаст-технології навчання іноземних мов і культур є аудитивна й лінгвосоціокультурна компетентності. Водночас супутнім аудіюванню є такий вид рецептивної іншомовної мовленнєвої діяльності, як аудіовізуалізація. Аудіовізуалізація відрізняється від аудіювання: 1) каналами сприймання: слуховим – у процесі аудіювання й зоровим і слуховим – у процесі аудіовізуалізації; 2) можливістю доповнення аудіотексту іншими комунікаційними елементами, зокрема в аудіовізуалізації – візуальною, образно-схематичною й візуально-текстовою інформацією; 3) жанровими різновидами сучасних аудіовізуальних матеріалів і появою нових жанрів. Аудіовізуалізація є процесом сприймання й розуміння аудіовізуальних матеріалів, які одночасно передають аудіо- й візуальну інформацію, а також можуть містити образно-схематичні й навіть візуально-текстові доповнення (Сафонова, 2011, с. 4–5). Прикладом останніх є субтитри, які значно полегшують аудіювання, зокрема студентам з таким типом сприймання інформації як «візуали».

У контексті міжкультурного спілкування навчання аудіювання й аудіовізуалізації має на меті пізнання студентами іншомовної культури й набуття міжкультурної компетентності, а також задоволення різних потреб: інформаційних, комунікативних, потреб у сфері дозвілля, орієнтовно-довідкових, (само)освітніх і професійних потреб (Сафонова, 2011, с. 5-6). Вони можуть бути задоволені за умови сформованості у студентів як аудитивних й аудіовізуальних умінь (зрозуміти основний зміст аудіо- й відеоматеріалів, вибрати необхідну інформацію з них, бути здатними детально інтерпретувати аудіо- й відеоматеріали), так і вмінь упізнавати вміщену в аудіо- й відеоматеріалах соціокультурну інформацію, оцінювати її вагомість для досягнення цілей міжкультурної комунікації чи соціокультурної самоосвіти, спостерігати за комунікативною поведінкою носіїв іноземної мови в умовах міжкультурного спілкування тощо (Сафонова, 2011, с. 6). Отже, автентичні аудіо- й відеоматеріали освітніх подкастів сприяють одночасному формуванню аудитивної, лінгвосоціокультурної, аудіовізуальної й міжкультурної компетентностей.

Кейсова технологія також є засобом формування міжкультурної компетентності у майбутніх перекладачів і викладачів англійської мови. Суть методу полягає у використанні набору навчальних матеріалів, які укладені в теку (кейс), для спільного обговорення, аналізу або розв'язання проблем

з певних розділів навчальних дисциплін. Науковець О. Ярошенко (2014) зауважує, що професійна діяльність викладача англійської мови «немає однозначних відповідей на запитання, оскільки, залежно від навчальної ситуації, викладач застосовує знання не лише з АМ і методики її викладання, а й з педагогіки і психології, бо працює зі студентами, кожен з яких є особистістю з властивими їй певними рисами та індивідуальними особливостями» (с. 39–40). Дослідниця наводить приклади дієвості кейс-методу в діалогічному мовленні. На основі цього методу вона розробила підсистему вправ, які можна використовувати в процесі навчання.

Необхідними умовами навчання англійської мови як засобу міжкультурної комунікації є орієнтація на здобувача вищої освіти, використання комунікативного підходу, правильний підбір навчального матеріалу з використанням аутентичних матеріалів. Робота з аутентичними матеріалами передбачає три етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий. На передтекстовому етапі обговорюються питання за темою заняття. Роль студента на цьому етапі непередбачена, що активує його когнітивні здібності та сприяє більш швидкому включенню в роботу, заглибленню в ситуацію. Наведемо приклад вправ за темою «Кар'єра. Як досягнути успіху?». Передтекстовий етап:

You have just started working a new company. Do you:

a) wear our best clothes or T-shirt and jeans? Why?

b) stop working at 5 o'clock like other everyone or stay longer to finish your work? Why?

Текстовий етап: студенти працюють з автентичним текстом (опрацювання незнайомої лексики, відповіді на запитання, складання резюме (есе, реферування).

Післятекстовий етап: дискусія. Студенти висловлюють власну думку щодо одержаної інформації за допомогою опорних запитань:

1. What do you think organizations can do to avoid negative unwritten rules?

2. What unwritten rules do you imagine you might encounter in your company as an intern in: a government department? A small firm? A manufacturing company?

3. Think about etiquette, e.g. person calls, punctuality, dress code, coffee and lunch breaks, relationship with the colleagues, management, clients.

Після цього студентам пропонують на основі прочитаного тексту і власного досвіду уявити себе працівником різних організацій і схарактеризувати особливості взаємодії з колективом співробітників. У процесі виконання завдання кейсу у студентів з'являється можливість застосувати знання англійської мови, навички та ідеї для розв'язання проблем, з якими вони можуть зіткнутися в майбутньому в ситуаціях професійного спілкування. У ролівій грі студенти можуть мінятися ролями, що сприяє розвитку емпатії, яка підвищує ефективність навчання міжкультурної комунікації.

Висновки. Сьогодні набуття фахівцем міжкультурної комунікативної компетентності, що передбачає функціональні вміння розуміти погляди і думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей і норм поведінки, є вкрай актуальним. Така компетентність створює основу для професійної мобільності, сприяє підготовці до мінливих умов життя, залучає фахівця до стандартів світових досягнень, збільшує можливості професійної самореалізації на основі комунікативності й толерантності. Необхідними умовами навчання англійської мови як засобу міжкультурної комунікації є використання комунікативного підходу та сучасних технологій формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, серед яких виокремлюють подкаст-технологію, кейсову й тренінгову технології.

Список використаних джерел

Бігич, О. Б., Руснак, Д. А., Стрілець, В. В., Коробейнікова, Т. І., Ярошенко, О. В., & Ігнатенко, В. Д. (2017). *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності*: колективна монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ. 160 с.

Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., & Садохин, А. П. (2003). *Основы межкультурной коммуникации*: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА. 352 с.

Марковина, И. Ю., & Сорокин Ю. А. (2010). *Культура и текст. Введение в лакунологию*: учеб. пособие. Москва: ГЭОТАР-Медиа. 144 с.

Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В. & ін. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних*

References

Bihych, O. B. et al. (2017). Case study and podcast technology for the formation of intercultural competence: a collective monograph. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. 160 p. [in Ukrainian].

Grushevitskaya, T. G., Popkov, V. D., & Sadohin, A. P. (2003). Fundamentals of intercultural communication: a text book for universities. Moscow: YUNYTY-DANA. 352 p. [in Russian].

Markovina, I. Yu., & Sorokin, Yu. A. (2010). Culture and text. Introduction to lacunology. Moscow: НЭОТАР-Medya. 144 p. [in Russian].

Nikolaieva, S. Yu., Boretska, H. E., Maiier, N. V., Ustymenko, O. M., & Chernysh, V. V. et al. (2015). Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions:

- закладах: колективна монографія. С. Ю. Ніколаєва (Ред.). Київ: Ленвіт. 444 с.
- Плужник, І. Л. (2003). *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тюменский государственный университет, Тюмень. 48 с.
- Сафонова, В. В. (2011). Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения. *Иностранные языки в школе*, 5, С. 2–7.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово. 624 с.
- Щукин, А. Н. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: Астрель: Хранитель; Тверь: АСТ. 746 с.
- Ярошенко, О. В. (2014). Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови. *Іноземні мови*, 2, С. 39–44.
- Rathje, S. (2010). Training / Lerntraining. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*. Bielefeld. S. 215–240.
- Collective monograph. Kyiv: Lenvit. 444 p. [in Ukrainian].
- Pluzhnik, I. L. (2003). Formation of intercultural communicative competence of humanitarian students in the process of professional training. Extended abstract of Doctor's thesis. Tyumen. 48 p. [in Russian].
- Safonova, V. V. (2011). Development of a culture of perception of oral speech in teaching a foreign language: modern methodological problems and ways to solve them. *Inostrannyye yazyki v shkole*. № 5. P. 2–7. [in Russian].
- Ter-Minasova, S. G. (2000). Language and intercultural communication. Moscow: Slovo. 624 p. [in Russian].
- Schukin, A. N. (2007). *Linguodidacticencyclopedia dictionary*. Moscow: Astrel: AST: Hranitel. 746 p. [in Russian].
- Iaroshenko, O. V. (2014). Case method as a modern technology for the formation of professionally oriented competence in the dialogic speech of future English teachers. *Inozemnimovy*, 2. P. 39–44. [in Ukrainian].
- Rathje, S. (2010). Training. How do you teach intercultural competence? *Theories, Methods and Practice in Higher Education. A manual*. Bielefeld. P. 215–240. [in German].

Відомості про авторів:**Рябуха Тетяна Валеріївна**

tatyana.ryabyxa@gmail.com

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

Куликова Людмила Анатоліївна

kulikovaludmila621@gmail.com

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

Тарасенко Тетяна Володимирівна

tanyta3003@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/168/173

Матеріал надійшов до редакції 12. 02. 2021 р.

Прийнято до друку 04. 04. 2021 р.

Information about the authors:**Riabukha Tetiana Valeriivna**

tatyana.ryabyxa@gmail.com

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

Kulykova Liudmyla Anatoliivna

kulikovaludmila621@gmail.com

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

Taracenko Tetiana Volodymyrivna

tanyta3003@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/168/173

Received at the editorial office 12. 02. 2021.

Accepted for publishing 04. 04. 2021.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ЙОГО ЗДІЙСНЕННЯ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Юлія Саєнко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті визначено та схарактеризовано особливості екологічного виховання учнів початкової школи й підготовки вчителів до його здійснення як сучасну педагогічну проблему. Здійснено аналіз наукових праць, присвячених особливостям екологічного виховання учнів початкової школи та підготовки вчителів у цьому контексті. Окреслено шляхи досягнення мети екологічного виховання у разі виконання сукупності взаємопов'язаних завдань, що мають освітній, виховний та ціннісний складники. Екологічне виховання є одним із пріоритетних напрямів у загальній системі виховання і передбачає гармонійний розвиток людини, її громадянської свідомості, тому його не можна розглядати як окрему форму виховання. Хоча, безумовно, актуальність і специфічність екологічного виховання спонукають сприймати його як один з найбільш важливих напрямів загального виховного процесу. У науково-педагогічній літературі екологічна освіта та виховання трактується як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування у неї знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони довкілля, раціонального природокористування й відтворення природних ресурсів. Сучасна теорія та методика професійного навчання пропонує певну концепцію філософських і психолого-педагогічних основ організації процесу професійного екологічного виховання майбутніх учителів початкових класів, акцентуючи на ролі методик і технологій, за допомогою яких можна реалізувати зміст екологічного виховання, утілюючи в життя найвищі ідеали та еталони екологічно вихованої особистості вчителя. З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що актуалізація завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів зумовлена сучасними соціокультурними обставинами. Саме в них можливим стає формування екологічно вихованої особистості, здатної до самостійного застосування здобутих упродовж навчання екологічних знань і набутих умінь.

Ключові слова:

екологічне виховання; учні початкової школи; підготовка вчителів.

Аннотация:

Саєнко Юлія. Экологическое воспитание учеников начальных классов и подготовка учителей к его осуществлению как современная педагогическая проблема.

В статье определены и охарактеризованы особенности экологического воспитания учащихся начальной школы и подготовки учителей к его осуществлению как современной педагогической проблемы. Проанализированы научные труды, посвященные особенностям экологического воспитания учащихся начальной школы и подготовке учителей в этом ключе. Рассмотрены пути достижения цели экологического воспитания в случае решения совокупности взаимосвязанных задач, имеющих образовательную, воспитательную и ценностную составляющие. Экологическое воспитание является одним из приоритетных направлений в общей системе воспитания и предусматривает гармоничное развитие человека, его гражданского сознания, поэтому его нельзя рассматривать как отдельную форму воспитания. Хотя, безусловно, актуальность и специфичность экологического воспитания побуждают воспринимать его как одно из наиболее важных направлений общего воспитательного процесса. В научно-педагогической литературе экологическое образование и воспитание трактуется как психолого-педагогический процесс воздействия на человека с целью формирования у него знаний научных основ природопользования, необходимых убеждений и практических навыков, определенной ориентации и активной социальной позиции в области охраны окружающей среды, рационального природопользования и сохранения природных ресурсов. Современная теория и методика профессионального обучения предлагает определенную концепцию философских и психолого-педагогических основ организации процесса профессионального экологического воспитания будущих учителей начальных классов, акцентируя на роли методик и технологий, с помощью которых можно реализовать содержание экологического воспитания, воплощая в жизнь самые высокие идеалы и стандарты экологически воспитанной личности учителя. Учитывая изложенное выше, можно констатировать, что актуализация задач подготовки будущих учителей начальных классов к экологическому воспитанию младших школьников обусловлена современными соціокультурними обставинами. Именно в них становится возможным формирование экологически воспитанной личности, способной к самостоятельному применению полученных в течение обучения экологических знаний и умений.

Ключевые слова:

экологическое воспитание; ученики начальной школы; подготовка учителей.

Resume:

Sayenko Yuliya. Ecological education of primary school students and teacher training for its implementation as a modern pedagogical problem.

The article identifies and characterizes the features of environmental education of primary school students and teacher training for its implementation as a modern pedagogical problem. An analysis of scientific papers on the peculiarities of environmental education of primary school students and teacher training, as well as ways to achieve the goal of environmental education in the case of solving a set of interrelated tasks that have educational and value components. Environmental education is one of the priority areas in the general system of education, aimed at the harmonious development of man, his civic consciousness. Therefore, it cannot be considered as a separate form of education. Although, of course, the relevance and specificity of environmental education encourage us to perceive it as one of the most important areas of the overall educational process. In the scientific and pedagogical literature, environmental education and upbringing are interpreted as a psychological and pedagogical process of human impact in order to form knowledge of the scientific foundations of nature, the necessary beliefs and practical skills, a certain orientation and active social position in environmental protection, environmental management and reproduction of natural resources. Modern theory and methods of vocational training offers a concept of philosophical and psychological-pedagogical foundations of the process of professional environmental education of future primary school teachers, emphasizing the role of methods and technologies through which it is possible to implement the content of environmental education, implementing the highest ideals and standards of the teacher. Given the above, we can state that the actualization of the tasks of preparing future primary school teachers for environmental education of primary school children due to modern socio-cultural circumstances, which allows the formation of environmentally educated personality capable of self-application of environmental knowledge and skills.

Key words:

ecological education; primary school students; teacher training.

Постановка проблеми. Проблема взаємовідносин людина « природа знайшла своє відображення в природничо-наукових, соціокультурних і філософських працях видатних учених-мислителів Гіппократа, Геродота, Гомера, Арістотеля, Платона, які особливу увагу надавали єдності складових компонентів системи «природа – людина». В античній філософії екологічне сприйняття формулювалося під впливом ідей гармонійного єднання природи з людиною, на основі універсальних принципів суспільної мінливості та структурного єднання. Однак концепція екологічних знань була представлена в суспільній та абстрактній формах, без урахування сукупності знань про природу і людину.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Біля витоків екологічної освіти і виховання стояли А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Рульє, Ж.-Ж. Руссо та інші. Зокрема, саме Ж.-Ж. Руссо вперше сформулював концепцію «природовідповідного» виховання, яке урахує вік дитини, відбувається на лоні природи та підкреслює вирішальне значення природи як виховного фактору. А. Дістервег наголошував, що природа є вагомим складником справжньої освіти, засобом морального та інтелектуального виховання. Видатний чеський педагог Я. А. Коменський зробив значний внесок у розроблення питання про роль природи та екологічної вихованості у дітей. Людина, на його думку, частина природи, а тому повинна розвиватися за законами природи. Правильне виховання, за Я. А. Коменським, має будуватися відповідно до природи дитини, її можливостей. Надалі цей напрям продовжили М. Монтессорі, Я. Корчак, К. Ушинський, Л. Толстой, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Г. Костюк та інші.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити та схарактеризувати особливості екологічного виховання учнів початкової школи та підготовки вчителів до його здійснення як сучасну педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомий український учений О. Духнович, спираючись на принцип природовідповідності, зазначав, що в процесі навчання молоде покоління має засвоювати реальні знання.

Вагомий внесок у теорію і практику екологічної освіти і виховання зробив видатний український учений-педагог В. Сухомлинський, сформулювавши принципи педагогічного керівництва емоційного і раціонального сприйняття природи. Педагог важливого значення надавав природі як засобу фізичного, розумового, екологічного, морального та естетичного виховання. У його працях доведено, що дбайливе

ставлення до природи найкраще формується тільки тоді, коли дитина сама покращує навколишнє середовище своєю працею, а краса рідних місць повинна стати для кожної людини найдорожчою. Ці високогуманні ідеї В. Сухомлинський упровадив у реальному «саду здоров'я» Павлівської школи. Учений-педагог зі своїми колегами-однодумцями, зокрема вчителями початкових класів, розробив цікаву й оригінальну систему подорожей до джерел думки і рідного слова. Ці незвичайні заняття називали «уроками мислення серед природи». Кожне заняття мало свою мету, передбачало конкретне коло речей і явищ для спостережень (Сухомлинський, 1960).

Продовжуючи аналіз сучасних підходів до екологічного виховання учнів, зробимо акцент на ієрархічному взаємозв'язку між екологічною освітою та екологічним вихованням, що є важливим для подальшого доведення авторської думки.

На сьогодні в психолого-педагогічній літературі є два підходи до означеної проблеми.

Відповідно до першого підходу має місце певне розмежування між екологічною освітою та екологічним вихованням.

Зокрема його прихильники наполягають, що екологічна освіта пов'язана з навчальним процесом і впливає на сферу раціонального мислення, натомість екологічне виховання звернено переважно до емоційно-чуттєвого світу особистості і сприяє формуванню її світовідчуття. Вітчизняні дослідники В. Крисаченко і М. Хилько також підкреслюють, що брати до уваги ці процеси як єдине ціле в методологічному плані – це не зовсім правильно, адже феномен виховання не зводиться до освіти й за своїм змістом набагато складніший. Хоча вчені застерігають і від іншої крайності та вказують на неправомірність сприйняття екологічного виховання як цілком окрему форму виховання.

Відповідно до другого підходу екологічна освіта та екологічне виховання переплітаються, взаємодоповнюють та взаємозалежать одне від одного, вони спрямовані на досягнення спільного результату – формування екологічно вихованої особистості. Отже, процес екологічної освіти і виховання необхідно розглядати як єдине ціле, оскільки вплив соціальної інформації, виховних зусиль відбувається одночасно по двох каналах, на двох рівнях – раціональному та емоціональному.

Українські вчені визначають взаємозв'язок екологічної освіти і виховання як «нерозривні частини осягнення знань, традицій, досвіду, єдиного цілого, що ґрунтуються на принципі безперервності, супроводжуючи людину протягом усього її активного життя» (О. Васюта, С. Васюта, & Філіпчук, 2003, с. 21).

Подальший аналіз означеної суперечності показав «хибність теоретичної позиції, за якою окремо беруть до уваги процеси освіти і виховання. Доцільно говорити про їхню єдність», яка у змісті екологічної освіти і виховання реалізується через систему відносин «людина – природа» та розуміння її загальних законів.

Екологічне виховання є одним з пріоритетних напрямів у загальній системі виховання і спрямовано на гармонійний розвиток людини, її громадянської свідомості, тому його не можна розглядати як окрему форму виховання. Хоча, безумовно, актуальність і специфічність екологічного виховання спонукають сприймати його як один із найбільш важливих напрямів загального виховного процесу. У науково-педагогічній літературі екологічна освіта та виховання трактуються як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування у неї знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони довкілля, раціонального природокористування й відтворення природних ресурсів.

У контексті нашого дослідження цікавим є погляд А. Курилович (2014) щодо функціонування та розвитку екологічного виховання учнів початкових класів у другій половині ХХ століття на теренах сучасної України. Дослідниця вважає, що цей процес слід розглядати у двох часових періодах: у складі Радянського Союзу (50-80 рр.) та у складі незалежної Української держави (90-і роки). Такий поділ зумовлений різними підходами до процесу виховання загалом та екологічного зокрема в аналізованій період (с. 99–100).

Однією з найбільш важливих рис виховання, зокрема екологічного, є його тривалість, оскільки кожна людина впродовж життя зазнає змін власної особистості. Виходячи з теорії виховання, польські вчені твердять про наявність чотирьох орієнтацій, що впливають на сутність і завдання цього процесу. Це соціологічна, нормативна, психологічна та еклектична орієнтації. З погляду екологічної освіти суспільства, за якої виховання відіграє домінуючу роль, найбільш принципово видається соціологічна орієнтація теорії виховання, що концентрує увагу дослідників на теорії суспільства, що виховує, у якому виховний процес визначається впливом на суб'єкта основних мікро-, мезо- і макроструктур суспільства, виховних середовищ або соціальних сил.

Ми погоджуємося з думкою Є. Рапацевича, що виховання має широкий, соціальний сенс – це

функція суспільства в підготовці молодого покоління до життя, а також дещо звужений, педагогізований сенс – це спеціально організований і керований процес формування людини, здійснюваний педагогами в навчально-виховних закладах і спрямований на розвиток особистості; передавання суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до суспільного життя і виробничої праці.

Загалом складність екологічних проблем на тлі політичних та економічних негараздів, що мають місце в Україні, об'єктивно вимагає розглядати всеохопне екологічне виховання як один із найважливіших чинників виживання української нації, переходити від декларацій його пріоритетності до наповнення реальним державно-політичним, соціально-економічним і науково-технологічним змістом. За таких умов формування ідеології національно-державного відродження має охоплювати екологізацію суспільної думки як чинника консолідації суспільства, проведення глибоких реформ, чим неприпустимо нехтувати.

Нам імпонує загальна думка дослідників про те, що виховання слід розглядати не як політичну, а насамперед як культурно-історичну цінність, де йому відведено пріоритетну роль у процесі соціалізації особистості, а також у розвитку її індивідуальності та самобутності. Суб'єкт-суб'єктні відносини є визначальними в цьому процесі (Магрламова, 2008, с. 32–33). Саме в такому контексті визначає виховання С. Гончаренко (1997). Зокрема в українському педагогічному словнику, автором якого є вчений, виховання визначається як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства (с. 53).

Проблема дослідження психологічних механізмів взаємодії людини зі світом природи залишається однією з центральних у процесі творення психологічних основ сучасного екологічного виховання. За словами Л. Виготського (1982), «єдиним вихователем, який може спричинити нові реакції в організмі, є особистий досвід організму. Тільки той зв'язок залишається для нього дійсним, який був у його особистому досвіді. Ось чому особистий досвід стає основою базою роботи».

Аналізуючи погляди спеціалістів у галузі екологічного виховання, можна дійти висновку, що мета та наміри індивіда з розвитком особистості починають визначатися прийнятими

і виробленими цінностями, моральними переконаннями, принципами, ідеалами, світоглядом. Саме на цьому етапі становлення особистості можуть допомогти засоби «глибинної екології» за умови долучення їх до навчально-виховного процесу.

Не можемо обійти увагою факт, висвітлений в окремих працях, що доволі часто в учнів залишається позиція, за якою багатогранна цінність природи сприймається як джерело матеріальних і духовних благ, що вплив людини на природу є результатом усвідомленої необхідної господарської діяльності, а забруднення навколишнього середовища є неминучим наслідком такої діяльності, позбавитися від якого неможливо. Іншими словами, має місце чітко виражена антропоцентрична позиція.

Такий підхід учені вважають неприпустимим. Так, І. Зверев піддавав критиці змістову частину шкільної освіти, зокрема підходи до висвітлення діяльності людини в природі переважно тільки з позитивного боку. Школа, на його переконання, практично не ознайомлює учнів із негативною діяльністю людини щодо природи. Як наслідок, учорашні школярі психологічно не підготовлені до критичного аналізу своїх дій у природному середовищі. Подібну думку висловив і А. Захлебний (1981), який підкреслював недостатнє висвітлення взаємозв'язків людини і суспільства з природою. Учений зауважував, що вплив діяльності людини на природне середовище розкрито однобічно, і це створює труднощі для раціонального та емоційного обґрунтування потреби природоохоронної діяльності; також слабко виражені або зовсім відсутні критичні оцінки стану середовища чи окремих вчинків людей (с. 14).

Уважаємо, що за такого підходу відбувається поглиблення наявних протиріч між:

- Ї постійно змінюваною дійсністю і репродуктивно-декларативними способами екологічного виховання;
- Ї зростаючими обсягами екологічної інформації та застарілими способами її опрацювання;
- Ї активно впроваджуваними сучасними педагогічними технологіями і браком їх методичного супроводу в процес екологічного виховання.

Водночас досягнення мети екологічного виховання вбачається можливим у разі виконання сукупності взаємопов'язаних завдань, що мають освітній, виховний і ціннісний складники:

- освітні (формування системи знань про взаємодію і взаємозв'язок складників системи

«людина↔природа↔суспільство» та шляхів щодо їх оптимізації);

- виховні (формування мотивів, потреб і навичок екологічно доцільної поведінки, здорового способу життя);
- ціннісні (формування ставлення до природи як до універсальної, самодостатньої цінності; прагнення до відповідальності за її збереження).

Процес екологічного виховання в учнів початкової школи має такі, виокремлені нами, особливості:

- 1) розвиток екологічної свідомості і почуттів;
- 2) формування екологічної діяльності;
- 3) прищеплення навичок поведінки в природі;
- 4) подолання споживацького ставлення до природи (Дубяга, Непша, & Дорожко, 2018).

Усі означені особливості є пролонгованими в часі; мають складний зміст і передбачають особистісну активність.

Актуалізація завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів детермінується сучасними соціокультурними обставинами, у яких стає можливим формування екологічно вихованої особистості, здатної до самостійного застосування здобутих за роки навчання екологічних знань і набутих умінь.

