

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

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

**1(22)' 2019**

**ЗАСНОВАНИЙ  
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

**ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК**

**МЕЛІТОПОЛЬ  
2019**

УДК 378 (066)

ББК 74.58

Н 34

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**РЕДАКЦІЯ****Головний редактор**

МОСКАЛЬОВА Людмила

**Заступник головного редактора**

КОНОВАЛЕНКО Тетяна

**Відповідальний редактор**

ДУБЯГА Світлана

**Редактор-перекладач**

ЗІНЕНКО Наталя

**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 № 15 від 27 червня 2019 р.*

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

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

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 14524-3495Р від 15.09.2008 р.

Свідоцтво про державну перереєстрацію

КВ № 22131-12031 ПР від 16.05.2016 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького, 2019

**ЗМІСТ****ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ**

<b>Баранцова Ірина, Котлярова Вікторія, Ткач Марина</b> Комунікативні аспекти міжкультурної освіти .....	9
<b>Брянцева Ганна, Брянцев Олександр</b> Формування в бакалаврів навичок візуалізації слайдів в електронних презентаціях.....	20
<b>Гапотій Віктор</b> Парадигма сучасної правової науки та освітнього процесу в Новій українській школі .....	27
<b>Гузій Наталія, Тадеуш Олена</b> Досвід проектування дуальної системи підготовки фахівців культурно-дозвілєвої сфери і рекреації: організаційно-методичні аспекти .....	33
<b>Добровольська Світлана, Опир Маріанна, Мироненко Наталія, Панчишин Світлана</b> Міжкультурна компетентність як сучасна вимога до молодих спеціалістів.....	43
<b>Мілько Наталя</b> Багатофункціональність міжкультурного діалогу в навчальному процесі закладів вищої освіти.....	50
<b>Москальова Людмила</b> Практична діяльність майбутніх педагогів дошкільної освіти: аналіз міжнародного досвіду ....	55
<b>Покась Лілія, Логвіна-Бик Тетяна</b> Теоретико-методичні засади особистісно-професійного розвитку вчителя (на основі Концепції Нової української школи) .....	60

**ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

<b>Білецька Марина, Сопіна Ярослава</b> Індивідуально-психологічні особливості розвитку інтересу до музичного виконавства в молодших підлітків .....	66
<b>Журавльова Лариса</b> Теоретико-методологічні засади експериментального дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією .....	73
<b>Кучеренко Інна</b> Модель формування інформатичної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання .....	80
<b>Матюха Галина, Кузнєцова Євгенія</b> Особливості навчання англійської мови старшокласників з особливими освітніми потребами .....	87
<b>Нагорна Галина</b> Професійне мислення музиканта в умовах перетворення системи вищої музичної освіти .....	95
<b>Шевченко Юлія</b> Удосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів: зарубіжний і вітчизняний досвід .....	100

**СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

<b>Андрющенко Яна</b> Організаційні засади підготовки бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу в умовах англомовного освітньо-цифрового мережевого середовища .....	108
<b>Волков Олександр, Волкова Віра</b> Дидактичне конструювання LEGO та його застосування в музичному дошкільному вихованні .....	113

<b>Гончарова Ольга, Калужська Лілія, Фаліна Галина</b>	
Міжкультурна компетентність як складник професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови в початковій школі .....	120
<b>Зайцева Наталія</b>	
Візуалізація як невіддільний аспект навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови .....	126
<b>Логвіна-Бик Тетяна, Бик Наталя</b>	
Використання казок на уроках біології.....	133
<b>Максимов Олександр, Шевчук Тетяна</b>	
Методика формування понять про основні класи неорганічних сполук .....	140
<b>Однороманенко Марина</b>	
Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та їх застосування у викладанні іноземних мов у технічних ЗВО .....	145
<b>Сімкіна Маргарита</b>	
Перспективи використання сервісів Web 2.0 в навчальній практиці.....	151
<b>Смалько Олена</b>	
Вивчення студентами можливостей сучасних інформаційних систем .....	156
<b>Супрун Олена</b>	
Використання інтерактивних методів навчання в процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей.....	162
<b>Тарасенко Тетяна, Куликова Людмила, Гостіщева Наталя, Рябуха Тетяна</b>	
Методичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до здійснення міжкультурної комунікації .....	170