Сучасна теорія і методика професійного навчання пропонує певну концепцію філософських і психолого-педагогічних основ організації процесу професійного екологічного виховання майбутніх учителів початкових класів, акцентуючи на ролі методик і технологій, за допомогою яких можна реалізувати зміст екологічного виховання, утілюючи в життя найвищі ідеали та еталони екологічно вихованої особистості вчителя.

С. Лебідь (2001) підкреслює, що через усвідомлення індивідом цінності об'єкта, його оцінки формується особливе ціннісне ставлення, характерними рисами якого є безкорисливість, душевні поривання й добровільний вільний вибір, пов'язаний із почуттям задоволення. Оскільки в ціннісному ставленні погляд суб'єкта на об'єкт зумовлений його значенням у житті суб'єкта, цінності мають біполярну структуру (с. 17–19).

У шкільні роки до найближчого оточення, якому школяр безмежно довіряє, належить учитель. Саме вчитель своєю поведінкою формує усталені уявлення дитини про навколишній світ, зокрема й світ природи. І саме вчитель має створити для молодшого школяра непрагматичний простір, сповнений любов'ю до природи. За І. Кушаковою (2014), непрагматизм визначає ступінь безкорисливості й утилітаризму в стосунках з природою. Цінність

характеризується непрагматичним ставленням до неї особистості, за якого одержання практичної користі, особистої або суспільної вигоди узгоджується з можливостями природи до саморегуляції, тобто не завдає їй незворотної шкоди, а в ідеалі є рівноцінно корисною взаємодією (с. 62).

Аналіз праць, присвячених підготовці майбутніх учителів початкової школи до екологічного виховання учнів, показав, що дослідники пропонують різні варіанти досягнення кінцевої мети. Так, наприклад, у дисертації Н. Казанішевої (2011) запропоновано модель, у якій зроблено акцент переважно на позааудиторній роботі, на проведенні тренінгових занять, з обґрунтуванням доцільності введення спецкурсу «Методика екологічного виховання учнів».

У дисертаційній роботі І. Бузенко (2018) висвітлено процес формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки в педагогічних коледжах. Запропоновано розширити теоретичний матеріал лекцій із навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно, а також створити тренінговий курс «Оцінювання сформованості екологічних компетентностей». Усе це є засобом посилення прикладної спрямованості змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи через залучення студентів до еколого-валеологічної діяльності.

У дисертації В. Глуханюка (2011) запропоновано модель еколого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до екологічного виховання учнів основної школи. На думку автора, у контексті порушеної проблеми необхідною є екологізація фахових дисциплін, а також упровадження в лабораторно-практичні заняття інтегрованих завдань екологічного спрямування.

Аналізуючи сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів початкових класів до

екологічного виховання молодших школярів, ми звернули увагу на роботу А. Ігнатуші (2014), у якій для формування екологічної культури, екологічної моральності та екоетики, а також для готовності здобувачів до майбутньої професійної діяльності пропонується використовувати сукупність інноваційних форм і методів. Серед них найбільш доцільними є підготовка екологічних заходів для загальноосвітніх шкіл і студентів; створення відеофільмів, відеосюжетів про біорізноманіття та екологічні проблеми регіону, реклами природоохоронного змісту; організація екскурсій, виїзних семінарів-тренінгів; проведення конкурсів екологічних проєктів студентів; організація студентських екологічних акцій з охорони природи рідного краю, важливим аспектом яких є агітаційний характер (с. 108–112).

На переконання Н. Стаднік (2013), для підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів початкової школи необхідно урізноманітнити зміст, форми і методи позакласної роботи з учнями початкових класів у школах, а саме: посилити позакласну роботу (факультативи, гуртки, самопідготовка, консультації тощо); суспільно-соціальну роботу (формування в учнів екологічного світогляду, моральності, залучення до громадського життя); читання різноманітних літературних творів про природу, тварин, рослин (сприяє формуванню знань про живу та неживу природу, прищепленню любові до навколишнього світу); народознавчу діяльність (передбачає різноманітні заходи, що проводяться у формі бесід, рольових ігор, інсценізацій, конкурсів, вікторин тощо).

Висновки. З огляду на викладене, можемо констатувати, що актуалізація завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів детермінується сучасними соціокультурними обставинами, у яких стає можливим формування екологічно вихованої особистості, здатної до самостійного застосування здобутих за роки навчання екологічних знань і набутих умінь.

Список використаних джерел

Бузенко, І. Л. (2018). *Формування еколого-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки у педагогічних коледжах*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця. 246 с.

Васюта, О. А., Васюта, С. І. & Філіпчук, Г. Г. (2003). *Екологічна політика: національні та глобальні реалії* (Т. 4). Чернівці: Зелена Буковина. С. 21.

Виготський, Л. С. (1982). *Собр. соч. в 6-ти томах* (Т. 1). Москва: Педагогика. 487 с.

Глуханюк, В. М. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя технологій до екологічного виховання основної школи у процесі вивчення фахових дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний

References

Buzenko I.L. (2018). *Formation of ecological and valeological competence of future primary school teachers in the process of professional training in pedagogical colleges*. (Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky, Vinnytsia. 246 p. [in Ukrainian]

Vasyuta O.A., Vasyuta S.I., Filipchuk G.G. (2003). *Environmental policy: national and global realities* (Vol. 4). Chernivtsi: Green Bukovyna, P. 21. [in Ukrainian]

Vygotsky L.S. (1982). *Collected works in 6 volumes* (Vol. 1). Moscow: Pedagogy, 487 p. [in Ukrainian]

Glukhanyuk V.M. (2011). *Preparation of the future teacher of technologies for ecological education of the basic school in the course of studying of professional disciplines*. (Author's dissertation. Candidate of Pedagogical Sciences). Vinnytsia State Pedagogical University named

- університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 23 с.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. В С. Головка (Ред.). Київ: Либідь. 374 с.
- Дубяга, С. М., Непша, О. В., & Дорожко, Г. І. (2018). Формування поняття про екологічні зв'язки в природі в учнів початкових класів на уроках «Природознавства». *Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць*. М. М. Радева, В. М. Коломієць (Ред.). Мелітополь: ТОВ «Колор Принт». С. 24–27.
- Захлебный, А. Н. (1981). *Школа и проблемы охраны природы*. Москва: Педагогика. 184 с.
- Ігнатюша, А. Л. (2014). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання. В А. Л. Ігнатюша & К. І. Ляшенко (Ред.). *Питання педагогіки, психології та методики початкового навчання: наук. дискусія: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 108–112.
- Казанішева, Н. В. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ. 256 с.
- Курилович, А. Ю. (2014). Нормативно-правові та методичні аспекти процесу екологічного виховання учнів початкових класів (друга половина ХХ століття). *Наукові записки: зб. наук. статей*. Київ: Видавництво НДУ імені М. П. Драгоманова, СХХІ (121), 99–105.
- Кушакова, І. В. (2014). Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи в сучасних екологічних умовах. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(9), Issue: 19, 60–63. Взято з www.seanewdim.com.
- Лебідь, С. Г. (2001). *Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Український педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 19 с.
- Магрламова, К. Г. (2008). *Виховання в учнів ціннісного ставлення до природи: навчально-методичний посібник*. Дніпропетровськ: Наука і освіта. 134 с.
- Стаднік, Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів початкової школи. Взято з [http://elibrary.kubg.edu.ua/5167/1/Стаднік Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання. pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/5167/1/Стаднік_Н._В._Підготовка_майбутнього_вчителя_до_екологічного_виховання.pdf).
- Сухомлинский, В. А. (1960). *Верьте в человека (из опыта работы Павлышской средней школы Онудориевского района Кировоградской области)*. Москва: Молодая гвардия. 112 с.
- after Mykhailo Kotsyubynsky, Vinnytsia, 23 p. [in Ukrainian]
- Goncharenko S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary / S. Golovko (Ed.). (p.53). Kyiv: Lybid, 374 p. [in Ukrainian]
- Zakhlebnyi, A. N. (1981). Schools and problems of nature saving. Moscow. 184 p. [in Russian]
- Dubiaha, S.M., Nepsha, O.V., Dorozhko, H.I. (2018). *Formation of the concept of environmental connections in nature in elementary school students at the lessons of "Natural Science"*. In: Ecology is the philosophy of the existence of mankind: coll. of scientific works. Melitopol: TOV "Kolor PrintK", P.24–27. [in Ukrainian]
- Ignatusha A. L. (2014). Preparation of future primary school teachers for environmental education / A.L. Ignatusha, K.I. Lyashenko (Ed.). Questions of pedagogy, psychology and methods of primary education: scientific discussion: materials of the International scientific-practical Internet conference. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. P. 108-112. [in Ukrainian]
- Kazanisheva N.V (2011) Preparation of future primary school teachers for environmental education. (Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 256 p. [in Ukrainian]
- Kurilovich A. Yu. (2014). Normative-legal and methodical aspects of the process of ecological education of primary school students (second half of the XX century). Scientific notes: a collection of scientific articles. Kyiv: NDU Publishing House named after M.P. Dragomanova, CXXI (121), P. 99 - 105. [in Ukrainian]
- Kushakova I.V. (2014). Education of the value attitude of junior schoolchildren to nature in modern ecological conditions. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (9), Issue: 19, 60-63 URL: www.seanewdim.com [in Ukrainian]
- Lebidev S.G. (2001). Formation of ecological culture of students of 7-11 grades in the process of studying the course of ecology. (Author's dissertation. Candidate of Pedagogical Sciences). Ukrainian Pedagogical University named after M.P.Dragomanova, Kyiv, P. 17-19. [in Ukrainian]
- Magrlamova K.G. (2008). Education of students' values to nature: a textbook Dnepropetrovsk: Publishing House "Science and Education". 134 p. [in Ukrainian]
- Stadnik N.V. Preparation of the future teacher for ecological education of primary school students URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/5167/1/Stadnik NV Preparing future teachers for environmental education.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/5167/1/Stadnik_NV_Preparing_future_teachers_for_environmental_education.pdf) [in Ukrainian]
- Sukhomlinsky V.A. (1960) Believe in man: (from the experience of Pavlysh secondary school of the Onudorievsky district of the Kirovograd region). Moscow: Young Guard, 112 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:
Саєнко Юлія Олександрівна
 saenko.yulya@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/174/179

Матеріал надійшов до редакції 17. 02. 2021 р.
 Прийнято до друку 30. 03. 2021 р.

Information about the author:
Sayenko Yuliya Olexandrivna
 saenko.yulya@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/174/179

Received at the editorial office 17. 02. 2021.
 Accepted for publishing 30. 03.2021.

СТРАТЕГІЧНІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТА: ДІАГНОСТИЧНА ТА КОМУНІКАТИВНА

Ярослав Слущкий

Донбаський державний коледж технологій та управління

Анотація:

У статті розглянуто сутнісні характеристики діагностичної та комунікативної функцій системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів. Виявлено, що діагностична функція сприяє виконанню студентом моніторинго-аналітичних дій, що дають змогу розглянути причини культурного шоку в повноцінному спектрі й водночас з'ясувати першопричини формування певної проблеми. Підкреслено, що найвищий рівень ефективності діагностичної функції досягається за умов застосування об'єктивного, суб'єктивного та проєктивного підходів. Обґрунтовано значущість комунікативної функції як фундаментального елемента міжособистісної взаємодії. Доведено, що під час адаптації необхідно враховувати важливість виникнення комунікативної тріади: «іноземний студент – студент приймаючої країни», «іноземний студент – іноземний студент», «іноземний студент – представник місцевої громади».

Анотация:

Слущкий Ярослав. Стратегические функции социально-педагогического сопровождения иностранного студента: диагностическая и коммуникативная. В статье рассмотрены существенные характеристики диагностической и коммуникативной функций системы социально-педагогического сопровождения иностранных студентов. Выявлено, что диагностическая функция способствует выполнению студентом мониторинго-аналитических действий, позволяющих рассмотреть причины культурного шока в полном спектре, в том числе выявить первопричины возникновения определенной проблемы. Подчеркнуто, что наивысший уровень эффективности диагностической функции достигается при применении объективного, субъективного и проеक्टивного подходов. Обоснована значимость коммуникативной функции в качестве фундаментального элемента межличностного взаимодействия. Доказано, что при проведении адаптации необходимо учитывать важность возникновения коммуникативной триады: «иностраный студент – студент принимающей страны», «иностраный студент – иностраный студент», «иностраный студент – представитель местной общины».

Resume:

Slutskiy Yaroslav. Strategic functions of foreign student's social and pedagogical support: diagnostic and communicative.

The article considers the essential characteristics of the diagnostic and communicative functions of the system of foreign students' social and pedagogical support. It was revealed, that the diagnostic function contributes to the implementation of monitoring and analytical actions by the student, allowing to consider the causes of culture shock in a full range and to identify the root causes of a certain problem. It was emphasized that we can achieve the highest level of effectiveness of the diagnostic function when using objective, subjective and projective approaches. The importance of the communicative function as a fundamental element of interpersonal interaction has been substantiated. When carrying out the adaptation, it is necessary to take into account the importance of the communication triad appearing, such as: «foreign student – student of the host country» (the relationship is the interaction of cultures between the personality of the host country and the personality of the foreign culture. The complexity of connection is that it takes a certain amount of time for representatives of these cultures to find the appropriate points of contact to establish the communicative contact, which will promote the effective activity in future. We should add that in the presence of such connection, the foreign student's intercultural adaptation occurs only in one direction – in the interaction with the American student. «Foreign student – foreign student» - this type of relationship is more structured and difficult, because a foreign student needs to build the relationships not with a representative of one culture, but with individuals of different cultural groups. This feature negatively effects the processes of adaptation, making them longer because a foreign student needs to establish the processes of interaction with many individuals, and for this it is important to conduct the acculturation in relation to several cultures. «Foreign student – the representative of the local community» - such relationship has not academic, but socio-cultural orientation, because the interaction take place not within the educational institution and is not related to educational activities. The creation of intercultural contacts with the representatives of the local community is a more difficult task because they are not under the adaptive influence of the university or college. So it is important to use a different approach, namely cultural when during the events both the local community representatives and foreign students take part in it (e.g., visits the local attractions; festivals for demonstration both local culture and the cultures of students from other countries, etc.).

Ключові слова:

соціально-педагогічний супровід; культурний шок; діагностична функція; комунікативна функція; іноземний студент.

Ключевые слова:

социально-педагогическое сопровождение; культурный шок; диагностическая функция; коммуникативная функция; иностранный студент.

Key words:

social and pedagogical support; culture shock; diagnostic function; communicative function; foreign student.

Постановка проблеми. Сучасна освіта набуває все більше виражених інтернаціоналізованих рис, що зумовлено зростанням кількості іноземних студентів, які або самостійно, або за допомогою різних програм з обміну проходять навчання в закладах вищої освіти інших країн. Однак перебування й навчання в іншому

соціокультурному середовищі вимагає виконання певних підготовчих заходів, які сприятимуть зниженню негативного впливу культурного шоку. Про необхідність виконання такої діяльності свідчать Наказ МОН «Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства»

(2013), Закони України «Про закордонних українців» (2015), «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» (2017), «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015) тощо. Як наслідок, виникає питання про важливість соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів, необхідного для їх ефективної підготовки до виконання академічної та соціально-спрямованої діяльності всередині нового соціуму. Однак цей процес є багатограним і не може бути цілком розглянутий у межах однієї статті. Тому вважаємо за необхідне виокремити в нашому дослідженні дві функції соціально-педагогічного супроводу, які є важливими компонентами структурної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із центральних питань досліджень соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів є їхня соціальна та психологічна підтримка (Rahming, 2019; Luo, Wu, Fang, & Brunsting, 2019), що пов'язано з безпосереднім впливом культурного шоку на психологічний стан особистості. Важливими, на думку багатьох учених (Gebregergis, Mehari, Gebretinsae, & Tesfamariam, 2020), є питання соціокультурної адаптації іноземного студента шляхом набуття такого досвіду через міжнародні подорожі, оскільки така адаптація є однією з основ, на якій базується взаємодія особистості як всередині академічного колективу, так і з представниками приймаючої країни поза навчальним середовищем.

Необхідно зазначити, що підготовка до перебування в іншому академічному та соціальному просторі може проводитися й до безпосередньої міжособистісної взаємодії. З огляду на це, передадаптаційна підготовка також була метою наукових пошуків дослідників, зокрема К. Кертіса (Curtis, 2020).

Щоб адаптація мала більш якісний результат, іноземний студент повинен бути мотивований до виконання діяльності з соціально-педагогічного супроводу. Саме питання розвитку мотивації в іноземних студентів під час академічної взаємодії розглядалися в наукових працях Г. Мостафа та Й. Лім (Mostafa, & Lim, 2020).

Однак основною причиною необхідності впровадження до адаптаційного процесу різних консультаційних заходів є наявність проблем, пов'язаних із взаємодією з новим простором, що призводить до негативних наслідків, причина яких криється у відмінностях між місцевими та іноземними студентами (Haverila M., Haverila K., & McLaughlin, 2020). Це спричиняє насамперед виникнення феномену маргіналізації (Jones, Kim,

& Ryu, 2020), що особливо впливає на стан особистості іноземного студента.

Для подолання виявів і наслідків культурного шоку іноземний студент повинен передусім проводити моніторингові, іншими словами, аналітичні дії, які допоможуть йому критично (Wale, & Bishaw, 2020) розглянути причини негативних моментів у взаємодії з представниками приймаючої країни і визначити стратегію своїх подальших дій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування стратегічного потенціалу діагностичної та комунікативної функцій у системі соціально-педагогічного супроводу іноземного студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-педагогічний супровід охоплює низку функцій, що сприяють адаптаційному розвитку особистості іноземного студента. Розуміння сутності цих функцій дасть змогу виявити специфіку всієї адаптаційної системи закладів вищої освіти.

Насамперед варто зазначити, що в процесі виконання діяльності в умовах незнайомого соціокультурного середовища виникає таке явище, як культурний шок, унаслідок зіткнення культурних норм студента з новими особливостями, відмінними від звичних соціальних норм, а також має місце накопичення помилок міжкультурного характеру, що уповільнюють процес пристосування іноземного студента до соціокультурних умов приймаючої країни та знижують ефективність міжособистісної діяльності. Розв'язання проблем, що виникають в іноземних студентів під час взаємодії з представниками іншої культури, вимагає виконання низки заходів, первинним з яких є з'ясування витоків проблем, що були виявлені в процесі взаємодії з іншою культурою. Отже, однією зі стратегічних функцій є *діагностична* (Битинас, 1993; Ингенкамп, 1991; Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2009; Цехмістрова, 2005), що спрямована на проведення моніторингу проблемних ситуацій і труднощів, які виникають, а також на аналіз і подальше застосування на практиці адаптаційних засобів (Canino, 1994) як педагогічного, так і психологічного характеру, призначених для виправлення виниклих культурних помилок і запобігання їх повторній появі під час майбутніх міжкультурних контактів. З огляду на це, можна твердити, що діагностика спрямована здебільшого не на розв'язання тих чи тих соціокультурних проблем, а саме на виявлення цих проблем та їх аналіз, що з часом сприятиме створенню методів їх розв'язання. Згідно з висновками Н. Краснової, Л. Харченко, Я. Юрків, та І. Сьомкіної (2011),

особливості діагностики полягають у тому, що вона «здійснюється для педагогічних цілей, тобто вона орієнтована на те, щоб на основі аналізу та інтерпретації результатів отримати нову інформацію про те, як поліпшити якість освіти (навчання, виховання) і розвитку особистості; дає принципово нову змістовну інформацію про якість соціально-педагогічної роботи» (с. 29). Отже, діагностика може бути застосована в системі соціально-педагогічного супроводу для виявлення методів, що повинні бути використані в межах адаптаційного підготовчого процесу (Семаго, 2004), який передбачає не тільки вдосконалення підготовчої програми, а й необхідність зміни списку важливих для формування компетенцій (залежно від результатів), набутих за підсумками проведеної діагностики. Також моніторинг самої системи супроводу дає змогу отримати результати щодо якості проведеної підготовчої діяльності і, за необхідності, внести корективи. Процес виконання завдань діагностичної функції передбачає кілька етапів, які є взаємопов'язаними елементами й відсутність хоча б одного з них може призвести до зниження якості проведеної діагностики. Так, першим етапом є розгляд вимог іноземного студента до адаптаційних заходів. Зауважимо, що не всі студенти потребують лінгвістичної, освітньо-культурної та психологічної підтримки через те, що країни, з яких вони прибули, не мають соціокультурних відмінностей, які кардинально впливають на міжособистісну та міжкультурну взаємодію, тому особистості можуть мати необхідні навички в цих напрямках. Отже, діагностика таких студентів засвідчить, що вони не мають необхідності в адаптаційній програмі, яка використовується для підготовки осіб із сильними відмінностями в культурних нормах.

Другий етап спрямований на виявлення проблемної ситуації, яка перешкоджає міжкультурній взаємодії. З'ясування проблеми дає змогу зрозуміти її складність і, відповідно, вплив на особистість, а також виробити стратегію дій, необхідних для подолання проблеми. Третім етапом є розгляд імовірних причин, що стали каталізаторами виникнення проблеми. Першопричини дадуть змогу застосувати найбільш ефективні дії для подолання негативної ситуації. Фінальним етапом можна вважати пошук методів для розв'язання проблеми, відповідно до її сутнісних особливостей.

Крім того, важливо зазначити, що діагностика системи супроводу іноземних студентів повинна відбуватися на підставі трьох підходів, виділених В. Галузяк (2015), а саме – об'єктивного, суб'єктивного, проектного. Так, у межах об'єктивного підходу діагностика якості

проведеного адаптаційного процесу відбувається на підставі розгляду безпосередніх результатів діяльності, що здійснюється іноземним студентом (Туриніна, Мельничук, Бондарчук, & Мілютіна, 2009, с. 48; Кушнір, 2012, с. 12-13). Такий підхід спирається на аналіз ефективності або неефективності міжкультурної взаємодії студента в приймаючій країні. У такому разі, дослідження спрямоване на безпосередній контакт із представниками іншої культури в межах академічної та соціальної діяльності. За наявності проблем в означених напрямках, об'єктивна діагностика їх виявляє. Своєю чергою, суб'єктивний підхід (Туриніна, Мельничук, Бондарчук, & Мілютіна, 2009, с. 48; Кушнір, 2012, с. 12-13) базується на аналізі тих інформаційних даних, які надає безпосередньо іноземний студент, зокрема самоопис особистісних навичок (Десі, 1985), а також своєї поведінки в нестандартних ситуаціях, зумовлених наявністю соціокультурних відмінностей. У такому разі діагностика має не практичний, а яскраво виражений теоретичний характер, у межах якого неможливо сформулювати об'єктивне розуміння наявності та впливу на особистість іноземного студента проблем, пов'язаних з адаптацією, оскільки особистість може недостатньо проаналізувати свої можливості та помилки, тобто надана нею інформація не буде повноцінною. Унаслідок цього, під час використання відомостей, що не відображають цілком адаптаційну дійсність, результати діагностики не можуть уважатися достовірними та актуальними для розроблення підготовчих програм. Третій підхід – проектний – має у своїй основі застосування експериментального елемента, що свідчить про його практичну природу (Берулава, 1993; Бурлачук, 1997; Максименко, 2017; *Проективна Психологія*, 2000; Скар, 2017; Соколова, 1980; Франк, 2000; Шляпникова, 2005). Так, для проведення діагностики на виявлення наявних проблем в адаптаційній системі, необхідно знати, як особистість іноземного студента взаємодіє з соціальним та академічним простором, що дасть змогу простежити шлях наявної проблеми від її вияву (під час міжкультурного контакту) до наслідків негативного впливу на особистість, коли ефективність проведеної взаємодії буде знижена. У такий спосіб, проектний підхід дасть найбільш повну інформацію про адаптаційні особливості конкретної особистості. Так, О. Хлівна (2012) доходить висновку, що під час застосування проектного підходу «досліджуваний перед невизначеною ситуацією отримує свободу у виборі елементів “життєвого простору” і способів їх структуризації» (с. 440). Отже, проектний підхід передбачає створення

ситуації, яка моделювала б міжкультурний контакт. Попри те, що така ситуація має штучний характер, вона дає змогу отримати інформацію щодо потенційних проблем, які можуть виникнути за реальної міжособистісної взаємодії з представником іншого культурного середовища, що уможливить проведення додаткових підготовчих адаптаційних дій, які сприятимуть ефективнішій реальній взаємодії. Крім того, така проектна ситуація дає змогу іноземному студенту провести експеримент із застосуванням різних способів взаємодії з використанням культурних шаблонів на конкретному відрізку комунікативної ситуації. Відсутність психологічного тиску, пов'язаного з реальною ситуацією, під час проектування міжособистісного контакту дає змогу студенту припускатися помилок, які не матимуть наслідків для спілкування. Проте аналіз таких помилок стане основою результатів діагностики із застосуванням проектного підходу.

Зауважимо, що діагностичний підхід має перелік труднощів, що перешкоджають проведенню повноцінного дослідження адаптаційного рівня іноземного студента (Бричок, 2015). Так, на переконання С. Мартиненко (2010), одним із важливих компонентів діагностичної діяльності є «вибір оптимальних методів з урахуванням можливостей учнів» (с. 108). Отже, важливо не тільки застосувати один або декілька підходів до проведення діагностики, а вибрати найбільш точний і саме для конкретного студента. Для одного можна застосувати об'єктивний підхід із безпосередньою реальною міжкультурною діяльністю, для іншого – самоаналіз здібностей та здатність їх характеризувати; для деякого найбільш ефективним є застосування проектного підходу з моделюванням міжкультурного контакту.

Незважаючи на те, що діагностика адаптаційного рівня іноземних студентів є фундаментальним елементом адаптаційного процесу, не менш значущим є розуміння цінності саме безпосереднього спілкування для входження представника іншої культури в соціум приймаючої країни. Таким чином, другою визначальною функцією соціально-педагогічного супроводу є *комунікативна*, яка має безпосередній вплив на психологічну, емоційну, соціальну та академічну успішність студента, оскільки ці аспекти залежать саме від здатності студента вибудувати якісні міжособистісні взаємини з представниками соціального та академічного простору. З огляду на це, ми можемо виокремити кілька видів комунікативних взаємозв'язків культур, а саме:

1. «Іноземний студент – студент приймаючої країни» (взаємозв'язок являє собою взаємодію культур між представником приймаючої країни

та представником іноземної культури. Складність зв'язку полягає в тому, що необхідна певна кількість часу для того, щоб представники цих культур знайшли відповідні точки дотику, які дають змогу налагодити комунікативний контакт, що сприятиме ефективній спільній діяльності надалі. Зауважимо, що за наявності такого зв'язку міжкультурна адаптація для іноземного студента відбувається тільки в одному напрямі – у взаємодії з іноземним студентом);

2. «Іноземний студент – іноземний студент» (цей вид взаємозв'язку є більш структурованим та складним, оскільки іноземному студенту необхідно вибудовувати взаємини не з представником однієї культури, а з особистостями, що представляють різні культурні групи. Це негативно позначається на процесах адаптації, роблячи їх більш тривалими через те, що іноземному студенту необхідно налагодити процеси взаємодії з багатьма людьми, а для цього важливим є проведення акультурації щодо кількох культур);

3. «Іноземний студент – представник місцевої громади» (такий взаємозв'язок має вже не академічну, а соціально-культурну спрямованість, оскільки взаємодія відбувається не в межах навчального закладу і не пов'язана з навчальною діяльністю. Налагодження міжкультурних контактів із представниками місцевої громади є більш складним завданням, адже вони не перебувають під адаптаційним впливом університету або коледжу, тому важливо використання іншого підходу, а саме – культурологічного, коли під час проведення заходів у них беруть участь представники місцевої громади разом з іноземними студентами (наприклад, спільні відвідування місцевих визначних пам'яток; фестивалі місцевої культури і культур студентів з інших країн; надання житла іноземним студентам представниками місцевої громади тощо).

Отже, кожен з цих взаємозв'язків вимагає комунікативної взаємодії, інакше жоден із них не зможе бути реалізований цілком. У таких взаємозв'язках можуть бути застосовані два основні типи взаємодії, першим із яких є діалог. Діалогічна діяльність може характеризуватися як спонтанна дія, не запланована і, відповідно, заздалегідь не структурована (тому необхідним є проведення аналізу співрозмовника одночасно з комунікативним контактом для визначення найбільш придатних для застосування культурних шаблонів) (Гринчишин, 2007; Каган, 2002; Колокольцева, 2001). Другий тип взаємодії – співробітництво, за якого комунікація відбувається під час виконання спільної діяльності, покликаної досягти певного результату комунікативного процесу. У такому

разі спілкування часто може мати структурований характер через наявність умови підготовленості до вибудовування конструкції міжособистісного контакту. Крім того, такий вид спілкування найчастіше може мати конкретну тематичну основу у зв'язку з виконанням односпрямованої діяльності.

Підкреслимо, що комунікативна функція, якщо йдеться про іноземних студентів, передбачає спілкування в кількох форматах, серед яких:

– міжособистісне спілкування міжкультурного характеру, коли комунікативна взаємодія відбувається між двома представниками різних культур, для чого використовуються певні культурні шаблони та дослідження особистості співрозмовника для визначення найбільш ефективного стилю спілкування. За такого виду взаємодії основну роль грають індивідуальні особливості особистостей, які і впливають, головне, на процес комунікації (прикладом слугують комунікація між іноземним та американським студентом, між іноземними студентами, а також іноземним студентом та представником місцевої громади);

– колективне спілкування, що припускає участь у комунікативній взаємодії великої кількості людей. Отже, таке спілкування кардинально відрізняється від міжособистісного браком можливості проведення аналізу співрозмовника та підбору найбільш відповідного культурного шаблону, зважаючи на велику кількість потенційних співрозмовників. На жаль, для іноземного студента такий формат спілкування має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивні полягають у тому, що масовий вид комунікації не вимагає від особистості постійних зусиль у пошуку та застосуванні культурних шаблонів. Однак така комунікація не сприяє розвитку навичок міжкультурного спілкування, оскільки студент має мало можливостей для практики, унаслідок чого теоретичні знання недостатньо закріплюються під час безпосередньої міжособистісної взаємодії (прикладом масового спілкування можуть слугувати круглі столи, групові збори, конференції тощо, під час яких немає можливості провести якісну комунікативну взаємодію з усіма учасниками);

– діагностична функція свідчить про те, що важливим елементом під час аналізу рівня здатності особистості до міжкультурної взаємодії є змодельована ситуація, яка змогла б імітувати реальне спілкування з представником іншої культури. З огляду на те, що така модель припускає вибудовування міжкультурного контакту за допомогою комунікації, можна говорити про третій формат спілкування –

змодельоване спілкування, коли природа комунікації має штучний характер, однак сам комунікативний сценарій передбачає використання прийомів, характерних для невідготовленої міжособистісної взаємодії.

Необхідно розуміти, що тривалість комунікативної функції під час адаптації іноземного студента визначається насамперед потребою в цьому як із боку студента, так і його співрозмовника, яким може бути викладач, інший студент, представник місцевої громади, консультант тощо. Якщо останній доходить висновку щодо неефективності адаптаційного процесу, він може зробити спроби використання інших комунікативних моделей. Однак консультант не має бути основою супроводу, студент повинен самостійно аналізувати свою діяльність, виявляти помилки та проблеми, а також займатися пошуком їх розв'язання. Консультант, у такому разі, стає відстороненим помічником, який повинен спрямовувати зусилля студента в необхідному напрямку, а не ставати провідником на адаптаційному шляху. Тому соціально-педагогічний супровід хоч і є спільним процесом, проте основна роль у ньому належить іноземному студенту, для чого необхідно проводити обмін досвідом, знаннями, навичками, що і вимагає наявності комунікативної функції.

Зважаючи на викладене вище, можемо твердити, що комунікативна функція є важливим елементом соціально-педагогічного супроводу іноземного студента, оскільки спрямована на розвиток взаємозв'язків із представниками приймаючої країни як в академічному, так і в соціальному напрямках, що відбувається за безпосереднього контактування з опонентом, участі у форматі масового спілкування або в процесі спілкування за змодельованою ситуацією, метою якої є діагностика адаптаційного рівня особистості.

Висновки. Отже, процес адаптації іноземних студентів і, відповідно, подолання культурного шоку вимагає виконання консультаційних заходів, які є складниками системи соціально-педагогічного супроводу, що охоплює також необхідний інструментарій функцій, спрямованих на безпосередню роботу особистості з особистістю.

Подолання ситуацій проблемного характеру, актуальних для адаптаційного процесу, передбачає виконання студентами моніторинго-аналітичних дій, що дають змогу провести «роботу» з певною проблемою в рамках діагностичної тріади, застосовуючи об'єктивний, суб'єктивний та проєктний підходи, які уможливають виявлення першопричини проблемної ситуації і знаходження методів її розв'язання, а також засобів запобігання її

виникненню надалі, чому сприяє діагностична функція.

Однак ефективність діагностики визначається якістю розгалуженості практичного використання комунікаційної функції, яка дає змогу вибудувати міжособистісне, колективне й модельоване спілкування, необхідне іноземному студенту в процесі виконання ним

академічної та соціальної діяльності в країні перебування.

Подальші наукові пошуки будуть присвячені вивченню значущості для адаптаційного процесу іноземного студента інших стратегічних функцій системи соціально-педагогічного супроводу, зокрема й функцій, що забезпечують становлення психологічно сприятливого внутрішнього стану особистості.

Список використаних джерел

- Берулава, Г. А. (1993). *Диагностика и развитие мышления подростков*. Бийск: НИЦ БиГПИ. 240 с.
- Битинас, Б. П. (1993). Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*, 2. С. 10–15.
- Бричок, С. (2015). Психолого-педагогічна діагностика як провідний компонент діяльності вчителя. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. (вип. 2). С. 134–142.
- Бурлачук, Л. Ф. (1997). *Введение в проективную психологию*. Киев: Ника-центр. 120 с.
- Галузьяк, В. М. (2015). *Педагогічна діагностика: Курс лекцій*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». 155 с.
- Гринчишин, Н. І. (2007). Принцип діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини. *Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Івано-Франківськ*. С. 162–164.
- Закон України: Про закордонних українців. № 1582. (2015). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1582-15> (дата звернення: 03.12.2020).
- Закон України: Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства. № 3773- VI. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17> (дата звернення: 03.12.2020).
- Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика. 241 с.
- Каган, М. С. (2002). О педагогическом аспекте теории диалога. *Диалог в образовании: сб. материалов конф. Серия «Симпозиум»*. Вып. 22. С-Петербург: С-Петербург. филос. общество. 350 с.
- Колокольцева, Т. Н. (2001). *Специфические коммуникативные единицы диалогической речи*. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. ун-та. 260 с.
- Краснова, Н. П., Харченко, Л. П., Юрків, Я. І., & Сьомкіна, І. С. (2011). *Соціально-педагогічна діагностика*. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 429 с.
- Кушнір, Ю. В. (2012). *Психодіагностика: навчальний посібник для студентів соціологів*. Донецьк: КиЦ. 346 с.
- Максименко, Ю. (2017). Майбутнє проєктивних методик: рефлексія прихованих можливостей. *Психологія і суспільство*, 3. С. 51–58.
- Мартиненко, С. М. (2010). *Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб.* Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 262 с.
- Наказ МОН: Деякі питання організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства. № 1541 (2013). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13/paran21> (дата звернення: 03.12.2020).
- Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. № 579. (2015). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/npas/248409199> (дата звернення: 03.12.2020).

References

- Berulava G. A. (1993). *Diagnostics and development of adolescents' thinking*. Vitebsk, 240 p. [in Russian]
- Bitinas B.P. (1993). Pedagogical diagnostics: essence, functions, perspectives. *Pedagogic*, P.10–15. [in Ukrainian]
- Brychok S. (2015). Psychological and pedagogical diagnostics as a main component of the teacher's efficiency. The collection of scientific works of Rivne State University for the Humanities, P.134–142. [in Ukrainian]
- Burlachuk L. F. (1997). *Introduction to Projective Psychology*. Kyiv: Nika-centr, 120 p. [in Russian]
- Galuzjak V. M. (2015). *Pedagogical diagnostics*. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 155 p. [in Ukrainian]
- Grynchysyn N. I. (2007). The principle of dialogue as a worldview paradigm of moral and value orientations and human self-improvement. *Axiological aspects of the transformation of modern Ukrainian society: thesis of Ukrainian scientific and practical conference. (2007, Ivano-Frankivsk)*. Ivano-Frankivsk, P.162–164. [in Ukrainian]
- Act «On Legal Status of Foreign-Based Ukrainians» (2012). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1582-15>. [in Ukrainian]
- Act «On the Legal Status of Foreigners and Stateless Persons» (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3773-17>. [in Ukrainian]
- Ingenkamp K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogica, 241 p. [in Russian]
- Kagan M. S. (2002). About the pedagogical aspect of the theory of dialogue. *Dialog in education: thesis of the conference «Symposium»*. (2002, St.-Petersburg). Saint-Petersburg, 22, 350 p. [in Russian]
- Kolokol'ceva T. N. (2001). *Specific communicative units of dialogic speech*. Volgograd: Volgograd State un-ty, 260 p. [in Russian]
- Krasnova N. P., Harchenko L. P., Jurkiv Ya. I., S'omkina I. S. (2011). *Social and pedagogical diagnostic*. Lahansk: Vyd-vo DZ «TarasaShevchenka LNU», 429 p. [in Ukrainian]
- Kushnir Yu. V. (2012). *Psychodiagnostic*. Donetsk: KiTS, 346 p. [in Ukrainian]
- Maksymenko Yu. (2017). The future of projective techniques: a reflection of hidden possibilities. *Psychology and Society*, 3, P.51–58. [in Ukrainian]
- Martynenko S. M. (2010). *The basis of diagnostic activities of primary school teacher*. Kyiv: Borys Grynchenko Kyiv University, 262 p. [in Ukrainian]
- Order of the Ministry of Education and Science «Some issues of organization of recruitment and training (internship) the foreigners and stateless persons». (2013). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13/paran21>. [in Ukrainian]
- About the approval of the Regulation on the procedure for exercising the right to academic mobility (2015). Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine of 12 August 2015 #579. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/248409199>. [in Ukrainian]
- Projective Psychology. (2000). Moscow: Eksmo-Press. 528 p. [in Russian]

- Проективная психология. (2000). Москва: Эксмо-Пресс. 528 с.
- Семаго, Н. Я. (2004). Методы, подходы, оценки: виды диагностических материалов и организация диагностического процесса. *Школьный психолог*, 7, С. 14–17.
- Скнар, О. М. (2017). *Потенціал проєктивних методик у формуванні політичної картини світу молоді: посібник*. Київ: Міленіум. 96 с.
- Соколова, Е. Т. (1980). *Проективные методики исследования личности*. Москва: МГУ. 68 с.
- Туриніна, О. Л., Мельничук, О. Б., Бондарчук, О. І., & Милюгіна, К. Л. (2009). *Психологія: опорні конспекти лекцій*. Київ: ДП «ВД «Персонал». 230 с.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., & Мануйлов, Г. М. (2009). *Социально-педагогическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособ. (2-е изд., доп.)*. Москва: Психотерапия, 2009. 544 с.
- Франк, Л. (2000). Проективные методы изучения личности. *Проективная психология*. Москва: Эксмо-Пресс. С. 68–83.
- Хлівна, О. (2012). Психологічні тенденції використання проєктивних методів в сучасній практичній психології. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*, (Т. 17), вип. 8 (20). С. 439–445.
- Цехмістрова, Г. С. (2005). *Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. для вузів*. Київ: Слово. 277 с.
- Шляпникова, И. А. (2005). *Проективные методы психодиагностики: учеб. пособ.* Челябинск: Изд-во ЮурГУ. 69 с.
- Canino, G. (1994). The Adaptation and testing of diagnostic and outcome measures for cross-cultural research. *International Review of Psychiatry*, Vol. 6. Iss. 4. P. 281–286.
- Curtis, C. (2020). Predictors of Cognitive Skills Development Among International Students: Background Characteristics, Precollege Experiences, and Current College Experiences. *Journal of International Students*, Vol. 10. Iss. 2. P. 501–526. doi: 10.32674/jis.v10i2.253.
- Deci, E. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, Vol. 19. P. 109–134.
- Gebregergis, W., Mehari, D., Gebretinsae, D., & Tesfamariam, A. (2020). The Predicting Effects of Self-Efficacy, Self-Esteem and Prior Travel Experience on Sociocultural Adaptation Among International Students. *Journal of International Students*, Vol. 10. Iss. 2. P. 339–357. doi: 10.32674/jis.v10i2.616.
- Haverila, M., Haverila, K., & McLaughlin, C. (2020). Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions: A Comparison Between International and Domestic Students. *Journal of International Students*, Vol. 10. Iss. 2. P. 358–382. doi: 10.32674/jis.v10i2.1849.
- Jones, V., Kim, Y., & Ryu, W. (2020). Intersecting Roles of Authority and Marginalization: International Teaching Assistants and Research University Power Dynamics. *Journal of International Students*, Vol. 10. Iss. 2. P. 483–500. doi: 10.32674/jis.v10i2.757.
- Luo, Z., Wu, S., Fang, X., & Brunsting, N. (2019). International Students' Perceived Language Competence, Domestic Student Support, and Psychological Well-Being at a U.S. University. *Journal of International Students*, Vol. 9. Iss. 4. P. 954–971. doi: 10.32674/jis.v0i0.605.
- Mostafa, H., & Lim, Y. (2020). Examining the Relationship Between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending U.S. Universities. *Journal of International Students*, Vol. 10. Iss. 2. P. 306–319. doi: 10.32674/jis.v10i2.603.
- Semago N. Ya. (2004). Methods, approaches, assessments: types of diagnostic materials and organization of the diagnostic process. *School psychologist*, 7, P.14–17. [in Russian]
- Sknar O. M. (2017). The potential of projective methods in the formation a political picture of the youths' world. Kyiv: Milenium, 96 p. [in Ukrainian]
- Sokolova E. T. (1980). Projective methods of personality research. Moscow: MGU. 68 p. [in Russian]
- Turykina O. L., Mel'nychuk O. B., Bondarchuk O. I., Miljutina K. L. (2009). Psychology. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal», 230 p. [in Ukrainian]
- Fetiskin N. P. (2002). Socio-pedagogical diagnostics of personality and small groups development. Moscow, 120 p. [in Russian]
- Frank L. (2000). Projective methods of studying personality. *Projective Psychology*, P. 68–83. [in Russian]
- Hlivna O. (2012). Psychological tendencies of using projective methods in the modern practical psychology. *Bulletin of the Odessa National University. Psychology*, 8(20), P.439–445. [in Ukrainian]
- Tshehmirova G.S. (2005). Management in education and pedagogical diagnostics. Kyiv: Slovo. 277 p. [in Ukrainian].
- Shliapnikova I. A. (2005). Projective methods of psychodiagnostics. Chelyabinsk: Izd-voJuUrGU, 69 p. [in Russian]
- Canino G. (1994). The Adaptation and testing of diagnostic and outcome measures for cross-cultural research. *International Review of Psychiatry*, 6, 4, P.281–286. [in English]
- Curtis C. (2020). Predictors of Cognitive Skills Development among International Students: Background Characteristics, Precollege Experiences, and Current College Experiences. *Journal of International Students*, 10, 2, P.501–526. [in English]
- Deci E. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. [in English]
- Gebregergis W., Mehari D., Gebretinsae D., Tesfamariam A. (2020). The Predicting Effects of Self-Efficacy, Self-Esteem and Prior Travel Experience on Sociocultural Adaptation among International Students. *Journal of International Students*, 10, 2, P.339–357. [in English]
- Haverila M., Haverila K., McLaughlin C. (2020). Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions: A Comparison Between International and Domestic Students. *Journal of International Students*, 10, 2, P.358–382. [in English]
- Jones V., Kim Y., Ryu W. (2020). Intersecting Roles of Authority and Marginalization: International Teaching Assistants and Research University Power Dynamics. *Journal of International Students*, 10, 2, P.483–500. [in English]
- Luo Z., Wu S., Fang X., Brunsting N. (2019). International Students' Perceived Language Competence, Domestic Student Support, and Psychological Well-Being at a U.S. University. *Journal of International Students*, 9, 4, P.954–971. [in English]
- Mostafa H., Lim Y. (2020). Examining the Relationship between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending U.S. Universities. *Journal of International Students*, 10, 2, P.306–319. [in English]
- Rahming S. (2019). Social Support and Stress-Related Acculturative Experiences of an English-speaking Afro-Caribbean Female Student in U.S. Higher Education. *Journal of International Students*, 9, 4, P.1056–1074. [in English]
- Wale B.D., Bishaw K. S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills.

Rahming, S. (2019). Social Support and Stress-Related Acculturative Experiences of an English-speaking Afro-Caribbean Female Student in U.S. Higher Education. *Journal of International Students*, Vol. 9. Iss. 4. P. 1056–1074. doi: 10.32674/jis.v9i4.343.

Wale, B. D., & Bishaw, K. S. (2020). Effects of using inquiry-based learning on EFL students' critical thinking skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5:9. P. 1–14. doi: 10.1186/s40862-020-00090-2

Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5:9, P.1–14. [in English]

Відомості про автора:

Слущкий Ярослав Сергійович
yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com
Донбаський державний коледж
технологій та управління
вул. Є. Седнева, 3-а, м. Торецьк
Донецька обл., 85200, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/180/187

*Матеріал надійшов до редакції 17. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.*

Information about the author:

Slutskiy Yaroslav Serhiyovych
yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com
Donbas State College of Technology
and Management
3-a Sedneva St., Toretsk
Donetsk region, 85200, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/180/187

*Received at the editorial office 17. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.*

ВИКОРИСТАННЯ ВОРКШОПУ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сергій Стеценко

Полтавський державний медичний університет

Анотація:

В умовах сьогодення актуальним є пошук напрямів, курсів та методів оновлення освіти, які відповідатимуть нормам світової спільноти й освітнього розвитку протягом тривалого періоду. Тому на зміну традиційному навчанню приходять інтерактивне, спрямоване на підвищення рівня пізнавальної активності студентів за рахунок покращення взаємодії та комунікації між студентами, студентами та викладачами, малими студентськими групами. У статті здійснено теоретичний аналіз інтерактивного навчання в процесі викладання медичної та біологічної фізики студентам медичного та стоматологічного факультетів Полтавського державного медичного університету, висвітлено досвід застосування методу «Воркшоп» під час підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Проаналізовано теоретичні засади впровадження новітніх технологій в освітній процес у закладах вищої освіти. Розглянуто й проаналізовано теоретичні основи воркшопу як інноваційного та інтерактивного методу навчання. Визначено основні етапи застосування інтерактивного освітнього методу «Воркшоп». З'ясовано роль і місце медичної та біологічної фізики в системі підготовки студентів-медиків до майбутньої професійної діяльності. Розкрито методику використання на лабораторно-практичних заняттях із медичної та біологічної фізики методу «Воркшоп» як способу залучення студентів до активного та продуктивного процесу навчання. Встановлено, що використання воркшопу в освітньому процесі дає змогу: задовольняти вимоги щодо підвищення рівня компетентностей окремих учасників групи за рахунок активної групової інтеракції кожного з учасників освітнього процесу; досягати найбільшого ефекту на заняттях, унаслідок максимального внеску кожного члена групи в робочий процес; ефективніше готувати майбутніх лікарів до професійної діяльності.

Ключові слова:

інтерактивне навчання; медична та біологічна фізика; студенти-медики; експеримент; творча майстерня; дослід; аналіз.

Аннотация:

Стеценко Сергей. Использование воркшопа в процессе преподавания медицинской и биологической физики студентам медицинских высших учебных заведений.

В современных условиях развития образования актуальным является поиск направлений, курсов и методов обновления обучения, которые будут отвечать нормам мирового сообщества и развитию образования в течение длительного периода. Поэтому на смену традиционному обучению приходит интерактивное, направленное на повышение уровня познавательной активности студентов, чему способствует улучшение взаимодействия и коммуникации между ними, а также между студентами и преподавателями, малыми студенческими группами. В статье осуществлен теоретический анализ интерактивного обучения в процессе преподавания дисциплины «Медицинская и биологическая физика» студентам медицинского и стоматологического факультетов Полтавского государственного медицинского университета, а также описан опыт применения метода «Воркшоп» в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Проанализированы теоретические основы внедрения новейших технологий в образовательный процесс в учреждениях высшего образования. Рассмотрены и проанализированы теоретические основы воркшопа как инновационного и интерактивного метода обучения. Определены основные этапы использования интерактивного образовательного метода «Воркшоп». Раскрыты роль и место дисциплины «Медицинская и биологическая физика» в системе подготовки студентов-медиков к будущей профессиональной деятельности. Представлена методика использования на лабораторно-практических занятиях по медицинской и биологической физике метода «Воркшоп» как способа привлечения студентов к активному и продуктивному процессу обучения. Установлено, что применение воркшопа в образовательном процессе позволяет: удовлетворять требования к процессу повышения уровня компетентностей отдельных участников группы за счет активной групповой интеракции каждого из участников образовательного процесса; получать наибольший эффект от занятий, в результате максимального вклада каждого члена группы в рабочий процесс; эффективнее готовить будущих врачей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова:

интерактивное обучение; медицинская и биологическая физика; студенты-медики; эксперимент; творческая мастерская; опыт; анализ.

Resume:

Stetsenko Serhii. Use of workshop in teaching medical and biological physics to students of medical institutions of higher education.

It is relevant to find directions and courses for updating education that will meet the norms of the world community and educational development for a long period. The traditional learning is replaced by interactive learning, which is aimed at increasing the level of cognitive activity of students by improving interaction and communication between students, students and teachers, students in small groups. The article provides a theoretical analysis of the interactive process of teaching medical and biological physics to students of medical and dental faculties of Poltava State Medical University and describes the experience of using a workshop in preparing students for future professional activities. The theoretical bases of introduction of the newest technologies in educational process in establishments of higher education are analyzed. The theoretical foundations of the workshop as an innovative and interactive method of teaching are considered and analyzed. The main stages of the interactive educational event workshop are identified. The role and place of medical and biological physics in the preparation of medical students for future professional activities are clarified. The method of using the workshop method in laboratory-practical classes in medical and biological physics as a way to involve students in an active and productive learning process is presented. It is established that the application of the workshop to the educational process satisfies the requirements of increasing the level of competencies of individual group members due to active group interaction of each participant in the educational process, as well as achieving additional effect in the classroom due to maximum contribution of each group member. The use of interactive methods in preparing students allows to more effectively prepare them for professional activities.

Key words:

interactive learning; medical and biological physics; medical students; experiment; creative workshop; analysis.

Постановка проблеми. Початок нового ідеологій, світоглядів, спрямованих на століття ознаменувався появою нових поглядів, поліпшення рівня освіти та особистісного

розвитку студентів. У реаліях сьогодення український освітній простір динамічно змінюється, що зумовлено швидкими змінами соціально-економічних, геополітичних та інформаційних умов. Сучасні потреби у фахово-особистісному формуванні та підготовці майбутніх спеціалістів із ключовими компетентностями й спроможністю до самовдосконалення впродовж життя обумовлюють важливі зміни в методології, сутності та технологіях підготовки до професійної активності (Литвиненко, 2015).