## **АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ**

<b>Давидова Світлана</b>	
Дисципліна «Основи творчого проектування» у фаховій підготовці вчителів образотворчого мистецтва Нової української школи .....	180
<b>Іванова Наталя</b>	
Проектна компетентність майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи: структура, критерії та показники сформованості .....	186
<b>Лисаков Сергій</b>	
Реактивація категорії «провідництво» в царині національної освіти .....	196
<b>Скиба Ганна</b>	
Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема .....	201
<b>Відомості про авторів</b> .....	206

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ

<b>Баранцова Ирина, Котлярова Виктория, Ткач Марина</b> Коммуникативные аспекты межкультурного образования .....	9
<b>Брянцева Анна, Брянцев Александр</b> Формирование у бакалавров навыков визуализации слайдов в электронных презентациях .....	20
<b>Гапотий Виктор</b> Парадигма современной правовой науки и образовательного процесса в Новой украинской школе.....	27
<b>Гузий Наталия, Тадеуш Елена</b> Опыт проектирования дуальной системы подготовки специалистов культурно-досуговой сферы и рекреации: организационно-методические аспекты.....	33
<b>Добровольская Светлана, Опыр Марианна, Мироненко Наталья, Панчишин Светлана</b> Межкультурная компетенция как современное требование к молодым специалистам.....	43
<b>Милько Наталья</b> Многофункциональность межкультурного диалога в учебном процессе высшего учебного заведения.....	50
<b>Москалёва Людмила</b> Практическая деятельность будущих педагогов дошкольного образования: анализ международного опыта.....	55
<b>Покась Лилия, Логвина-Бык Татьяна</b> Теоретико-методические основы личностно-профессионального развития учителя (на основе Концепции Новой украинской школы).....	60

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

<b>Белецкая Марина, Сопина Ярослава</b> Индивидуально-психологические особенности развития интереса к музыкальному исполнительству у младших подростков .....	66
<b>Журавлёва Лариса</b> Теоретико-методологические основы экспериментального исследования речевого развития младших школьников с дисграфией .....	73
<b>Кучеренко Инна</b> Модель формирования информационной компетентности у студентов медицинских высших учебных заведений в условиях дистанционного обучения .....	80
<b>Матюха Галина, Кузнецова Евгения</b> Особенности обучения английскому языку старшеклассников с особыми образовательными потребностями.....	87
<b>Нагорная Галина</b> Профессиональное мышление музыканта в условиях преобразования системы высшего музыкального образования.....	95
<b>Шевченко Юлия</b> Усовершенствование готовности студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников: зарубежный и отечественный опыт.....	100

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<b>Андрющенко Яна</b> Организационные основы подготовки бакалавров гостинично-ресторанного бизнеса в условиях англоязычной образовательно-цифровой сетевой среды.....	108
---	-----

<b>Волков Александр, Волкова Вера</b>	
Дидактическое конструирование LEGO и его использование в музыкальном дошкольном воспитании.....	113
<b>Гончарова Ольга, Калужская Лилия, Фалина Галина</b>	
Межкультурная компетентность как составляющая профессионально-методической компетентности будущего учителя английского языка в начальной школе.....	120
<b>Зайцева Наталия</b>	
Визуализация как неотъемлемый аспект обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку .....	126
<b>Логвина-Бык Татьяна, Бык Наталья</b>	
Использование сказок на уроках биологии.....	133
<b>Максимов Александр, Шевчук Татьяна</b>	
Методика формирования понятий об основных классах неорганических соединений .....	140
<b>Однороманенко Марина</b>	
Развитие современных информационно-коммуникативных технологий в образовании и их внедрение в методику преподавания иностранных языков в технических вузах.....	145
<b>Симкина Маргарита</b>	
Перспективы использования сервисов Web 2.0 в учебной практике.....	151
<b>Смалько Елена</b>	
Изучение студентами возможностей современных информационных систем.....	156
<b>Супрун Елена</b>	
Использование интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей .....	162
<b>Тарасенко Татьяна, Куликова Людмила, Гостищева Наталья, Рябуха Татьяна</b>	
Методические основы подготовки будущего учителя-филолога к осуществлению межкультурной коммуникации .....	170

## **АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ**

<b>Давыдова Светлана</b>	
Дисциплина «Основы творческого проектирования» в профессиональной подготовке учителей изобразительного искусства Новой украинской школы.....	180
<b>Иванова Наталья</b>	
Проектная компетентность будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела: структура, критерии и показатели сформированности.....	186
<b>Лысаков Сергей</b>	
Реактивация категории «проводничество» в сфере национального образования .....	196
<b>Скиба Анна</b>	
Тьюторское сопровождение в условиях инклюзивного образования как актуальная педагогическая проблема .....	201
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>209</b>