Професійне становлення майбутніх лікарів під час навчання в медичних закладах вищої освіти є цілісним зростанням особистості як суб'єкта фахової діяльності, визначеного соціальним становищем, професійною діяльністю та активністю самого індивіда (Алексєєнко, Аніщенко, & Балл, 2010). Соціально-орієнтовані течії в сучасних культурних та освітніх сферах вимагають від студента закладу вищої освіти в процесі навчання концентрації уваги на рефлексії, стимуляції вдосконалення суб'єктних рівнів та саморозвитку, готовності та спроможності до здобуття освіти впродовж життя, здатності до фахово-особистісної самореалізації, винахідливості та продуктивності.

В умовах динамічних змін і швидкої втрати актуальності інформації, традиційні форми навчання зазнають значних обмежень, що зумовлює пошуки нових форм, методів і технологій навчання, що сприяють формуванню й розвитку індивіда, його незалежності, готовності до співпраці, креативності та спроможності швидко ухвалювати відповідальні та продуктивні рішення. Інтерактивне навчання потребує значних витрат ресурсів (матеріальних, фізичних, психоемоційних), але не завжди вимагає чіткого дотримання правил, поступовості виконання завдань. Варто також зазначити, що важливу роль в освітньому процесі відіграють міжособистісна взаємодія та відносини не лише між самими студентами, а й між студентами та викладачами (Литвиненко, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи впровадження новітніх технологій в освітній процес у закладах вищої освіти розкрито в працях В. Безпалько, І. Богданової, А. Вербицького, Н. Гузик, Н. Зубар, О. Козлова, А. Прученкова, В. Семиченко, С. Сисоєвої, Ю. Сидоренко та ін.

Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями К. Баханова, І. Вачкова, В. Гузєєва, Н. Ємельянова, І. Єрмакова, Л. Петровської, Н. Платонової, О. Пометун, М. Скрипника, О. Шевченко, П. Щербань інтерактивне навчання спрямовано на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації

міжособистісної взаємодії в студентській групі. Інтерактивному підходу в освіті та професійній підготовці майбутніх фахівців присвячено праці як вітчизняних так і зарубіжних учених (Т. Альберг, Л. Асімова, О. Баєва, Н. Богомолова, Л. Брандфорд, В. Захаров, І. Іванова, Д. Кавтрадзе, Ф. Левченко, О. Михайлова, А. Панфілова, К. Роджерс, В. Фірсова, Дж. Стюарт, К. Фопель, Ф. Хазанкіна та ін.).

Активна міжособистісна взаємодія впливає як на пізнавальний, так і на індивідуальний розвиток студентів. Інтерактивне навчання – це процес, який відбувається за наявності постійної та активної співпраці всіх учасників освітньої діяльності; співучасті та взаємного навчання (колективного, групового, навчання у співпраці), де викладач і студент є рівноправними суб'єктами освітнього процесу, чітко усвідомлюють наслідки своєї діяльності та рефлексують щодо того, якими знаннями та вміннями вони володіють (Пометун, & Пироженко, 2004).

У професійну підготовку майбутніх лікарів мають бути впроваджені прогресивні педагогічні технології, що гармонізують та оптимізують освітній простір медичного закладу вищої освіти, стимулюють студентів-медиків до здобуття теоретичних знань, формують у них стійку систему форм і методів фахової діяльності, підтримують творчу індивідуальність кожного, сприяють засвоєнню ефективних і нестандартних способів розв'язання професійних проблем (Кудирко, 2013).

Останнім часом поширення набув термін «воркшоп», під яким розуміють динамічний навчальний процес, який здійснюється завдяки власній активній діяльності учасників. Значна увага за такого процесу приділяється здобуттю активних знань. Водночас учасники самостійно визначають мету навчання та поділяють відповідальність за власний освітній процес разом із «ведучим». Викладач виступає фасилітатором – організатором і керівником процесу самостійного пошуку інформації та спільної діяльності студентів. Воркшоп пов'язується з такими поняттями, як активна діяльність, експеримент, модифікації, демократичне ухвалення рішень, самовираження, внутрішні зміни, позитивна взаємодія (Фопель, 2003).

Воркшоп як метод навчання ґрунтується на дослідженні прикладних аспектів певного питання чи проблеми. Цей метод можна вважати інтерактивною технологією навчання, яка ґрунтується на набутому практичному досвіді та власних переживаннях і передбачає органічний синтез індивідуальної, самостійної роботи з посиленою групою інтеракцією учасників навчальної групи. Подібна взаємодія

здійснюється на тлі дотримання такої атмосфери, коли теорія та практика нерозривні й взаємопов'язані в опануванні прикладної сторони досліджуваної проблеми (питання). З інертного спостерігача кожен студент перетворюється на активного творця освітнього процесу. Тривалість воркшопів, важливою ознакою яких є різноманітність, може бути різною (Литвиненко, 2015).

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних засад воркшопу як інноваційного методу інтерактивного навчання та висвітленні досвіду його практичного застосування в процесі підготовки студентів медичних закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності.

У процесі підготовки статті використано бібліосемантичний метод дослідження для аналізу наукової літератури. Системний аналіз інтерактивних методів навчання, відображений у сучасній науковій літературі, дає змогу проаналізувати й узагальнити результати наукових досліджень у галузі педагогіки, психології та методики професійного навчання. Структурний аналіз допомагає розкрити сутність методу навчання «Воркшоп» і обґрунтувати теоретичні й методичні засади використання його в процесі викладання медичної та біологічної фізики студентам медичних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. До найпоширеніших навчальних методик реалізації воркшопу належать мозковий штурм, рольова гра та дискусія. Мозковий штурм застосовується для залучення до процесу обговорення всіх членів групи, а також для розроблення креативних, нестандартних ідей, аналізу варіантів, що дають змогу розв'язати порушену проблему, примноження можливих варіантів вибору. Рольова гра використовується як спосіб зміни відносин у групі студентів і можливість оцінити ними наслідки своєї діяльності. Мета дискусії – отримати максимальну кількість аргументованих поглядів чи позицій щодо порушеного питання або проблеми.

Ефективне використання воркшопу можливе за його ретельного планування та підготовки до проведення. Виділяють такі етапи проведення інтерактивного освітнього заходу «Воркшоп»:

- Вступна частина: визначення мети, навчальних цілей та загальних результатів, яких необхідно досягти; презентація завдань; визначення правил роботи для учасників та ведучого.
- Основна частина реалізується двома шляхами: індуктивним підходом (студенти-учасники презентують свій досвід, набувають нового у вправах,

задачах, іграх, після чого відбувається узагальнення, даються вказівки, настанови, рекомендації) та дедуктивним підходом (викладач-ведучий на початку пропонує короткі теоретичні відомості, які потім розкриваються завдяки використанню власного досвіду учасників через ігри, вправи та задачі).

- Завершальна частина освітнього заходу: перевірка відповідності очікувань щодо поставлених навчальних цілей; оцінювання – миттєве або відтерміноване в часі.

Ми поділяємо думку дослідників, що надзвичайно важливими є проблеми, зумовлені низькою увагою до вивчення дисциплін природничого циклу, зокрема медичної та біологічної фізики. Останнім часом у сфері медицини набувають поширення нові діагностичні та лікувальні методики, зокрема такі, як комп'ютерна томографія, позитронно-емісійна томографія, магнітно-резонансна томографія, лазерна дисцизія, доплерографія, ангіографія екстракраніальних судин. Тому без фундаментальних природничо-наукових знань неможливо виконувати такі назрілі для сучасної медицини завдання, як розроблення методів візуалізації в медичній діагностиці, використання різноманітних фізичних методів у лікувальній і діагностичній медицині (Стучинська, 2008).

На основі власних спостережень встановлено, що підвищенню мотивації студентів до вивчення медичної та біологічної фізики сприяє проведення лабораторного практикуму з використанням медичного обладнання, що застосовується як з діагностичною, так і з терапевтичною метою.

План лекцій з медичної та біологічної фізики містить такі розділи: «Основи біомеханіки та біоакустики», «Основи біореології та гемодинаміки», «Основи біофізики мембран; фізичні основи електрографії та реографії», «Фізичні основи теплового випромінювання», «Рентгенівське випромінювання», «Радіоактивність, основи дозиметрії», «Взаємодія іонізуючого випромінювання з біологічними тканинами, використання іонізуючого випромінювання в медицині», «Фізичні принципи оптичних методів дослідження», «Електронна медична апаратура». Лекції проводяться з використанням мультимедійних засобів навчання.

Часто у студентів виникають труднощі, пов'язані з:

- розумінням механізму транспортування частинок крізь біологічні мембрани (явища переносу) та механізмів формування мембранних потенціалів;
- питаннями моделювання електричної активності органів і основами квантової фізики;

– тепловим випромінюванням та оптичними методами досліджень; основами електрографії та реографії.

Здебільшого ці проблеми пов'язані з використанням незвичного для першокурсників математичного апарату вищої школи, новизною та великим обсягом матеріалу за темою, а також із браком систематичних знань за програмою середньої школи та невмінням застосовувати закони фізики до завдань прикладного характеру. Водночас варто зазначити, що найскладніші питання теоретичного матеріалу додатково розглядаються на практичних заняттях (Руднева, 2013).

Серед завдань лабораторних робіт можна виділити такі: вивчення основних фізичних законів, процесів і явищ, що відбуваються і доступні для спостереження в тому чи тому досліді, та їх застосування до розв'язання задач медико-біологічного профілю; освоєння методів проведення освітнього та наукового експерименту, а також математичної обробки результатів вимірювань з подальшим формулюванням висновків.

Лабораторні роботи з медичної та біологічної фізики проводяться безпосередньо з використанням обладнання медичного призначення: «Фізичні основи аудіометрії»; «Фізичні основи вимірювання артеріального тиску крові»; «Вивчення проникності біологічних мембран»; «Фізичні основи лікувального електрофорезу»; «Фізичні основи реографії»; «Основи УВЧ-терапії та індуктотермії»; «Визначення гостроти та поля зору людини». Лабораторні роботи формують у студентів-медиків особливий інтерес, оскільки вони максимально наближені до реальної практичної роботи лікаря. Під час лабораторних робіт відшліфовуються практичні вміння, студенти набувають досвіду роботи з медичним обладнанням та вчать формулювати висновки.

Вивчення медичної та біологічної фізики допомагає сформулювати у студентів-медиків основу фізичної картини світу, яка необхідна для опанування інших фахових дисциплін, що сприяє становленню освіченого лікаря-фахівця, який у своїй професійній діяльності покладається на фундаментальні закони природи.

На прикладі теми «Фізичні основи реографії» розглянемо можливість використання інтерактивного методу навчання «Воркшоп» (воркшоп-лабораторія). Для більш ефективного проведення воркшопу-лабораторії студентам завчасно пропонуються питання для самостійного опрацювання. Кожній робочій групі надається доступ до інформаційного блоку (теоретичного матеріалу).

Після ознайомлення з короткими теоретичними відомостями, які надає викладач (ведучий воркшопу-лабораторії) у формі роздаткового матеріалу, студентам пропонується дослідити залежність імпедансу еквівалентної схеми та біологічних тканин від частоти змінного струму. Після проведення експерименту студенти (робоча група) повинні презентувати результати обробки даних у формі таблиці, графічної залежності та порівняльної характеристики. Студентам необхідно порівняти залежність імпедансу еквівалентної схеми, запропонованої викладачем, і біологічних тканин піддослідних, якими виступатимуть студенти – учасники робочої групи. У такий спосіб кожен може побувати і в ролі експериментатора, і в ролі піддослідного. Ефективність роботи буде залежати від рівня скоординованості та рівня взаємодії кожного з учасників групи.

Після виконаної роботи студентам робочої групи пропонується експериментально, за допомогою реографа Р4-02 та стрічкових електродів, дослідити наявність залежності імпедансу біологічних тканин від довжини та площі поперечного перерізу біологічного провідника. На основі проведеного дослідження та аналізу отриманих даних необхідно сформулювати висновки. Студенти повинні переконатися, що опір кінцівок та тулуба людини залежить від довжини та площі поперечного перерізу (Чалий, 2003). Наостанок, робочій групі студентів-медиків потрібно здійснити опис і проаналізувати основні складові елементи реограми та диференціальної реограми. Викладач підбиває підсумки проведеного заняття та оцінює роботу групи. Одним з основних методів оцінювання за інтерактивних методів навчання є спостереження. Викладач формує для себе критерії, якими він буде користуватися на занятті, а також визначає, які вміння та навички студентів потрібно оцінити. Завчасно розроблені форми та критерії оцінювання освітньої діяльності грають важливу роль під час спостереження за студентами.

Форма для оцінювання (див. табл. 1) містить прізвище та ім'я кожного студента, а також етапи заняття. Викладач оцінює діяльність кожного студента на всіх етапах. За результатами виконання всіх етапів навчального практичного завдання кожен студент групи отримує підсумкову оцінку.

Висновки. Професійне становлення майбутнього лікаря на різних стадіях процесу зростання є невіддільним від його особистісного самоствердження та розвитку. Створення нового освітнього стандарту передбачає теоретичне переосмислення та прикладну переорієнтацію на сучасний взірць освіченої людини й побудову

відповідної педагогічної стратегії, вимог для формування незалежної, вільної та відповідальної особистості. Тому можна з упевненістю твердити про необхідність удосконалення форм і технологій навчання, що задовольняють умовам злагодженого поєднання теоретичних знань і відповідних їм прикладних умінь і навичок і розвивають творчий потенціал особистості майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.

Таблиця 1

Форма для оцінювання студентів

		Оцінка студента за кожен етап заняття				
ПІБ студента		Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5
Етапи заняття	Етап 1					
	Етап 2					
	Етап 3					
	Етап 4					
	Етап 5					
Підсумко ва оцінка						

Висновки. Професійне становлення майбутнього лікаря на різних стадіях процесу зростання є невіддільним від його особистісного самоствердження та розвитку. Створення нового освітнього стандарту передбачає теоретичне переосмислення та прикладну переорієнтацію на сучасний взірць освіченої людини й побудову відповідної педагогічної стратегії, вимог для формування незалежної, вільної та відповідальної особистості. Тому можна з упевненістю твердити про необхідність удосконалення форм і технологій навчання, що задовольняють умовам злагодженого поєднання теоретичних знань і відповідних їм прикладних умінь і навичок і розвивають творчий потенціал особистості майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я.

Надзвичайна значущість воркшопу серед інших форм інтерактивного навчання полягає в тому, що він дає змогу інтенсивно залучати студентів до освітнього процесу. Нині ця обставина є дуже ваговою, оскільки результативність освітнього процесу (через брак віддачі та зворотного зв'язку зі студентами й недостатню мотивацію їх до навчання), на жаль, є низькою. Використання воркшопу, виходячи з власного досвіду, сприяє формуванню своєї системи навчання, порушенню сучасних проблем і актуальних питань для глибшого розуміння та більш змістовного навчання в рамках освітнього процесу. Застосування новітніх педагогічних технологій дає змогу значно підвищувати якість показників освітнього процесу та виконувати завдання з підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців у галузі охорони здоров'я.

Список використаних джерел

Алексєнко, Т.Ф., Аніщенко, В. М., & Балл, Г. О. (2010). *Біла книга національної освіти України*. Кремень В. К. (Ред.). Київ: Інформ. системи. 342 с.

Кудирко, О. В. (2013). Воркшоп: сутність та методичні особливості застосування на практичних заняттях студентів ВНЗ. *Від викладання дисциплін – до освоєння наук: трансформація змісту, технологій освітньої діяльності та розвиток педагогічної майстерності: зб. матеріалів наук.-метод. конф.* Київ. С. 338.

Литвиненко, С. А. (2015). Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі. *Педагогічний дискурс*, 19, 121–125.

Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: наук.-метод. посібн.* Пометун О. І. (Ред.). Київ: Вид-во А.С.К. 192 с.

Руднева, В. М. (2013). Навчальний експеримент в курсі медичної та біологічної фізики. *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 4 (1), 218-221.

Стучинська, Н. В. (2008). *Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів при вивченні фізико-математичних дисциплін*. Київ: Книга плюс. 409 с.

References

Alekseenko T.F., Anishchenko V.M., Ball G.O. (2010). *White Book of National Education of Ukraine*. Kremen V.K. (Ed.). Kyiv: Inform. systems. 342 p. [in Ukrainian]

Kudirko O.V. (2013). Workshop: the essence and methodological features of application in practical classes of university students. *From teaching disciplines - to the development of science: the transformation of content, technology of educational activities and the development of pedagogical skills: Coll. of materials of scientific method. conf. Kiev, P. 338.* [in Ukrainian]

Litvinenko S.A. (2015). Modern technologies of organization of educational process in higher school. *Pedagogical Discourse*, 19, P.121–125. [in Ukrainian]

Pometun O.I., Pirozhenko L.V. (2004). *Interactive learning technologies: theory, practice, experience: scientific method. manual* Pometun O.I. (Ed.). Kyiv: ASK Publishing House, 192 p. [in Ukrainian]

Rudneva V.M. (2013). Educational experiment in the course of medical and biological physics. *Problems of methods of physical-mathematical and technological education*, 4 (1), P.218-221. [in Ukrainian]

Stuchynska N.V. (2008). *Integration of fundamental and professional training of future doctors in the study of physical and mathematical disciplines*. Kyiv: Book Plus, 409 p. [in Ukrainian]

Фопель, К. (2003). *Эффективный воркшоп. Динамическое обучение* (пер. с нем.). Москва: Генезис. 368 с.
Чалий, О. В. (2003). *Медицина і біологічна фізика. Практикум*. Київ: Книга плюс. 217 с.

Fopel K. (2003). *An effective workshop. Dynamic learning*. Moscow: Genesis, 368 p. [in Ukrainian]
Chaly O.V. (2003). *Medical and biological physics. Workshop*. Kyiv: Book Plus, 217 p. [in Ukrainian]

Відомості про автора:**Стеценко Сергій Анатолійович**

stetsenko_sa@ukr.net

Полтавський державний медичний університет
вул. Шевченка, 23, м. Полтава,
Полтавська обл., 36011, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/188/193

*Матеріал надійшов до редакції 07. 03. 2021 р.**Прийнято до друку 02. 04. 2021 р.***Information about the author:****Stetsenko Serhii Anatoliiovych**

stetsenko_sa@ukr.net

Poltava State Medical University
Shevchenko St., 23, Poltava,
Poltava region, 36011, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/188/193

*Received at the editorial office 07. 03. 2021.**Accepted for publishing 02. 04. 2021.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тетяна Шаповалова

Маріупольський державний університет

Анотація:

У статті обґрунтовано сучасні підходи до здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій – розроблення та впровадження комплексних умов виховання й навчання, які дають змогу зберігати здоров'я молодого покоління, формувати більш високий його рівень, навички здорового способу життя; здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та здійснювати відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи для забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища. Проаналізовано класифікації чинних здоров'язбережувальних освітніх технологій, що дає змогу виокремити такі типи технологій: здоров'язбережувальні, оздоровчі технології, технології навчання здоров'я, виховання культури здоров'я. Розроблено, апробовано й упроваджено в навчально-виховний процес Маріупольського державного університету біоенергетичну здоров'язбережувальну освітню технологію, яка передбачає використання енергетики природних об'єктів (рослин, тварин, неживих предметів) для оздоровлення, релаксації молодого покоління. Акцентовано на тому, що будь-яка педагогічна технологія, безперечно, має бути здоров'язбережувальною. З'ясовано, що до здоров'язбережувальних освітніх технологій належать технології, використання яких в освітньому процесі йде на користь особистості. Це прийоми та методи, які не завдають шкоди здоров'ю учнів і педагогів, а створюють їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в освітньому закладі; технології, засновані на вікових особливостях пізнавальної діяльності учнів, оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень і мотивації до навчання; культивування знань про здоров'я; створення емоційно сприятливої атмосфери.

Ключові слова:

здоров'язбережувальна компетентність; здоров'язбережувальні освітні технології; біоенергетична здоров'язбережувальна технологія.

Аннотация:

Шаповалова Татьяна. Современные подходы к здоровьесберегающим образовательным технологиям.

В статье обоснованы современные подходы к здоровьесберегающим и здоровьесформирующим технологиям – разработка и внедрение комплексных условий воспитания и обучения, позволяющих сохранить здоровье подрастающего поколения, формирование более высокого его уровня, навыков здорового образа жизни; проведение мониторинга показателей индивидуального развития, прогнозирование возможных изменений здоровья и проведение соответствующих психолого-педагогических, корригирующих, реабилитационных мероприятий с целью обеспечения успешной учебной деятельности и ее минимальной физиологической «стоимости», улучшения качества жизни субъектов образовательной среды.

Проанализированы классификации существующих здоровьесберегающих образовательных технологий, что даёт возможность выделить такие типы технологий, как: здоровьесберегающие и оздоровительные технологии; технологии обучения здоровью, воспитание культуры здоровья.

Разработана, апробирована и внедрена в учебно-воспитательный процесс Мариупольского государственного университета биоэнергетическая здоровьесберегающая образовательная технология, которая предполагает использование энергетики природных объектов (растений, животных, неживых предметов) с целью оздоровления, релаксации подрастающего поколения. Акцентируется на том, что любая педагогическая технология, безусловно, должна быть здоровьесберегающей.

Выяснено, что к здоровьесберегающим образовательным технологиям относятся технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу личности. Это приёмы и методы, не вредящие здоровью детей и педагогов, а создающие им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении; технологии, основанные на возрастных особенностях познавательной деятельности учащихся, оптимальном соединении двигательных и статических нагрузок и мотивации к обучению; культивирование знаний о здоровье; создание эмоционально благоприятной атмосферы.

Ключевые слова:

здоровьесберегающая компетентность; здоровьесберегающие образовательные технологии; биоэнергетическая здоровьесберегающая технология.

Resume:

Shapovalova Tetyana. Modern approaches to health-preserving educational technologies.

The article substantiates modern approaches to health-preserving and health-forming technologies – development and implementation of complex conditions of education and training, which allow to preserve the health of the younger generation, to form a higher level of their health and healthy lifestyle skills, to monitor indicators of individual development, to predict possible changes in health and to carry out appropriate psychological and pedagogical, corrective, rehabilitation measures to ensure the success of educational activities and its minimum physiological “value”, improving the quality of life of the subjects of the educational environment.

The classifications of current health-preserving educational technologies are analyzed, which makes it possible to distinguish the following types of technologies: health-preserving, health-improving technologies, technologies of health education, health culture education. We have developed, tested and implemented in the educational process of Mariupol State University the bioenergy health-preserving educational technology, which involves the use of energy from natural objects (plants, animals, inanimate objects) to improve and relax the younger generation. Of course, any pedagogical technology must be health preserving.

Thus, health-preserving educational technologies include technologies the use of which in the educational process benefits the individual. These are techniques, methods that do not harm the health of students and teachers, create a safe environment for them to stay, study and work in the educational institution; technologies based on the age characteristics of students' cognitive activity, the optimal combination of motor and static motivations for learning, cultivating knowledge on health issues, loads, creating an emotionally favorable atmosphere.

Key words:

health-preserving competence; health-preserving educational technologies; bioenergy health technology.

Постановка проблеми. Здоров'я – безцінний скарб не тільки кожної людини, а й усього суспільства. Формування та збереження здоров'я

на всіх етапах розвитку людини є обов'язковим завданням будь-якої держави.

Визначаючи основні особливості живого, В. Вернадський зауважував, що людина – квантова система, для якої характерний дуалізм, тобто організм людини водночас і фізичне тіло, і польова структура (духовне тіло). Лише в гармонійній єдності цих двох начал людина можлива як квантова система, як гармонійна, невіддільна частинка Всесвіту загалом.

Цілісний (холістичний) підхід до людини як біо-енерго-інформаційної системи розкриває перспективні можливості розроблення нових технологій як навчання, так і оздоровлення. Такий підхід, на думку М. Гончаренко (2012), – основа нової світоглядної парадигми духовної еволюції людини як безальтернативної стратегії виживання цивілізації та збереження здоров'я в умовах катастрофічно наростаючої глобальної екологічної та духовної кризи, умова переходу суспільства на ноосферний рівень розвитку (с. 12).

Криза здоров'я людини пов'язана з культурно-антропологічною кризою, духовним занепадом особистості, ігноруванням здоров'язначальної ролі природного середовища та його факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдання щодо збереження здоров'я студентської молоді відображено в низці нормативно-правових документів, які стосуються освіти, насамперед законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» та інших. Заслужують на особливу увагу праці, у яких висвітлюються питання реформування та модернізації навчально-виховного процесу у вищій школі (І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, В. Лозова, В. Огнев'юк, І. Прокопенко, С. Сисоєва, С. Ткачов, Н. Ткачова та інші), формування культури здоров'я особистості (І. Бердников, Т. Бойченко, Ю. Бойчук, Е. Вайнер, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, О. Кабацька, Г. Кривошеєва, С. Свириденко, С. Шмалей та інші), валеологізації навчально-виховного процесу у вищій школі (О. Бондаренко, Г. Грибан, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховська, Н. Самойлова, Ю. Старосельська, С. Страшко, Т. Шаповалова, В. Шахненко та інші), впливу валеологічних знань і вмінь на якісні показники професійної культури майбутніх фахівців різних спеціальностей (Н. Беликова, В. Бобрицька, Д. Воронін, Н. Завидівська, В. Коваль, Г. Майборода, Г. Мешко, О. Міхеєнко, І. Поташнюк, Н. П'ясецька, Л. Сущенко та інші). Проте наразі є потреба в узагальненні та систематизації впровадження освітніх здоров'язбережувальних технологій в оздоровчу

систему підготовки майбутніх педагогів із фізичного виховання на всіх рівнях навчання.

Проблеми педагогічної інноватики постійно привертають увагу сучасних дослідників. Аналіз наукових праць засвідчив, що проблемами освітніх інновацій, інноваційного розвитку різних освітніх систем і педагогічних процесів, сучасних педагогічних ідей, а також різними аспектами новітніх педагогічних технологій та систем займаються зарубіжні та вітчизняні вчені (К. Ангеловські, В. Безпалько, І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Гончаренко, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Ільченко, М. Кларін, Н. Кузьміна, В. Паламарчук, І. Подласий, Л. Подимова, О. Попова, М. Поташник, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, К. Роджерс, О. Савченко, В. Сластьонін, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Химець, Н. Юсуфбекова, М. Ярмаченко та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз впливу здоров'язбережувальних освітніх технологій на формування здоров'я дітей та молоді в процесі навчання в закладах освіти різних рівнів – від дошкільного закладу до закладу вищої освіти. Показати залежність здоров'я молодого покоління від упровадження та ефективного застосування інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізкультурно-спортивній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним об'єктом навчання і виховання в навчальному закладі є конкретна особистість. Індивідуально-особистісний підхід реалізується не тільки в намірах і принципах, а й на практиці.

Реформування та модернізація сучасної освіти України в напрямі інтеграції з Європейським освітнім простором передбачає розроблення та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій. Для того, щоб бути співрозмірною з часом, освіта України має носити інноваційний характер. Інноваційність розвитку освіти – це нагальна потреба, без якої вона втратить взаємозв'язок із життям, загубить свій творчий потенціал. Життя вимагає введення новітніх технологій, застосування нових засобів навчання.

Останніми роками в Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах. Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід до створення інноваційних умов навчання через застосування сучасних інноваційних технологій, тому державна освітня політика спрямована на оновлення мети навчання

і виховання та впровадження сучасних інноваційних технологій у навчально-виховний процес, про що зазначено в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», а також у Положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності». Успішне здійснення інноваційної діяльності – актуальна та важлива проблема сучасності, що потребує вивчення та розв'язання. Інноваційна діяльність у галузі освіти досліджується окремою галуззю педагогіки – педагогічною інноватикою (*Концепція «Нова Українська Школа»*, 2016; *Закон України «Про Освіту»*, 2017).

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту зазначається, що зміст і обсяг занять фізичними вправами повинні визначатися на підставі науково обґрунтованих норм для окремих груп населення, наявних мотивів і цінностей, із урахуванням характеру рухової активності людини в професійній діяльності, навчанні та побуті. Тому актуальним є перехід упровадження та ефективного застосування інноваційних здоров'язбережувальних технологій у фізкультурно-спортивну діяльність.

Перебудова освітнього процесу в навчальних закладах потребує пошуку нових форм і методів фізичного виховання в інтересах формування знань, навичок і вмінь самостійно організовувати фізкультурно-оздоровчу та рекреаційну діяльність, опікуватися своїм фізичним станом (Н. Москаленко, 2009; Н. Гонтаровська, 2010; Т. Круцевич, М. Саїнчук, 2012). Проблеми вдосконалення системи фізичного виховання учнівської молоді набувають особливої актуальності за нових соціально-економічних умов (Є. Столітенко, 2010; В. Єрмолова, 2011; Є. Захаріна, 2012; О. Ярмак, 2012). На їх розв'язанні наголошують державні національні програми «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту», Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації», закони України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», «Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту», «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті». На важливість наукового пошуку в цьому напрямі так само звернено увагу в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я, Ради Європи.

Аналіз розвитку сучасної освітньої системи України свідчить про те, що попри велику кількість новацій у системі навчання та виховання, галузі фізичного виховання вони мало стосуються. Навчально-виховний процес загальноосвітньої школи все більше перевантажується предметами, що розвивають тільки розумову діяльність і водночас зовсім не враховується зниження рівня фізичного

розвитку сучасних дітей і погіршення стану їхнього здоров'я. У той же час відхилення в шкільній практиці від мети фізичного виховання й зведення його до суто нормативного підходу, що спостерігається останніми роками, не тільки суперечить ідеї формування гармонійно розвиненої особистості, а й підсилює і без того критичний стан здоров'я школярів.

Визначальна роль у розв'язанні цієї проблеми належить сучасній системі фізичного виховання, яка поступово стає невіддільною частиною способу життя, що суттєво впливає на освіту, виховання та здоров'я людини. На жаль, ефективність фізичного виховання перебуває в незадовільному стані й не в змозі задовольнити інтереси й потреби населення. Останнім часом ситуація зі здоров'ям дітей наблизилась до критичної: підвищується рівень загальної захворюваності та поширеність захворювань окремих органів і систем. Це зумовлено зростанням інтенсивності впливу на здоров'я дітей і підлітків факторів екологічного та медико-соціального ризику, погіршенням структури харчування, зниженням ефективності проведення традиційних профілактичних заходів. Важливою особливістю сучасності є стрімке зростання кількості та зміна співвідношення факторів ризику, що впливають на гомеостатичні, імунологічні показники, розвиток і стан здоров'я дитини. Особливе занепокоєння викликає інформація про випадки смертності дітей на уроках фізкультури, що також свідчить про наявність проблем у збереженні й відновленні здоров'я дітей України. Наскрізне застосування інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху сучасної школи (Помещикова, Чуча, & Ломан, 2020, с. 124–128).

Глобалізація протиріч між суспільством і природним довкіллям актуалізує проблему сталого розвитку людини, біосфери та людства, орієнтуючи освітні системи на формування у молодого покоління ціннісного ставлення до природи, життя, здоров'я. У сучасному освітньому просторі відбуваються зміни, пов'язані з модернізацією змісту освіти й розвитком нових освітніх здоров'язбережувальних технологій.

Під здоров'язбережувальними освітніми технологіями вчені розуміють:

- сприятливі умови навчання в навчальному закладі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методики навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих,

індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим (Ващенко, & Свириденко, 2006, с. 1–6; Сонькин, 2004).

Сутність здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій полягає в комплексній оцінці умов виховання та навчання, які дають змогу зберегти наявний стан здоров'я студентів, формувати більш високий його рівень, навички здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні та реабілітаційні заходи для забезпечення успішної навчально-виховної діяльності та мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища (Бойченко, 2010, с. 5; Качан, 2017, с. 7).

Сучасне суспільство потребує не тільки підготовки фахівців із широким кругозором, а й гармонійно розвинутих, здорових, екологічно грамотних і валеологічно культурних, які ведуть здоровий спосіб життя.

Погіршення стану довкілля та здоров'я індивідууму спонукало нас до розроблення та створення інтегративної здоров'язбережувальної освітньої технології.

Ми пропонуємо до класифікації здоров'язбережувальних освітніх технологій додати біоенергетичну здоров'язбережувальну технологію, яка передбачає використання енергетики природних об'єктів (рослин, тварин, неживих предметів) з метою оздоровлення, релаксації та соціалізації молодого покоління.

Розроблені методики дають змогу ефективно впроваджувати біоенергетичну здоров'язбережувальну освітню технологію в навчально-виховний процес як дошкільного, загальноосвітнього, позашкільного закладу, так і закладу вищої освіти.

Наявна на сьогодні педагогічна система й умови сучасного життя можуть дати достатній обсяг знань, але не здатні зберегти здоров'я дітей і тих, хто їх оточує. Підтвердженням тому є катастрофічне погіршення здоров'я дітей та молоді в Україні, нестійка мотивація до збереження здоров'я.

Останнім часом обґрунтоване занепокоєння породжує стан здоров'я школярів. За даними Міністерства охорони здоров'я України, серед дитячого населення за останнє десятиліття істотно (в 1,5-3 рази) збільшилася частотність хронічних захворювань, які призводять до інвалідності. Це хвороби нервової, ендокринної, серцево-судинної, шлунково-кишкової, кістково-м'язової систем. Серед випускників тільки 5-9%

практично здорових дітей. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання в 2,5 рази.

За статистичними даними Інституту гігієни та медичної екології ім. О. М. Марзєєва АМН України, за останнє десятиріччя захворюваність школярів зросла на 26,8%. У 1 класі 11% школярів мають проблеми з опорно-руховим апаратом, 30% – із нервовою системою, 30% – з органами травлення тощо. У 1 класі налічується 30% дітей із хронічними захворюваннями, у 5 класі – уже 50%, у 9 класі – 64%. Протягом навчання в школі гострота зору в дітей знижується в 1,5 рази, поширеність хвороб серцево-судинної системи зростає в 1,4 рази; ендокринної системи – у 2,6 рази. Робочий день сучасних школярів (ураховуючи домашні завдання) становить 10-12 годин, через що у дітей формується синдром хронічної втоми. Загалом лише 7% школярів мають задовільний функціональний стан організму.

Згідно з дослідженнями Л. Білик (2003), найбільший відсоток захворювань серед молоді 16-18 років становлять хвороби органів шлунково-кишкового тракту (28,5%) та вегето-судинна дистонія (22%). Значний відсоток (4,5%) становлять хвороби серця, захворювання нирок (4,6%), бронхіальна астма (3,1%). Отже, загальний стан захворюваності молоді віком 16-18 років є дуже високим і необхідні комплексні заходи щодо його зниження. Насамперед необхідно виявити причини цих явищ. Вони криються, на думку дослідниці, не лише в економічних чинниках, а й в устрої життя людини, починаючи від її народження (с. 163).

Процес формування здоров'язбережувальної компетентності здійснюється на принципах природовідповідності, культуровідповідності та духовно-фізичної гармонії людини і природи. Сукупність теоретичних і методичних положень та організаційно-методологічних заходів дають змогу забезпечити високу ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності у вищих навчальних закладах, зокрема на факультеті філології та масової комунікації Маріупольського державного університету, де готують за спеціальностями «Середня освіта. Фізична культура», «Здоров'я людини» (фізична реабілітація, фітнес і рекреація), «Фізична культура і спорт».

Як зазначає Ю. Бойчук (2011), здоров'язбережувальну компетентність можна розглядати як динамічний стереотип мислення, поведінки та діяльності, який сприяє збереженню і зміцненню здоров'я людини та визначає дбайливе ставлення до здоров'я оточення (с. 190).

Сьогодні поняття здоров'язбережувальної компетентності активно впроваджується

в педагогічну практику Маріупольського державного університету. Сучасна оздоровча практика надає перевагу фізичним вправам, які дійсно мають надзвичайно потужний і широкий спектр оздоровчої дії. Саме тому проблема оздоровлення у свідомості населення здебільшого пов'язується з ефективністю системи фізичного виховання (Шаповалова, 2020, с. 110–113).

Екологічна грамотність і здорове життя входять до переліку 10 ключових компетентностей, визначених Концепцією «Нова українська школа», які є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, майбутнього фахівця. Отже, в умовах реформування освіти компетентнісний підхід до проблеми здоров'язбереження є стратегічним напрямом розвитку системи освіти України, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір (*Концепція Розвитку Громадянської Освіти в Україні*, 2018).

В умовах політичної й соціально-економічної ситуації в країні актуальним є питання низького стану здоров'я молоді, одним з основних показників якого є рівень фізичної підготовленості. Негативно впливає на стан здоров'я зниження рухової активності, гіподинамія, гіпокінезія, зумовлені недостатністю самостійних занять фізичними вправами, порушенням норм здорового способу життя. Зважаючи на це, Постановою Верховної Ради України «Про стабільний розвиток сфери фізичної культури і спорту в Україні в умовах децентралізації влади» рекомендується на рівні президента реалізація програми «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», затвердженої Указом Президента України від 9 лютого 2016 року № 42 / 2016 на період до 2025 року. Внесено зміни до Закону України «Про вищу освіту» для повноцінної активності студентів, ухвалено стратегію розвитку України на період до 2020 року за «Програмою популяризації фізичної культури і спорту» та «Програмою здорового способу життя і довголіття» (Яковлева, 2017, с. 3–4).

Упровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховний процес пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптованих, екологічних, валеологічних технологій і технологій забезпечення безпеки життєдіяльності (Яковлева, 2017; Шахрай, 2008).

Сутність здоров'язбережувальних технологій розкривається в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дають змогу забезпечувати гарний стан здоров'я молодих людей, дбати про високий рівень їхньої

самореалізації, навичок здорового способу життя; здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, коригувальні, здоров'язбережувальні, рекреаційні заходи для забезпечення якості навчальної та професійної діяльності учасників педагогічного процесу.

Велика увага має приділятися методикам викладання навчальних дисциплін, які базуються на здоров'язбережувальних технологіях. Для підвищення рівня здоров'я та адаптації до реалій нового життя в умовах освітнього здоров'язбережувального середовища, можна впровадити:

- бесіди «Про шляхи впровадження здоров'язбережувальних технологій»;

- самостійні заняття фізичними вправами на основі особистісно орієнтованого та диференційованого підходів.

Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога, зокрема вчителя фізичного виховання, фітнес-тренера та реабілітолога, формується через здоров'язбережувальні компетенції та здоров'язбережувальні освітні технології. Створення здоров'язбережувального середовища – це створення оздоровчо-освітнього простору, де суб'єкти освітнього процесу мають можливість зберігати, зміцнювати та відновлювати власне здоров'я.

У формуванні здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичного виховання ми виокремлюємо три основні аспекти: *пізнавальний* (студентам необхідна певна сума знань про власне тіло та здоров'я); *емоційний* (важливо мобілізувати емоції, прищепити турботливе ставлення до власного здоров'я та оточення); *прикладний* (необхідно створювати умови, щоб кожен міг зробити свій внесок у справу збереження власного здоров'я) (Шаповалова, 2020).

З метою використання рекреаційних властивостей природних об'єктів ми розробляємо оздоровчо-рекреаційну стежину, яку планується створити на базі спортивного комплексу (СК) Маріупольського державного університету (МДУ).

Для студентів факультету філології та масових комунікацій МДУ, які в майбутньому стануть викладачами фізичного виховання, фітнес-тренерами, реабілітологами, розробляються майстер-класи «Оздоровчо-рекреаційні можливості живої природи». Майстер-класи дадуть змогу ознайомитися з біоенергетичними здоров'язбережувальними освітніми технологіями, нетрадиційними методами релаксації і реабілітації та засвоїти їх

(Шаповалова, 2014, с. 356–359; Шаповалова, Мелаш, & Ковальчук, 2016, с. 68–84).

Щоб студенти змогли набути здоров'язбережувальних компетентностей, потрібно створити певні педагогічні умови: по-перше, забезпечити взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовленості студентів за допомогою системного формування теоретичних знань про стан здоров'я та свідоме дотримання здорового способу життя (навчальні курси «Основи здорового способу життя», «Медико-біологічні основи фізкультури і спорту», «Фізична реабілітація», «Сучасні оздоровчі технології у фізичному вихованні», «Відновлювальні засоби працездатності і виховання», «Рухова активність та здоров'я людини»), що дасть змогу застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій; по-друге, створити здоров'язбережувальне середовище, яке сприятиме вихованню свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я, позитивному ставленню студентів до самостійних занять фізичними вправами, створенню комфортного середовища для всіх учасників педагогічного процесу, розробленню нових та оновленню наявних навчально-виховних технологій. У цьому контексті велика увага має приділятися методикам викладання навчальних дисциплін, які базуються на здоров'язбережувальних технологіях. По-третє, необхідно розробити систему засобів, що спрямована на формування студентської молоді з упровадженням методики проведення майстер-класів «Оздоровчо-

рекреаційні можливості живої природи». Біоенергетичний потенціал природи безмежний – це безперервний процес оздоровлення.

Висновки. Для оздоровлення, релаксації та соціалізації молодого покоління ми пропонуємо ефективно використовувати енергетику живої природи. У цьому полягає головний сенс біоенергетичних здоров'язбережувальних освітніх технологій. Для сучасного педагога, який бажає підвищити свій фаховий рівень та опікуватися здоров'ям своїх вихованців, дуже важливо мати найповнішу інформацію про такі технології, опанувати методики і практикувати їх під час викладання в закладах освіти.

Вищезазначене дає змогу дійти висновку, що процес формування здоров'язбережувальної компетентності особистості студента потребує інтегрованого підходу, який передбачає використання різних методів, що сприяють зміцненню здоров'я, підвищують якість життя загалом і взаємопов'язані зі здоров'язбережувальними освітніми технологіями. Ми повинні працювати на випередження, нова школа вимагає нових підходів до підготовки майбутніх викладачів. Безперечно, будь-яка педагогічна технологія має бути здоров'язбережувальною.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні та апробації стежини «Здоров'я» на території Маріупольського державного університету з метою збереження, зміцнення та вдосконалення здоров'я студентів ЗВО та залучення до цього студентів факультету філології та масових комунікацій, що навчаються за спеціальністю 014. Середня освіта (фізична культура).

Список використаних джерел

- Білик, Л. І. (2003). Здоровий спосіб життя – один з пріоритетних аспектів екологічного виховання молоді. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.*, 33, 161–169.
- Бойченко, Т. (2010). Зasadничі принципи неперервної валеологічної освіти в Україні. *Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок: зб. резюме доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. за участю представників міжнародних організацій*. Т. С. Бойченко (Уклад.). Київ. С. 5.
- Бойчук, Ю. Д. (2011). Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія*. В. І. Лозова (Ред.). Харків: Апостроф. С. 188–216.
- Вашченко, О., & Свириденко, С. (2006). Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*, 8, 1–6.
- Гончаренко, М. С. (2012). *Научные основы современного мировоззрения. Валеологический аспект: учебно-метод. пособ.* Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина. 256 с.
- Дубяга, С. М., Непша, О. В., & Дорожко, Г. І. (2018). Формування поняття про екологічні зв'язки в природі в учнів початкових класів на уроках «Природознавства». *Екологія – філософія існування людства: зб. наук. праць*. М. М. Радева,

References

- Bilyk L.I. (2003). A healthy lifestyle is one of the priority aspects of environmental education of young people. *Problems of education: scientific-method. col.*, 33, P.161–169. [in Ukrainian]
- Boychenko T. (2010). Basic principles of continuing valeological education in Ukraine. *Formation of a healthy lifestyle of students of secondary schools on the basis of the development of life skills: coll. of reports of All-Ukrainian scientific-practical conf. with the participation of representatives of international organizations*. T.E. Boychenko (Ed.). Kiev, P. 5. [in Ukrainian]
- Boychuk Yu. D. (2011). Competence approach. *Scientific approaches to scientific pedagogical research: monograph*. V.I. Lozova (Ed.). Kharkiv: Apostrophe, P. 188–216. [in Ukrainian]
- Vashchenko O., Sviridenko S. (2006). Teacher's willingness to use health technologies in the educational process. *Health and Physical Education*, 8, P.1-6. [in Ukrainian]
- Goncharenko M.S. (2012). *Scientific bases of the modern world outlook. Valeological aspect: manual*. Kharkiv: KhNU named after V.N. Karazin, 256 p. [in Russian]
- Dubiaha, S.M., Nepsha, O.V., Dorozhko, H.I. (2018). *Formation of the concept of environmental connections in nature in elementary school students at the lessons of "Natural Science"*. In: *Ecology is the philosophy of the existence of mankind: coll. of scientific works*. Melitopol: TOV "Kolor PrintK", 24–27. [in Ukrainian]

- &В. М. Коломієць (Ред.). Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», С. 24–27.
- Качан, О. А. (2017). *Упровадження інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчу та спортивну діяльність закладів освіти: нав.-метод. посіб.* Слов'янськ: Витоки. 138 с.
- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988.* Взято з <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.
- Помешчикова, І. П., Чуча, Ю. І., & Ломан, С. Л. (2020). Здоров'язбережувальні компетентності учнівської та студентської молоді. *Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та одноборств у закладах вищої освіти*. С. 124–128.
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19.* Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214519>.
- Сонькин, В. Д. (2004). *Здоровьесберегающие технологии в образовательной школе: методология, формы, методы, опыт применения: метод. рекомендации.* В. Д. Сонькин, & М. М. Безруких (Ред.). Москва: Триада-фарм. 117 с.
- Шаповалова, Т. Г. (2014). Гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів через здоров'язбережувальні технології. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (11-13 червня 2014 р.)*. В. В. Молодиченко (Ред.). Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького. С. 356–359.
- Шаповалова, Т. Г., Мелаш, В. Д., & Ковальчук, К. І. (2016). *Гармонізуюча енергетика природи: навч.-метод. посібник.* В. В. Молодиченко (Ред.). Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького. 205 с.
- Шаповалова, Т. Г. (2020). Здоров'язбережувальні та рекреаційно-оздоровчі технології в галузі фізичної культури та спорту. *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (28 лютого 2020 року): зб. тез.* Бердянськ: БДПУ. С. 110–113.
- Яковлева, В. А. (2017). Впровадження здоров'язбережувальних технологій навчання як основна умова формування життєвої компетентності учнів. *Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи: зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27-28 квітня 2017 р.)*. В. П. Тигаренко, & А. М. Хлопов (Ред.). Полтава: ПНПУ. С. 3–4.
- Kachan O. A. (2017). Introduction of innovative technologies in physical culture and health and sports activities of educational institutions: manual. Slavyansk: Vytoky, 138 p. [in Ukrainian]
- The concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029, approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 14.12.2016 № 988. Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>. [in Ukrainian]
- Pomeshchikova I.P., Chucha Yu. I., Loman S.L. (2020). Health-preserving competencies of pupils and students. Problems and prospects of development of sports games and martial arts in higher education institutions. P. 124–128. [in Ukrainian]
- On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-19. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/214519>. [in Ukrainian]
- Sonkin V.D. (2004). Health-saving technologies in educational school: methodology, forms, methods, experience of application: method. recommendations. V.D. Sonkin, M.M. Bezrukikh (Ed.). Moscow: Triad Farm, 117 p. [in Russian]
- Shapovalova T.G. (2014). Harmonization of cultural and educational space of future teachers through health technologies. Harmonization of cultural and educational space of higher school: socio-pedagogical aspects: materials of intern. scientific-practical conf. (June 11-13, 2014). V.V. Molodychenko (Ed.). Melitopol: Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Publishing House, P. 356–359. [in Ukrainian]
- Shapovalova T.G., Melash V.D., Kovalchuk K.I. (2016). Harmonizing energy of nature: manual. V.V. Molodychenko (Ed.). Melitopol: Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Publishing House, 205 p. [in Ukrainian]
- Shapovalova T.G. (2020). Health and recreational technologies in the field of physical culture and sports. Strategies for the development of modern education and science: materials of the I International scientific-practical Internet conference (February 28, 2020): Coll. thesis. Berdyansk: BSPU, P. 110–113. [in Ukrainian]
- Yakovleva V.A. (2017). Introduction of health-saving learning technologies as the main condition for the formation of students' life competence. Formation of health-preserving competencies of modern youth: realities and prospects: coll. of scient. works of All-Ukrainian scientific-practical conference dedicated to the World Civil Defense Day and the World Day for Safety and Health at Work (Poltava, April 27-28, 2017). V.P. Titarenko, A.M. Khlopov (Ed.). Poltava: PNPU, P. 3–4. [in Ukrainian]

Відомості про автора:

Шаповалова Тетяна Григорівна

docent.shapovalova@gmail.com

Маріупольський державний університет

м. Маріуполь, проспект Будівельників, 129

Донецька область, 87500, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/194/200

Матеріал надійшов до редакції 29.05. 2021 р.

Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.

Information about the author:

Shapovalova Tetyana Hryhorivna

docent.shapovalova@gmail.com

Mariupol State University

Mariupol, 129 Budivelnykiv Av.

Donetsk region, 87500, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/194/200

Received at the editorial office 29.05. 2021.

Accepted for publishing 01. 06. 2021.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

Наталія Шульга

Донецький національний медичний університет

Анотація:

Стаття присвячена експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Сформованість правової культури майбутніх магістрів медицини досліджено окремо за кожним із визначених у структурно-функціональній моделі критеріїв: особистісно-аксіологічним; пізнавально-оперативним; оцінювальним. Здійснено опис методики впровадження структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Педагогічний експеримент охоплював чотири етапи науково-педагогічного пошуку: пошуково-теоретичний, констатувальний, формувальний, узагальнювально-підсумковий, які визначалися певними завданнями, відповідними формами і методами організації. Наукові розвідки здійснювалися поступово й паралельно, доповнюючи одна одну. У процесі експериментального дослідження було сформовано контрольну та експериментальну групи. На констатувальному етапі експерименту виконано діагностику вихідних рівнів сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини, з'ясовано початковий стан досліджуваної системи, рівень знань і вмінь майбутніх магістрів; схарактеризовано початкові умови, у яких проводився експеримент, початковий стан учасників педагогічного впливу. Запропоновані авторські методи формування правової культури було впроваджено в процес запланованих лекційних, семінарських та практичних занять майбутніх магістрів медицини. На формувальному етапі експерименту проаналізовано узагальнені дані щодо сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини. Авторські методи довели свою дієвість та позитивно вплинули на процес формування правової культури майбутніх магістрів медицини. За допомогою математичних методів підтверджено ефективність структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Ключові слова:

експериментальна перевірка; правова культура; магістр медицини; педагогічні умови; структурно-функціональна модель.