## CONTENTS

## EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

<b>Barantsova Iryna, Kotlyarova Viktoriya, Tkach Maryna</b> Communicative aspects of intercultural education .....	9
<b>Bryantseva Hanna, Bryantsev Oleksandr</b> Formation of bachelors' skills in visualization of slides in electronic presentations.....	20
<b>Hapotii Viktor</b> The paradigm of modern legal science and educational process at the New Ukrainian School.....	27
<b>Guzii Nataliia, Tadeush Olena</b> Experience of developing dual training system for the specialists in cultural, leisure and recreational activities: organizational and methodological aspects.....	33
<b>Dobrovolska Svitlana, Opyr Mariana, Myronenko Natalia, Panchyshyn Svitlana</b> Intercultural competence as a modern requirement to young specialists .....	43
<b>Milko Natalia</b> Multifunctionality of intercultural dialogue in the educational process of a higher educational institution.....	50
<b>Moskalyova Liudmyla</b> Practical activities of future preschool educators: analysis of international experience .....	55
<b>Pokas Liliia, Lohvina-Byk Tetiana</b> Theoretical-methodological foundations of the teacher's personal and professional development (based on the Concept of the New Ukrainian School).....	60

## PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

<b>Biletska Maryna, Sopina Yaroslava</b> Individual-psychological features of developing musical performance interests in younger adolescents .....	66
<b>Zhuravliova Larysa</b> Theoretical and methodological foundations of an experimental study of the speech development of primary school students with dysgraphia .....	73
<b>Kucherenko Inna</b> Model of formation of informative competence of students of medical institutions of higher education in the conditions of distance learning .....	80
<b>Matiukha Halyna, Kuznetsova Yevgheniia</b> Peculiarities of English language teaching to senior students with special educational needs.....	87
<b>Nahorna Halyna</b> Professional thinking of a musician in the conditions of transformation of the system of higher musical education.....	95
<b>Shevchenko Yuliia</b> Improvement of students' readiness for primary schoolchildren's spiritual and moral development: foreign and domestic experience .....	100

## CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

<b>Andriushchenko Yana</b> Organizational principles for training bachelors of hotel and restaurant business in English-language educational and digital network environment.....	108
<b>Volkov Oleksandr, Volkova Vira</b> Didactic design of lego and its application in music preschool education.....	113

<b>Honcharova Olha, Kaluzhska Liliya, Falina Halyna</b>	
Intercultural competence as a component of future Primary School English teacher's professional and methodological competence .....	120
<b>Zaitseva Nataliia</b>	
Visualization as an integral aspect of English language teaching to students of non-linguistic specialties .....	126
<b>Lohvina-Byk Tetyana, Byk Natalia</b>	
Using fairy tales at biology lessons .....	133
<b>Maksymov Oleksandr, Shevchuk Tetiana</b>	
Methods of concept formation on the basic classes of inorganic compounds.....	140
<b>Odnoromanenko Maryna</b>	
The development of modern information and communication technologies in education and their introduction into the methodology of teaching foreign languages in technical universities .....	145
<b>Simkina Marharyta</b>	
Prospects of Web 2.0 services use in academic training.....	151
<b>Smalko Olena</b>	
Studying opportunities of modern information systems by students .....	156
<b>Suprun Olena</b>	
The use of interactive methods of teaching foreign languages for students of non-linguistic specialties.....	162
<b>Tarasenko Tetiana, Kulykova Liudmyla, Hostischeva Natalia, Riabuk Tetiana</b>	
Methodological principles of preparation of philology teachers for the implementation of intercultural communication .....	170

## POST-GRADUAL WORKSHOP

<b>Davydova Svitlana</b>	
Discipline «Basics of creative design» in specialized training of teachers of fine arts of the New Ukrainian school.....	180
<b>Ivanova Natalia</b>	
Project competence of future specialists in information, library and archive services: structure, criteria and indicators of formation .....	186
<b>Lysakov Serhii</b>	
Reactivation of the category “The Guidance” in the field of national education .....	196
<b>Skyba Hanna</b>	
Tutor support in inclusive education as an actual pedagogical problem.....	201
<b>Information about authors .....</b>	<b>212</b>



## ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК 378.013.43:316.72

### COMMUNICATIVE ASPECTS OF INTERCULTURAL EDUCATION

Iryna Barantsova, Viktoriya Kotlyarova, Maryna Tkach

*Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University*

#### Resume:

Intercultural education is a very important part of general and higher education today. It is mainly based on the communicative aspects, which are closely connected with a dialogue.