Аннотация:

Шульга Наталья. Экспериментальная проверка структурно-функциональной модели формирования правовой культуры будущих магистров медицины. Статья посвящена экспериментальной проверке эффективности педагогических условий и структурно-функциональной модели формирования правовой культуры будущих магистров медицины. Сформованность правовой культуры будущих магистров медицины была исследована отдельно по каждому из выделенных в структурно-функциональной модели критериев: личностно-аксиологическому; познавательно-оперативному; оценочному. Приведено описание методики внедрения структурно-функциональной модели формирования правовой культуры будущих магистров медицины. Педагогический эксперимент охватывал четыре этапа научно-педагогического поиска: поисково-теоретический, констатирующий, формирующий, обобщающе-итоговый, которые были обусловлены определенными заданиями, соответствующими формами и методами организации. Научные исследования проводились постепенно и параллельно, дополняя друг друга. В процессе экспериментального исследования были сформированы контрольная и экспериментальная группы. На констатирующем этапе эксперимента выполнена диагностика начальных уровней сформованности правовой культуры у будущих магистров медицины, выяснено исходное состояние исследуемой системы, уровень знаний и умений будущих магистров; охарактеризованы исходные условия, в которых проводился эксперимент, исходное состояние участников педагогического влияния. Предложенные авторские методы формирования правовой культуры были использованы в процессе запланированных лекций, семинарских и практических занятий будущих магистров медицины. На формирующем этапе эксперимента проанализированы обобщенные данные относительно сформованности правовой культуры будущих магистров медицины. Авторские методы доказали свою действенность и позитивно повлияли на процесс формирования правовой культуры будущих магистров медицины. С помощью математических методов подтверждена эффективность структурно-функциональной модели формирования правовой культуры будущих магистров медицины.

Ключевые слова:

экспериментальная проверка; правовая культура; магістр медицини; педагогические условия; структурно-функциональная модель.

Resume:

Shulha Nataliia. Experimental study of the structural-functional model of legal culture formation of future masters of medicine.

The article is devoted to the experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions and the structural-functional model of the formation of the legal culture of future masters of medicine. The formation of the legal culture of future masters of medicine has been studied separately for each of the criteria defined in the structural-functional model: personal-axiological; cognitive-operational; evaluative. The method of introduction of structural-functional model of formation of legal culture of future masters of medicine is described. The experimental study was conducted during four stages of scientific and pedagogical search - theoretical, ascertaining, formative, generalizing, which were determined by certain tasks, appropriate forms and methods of organization. Scientific methods were implemented gradually and complemented each other. In the process of experimental study, control and experimental groups were formed. At the ascertaining stage of the experiment the diagnostics of the initial levels of formation of the legal culture of future masters of medicine was performed, the initial state of the studied groups, the level of knowledge and skills of future masters were clarified; the initial conditions in which the experiment was conducted, the initial state of the participants of pedagogical influence was characterized. The proposed author's methods of forming legal culture were introduced in the process of lectures, seminars and practical classes of future masters of medicine. At the formative stage of the experiment, generalized data on the formation of the legal culture of future masters of medicine were analyzed. Author's methods have proved their effectiveness and contributed to positive changes in the process of forming the legal culture of future masters of medicine. With the help of mathematical methods, the efficiency of the structural-functional model of formation of legal culture of future masters of medicine was confirmed.

Key words:

experimental verification; legal culture; master of medicine; pedagogical conditions; structural-functional model.

Постановка проблеми. Упровадження майбутніх фахівців медичної галузі уможливило методику формування правової культури засвоєння ними теоретичних знань правознавчих

дисциплін, забезпечує розвиток умінь загального та професійного медичного права, розвиває інтерес до правових знань та формує потребу в підвищенні їх рівня, дає розуміння цінності права і його настанов, формує внутрішній характер мотивації до здійснення правової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі наукового пошуку складено план і розроблено програму експерименту, визначено показники, критерії та рівні сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини; відповідно до рівнів навчальних досягнень обрано шкалу оцінювання; створено необхідне методичне забезпечення експериментальної роботи.

Авторська методика формування правової культури майбутніх фахівців медичної галузі передбачає чотири послідовні етапи – *мотиваційно-діагностичний, практичний, креативний і рефлексивний*, які циклічно повторюються під час вивчення тем із загального та професійного медичного права в межах дисциплін «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині». Тривалість навчання та методика викладання є різними й залежать від етапів вивчення теми, її особливостей і змістового компонента. Завершальним етапом у процесі реалізації комплексу завдань, спрямованих на досягнення мети дослідження, є експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення результатів експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження теоретичних і методичних засад формування правової культури майбутніх фахівців медичної галузі було проведено впродовж 2017–2020 рр. З огляду на це, педагогічний експеримент охоплював чотири етапи науково-педагогічних пошуків, які визначалися певними завданнями, відповідними формами і методами організації. Наукові розвідки здійснювались поступово й паралельно, доповнюючи одна одну.

На першому, *пошуково-теоретичному етапі* (2017–2018) здійснено ґрунтовний аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, періодичних науково-методичних видань і матеріалів науково-практичних конференцій, симпозіумів, семінарів

для визначення й формування методологічних засад правової культури майбутніх магістрів медицини; вивчено досвід професійної підготовки майбутніх магістрів медицини в нашій країні, проаналізовано навчальні плани, схарактеризовано програми таких дисциплін, як «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині», де визначено місце правової підготовки в системі закладів медичної вищої освіти; розкрито сучасні проблеми, що виникають між вимогами суспільства до професійної діяльності медичних фахівців і практичною підготовкою студентів цього напрямку; науково обґрунтовано категорійно-понятійний апарат дослідження; здійснено теоретико-методологічний аналіз педагогічних підходів до фундаменталізації навчання як інноваційного процесу професійної підготовки медичних фахівців у ЗВО й окреслено напрями її реалізації в підготовці магістрів медицини; схарактеризовано засоби інноваційних технологій, якими варто послуговуватися в процесі професійної підготовки медичних фахівців; окреслено концептуальні підходи до правознавчої підготовки майбутніх магістрів медицини; уточнено та конкретизовано гіпотезу дослідження, підтверджено її актуальність; визначено експериментальну базу дослідження та орієнтовну тривалість проведення експериментальних пошуків.

На другому, *констатувальному етапі* (2018–2019) наукового дослідження зібрано та проаналізовано необхідну емпіричну інформацію; здійснено розробку та апробацію інструментарію наукового дослідження (визначено критерії та розроблено показники оцінювання формування правової культури майбутніх магістрів медицини), що дало змогу виявити та зафіксувати відповідний рівень наявності, а отже, розвитку та сформованості тих знань, умінь, особистісних якостей, здатностей, які ефективно формуватимуться у суб'єктів дослідження в експериментальній роботі надалі; створено базу оціночних показників для визначення рівнів сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини; визначено стан сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини й на цій основі уточнено орієнтації використовуваних засобів, методів, форм професійної підготовки, шляхом проведення пробних експериментальних та відкритих занять; окреслено структуру правової культури майбутніх магістрів медицини; сформульовано педагогічні умови й розроблено структурно-функціональну модель формування правової культури майбутніх магістрів

медицини, що є дієвим інструментом для здійснення професійної підготовки з правових дисциплін у закладах вищої медичної освіти.

Третій, *формувальний етап* (вересень 2019 р. – червень 2020 р.) передбачав реалізацію структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини, за якою здійснювалася експериментальна перевірка гіпотези, концептуальних положень, дієвості моделі загалом.

На четвертому, *узагальнювально-підсумковому етапі* (друге півріччя 2020 р.) проаналізовано і систематизовано результати експериментального дослідження, здійснено порівняльну перевірку результатів констатувального та контрольного зрізів експерименту; узагальнено результати вивчення динаміки формування правової культури майбутніх магістрів медицини; сформульовано основні висновки та надано рекомендації щодо впровадження результатів педагогічного експерименту в процес професійної підготовки майбутніх магістрів медицини у ЗВО; окреслено перспективи подальших наукових розвідок з порушеної проблеми; оформлено текст наукового дослідження.

Отже, дослідно-експериментальна робота на всіх етапах експериментального дослідження

спрямовувалася на виконання головного завдання – формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Для проведення експериментального дослідження (2017–2020) з майбутніх магістрів медицини сформовано контрольну групу (КГ) – 211 осіб та експериментальну (ЕГ) – 218 осіб.

З метою вивчення динаміки показників розроблених критеріїв в експериментальній та контрольній групах за допомогою однакових методів проведено два зрізи: перший – на констатувальному етапі експерименту, другий – на контрольному.

В експериментальній групі роботу було проведено відповідно до розроблених педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини. У контрольній групі магістранти навчалися за традиційною схемою. Перевірка якісної однорідності досліджуваних груп здійснювалась за допомогою критерію Вілкоксона, перевірка однорідності дисперсій – за критерієм Фішера–Снедекора, порівняння середніх вибірових – за критерієм Стьюдента (Гмурман, 1979). Нижче наведено узагальнені дані щодо формування правової культури майбутніх магістрів медицини на констатувальному етапі експерименту (див. табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості правової культури у майбутніх магістрів медицини в КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту (у %)

Критерій \ Рівень	Група	Низький	Середній	Високий
Особистісно-аксіологічний	КГ	31,8	58,3	9,9
	ЕГ	32,6	58,7	8,7
Пізнавально-оперативний	КГ	29,4	61,6	9,0
	ЕГ	28,0	61,9	10,1
Оцінювальний	КГ	29,4	59,2	11,4
	ЕГ	28,4	60,1	11,5
Усього	КГ	30,3	59,7	10,0
	ЕГ	29,8	60,1	10,1

На цьому етапі експерименту досліджувані групи виявились якісно однорідними за сформованістю правової культури за всіма критеріями. Кількісні показники в цих групах суттєво не відрізняються. Отже, перед початком формувального етапу експерименту дотримано принципу однаковості кількісних і якісних показників досліджуваних груп, що запобігає отриманню спотворених результатів та забезпечує об'єктивність сформульованих висновків.

Для аналізу результатів формувального етапу експерименту використано таку саму схему, що й для констатувального. Отримані на цьому етапі емпіричні дані попередньо опрацьовані й систематизовані в одній таблиці (див табл. 2).

Розподіл рівнів сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини в ЕГ до та після формувального етапу експерименту (узагальнені показники) відображено на діаграмах (рис. 1).

Після формувального етапу експерименту в експериментальній групі кількість респондентів із високим і середнім рівнями сформованості правової культури збільшилася на 15,1% та на 2,8% відповідно, а з низьким рівнем – зменшилася на 17,9%. Група суттєво зросла якісно, а її кількісні показники після експерименту значно перевищують відповідні показники до його початку.

Результати порівняльного аналізу показників сформованості правової культури у майбутніх магістрів медицини в КГ і ЕГ (за критеріями) та

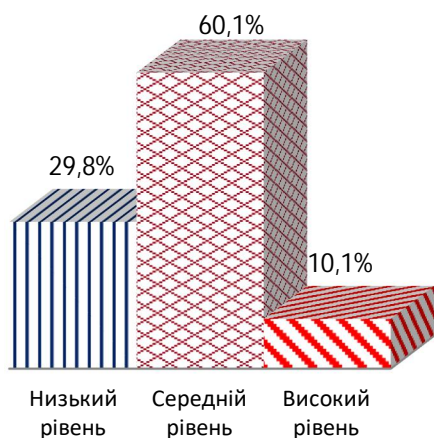
узагальнені показники до та після формувального етапу експерименту вміщено в таблиці 3.

Таблиця 2

Узагальнені дані щодо рівнів сформованості правової культури у майбутніх магістрів медицини в КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту (у %)

Рівень Критерій	Група	Рівень		
		Низький	Середній	Високий
Особистісно-аксіологічний	КГ	27,5	60,2	12,3
	ЕГ	13,3	61,5	25,2
Пізнавально-оперативний	КГ	27,0	62,6	10,4
	ЕГ	11,5	64,7	23,9
Оцінювальний	КГ	28,0	60,2	11,8
	ЕГ	10,6	62,8	26,6
Усього	КГ	27,5	61,1	11,4
	ЕГ	11,9	62,9	25,2

ЕГ
до експерименту



ЕГ
після експерименту

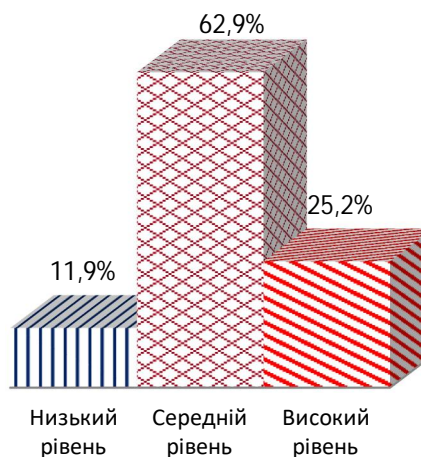


Рис. 1. Діаграми рівнів сформованості правової культури у майбутніх магістрів медицини в ЕГ до та після формувального етапу експерименту (узагальнені показники, у %)

Таблиця 3

Порівняльний аналіз показників сформованості правової культури у майбутніх магістрів медицини в КГ і ЕГ (за критеріями) та узагальнені показники до та після формувального етапу експерименту, у %

Група	Рівень	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	W- критерій		T- критерій	
					$W_{емп}$	Критичні точки	$T_{емп}$	$t_{кр}$
Особистісно-аксеологічний критерій								
КГ $n_1 = 211$	Низький	31,8	27,5	-4,3	43411,5	42170–47083	1,11	1,96
	Середній	58,3	60,2	+1,9				
	Високий	9,9	12,3	+2,4				
ЕГ $n_2 = 218$	Низький	32,6	13,3	-19,3	40808	45054–50212	6,14	
	Середній	58,7	61,5	+2,8				
	Високий	8,7	25,2	+16,5				

Група	Рівень	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	W- критерій		T- критерій	
					$W_{\text{емп}}$	Критичні точки	$T_{\text{емп}}$	$t_{\text{кр}}$
Пізнавально-оперативний критерій								
КГ $n_1 = 211$	Низький	29,4	27,0	-2,4	43923	42170– 47083	0,65	1,96
	Середній	61,6	62,6	+1,0				
	Високий	9,0	10,4	+1,4				
ЕГ $n_2 = 218$	Низький	28,0	11,5	-16,5	41750	45054– 50212	5,39	
	Середній	61,9	64,7	+2,8				
	Високий	10,1	23,8	+13,7				
Оцінювальний критерій								
КГ $n_1 = 211$	Низький	29,4	28,0	-1,4	44271,5	42170– 47083	0,34	1,96
	Середній	59,2	60,2	+1,0				
	Високий	11,4	11,8	+0,4				
ЕГ $n_2 = 218$	Низький	28,4	10,6	-17,8	41295,5	45054– 50212	5,73	
	Середній	60,1	62,8	+2,7				
	Високий	11,5	26,6	+15,1				
Узагальнені показники								
КГ $n_1 = 211$	Низький	30,3	27,5	-2,8	43836	42170– 47083	0,73	1,96
	Середній	59,7	61,1	+1,4				
	Високий	10,0	11,4	+1,4				
ЕГ $n_2 = 218$	Низький	29,8	11,9	-17,9	41286,5	45054– 50212	5,89	
	Середній	60,1	62,9	+2,8				
	Високий	10,1	25,2	+15,1				

Висновки. Отже, процес формування правової культури майбутніх магістрів медицини охоплював чотири етапи: пошуково-теоретичний, констатувальний, формувальний, узагальнювально-підсумковий. Запропоновані авторські методи формування правової культури впроваджено в процес запланованих лекцій, семінарських і практичних занять майбутніх магістрів медицини. Ці методи довели свою дієвість і позитивно вплинули на процес формування правової культури майбутніх магістрів медицини. Після формувального етапу експерименту в експериментальній групі зростає кількість респондентів із високим (на 15,1%) і середнім (на 2,8%) рівнями сформованості

правової культури. Водночас зменшилася на 17,9% кількість учасників цієї групи, у яких було виявлено низький рівень. Група суттєво зростає якісно, а її кількісні показники після експерименту значно перевищують відповідні показники до експерименту.

Як переконаємося, після формувального етапу експерименту відбулися позитивні зміни в обох досліджуваних групах. У контрольній групі ці зміни виявилися незначними, а в експериментальній – сприяли істотному підвищенню якісного рівня групи. Це підтверджує ефективність розробленої структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх магістрів медицини.

Список використаних джерел

Гмурман, В. Е. (1979). Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. Москва: Высшая школа. 400 с.

Відомості про автора:

Шульга Наталія Володимирівна
shulga.natasha13@gmail.com
Донецький національний медичний університет,
вул. Вел. Перспективна, 1,
м. Кропивницький, 25006, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/201/205

Матеріал надійшов до редакції 04. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 31. 05. 2021 р.

References

Gmurman, V. (1979). A Guide to Problem Solving in Probability Theory and Mathematical Statistics. Moscow: Vyschaia shkola. 400 p. [in Russian]

Information about the author:

Shulha Nataliia Volodymyrivna
shulga.natasha13@gmail.com
Donetsk National Medical University,
Vel. Perspektyvna Str. 1,
Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/201/205

Received at the editorial office 04. 05. 2021.
Accepted for publishing 31. 05. 2021.

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 378:8:005.336

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Олександр Нефьодов

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто особливості розвитку естетичного смаку молодших підлітків на уроках мистецтва. Визначено провідний підхід до процесу розвитку естетичних смаків в основній школі – діалогічний. З'ясовано роль діалогу на теми мистецтва між суб'єктами освітнього процесу, окреслено проблеми і позиції, що впливають на тривалість процесу розвитку естетичного смаку в школі. Доведено, що залучення учнів до різних видів творчої діяльності може реалізуватися за допомогою цікавих розповідей, відвертих бесід на тему розвитку естетичного смаку на інтегрованих уроках мистецтва. Наголошено на перехідному періоді молодшого підліткового віку, що має бути враховано в процесі розвитку естетичного смаку. Вказано на необхідність розуміння вчителем того факту, що в основній школі для учнів має бути забезпечено приємне спілкування, яке допоможе прищепити їм почуття прекрасного, розкрити значущість краси, категорії добра і зла, що закладено в різних творах мистецтва. Обґрунтовано чотири типи завдань, які постають перед учителем, і доведено, що для побудови діалогової комунікації на уроках мистецтва важливим є врахування появи нової якості особистості в молодшому підлітковому віці – здатності до абстрактного судження. Автор обстоює думку про те, що молодші підлітки, насамперед, мають навчитися бачити ціннісну основу мистецтва й звертати увагу на добродійність, що є необхідною для встановлення діалогу в соціальних системах.

Ключові слова:

освіта; навчання; спілкування; мистецтво.

Аннотация:

Нефедов Александр. Развитие эстетического вкуса у младших подростков на уроках искусства: теоретический и практический аспекты. В статье рассмотрены особенности развития эстетического вкуса младших подростков на уроках искусства. Определен ведущий подход к процессу развития эстетических вкусов в основной школе – диалогический. Выяснена роль диалога на темы искусства между субъектами образовательного процесса, обозначены проблемы и позиции, влияющие на продолжительность процесса развития эстетического вкуса в школе. Доказано, что привлечение учащихся к различным видам творческой деятельности может быть реализовано с помощью интересных рассказов, открытых бесед на тему развития эстетического вкуса на интегрированных уроках искусства. Акцентировано на переходном периоде младшего подросткового возраста, что должно быть учтено в процессе развития эстетического вкуса. Указано на необходимость понимания учителем того факта, что в основной школе для учеников нужно обеспечить приятное общение, которое поможет привить им чувство прекрасного, раскрыть значимость красоты, категории добра и зла, что заложено в различных произведениях искусства. Обоснованы четыре типа задач, стоящих перед учителем, и доказано, что для построения диалоговой коммуникации на уроках искусства важно учитывать появления нового качества личности в младшем подростковом возрасте – способности к абстрактному суждению. Автор отстаивает мысль о том, что младшие подростки, прежде всего, должны научиться видеть ценностную основу искусства.

Ключевые слова:

образование; обучение; общение; искусство.

Resume:

Nefiodov Olexander. Development of the aesthetic taste of younger adolescents in art lessons: theoretical and practical aspects.

The article examines the features of the development of the aesthetic taste of younger adolescents in art lessons. It has been determined that the dialogical approach should be the leading approach in the development of aesthetic tastes in basic school. The role of the dialogue on the themes of art between the subjects of the educational process is clarified, the problems and positions that affect the optimality in the development of aesthetic taste at school are highlighted. It has been substantiated that attracting students to various types of creative activity can be realized with the help of interesting stories, frank conversations on the development of aesthetic taste in integrated art lessons. The author noted the transitional period of early adolescence, which should be taken into account in the development of aesthetic taste. That is why the author points out the need for understanding on the part of the teacher that pleasant communication should be provided in basic school, which in the future will make it possible to reveal the beauty for the child, the significance of beauty, the ideals of good and evil, which are embedded in various works of art. The author substantiates four types of tasks that should be taken into account by the teacher and proves that in order to build dialogue communication in art lessons, it is important to take into account the emergence of a new personality quality in early adolescence - the ability to abstract judgment. The author defends the idea that younger adolescents must learn to see the value basis of art, pay attention to such values as the creation of good (virtue), which is the basis for establishing a dialogue in social systems.

Key words:

education, learning, communication, art.

Постановка проблеми. Проблема розвитку естетичного смаку молодших підлітків на уроках мистецтва часто перевершує можливості окремого вченого, щоб зрозуміти більш детально, як саме потрібно розгортати цей процес у реальній практиці. З огляду на це, спільні

дослідження в освітній галузі за різноманітними напрямками (цінності нематеріальної культурної спадщини, відмінності в різних видах мистецтва тощо) усе більше цікавлять наукову спільноту. Розв'язання проблем, із якими стикається вчитель на уроках мистецтва, вимагає виявлення

та координації основних з них (наприклад, різниця в сприйнятті цінностей мистецтва, порушення в розумінні ідеалів, які пропагують різні види мистецтва та ін.). Спираючись на наш досвід викладання уроків мистецтва, можемо твердити, що діалог на теми мистецтва між суб'єктами освітнього процесу має бути тривалим і повинен допомогти учням виявити своє ставлення до різних мистецьких цінностей.

Актуальність проблеми зумовлена такими суперечностями: між об'єктивною потребою сучасного суспільства в розвитку естетичних смаків особистості та недостатньою розробленістю цього аспекту в педагогічній науці; між значущістю ролі педагога в розвитку естетичного смаку підлітків та їх недостатньою підготовленістю до здійснення цього виду діяльності; між високим потенціалом мистецтва в розвитку естетичного смаку школярів та його недостатньою реалізацією в шкільній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни в освіті, що відбуваються сьогодні, зумовлюють появу інноваційних досліджень розвитку естетичних смаків в учнів молодшого підліткового віку. Ця проблема порушена в роботах таких дослідників, як В. Радкіна, В. Стрілько, І. Савчук та інші. Так, зокрема, В. Радкіна (2004) розглянула проблему формування художньо-естетичного смаку в підготовці вчителя і визначила цю категорію як професійну якість педагога, увела в науковий обіг поняття «художньо-естетичний смак педагога». У роботі В. Стрілько (2010) розкрито сутність поняття «естетичний смак» як здатність розуміти та оцінювати прекрасне. І. Савчук (2008) висвітлила особливості формування естетичного смаку в учнів на уроках трудового навчання. Проте потребує більш детального дослідження та обґрунтування проблема діалогічного підходу до процесу розвитку естетичного смаку молодших підлітків.

Формулювання цілей статті. З огляду на це, метою статті є обґрунтування діалогічного підходу в розвитку естетичного смаку молодших підлітків на уроках мистецтва; надання практичних рекомендацій для вчителів середніх загальноосвітніх закладів щодо розвитку в учнів середньої освітньої ланки естетичного смаку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головним завданням учителя є всебічний розвиток дитини з урахуванням її уподобань, індивідуальних особливостей, формування культурних цінностей, необхідних для життя.

Зауважимо, що в 5 та 6 класах учні ознайомлюються на інтегрованих уроках з різними видами мистецтва. Ці уроки мають будуватися на принципах діалогічного підходу, що передбачає залучення учнів до різних видів творчої

діяльності, яка може реалізовуватися за допомогою цікавих розповідей, відвертих бесід на тему розвитку естетичного смаку тощо. Розвиток естетичного смаку є одним із процесів, пов'язаних з естетичним вихованням. Відомий учений-педагог С. Гончаренко (1997) вважав обов'язковим складником виховного процесу естетичне виховання, яке, на його думку, «... безпосередньо спрямовано на формування й виховання естетичних почуттів, естетичних смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» (с. 119).

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) йдеться про «міжпредметну естетичну компетентність», що являє собою «здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва». Ця компетентність належить до предметної (галузевої) компетентності. В основній школі, згідно із зазначеним документом, одним із завдань є «формування мовленнєвої і читацької культури, творчих здібностей, культури ведення діалогу, розвиток критичного мислення та естетичних смаків учня».

Зауважимо, що традиційно поняття «естетичний смак» поєднується в різних наукових джерелах із словом «художній» і розглядається як один із компонентів у структурі життєдіяльності людини: «виховання естетичної культури, розвиток художньо-естетичного смаку є важливою передумовою формування гармонійно розвиненої особистості. Смак як суспільна норма прекрасного, як відтворення системи естетичних цінностей виступає, з одного боку, засобом регуляції естетичної діяльності людини, а з іншого – творчого самовираження та художнього пізнання світу» (Ігнатюк, 2000, с. 1).

Взаємодія вчителя і учнів, спрямована на розвиток естетичного смаку, набуває особливої значущості в перехідний період життя дитини, у молодшому підлітковому віці. Саме в цей час відбувається становлення особистості, закладаються основи для розуміння прекрасного, формуються естетичні цінності, а авторитет вчителя істотно впливає на становлення мотиваційної сфери школяра.

У дослідженні І. Савчук (2008) акцентовано на тому, що лише окремі вчителі опікуються тим, що іноді вводять до процесу навчання естетичні аспекти, але не виділяють для цього достатньо часу. Вчена, розкриваючи проблему формування естетичних смаків на уроках трудового навчання,

наводить такі дані: «24,3% учителів систематично формують естетичні смаки учнів на уроках трудового навчання; 75,7% учителів здійснюють його лише в окремих випадках або зовсім не надають цьому належної уваги, аргументуючи це браком часу та відсутністю спеціальної навчально-методичної літератури» (с. 8).

Нинішні вчителі повинні розуміти, що саме в основній школі, під час роботи з учнями на уроках мистецтва, можливим є розвиток естетичного смаку – відкриття для дитини прекрасного й розуміння нею значущості краси. Краса викликає естетичні емоції – просвітлення, радість, на яких мають будуватися уроки мистецтва.

Сьогодні діалог учителя й учнів на уроках мистецтва з метою розвитку естетичного смаку має забезпечити виконання таких завдань:

1. Визначення мотивації учнів до розвитку естетичного смаку. Мотивація сприятиме осмисленню глибокого змісту функціонування різних видів мистецтва, розвитку високих естетичних ідей. Ефективна мотивація молодших підлітків має важливе значення для культурного розвитку, і саме вчитель через діалог має мотивувати учнів до пізнання прекрасного та прагнення бути у світі прекрасних ідей.

2. Організація освітньої діяльності молодших підлітків.

З огляду на особливості освітньої діяльності на уроках мистецтва, учитель відіграє головну роль у розвитку естетичного смаку та естетичного ставлення до різних видів мистецтва. Він має впливати на активне пізнання, прищеплювати почуття насолоди від прекрасного, зацікавленість прекрасним тощо.

3. Формування естетичних уподобань для спонування до художньої творчості.

Процес розвитку естетичного смаку розпочинається задовго до того, коли дитина приходить до школи, проте саме в основній школі увагу слід спрямовувати не просто на отримання насолоди від сприйняття прекрасного, а починати зводити стратегію формування естетичних уподобань, які б спонукали саму дитину до творчої діяльності. І саме в цей віковий період така стратегія може набути впорядкованості.

4. Постійне вдосконалення навичок осмислення творів мистецтва з позицій сформованого естетичного смаку.

Найпростішим прикладом участі вчителя у виконанні такого завдання є діалогова комунікація на теми, пов'язані з оцінкою творів мистецтва з позицій різних митців. Ця діяльність не може бути зведена до формалізованих запитань і «влучних» відповідей, адже це процес спільного пошуку естетичних ідеалів, під час

якого молодші підлітки самостійно досягають мети. Учитель має сприймати будь-яке оціночне ставлення до творів мистецтва з боку дитини й розуміти, що деякі твори, які вважаються зразками високих естетичних ідеалів, можуть видаватися молодшому підлітку неприємними та навіть огидними.

Молодший підлітковий вік є особливо важливим для розвитку особистості (Дубяга, Шевченко, & Фефілова, 2014). Автор книги «Ростемо разом. З дитинства до підліткового віку з любов'ю і повагою» Карлос Гонсалес (2016) вказує на те, що цей період характеризується конфліктністю з батьками, випадками вияву ризикованої поведінки, емоційними змінами: «Так, підлітки більш схильні, ніж діти молодшого віку або дорослі, відчувати крайні емоції, насамперед негативні, такі, як сором, самотність, зневага до себе, вони схильні відчувати себе менш щасливими. Здається, що ці зміни майже ніяк не пов'язані зі стадією пубертату (маються на увазі фізичні зміни, розвиток вторинних статевих ознак). І суть, скоріше, у поліпшенні здатності підлітка до абстрактного судження, до усвідомлення проблеми як такої» (с. 122).

Отже, для побудови діалогової комунікації здатність до абстрактного судження може допомогти в розвитку естетичного смаку молодших підлітків, що є основою для подальшого культурного розвитку учнів на уроках мистецтва.

Ефективність спільного діалогу на теми, пов'язані з кращими творами мистецтва, багато в чому залежить від сформованості професійної компетентності вчителя, його вміння взаємодіяти з дитиною та впливати на результат її «окультурення», адже дитина в цьому віці досить часто перебуває в нестабільних емоційних станах.

Надзвичайно важливим і потрібним для дитини в стресових ситуаціях (коли з'являються протести, погіршується настрій і всі почуття, які мали б сприяти піднесеному настрою, починають тяжіти до важкого критичного стану) є спілкування. З огляду на це, учитель на уроках мистецтва, використовуючи інноваційні технології, має прагнути створити комфортне емоційне середовище. Сприятливе емоційне середовище – неодмінна умова розвитку естетичного смаку. Емпатія, чуйність і легкість у спілкуванні – основні чинники, що допомагають поступово підвищувати рівень сформованості естетичного смаку в класному колективі.

Розвиток естетичного смаку залежить від оточення – соціального середовища, тих витворів культури, які оточують дитину, а також наявних культурних практик в освоєнні дійсності. Однак на розвиток естетичного смаку впливають і процеси внутрішні, пов'язані насамперед з естетичними почуттями особистості, а також тією діяльністю,

якою вона захоплюється. Залучення молодших підлітків до розмов на ті теми, які їх цікавлять, впливає на результат педагогічної роботи, тому завжди вчитель має віднайти в цих уподобаннях особистості дію законів краси, силу бажань, витонченість гармонії та продемонструвати все це учням, які мають накопичувати власний «естетичний капітал». Підкреслимо, що для накопичення естетичного капіталу є багато різних шляхів. Це, зокрема, не лише милування красою, а й проведення відповідної роботи для того, щоб і сам учень, і його оточення були охайними, красивими, гармонійними. Відповідно, це і догляд за власною зовнішністю, вивчення норм, що стосуються різних тілесних практик у мистецтві, пов'язаних передусім зі здоров'ям, адже атлетична будова тіла, що її демонструють різні види мистецтва (скульптура, живопис, фотографія), – це і гідність особистості, що є ключовим чинником покращення зовнішності й надихає на роботу над собою, яка є моральним обов'язком піклуватися про себе. У такій ситуації вчитель має говорити не лише про панівні в мистецтві норми зовнішньої краси, а й норми краси внутрішньої, тобто краси поведінки людини.

Оскільки наявні норми слугують регулятором можливостей людини для накопичення власного естетичного капіталу, то вони також мають вплив на контекст, де відбувається обмін таким капіталом. Дослідження доводять, що в різних країнах є різні стандарти краси, а отже, різний естетичний смак. Так, Г. Куйперс (Kuipers, 2015), розкриваючи питання стандартів краси та смаку доводить, що саме смаки у царині краси розсувають символічні межі. Учений аналізував соціальні відмінності в оцінці краси жіночих та чоловічих облич у різних країнах – Франції, Італії, Нідерландах, Польщі та Великобританії. Він запропонував категорію «естетичний репертуар», що перегукується з естетикою культурних закладів, зауваживши, що естетичні репертуари в кожній країні складаються по-різному, залежно від освіти, віку, міського середовища тощо. Отже, на уроках мистецтва вчитель має звертати увагу дітей на наявність різноманітних оцінок краси.

Поряд із поняттям «розвиток естетичного смаку», «накопичення естетичного капіталу», «естетизм», «естетичний вибір» використовується і поняття «естетичне життя», яке є глибоким та об'ємним. Так, датський філософ С. Кіркегор (1994) вивів девіз естета: «Потрібно насолоджуватися життям» (с. 255), водночас застерігаючи від прагнення безперервної насолоди. Мислитель зауважував: «серйозне ставлення до естетичних ідеалів взагалі шкодить тобі, бо ти задивляєшся на них до сліпоти і водночас приносить тобі користь тим, що змушує

з огидою відвертатися від протилежних ідеалів зла» (Кьєркегор, 1994, с. 309). Отже, розвиваючи естетичний смак у молодших підлітків, учитель має вказати на гармонійне поєднання в мистецтві естетичного та етичного.

Підкреслимо важливість ролі мистецтва в розвитку естетичного смаку. На наше переконання, саме уроки мистецтва надають учням можливість жити естетичним життям суспільства. Увага вчителя до використання різноманітних естетичних стратегій у роботі класу має бути спрямована на такі характеристики заняття, як емоційність, відкритість і взаємозв'язок, гнучкість, гумористичність, критичність у мисленні, полегшення діалогу під час обговорення складних тем для підлітків, урахування їхніх індивідуальних особливостей. Невіддільним складником таких уроків є емоційність, що впливає на шкільну успішність (про це свідчать сучасні дослідження емоційного інтелекту). Естетичний смак пов'язаний із рівнем емоційного інтелекту людини, і про це вчитель має говорити з учнями як індивідуально, так і в групі. Підкреслимо, що ці характеристики є провідними для уроків мистецтва.

Молодші підлітки мають розуміти категорії добра і зла в мистецтві, тобто бачити їх ціннісну основу, наприклад, добродійність, про яку Л. Москальова (2015) зазначає: «Ідея побудови дружніх взаємин на основі цінності добродійності, що стосуються встановлення діалогу в різних соціальних системах, суперечить директивній педагогіці, процесу виховання, який припускає будь-які форми примусу, дресирування, що придушує ініціативність та активність дітей і учнівської молоді» (с. 19).

Через те, що основна школа є певним етапом окультурення особистості, важливо створювати спеціальні умови для розвитку естетичного смаку молодших підлітків. Великих зусиль для цього докладає вчитель, який добирає якісну інформацію, необхідну для розвитку естетичного смаку, збагачує естетичний досвід учнів. Ураховуючи останні тенденції в освітній діяльності, значне поширення «цифрових технологій», слід звернути увагу й на можливість створення нових програм, які можуть суттєво покращити процес розвитку естетичного смаку. Вчителю варто цікавитися тим інформаційним простором, у якому перебувають молодші підлітки, адже саме вони є представниками «цифрового покоління».

Використання цифрових технологій на уроках мистецтва відкриває для учнів нові можливості для покращення естетичного смаку, нові горизонти для наповнення цінностями і смислами подальшого естетичного життя тощо. Саме тому використання ефективних програм, якісних ресурсів у роботі з молодшими підлітками дає змогу по-новому розвивати естетичний смак.

Висновки. Отже, залучення молодших підлітків до процесу розвитку естетичного смаку за допомогою діалогу сприяє формуванню ціннісного ставлення до мистецтва, розмежуванню ідеалів добри і зла, що пропагуються в різних видах мистецтва, насолодженню прекрасним тощо.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі труднощів, які є перепорою для естетичного виховання на уроках мистецтва в контексті модернізації культурного розвитку закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

Гонсалес, К. (2016). *Растем вместе. С младенчества до подросткового возраста с любовью и уважением.* Москва: Ресурс. 240 с.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник.* Київ: Либідь. 374 с.

Державний Стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p?find=1&text=естет#w1_1.

Дубяга, С. М., Шевченко, Ю. М., & Фефілова, Т. В. (2014). Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 309–317.

Ігнатівич, О. Г. (2000). *Формування художньо-естетичного смаку підлітків у процесі літературно-творчої діяльності.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка, Луганськ. 24 с.

Кьеркегор, С. (1994). *Наслаждение и долг.* Киев: AirLand. 504 с.

Москальова, Л. Ю. (2015). Цінність добросовісності як основа для формування дружніх взаємин між дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 19 (2), 16–24.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-19. Дата оновлення: 09.08.2019. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Радкіна, В. Ф. (2004). *Формування художньо-естетичного смаку як професійної якості майбутнього вчителя.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеса. 21 с.

Савчук, І. В. (2008). *Формування естетичних смаків учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, Чернігів. 20 с.

Стрілько, В. В. (2010). *Формування естетичних смаків старшокласників у позакласній роботі загальноосвітньої школи.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання АПН України, Київ. 20 с.

Kuipers, Giseline (2015). Beauty and distinction? The evaluation of appearance and cultural capital in five European countries. *Poetics*, 53, 38–51. doi.org/10.1016/j.poetic.2015.10.001.

Відомості про автора:

Нефьодов Олександр Володимирович
alexandr.zp.ua1974@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2021/26/206/210

Матеріал надійшов до редакції 11.03. 2021 р.
Прийнято до друку 23. 04. 2021 р.

References

Gonzalez K. (2016). We grow together. From infancy to adolescence with love and respect. Moscow: Resource. 240 p. [in Russian]

Goncharenko S. U. (1997). Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid, 374 p. [in Russian]

State Standard of Basic and Complete General Secondary Education (2011). Taken from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p?find=1&text=естет#w1_1. [in Ukrainian]

Dubyaga S.M., Shevchenko Yu. M., Fefilova T.V. (2014). Development of creative abilities of the future primary school teacher in the process of studying at the university. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (35), P. 309–317. [in Ukrainian]

Ignatovich O.G. (2000). Formation of artistic and aesthetic taste of adolescents in the process of literary and creative activity. (Author's summary of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences). Taras Shevchenko Luhansk State Ped. University, Luhansk. 24 p. [in Ukrainian]

Kierkegor S. (1994). Pleasure and duty. Kiev: AirLand. 504 p. [in Russian]

Moskaliyova L. Yu. (2015). The value of integrity as a basis for the formation of friendly relations between children of preschool and primary school age. Theoretical and methodological problems of raising children and students, 19 (2), P. 16-24. [in Ukrainian]

On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 № 2145-19. Date of renovation: 09.08.2019. Taken from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]

Radkina V.F. (2004). Formation of artistic and aesthetic taste as a professional quality of the future teacher. (Author's summary of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences). K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa. 21 p. [in Ukrainian]

Savchuk I.V. (2008). Formation of aesthetic tastes of pupils of the 5-9 years of study at lessons of labor training by means of decorative and applied arts. (Author's summary of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences). Taras Shevchenko Chernihiv State Ped. Univ., Chernihiv, 20 p. [in Ukrainian]

Strilko V.V. (2010). Formation of aesthetic tastes of high school students in extracurricular activities of secondary school. (Author's summary of the dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences). Institute of Educational Problems of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 20 p. [in Ukrainian]

Kuipers, Giseline (2015). Beauty and distinction? The evaluation of appearance and cultural capital in five European countries. *Poetics*, 53, P.38–51. doi.org/10.1016/j.poetic.2015.10.001. [in English]

Information about the author:

Nefedov Olexander Volodymyrovych
alexandr.zp.ua1974@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2021/26/206/210

Received at the editorial office 11.03. 2021.
Accepted for publishing 23. 04. 2021.

УДК 378.041:005.412-043.84

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОЄКТНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Олексій Сопін

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

У статті висвітлено стан вивчення проблеми здатності до проектної самореалізації майбутнього викладача вищої школи. Розкрито специфіку формування окресленого поняття в процесі професійної підготовки викладача вищої школи та здійснено його психолого-педагогічний структурний аналіз (здатність, самореалізація, самореалізація викладача, проєкт, проєктна діяльність) у сучасній науковій рефлексії. Проаналізовано вітчизняну та зарубіжну наукову літературу з метою конкретизації поняття «здатність». Висвітлено стан розробленості питання сутності професійної самореалізації викладача вищої школи в наукових джерелах. Розглянуто поняття «проєкт» як складник поняття «здатність до проектної самореалізації викладача вищої школи» в площині наявних наукових трактувань. Виокремлено наукові погляди сучасних гуманітаріїв на визначення проектної діяльності викладача вищої школи як складового елемента поняття «здатність до проектної самореалізації». Конкретизовано методологічну платформу, що складається з гуманістичного, холистсько-емерджентного, індивідуального, синергетичного, особистісно-діяльнісного, прагматичного, проєктного та технологічного підходів, які забезпечують ефективність здатності майбутнього викладача вищої школи до проектної самореалізації.

Ключові слова:

проєкт; проєктна діяльність; здатність; самореалізація; здатність до проектної самореалізації.

Аннотация:

Сопин Алексей. Структурные особенности способности к проектной самореализации будущего преподавателя высшей школы.

В статье освещается состояние изучения проблемы способности к проектной самореализации будущего преподавателя высшей школы. Раскрывается специфика формирования этого понятия в процессе профессиональной подготовки преподавателя высшей школы и осуществляется его психолого-педагогический структурный анализ (способность, самореализация, самореализация преподавателя, проєкт, проектная деятельность) в современной научной рефлексии. Проанализирована отечественная и зарубежная научная литература с целью конкретизации понятия «способность». Освещено состояние разработанности вопроса о сущности профессиональной самореализации преподавателя высшей школы в научных источниках. Рассмотрено понятие «проєкт» как составляющей части понятия «способность к проектной самореализации преподавателя высшей школы» в плоскости существующих научных трактовок. Выделены научные взгляды современных гуманитариев на определение проектной деятельности преподавателя высшей школы как составного элемента понятия «способность к проектной самореализации». Конкретизирована методологическая платформа, которая состоит из гуманистического, холистско-эмерджентного, индивидуального, синергетического, личностно-деятельностного, прагматического, проектного и технологического подходов, которые обеспечивают эффективность готовности будущего преподавателя высшей школы к проектной самореализации.

Ключевые слова:

проєкт; проектная деятельность; способность; самореализация; способность к проектной самореализации.

Resume:

Sopin Oleksiy. Structural features of the ability to project self-realization of the future higher school teacher.

The article highlights the state of studying the problem of the ability to project self-realization of the future teacher of higher education. The author considers the specifics of this concept in the process of professional training of a higher school teacher and carries out its psychological and pedagogical structural analysis (ability, self-realization, self-realization of the teacher, projecting, project activity) in modern scientific reflection. The domestic and foreign scientific literature on the specification of the concept of "ability" is analyzed. The state of elaboration of the question on the essence of professional self-realization of a higher school teacher in the scientific literature is highlighted. The concept of "project" is considered as part of the concept of the ability to project self-realization of a higher school teacher in the existing scientific interpretations. The author concretizes a methodological platform consisting of humanistic, holistic-emergent, individual, synergetic, personal-activity, praxeological, project, and technological approaches to ensure the effectiveness of solving the issue of ability to project self-realization of future teachers.

Key words:

project, project activity, ability, self-realization, ability to project self-realization.

Постановка проблеми. Відповідно до нової редакції стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі (2015), на перший план виходять дослідження та інновації, спрямовані на підтримку та зростання конкурентоздатності майбутнього викладача вищої школи. Так, сучасні умови ринку праці закономірно вимагають удосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів вищої школи, переорієнтовуючи цей процес у площину педагогічного проєктування навчальної діяльності, де розширюються можливості створення та реалізації

сприятливих умов для професійної самоактуалізації та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед загальновідомих вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі самореалізації особистості, слід назвати класичні роботи А. Адлера, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, Ж. Піаже, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Б. Скіннера, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга та ін. Психологічні аспекти організації професійної самореалізації розкрито в наукових працях таких педагогів

і психологів, як Р. Ассаджіолі, Ф. Базаєв, В. Бочелюк, Н. Кебін, Л. Коростильов, Д. Леонтєв та ін. Проблеми самореалізації в різних видах професійної діяльності присвятили дослідження О. Асмолов, М. Гінзберг, Л. Коган, Н. Сегеда.

Проблему педагогічного проектування розглянуто в різних аспектах: загальна теорія педагогічного проектування (В. Безрукова, В. Беспалько, І. Лернер, В. Краєвський); проектування педагогічних ситуацій для управління навчально-пізнавальною і навчально-творчою діяльністю (Л. Закота, В. Сипченко, Л. Ричкова, К. Яресько). Крім того, питання педагогічного проектування були в полі зору таких дослідників, як В. Докучаєва, О. Коберник, І. Коновальчук, Т. Подобєдова, А. Лігоцький, Ю. Громико, О. Заїр-Бек, М. Поташник, Г. Щедровицький, О. Соломатін, В. Ясвін та інших. Проблеми педагогічного проектування як ефективному засобу виконання освітніх завдань присвячено також праці зарубіжних учених (У. Кілпатрик, Д. Джонс, Я. Дітріх, К. Моріс). Аналіз літературних джерел дає змогу констатувати, що, попри зацікавленість проблемою професійної самореалізації та наявність значної кількості праць з питань педагогічного проектування, сама стратегія освіти проектної самореалізації не набула своєї завершеності та є одним із провідних напрямів сучасних наукових досліджень.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення специфіки структурних елементів здатності до проектної самореалізації викладача вищої школи та окреслення методологічних підходів, завдяки яким ці елементи можуть бути реалізовані.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системність у вивченні поняття «здатність до проектної самореалізації» дає змогу виявити його елементи, розмаїття відношень між ними та створити єдину теоретичну картину цього педагогічного явища. У нашому дослідженні було виокремлено такі структурні елементи поняття «здатність до проектної самореалізації»: «здатність», «професійна самореалізація», «проект», «проектна діяльність». Зауважимо, що «здатність до проектної самореалізації» ми розуміємо як складноорганізовану систему, структурологічний аналіз якої повинен

спиратися на чітке усвідомлення того, що виділення структурних елементів цього процесу є відносним. Це пояснюється складною організацією взаємозв'язків структурних елементів досліджуваного поняття, система якого є цілісною, має передумови виникнення, свій механізм функціонування, зворотній зв'язок із зовнішнім середовищем та різні рівні виявлення. Для подальшої роботи з поняттям «здатність до проектної самореалізації» вважаємо за необхідне розглянути сутнісні ознаки виокремлених у ньому структурних елементів, у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі.

Аналіз поняття «здатність», зафіксованого в українських словниках, свідчить про його семантичну близькість до поняття «здібність». Так, наприклад, у «Словнику української мови» в 11 томах (1972) та «Новому тлумачному словнику української мови» (2008) ці поняття визначають одне через інше: «Здатний» – який уміє робити щось, поводить певним чином; обдарований; який має здібності. «Здібний» – який має природні здібності; обдарований; талановитий; який може, уміє щось робити, придатний до чогось. «Здібність» – обдарування, талант; природний нахил до чогось; властивість, особливість, що виявляється в умінні робити щось.

Мовознавці Б. Антоненко-Давидович (1994), О. Пономарів (2011) визначають «здатність» як набуту властивість чи придатність людини до чогось. «Здатний» стосується людини, що під впливом тих або інших умов життя набула певних властивостей, а не народилася з ними. «Здібність» ці вчені трактують як наявність вроджених задатків якогось таланту, розумових властивостей, нахил до якогось уміння. Ми розуміємо «здатність» як потенційну властивість людини, а «здібність» – як її особливий вияв.

У наукових працях психологів (Б. Теплов, А. Ребер, М. Сурякова) поняття «здатність» визначається як властивість психіки, можливість, спроможність, що має потенційний характер здійснювати деяку діяльність; загальна для всіх людей. Здібність – властивість психіки, що забезпечує успішну діяльність на фундаменті певних здатностей, актуалізується в певній

діяльності та розвивається в ній; виявляється індивідуально.

Ми цілком погоджуємося з думкою В. Сурикової про неможливість довільного використання в наукових працях або ототожнення понять «здатність» і «здібність», тому для подальшого розуміння поняття «здатність до проектної самореалізації викладача вищої школи» спробуємо конкретизувати визначення його понятійних одиниць.

Так, зокрема, у «Соціолого-педагогічному словнику» (2004) самореалізація особистості трактується як «прагнення людини до якомога повнішого виявлення і вияву своїх можливостей, нахилів, здібностей, якостей, особливостей, як один із виявів соціальних потреб людини», отже, самореалізація – одна з фінальних цілей педагогічного процесу, яка допомагає особистості розкрити свої позитивні можливості, задатки та здібності.

Проблему визначення поняття «самореалізація особистості» намагалися розв'язати такі філософи-екзистенціалісти, як М. Бердяєв, В. Зеньковський, Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, К. Ясперс, які проголошували головною метою існування людини – самореалізацію особистості як виявлення власної сутності, самовизначення та відповідальне ставлення до вибору цінностей своєї діяльності. Зі свого боку, філософи Л. Дворниченко, В. Кремень, Т. Новицька звертають увагу на значущість професійної самореалізації особистості, яка запобігає наявним ризикам недостатності та невизначеності людини, сприяє кар'єрному зростанню й самоствердженню в житті та професійній діяльності.

К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Є. Головаха, І. Іонова, Л. Коган, О. Кроник, П. Лушина, Г. Мілчевська, В. Муляр, В. Роменець, С. Уварова та інші розглядають самореалізацію особистості як уособлено якісно вищий рівень роботи над собою, який характеризується змінами самоусвідомлення власного соціального статусу та способів взаємодії з навколишнім світом.

Педагогічний аспект професійного самопізнання й самореалізації викладача висвітлено як у працях педагогів минулого (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський), так і в дослідженнях

сучасних учених (Г. Данилова, Ю. Єрмак, А. Зарицька, Н. Каньоса, О. Колодницька, К. Сергєєва), зокрема представлено психологічні характеристики самоактуалізованої особистості, здатної до самовдосконалення, самореалізації в науково-педагогічній, проектній діяльності; встановлено роль самостійної творчої, проектної діяльності в педагогічній практиці; розкрито теоретичні засади організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток творчої особистості.

Вивчення окремих аспектів готовності до професійної самореалізації відображено в контексті готовності майбутніх педагогів до самоосвіти (Ю. Калугін, О. Малихін, І. Наумченко), самовиховання (С. Єлканов, О. Кучерявий, Л. Рувінський), професійного саморозвитку (М. Костенко, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко), розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності (Г. Аксьонова, О. Пехота), до самоактуалізації та самореалізації (Є. Бакшаєва, Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калошин, М. Лазарев, Н. Сегеда, О. Савчук, М. Ярославцева).

Як твердить Н. Сегеда (2014), сутність професійної самореалізації викладача криється в його професійній індивідуальності та визначається як «усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація індивідуального професійно-педагогічного потенціалу викладача в педагогічному процесі співтворчості з учнями».

Наступним складовим елементом поняття «здатність до проектної самореалізації» є поняття «проект», яке в сучасному науковому тезаурусі має велику кількість трактувань. Так, «Тлумачний словник Вебстера» (1976), «Новий тлумачний словник української мови» (2008) пояснюють «проект» (від лат. *projectus* – кинутий уперед; англ. – *project*) як те, що замислюється або планується, задуманий план дій.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття «проект» тлумачиться досить широко. Так, на думку Л. Денисенко, проект – це обґрунтована, спланована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування творчо-інтелектуальних, предметних знань і вмінь. О. Коберник розглядає проект як програму майбутньої діяльності, а

В. Симоненко – як самостійно розроблені та виготовлені товари (послуги) від ідеї до її втілення, що мають суб'єкту або об'єкту новизну.

Нам імпонують трактування поняття «проект», запропоновані В. Слободенком та О. Купенком. Перший розглядає проект як «механізм розвитку освіти, як одну з найважливіших форм інноваційної діяльності в освіті, яка веде до появи нововведень»; другий – як ідеальний образ майбутнього з потрібними перевагами, що супроводжується описом процедури перетворення цього образу на об'єктивну реальність з урахуванням обмежень людських, матеріальних і часових ресурсів. Проект як ідеальний образ бажаного майбутнього поступово трансформується внаслідок діяльності суб'єкта.

Наступним структурним елементом поняття «здатність до проектної самореалізації» є проектна діяльність. Насамперед зазначимо, що в проаналізованій нами науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до розуміння проекту та проектної діяльності в системі освіти.

Теоретичні засади проектної діяльності розкрито в дослідженнях таких учених, як Е. Заїр-Бек, М. Кадемія, С. Кримський, Н. Матяш, О. Пехота, О. Полат, М. Савчин, Г. Селевко, С. Сисоева, В. Кіпатрик. У вітчизняній та зарубіжній літературі наявні праці, у яких педагоги та науковці досліджують проектну діяльність та її історіографію (Е. Кагарова, М. Кнолл, Е. Коллінгс), висвітлюють теоретичне підґрунтя такої діяльності (О. Коберник, В. Стернберг, Ю. Олькерс).

У новітній педагогічній науці більш повно розкрито поняття «проект», розширено проектну методологію й уведено нові поняття, зокрема такі, як «проектна діяльність» (В. Дейниченко, О. Ляпіна, О. Пехота), «проектні технології і методи» (І. Ігнатова, Л. Зозуліна, І. Колесникова, В. Курицина, Н. Лаштабова), «проектна культура» (М. Ахметова, Л. Бережна, Ю. Веселова, Н. Запесоцька, Н. Коваленко, А. Кравець, О. Реброва, Н. Татаринцева, В. Ченобитов). Проаналізувавши поняття «проектна діяльність», запропоноване в роботах вищезазначених науковців, можемо зробити узагальнення для

подальшого розуміння поняття «проектна діяльність» як складника навчальної діяльності в процесі професійної підготовки викладача вищої школи, що «підпорядковується певним організаційним засадам» (Комар, 2013).

Методологічну платформу дослідження поняття «здатність до проектної самореалізації» становлять такі педагогічні підходи, як гуманістичний, холістсько-емерджентний, індивідуальний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, праксеологічний, проектний, технологічний, завдяки яким можуть бути реалізовані структурні елементи досліджуваного поняття.

Гуманістичний підхід (С. Бондаревська, О. Газман, В. Кремень, М. Михальченко) передбачає вільний, творчий і гармонійний розвиток викладачів вищої школи в процесі професійної підготовки шляхом створення такого навчального середовища, яке сприяє самореалізації, зокрема проектної, стимулює розвиток індивідуальності та особистісного досвіду, що допоможе під час особистого вибору освітнього шляху для подальшої самореалізації. У площині здатності до проектної реалізації завдяки зазначеному підходу відбувається орієнтування на позитивний характер професійної самореалізації викладача вищої школи, адже найважливішим критерієм якості освітнього процесу є прагнення до постійної самореалізації через гуманістичні ідеали (Данилова, 2008).

Холістсько-емерджентний підхід – це «сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-андрологічних заходів, спрямованих на створення умов з вивчення, визначення і трансляції творчеволюційної цілісності професіогенезу викладача вищої школи і соціокультурних технологій забезпечення його професійного зростання в педагогічній реальності» (Сегеда, 2014).

Зауважимо, що холістсько-емерджентний підхід має високу поліфункціональність, яка дає змогу виявити на загальнотеоретичному, науково-методичному та практичному рівнях основні характеристики професіогенезу викладача вищої школи та обґрунтувати способи, засоби і критерії гармонізації проектної діяльності викладачів вищої школи для подальших особистісно-діяльнісних

новоутворень. Холістсько-емерджентний підхід дає змогу здійснювати різнорівневий і різноплановий змістовний аналіз проєктної самореалізації в освітній діяльності викладача вищої школи (Сегеда, 2014).

Індивідуальний підхід (Д. Ельконін, О. Отич, С. Сисоєва) визначається стратифікацією кожного викладача вищої школи через її своєрідність, яка виявляється в поєднанні здібностей, задатків, типу темпераменту; у самосвідомості та самоврядуванні, потенційних можливостях, найближчих перспективах; у здатності до активного пізнання та перетворення себе в процесі професійної підготовки. Тобто індивідуальний підхід передбачає врахування мотиваційно-цільової сфери майбутніх викладачів вищої школи, рівнів їх фізичного та психічного розвитку, рівня комунікації, що відображається у ставленні до себе, у відносинах у сім'ї, відносинах з оточенням (М. Башмаков, В. Коротков, В. Сластьонін, Е. Степанов та ін.). Цей підхід зорієнтований на пристосування методичного складника до індивідуальних особливостей для подальшого формування здатності до проєктної самореалізації у процесі професійної підготовки викладача вищої школи.

Синергетичний підхід (В. Андрущенко, В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, Н. Гузій, Є. Князева, І. Кудрявцев, С. Курдюмов, В. Кремень, Н. Сегеда, Л. Ткаченко) дає змогу розглядати викладача вищої школи як особистість, як складну багаторівневу самоорганізовану систему, а самореалізацію в процесі професійної підготовки – як цілісний та унікальний процес. Щодо проблеми здатності до проєктної самореалізації особистості викладача вищої школи, то синергетичний підхід використовується саме як трансдисциплінарна стратегія дослідження, як методологічний каркас для визначення методів і шляхів проєктної самореалізації особистості викладача в сучасних умовах розвитку постнекласичної науки. Саме в синергетичному підході закладені можливості діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку, що дає змогу передбачити зростання особистості викладача вищої освіти в проєктній самореалізації як набуття нової системної якості індивіда (*Синергетика і Освіта*, 2014).

Особистісно-діяльнісний підхід (Л. Виготський, П. Гальперін, К. Завалко, Г. Падалка) визнає особистість суб'єктом діяльності, який через діяльність і комунікацію в ній набуває становлення та розвитку, що визначає характер і спрямованість самої діяльності. Обраний підхід у процесі професійної освіти на перший план висуває активну самостійність та усвідомлене ставлення до процесу навчання, акцентує на самоцінності, самобутності та суб'єктивному досвіді, на відповідальності самого викладача вищої освіти в процесі професійної підготовки. Така особливість підходу визначає навчальну діяльність викладача вищої освіти з його особисто-сміслової, вольової та мотиваційно-ціннісної позиції. За таких умов процес професійної підготовки викладача вищої школи зосереджується на питаннях проєктної самоактуалізації, саморегуляції та самореалізації особистості, зумовлює формування рефлексії та самоменеджменту майбутнього викладача вищої школи, його активності й готовності до діяльності (навчальної та проєктної), що надалі сприятиме розвитку конкурентоспроможності на ринку праці (Сластьонін, 2003).

Праксеологічний підхід (Т. Бодрова, І. Колесникова, Н. Лук'яненко, Е. Слуцький) забезпечує ефективність майбутнього викладача вищої освіти в управлінні власним процесом професійної підготовки шляхом усебічного самоаналізу, самооцінювання, цілеспрямованого моделювання умов і засобів навчання для максимальної продуктивності практичного складника навчальної та проєктної діяльності. Теорія праксеології відображає залежність результатів проєктної діяльності викладачів вищої освіти від попередньої ретельної підготовки до її здійснення, яка визначається здатністю до оволодіння певними знаннями, вільним і самостійним вибором засобів контролю, корекції, критеріїв практичного оцінювання отриманих результатів у процесі професійної підготовки. Реалізація зазначеного підходу дає змогу формувати методичну підготовленість у процесі професійної підготовки викладача вищої школи для досягнення результативності його проєктної самореалізації (Ліненко, 1996).

Проектний підхід (Дж. Дьюї, В. Кіпатрик, В. Радіонов, А. Тряпцін) інтегрує вимоги індивідуалізації та міждисциплінарності сучасного освітнього процесу. Цей підхід активізує дослідницько-творчий компонент (уміння передбачити, спрогнозувати, оцінити, створити) організації освіти майбутнього викладача вищої школи, націленого на самореалізацію в майбутній професійній діяльності через процес визначення умов реалізації особистісних і професійних орієнтацій та цілей (вибору форм, засобів і методів освітньої діяльності). Проектно-орієнтована освітня діяльність спрямована на розвиток критичного і творчого мислення для формування вмінь самостійно конструювати власні знання; на набуття вміння орієнтуватися в інформаційному просторі; на формування здатності до комунікації; а також на формування позитивного ставлення до діяльності. Проектна діяльність забезпечує підвищення якості професійної освіти та зростання конкурентоспроможності професії на ринку освітніх послуг за рахунок розвитку навичок самоосвіти та самоконтролю, мобільності, здатності вчасно реагувати на постійно мінливі умови зовнішнього середовища. Обраний підхід є основою для формування сприятливих умов розвитку творчої ініціативності, креативності, інноваційних навичок майбутнього викладача вищої школи для самоорганізації власної навчальної та проектної діяльності в процесі професійної підготовки (Сердюк, 2002).

Технологічний підхід (В. Беспалько, М. Бершадський, В. Гузєєва, М. Кларіна, Г. Селевко) ґрунтується на проектуванні способу організації освітнього процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені цілі, моделювання процесу, кінцевого результату, способів його досягнення. Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень та проектів на оптимізацію, удосконалення діяльності навчання викладачів вищої школи, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Технологія педагогічної діяльності враховує

об'єктивні дидактичні закономірності і, у такий спосіб, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату проектної діяльності попередньо поставленим цілям, що дає змогу якісно формувати здатність до проектної самореалізації викладачів вищої освіти в процесі їх професійної підготовки (Дорохин, 2010).

Висновки. Отже, у процесі дослідження поняття «здатність до проектної самореалізації викладача вищої школи» було виокремлено його структурні елементи та на основі праць вітчизняних і зарубіжних авторів проаналізовано їх сутнісні ознаки. Особливу увагу приділено поняттю «здатність» та його відмінностям від поняття «здібність».

Вивчення стану розробленості питання щодо сутності професійної самореалізації викладача вищої школи на основі літературних джерел дало змогу з'ясувати, що ця сутність криється в професійній індивідуальності викладача і визначається як «усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація його індивідуального професійно-педагогічного потенціалу в педагогічному процесі співтворчості з учнями».

Аналіз понять «проект» і «проектна діяльність» у площині наявних наукових трактувань дав змогу віднайти найбільш відповідні смислові акценти їх, що уможливають трактувати ці елементи як рушійні механізми здатності до проектної самореалізації викладача вищої школи.

На основі виокремлення сутнісних особливостей структурних елементів здатності до проектної самореалізації викладача вищої школи було сформовано методологічну базу з таких підходів: гуманістичний, холістсько-емерджентний, індивідуальний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, праксеологічний, проектний, технологічний.

Перспективи подальшої роботи над проблемою здатності до проектної самореалізації викладача вищої школи вбачаємо в конкретизації поняття «здатність до проектної самореалізації» через уточнення його структурних елементів у площині професійної підготовки викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

Антоненко-Давидович, Б. Д. (1994). *Як ми говоримо*. Київ: Академія. 256 с.

References

Antonenko-Davydovych B. D. (1996). *As we speak*. Kiev : Academia, 256 p. [In Ukrainian].

- Данилова, М. М. (2008). *Гуманітарний підхід як принцип побудови процесу розвитку професійної культури майбутніх фахівців*. Взято з <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnyy-podhod-kak-printsip-postroeniya-protssessa-razvitiya-professionalnoy-kultury-buduschih-spetsialistov>.
- Дорохин, Ю. С. (2010). *Формирование технологической компетентности будущих учителей при изучении дисциплин профильной подготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, Тула. 193 с.
- Комар, Т. В. (2013). *Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект*. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2(8), 102–107.
- Ліненко, А. Ф. (1996). *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України, Київ. 44 с.
- Пономарів, О. Д. (2011). *Культура слова: мовностилістичні поради (4-те вид., доп.)*. Київ: Либідь. 272 с.
- Сегеда Н. А., (2014). *Професійний розвиток педагога-музиканта: історія, методологія, теорія: монографія*. (2-е вид.). Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького. 273 с.
- Сердюк, М. Л. (2002). *Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся: на примере образовательной области «Технология»*. (Дис. канд. пед. наук). Вятский гос. пед. ун-т, Киров. 209 с.
- Синергетика і освіта: монографія*. (2014). Київ: Ін-т обдарованої дитини. 348 с.
- Сластѣнин, В. А. (2003). *Общая педагогика: в 2 ч. (Ч. 2)*. Москва: ВЛАДОС. 256 с.
- Соціолого-педагогічний словник*. (2004). Київ: ЕксОб. 304 с.
- Danylova M. M. Humanitarian approach as a principle of construction of the process of development of professional culture of future specialists [In Ukrainian].
URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnyy-podhod-kak-printsip-postroeniya-protssessa-razvitiya-professionalnoy-kultury-buduschih-spetsialistov>
- Komar T. V. (2013). Methodology of project activity: theoretical aspect. Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine». №2(8). P. 102-107 [In Ukrainian].
- Linenko A. F. (1996). Theory and practice of the formation of readiness of students of pedagogical institutions for professional activity. Author's abstract. dis. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.01, 13.00.04 / Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 44 p. [In Ukrainian].
- Ponomariv O. (2011). Culture of the word: Linguistic stylistic advice. 4th ed., supplemented. Kyiv: Lybid, 272 p. [In Ukrainian].
- Seheda N. A. (2014). Professional development of a music teacher: history, methodology, theory: monograph. 2nd edition. Melitopol: Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, 273 p. [In Ukrainian].
- Serdiuk M. L. (2002). Method of projects as a means of developing creative abilities of students. dis. ... cand. ped. science: 13.00.01. Kirov, 209 p. [In Ukrainian].
- Synergetics and education: a monograph. (2014). Kyiv: Institute of the Gifted Child. 348 p. [In Ukrainian].
- Slastenyin V. A. (2003). General pedagogy in 2 parts. Moscow: VLADOS, Part 2. 256 p. [in Russian].
- Sociological and pedagogical dictionary. (2004). Kyiv: ExOb, 304 p. [In Ukrainian].

Відомості про автора:**Сопін Олексій Іванович**

sopin.ol.iv@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/211/217

*Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2021 р.
Прийнято до друку 01. 06. 2021 р.***Information about the author:****Sopin Oleksiy Ivanovych**

sopin.ol.iv@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2021/26/211/217

*Received at the editorial office 14. 05. 2021.
Accepted for publishing 01. 06. 2021.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авдєєнко Юлія Ігорівна – викладач кафедри мовної підготовки, Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків);

Атрошенко Тетяна Юрійвна – доктор філософії у галузі педагогіки, асистент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, 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);

Бичко Марина Вікторівна – викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет (м. Полтава);

Горіна Ольга Теофілівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ (м. Дніпро);

Госгіщева Наталя Олексіївна – асистент кафедри методики викладання германських мов, 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);

Гузь Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь).

Гуров Сергій Юрійович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Денисенко Надія Валеріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Жигоренко Ірина Юрійвна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Журавльова Лариса Станіславівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Котлярова Вікторія Юрійвна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Кравченко Володимир Іванович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри реклами і зв'язків з громадськістю, Національний авіаційний університет (м. Київ);

Кравченко Євдокія Григорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики, Національний авіаційний університет (м. Київ);

Куликова Людмила Анатоліївна – асистент кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Максимов Олександр Сергійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Матюха Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мілько Наталя Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мінькова Ганна Юрійвна – асистент кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мосякова Ірина Юліївна – кандидат педагогічних наук, директор Центру творчості дітей та юнацтва «Шевченківець» міста Києва, заслужений працівник освіти України, докторант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Нефьодов Олександр Володимирович – магістр, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Парфьонова Оксана Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет радіоелектроніки (м. Харків);

Подпльота Світлана Володимирівна – доктор філософії у галузі педагогіки, асистент кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Рутковський Максим Сергійович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рябуха Тетяна Валеріївна – старший викладач кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Саєнко Юлія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Скриль Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (м. Харків);

Слущкий Ярослав Сергійович – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін, Донбаський державний коледж технологій та управління (м. Торецьк), докторант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ);

Сопін Олексій Іванович – аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Стеценко Сергій Анатолійович – викладач кафедри медичної інформатики та медичної і біологічної фізики, Полтавський державний медичний університет (м. Полтава);

Тарасенко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ткач Марина Валеріївна – старший викладач кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ускова Альона Леонідівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, 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);

Харченко Тетяна Іванівна – асистент кафедри методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Червонська Лілія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Чорна Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шаповалова Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Маріупольський державний університет (м. Маріуполь);

Шевченко Юлія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Шульга Наталія Володимирівна – викладач кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 2, Донецький національний медичний університет (м. Кропивницький).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдеевко Юлия Игоревна – преподаватель кафедры языковой подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков);

Атрошенко Татьяна Юрьевна – доктор философии в области педагогики, ассистент кафедры дошкольного образования и социальной работы, 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);

Бычко Марина Викторовна – преподаватель кафедры медицинской информатики, медицинской и биологической физики, Полтавский государственный медицинский университет (г. Полтава);

Горина Ольга Теофиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Днепропетровский государственный университет внутренних дел (г. Днепр);

Гостищева Наталья Алексеевна – ассистент кафедры методики преподавания германских языков, 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);

Гузь Наталия Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гуров Сергей Юрьевич – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Денисенко Надежда Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Дубяга Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Жигоренко Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Журавлева Лариса Станиславовна – доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной работы, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Коноваленко Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Котлярова Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Кравченко Владимир Иванович – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Национальный авиационный университет (г. Киев);

Кравченко Евдокия Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, Национальный авиационный университет (г. Киев);

Куликова Людмила Анатольевна – ассистент кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Максимов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Матюха Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мицько Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Минькова Анна Юрьевна – ассистент кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Мосякова Ирина Юлиевна – кандидат педагогических наук, директор Центра творчества детей и юношества «Шевченковец» города Киева, заслуженный работник образования Украины, докторант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Нефедов Александр Владимирович – магистр, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Парфёнова Оксана Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Харьковский национальный университет радиоэлектроники (г. Харьков);

Подплёта Светлана Владимировна – доктор философии в области педагогики, ассистент кафедры иностранных языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Потапчук Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и специального образования, ГВУЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Рутковский Максим Сергеевич – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рябуха Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры германской филологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Саенко Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры начального обучения, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Скрыль Оксана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина (г. Харьков);

Слуцкий Ярослав Сергеевич – кандидат педагогических наук, преподаватель цикловой комиссии гуманитарных дисциплин, Донбасский государственный колледж технологий и управления (г. Торецк), докторант ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Славянск);

Сопин Алексей Иванович – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Стеценко Сергей Анатолиевич – преподаватель кафедры медицинской информатики и медицинской и биологической физики, Полтавский государственный медицинский университет (г. Полтава);

Тарасенко Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ткач Марина Валерьевна – старший преподаватель кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ускова Алена Леонидовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, 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);

Харченко Татьяна Ивановна – ассистент кафедры методики преподавания германских языков, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Червонская Лилия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Черная Виктория Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шаповалова Татьяна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Мариупольский государственный университет (г. Мариуполь);

Шевченко Юлия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Шульга Наталия Владимировна – преподаватель кафедры языковых и гуманитарных дисциплин № 2, Донецкий национальный медицинский университет (г. Кропивницкий).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Atroshenko Tetiana Yuriivna – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Assistant of the department of preschool education and social work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Avdeenko Yulia Ihorivna – Lecturer of the Department of Language Training, Kharkiv National Automobile and Highway University (Kharkov);

Barantsova Iryna Olexandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Teaching German Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Bychko Maryna Viktorivna – Lecturer of the Department of Medical Informatics, Medical and Biological Physics, Poltava State Medical University (Poltava);

Chervonska Liliya Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Denysenko Nadia Valeriivna – candidate of philological sciences (PhD), associate professor of Germanic Philology Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fefilova Tetiana Volodymyrivna – senior lecturer of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gorina Olga Teofilivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Psychology and Pedagogy Department, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs (Dnipro);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – teacher at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gurov Sergiy Jurijovych – Doctor of pedagogical sciences, Head of the department of methods of teaching Germanic languages, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Hostishcheva Natalia Oleksiivna – Assistant of the Department of Methods of Teaching German Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Huz' Natalia Vasylivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, 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);

Kharchenko Tetiana Ivanivna – teacher at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Konovalenko Tetiana Vasylivna – candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of Methods of Germanic Languages Teaching Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kotliarova Viktoriia Yuriivna – candidate of pedagogical sciences (PhD), associate professor of Methodology of Germanic Languages Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kravchenko Volodymyr Ivanovych – Doctor of History, Professor of the Department of Advertising and Public Relations, National Aviation University (Kyiv);

Kravchenko Yevdokiya Hryhorivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Journalistic Department, National Aviation University (Kyiv);

Kulykova Liudmyla Anatoliivna – assistant lecturer of Germanic philology department, 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);

Matiukha Halyna Vasylivna – candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor at the Department of Methods of Teaching Germanic Languages, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Milko Natalia Evgenivna – candidate of pedagogical sciences (PhD), senior teacher of Germanic Philology Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Minkova Hanna Yuriiivna – lecturer of Germanic Philology Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Mosiakova Irina Yuliyivna – candidate of pedagogical sciences, Director of the Center for Creativity of Children and Youth «Shevchenkovec» (Kyiv), honored worker of the education of Ukraine, doctoral student, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nefiodov Olexander Volodymyrovych – Master of Science student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Parfionova Oksana Vadymivna – PhD, Associate Professor of the English Language Department, Kharkiv National University of Radio Electronics (Kharkiv);

Podplota Svitlana Volodymyrivna – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Assistant of the Foreign Languages Department, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna – doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, DVNZ "Precarpathian National Vasyl Stefanyk University" (Ivano-Frankivsk);

Riabukha Tetiana Valeriivna – senior lecturer of Germanic philology department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rutkovsky Maxim Sergiyovych – postgraduate, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sayenko Yuliya Olexandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shapovalova Tetyana Hryhorivna – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D), Associate Professor, Mariupol State University (Mariupol);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Shulha Nataliia Volodymyrivna – lecturer of the Department of Languages and Humanities № 2, Donetsk National Medical University (Kropyvnytskyi);

Skryl Oksana Ivanovna – PhD, Associate Professor of the English Language Department, V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv);

Slutskiy Yaroslav Serhiiiovych – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D), Lecturer of the Cycle Commission of Humanitarian Disciplines, Donbass State College of Technology and Management (Toretsk), Doctoral student of SHEI «Donbass State Pedagogical University» (Sloviansk);

Sopin Oleksiy Ivanovych – post-graduate student, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Stetsenko Serhii Anatoliiovych – Lecturer of the Department of Medical Informatics and Medical and Biological Physics, Poltava State Medical University (Poltava);

Taracenko Tetiana Volodymyrivna – candidate of pedagogical sciences (Ph. D), associate professor of Methods of Germanic Languages Teaching Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Tkach Maryna Valeriivna – senior teacher of Methodology of Germanic Languages Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Uskova Aliona Leonidivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Music Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zhuravliova Larysa Stanislavivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zhyhorenko Irina Yuriiivna – candidate of philological sciences (Ph.D), associate professor of Germanic Philology Department, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Chorna Viktoriya Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Primary Education Department, 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);

– список використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, без нумерації Перший рядок кожного джерела вирівнюється за лівим краєм, а всі наступні рядки розташовуються з відступом 1,25 см. Список оформлюється із дотриманням вимог APA style (URL: <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/International> або http://www-library.univer.kharkov.ua/pages/bibliography/apa_style.pdf).

– цитування та внутрішньотекстове посилання на літературні джерела оформлюються згідно з APA style (URL: <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/International>).

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.

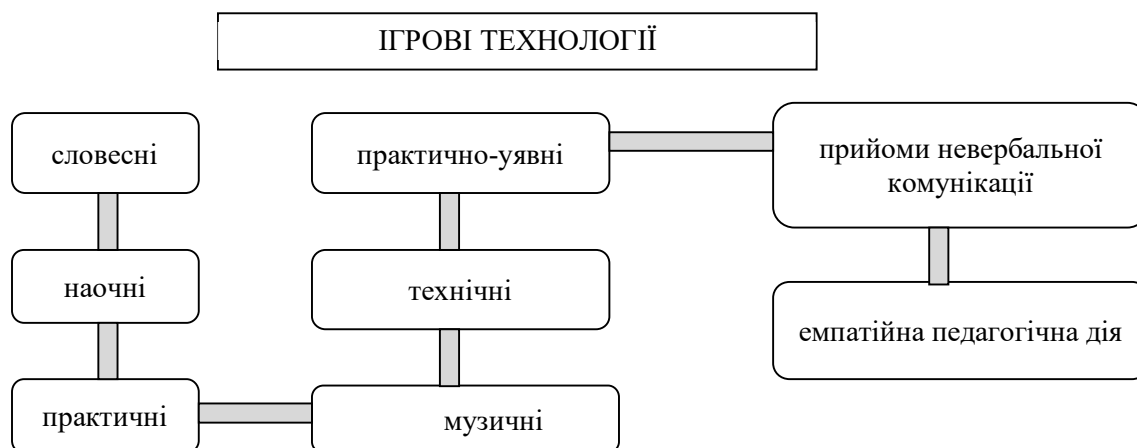


Рис. 1. Ігрові технології

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 XXVI

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 02.06.2021 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 26,505. 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**