The article deals with the intercultural dialogue. It is the basis of the theoretical and methodological support of the spiritual development of a man.

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

#### Key words:

intercultural education; dialogue; communication; communicative aspect; human development.

#### Анотація:

**Баранцова Ірина, Котлярова Вікторія, Ткач Марина. Комунікативні аспекти міжкультурної освіти.**

Міжкультурна освіта нині є важливою частиною загальної та вищої освіти. Здебільшого вона базується на комунікативних аспектах, які тісно пов'язані з діалогом, зокрема міжкультурним, про який ідеться в статті. Діалог – це основа теоретико-методологічного забезпечення духовного розвитку людини. Визначення більш раннього характеру діалогу, з погляду філософії, як елемента теоретичних, методологічних, духовно-етичних принципів, зокрема як фундаментального принципу, який є суб'єктивно фундаментальною вимогою та передумовою мислення й поведінки особистості (максима) і який об'єктивно керує духовною та практичною нормою людського співіснування, дає змогу дійти висновку, що таке методологічне керівництво не є провідним у наявних культурних та освітніх практиках. Такі практики залишаються поза рамками діалогу, і він не використовується в культурно-освітньому процесі.

#### Ключові слова:

міжкультурна освіта; діалог; спілкування; комунікативний аспект; людський розвиток.

#### Аннотация:

**Баранцова Ирина, Котлярова Виктория, Ткач Марина. Коммуникативные аспекты межкультурного образования.**

Межкультурное образование является сегодня очень важной частью общего и высшего образования. В основном оно базируется на коммуникативных аспектах, тесно связанных с диалогом, в частности межкультурным, о котором идет речь в статье. Диалог – это основа теоретического и методического обеспечения духовного развития человека. Определение более ранней природы диалога, с философской точки зрения, как элемента теоретических, методологических, духовных и этических принципов, в частности, как фундаментального принципа, который субъективно является фундаментальным требованием и предпосылкой для мышления и поведения личности (максима) и который объективно руководит духовной и практической нормой человеческого сосуществования, позволяет сделать вывод, что такое методологическое руководство не ведет к существующим культурным и образовательным практикам. Такие практики остаются за рамками диалога, и он не используется в культурно-образовательном процессе.

#### Ключевые слова:

межкультурное образование; диалог; связь; коммуникативный аспект; человеческое развитие.

Setting of the problem. Extremely important theoretical foundations for overcoming the contradictions in this process are studies in which the methodological ideas of dialogue as a way of being and dialogical understanding are substantiated (M. Bakhtin, V. Bibler, H. G. Gadamer etc.), which explore the problem of understanding in detail. The problem of dialogical understanding as a way of being, which leads to the spiritual growth of a man and the question of dialogical ontology, is disclosed in the writings of M. Buber, F. Rosenzweig, et al.

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

“knowledge society”, the general feature of which, according to S. Proletov, is “... a profound transformation of knowledge into various information constellations and the primacy of flexibility and speed of operation from information on conventional intellectual procedures and practices [19, с. 7-24], then it cannot be considered a complete process of human spiritual development. Since the philosophers' postulate about the cultivation of a cultural person remains unchanged, the theoretical justification of the anthropological movement of a man from knowledge (in its broad substantive content as meaning) to the intellectual-ethical and spiritual interaction of the subjects of the world is needed.

The objective of the article is to reveal the main characteristics of the intercultural dialogue and to

analyze the methodological orienteers of communicative aspects in cultural and educational space.

On the basis of the analysis of only encyclopedic editions most commonly used by the representatives of humanities, it was possible to highlight some significant moments of both the essential and existential content of the dialogue. Almost all dictionaries, indicating the Greek origin of the concept of “dialogue”, literally reveal it as a conversation, presentation of the problem, the exchange of replicas, etc.; in this sense there is a need to speak about terminological interpretations, which this concept acquires in specific scientific theses: as a separate genre of literature, including philosophical one; as the disclosure of a topic in a conversation of two or more persons; as one of the forms of art to conduct a conversation (V. Kokhanovsky); as a form of progressive development of the cognitive process, when the movement to the desired result is carried out through interaction, different points of view (E. Rapatsevich); as a form of communication between people, when the meaning varies depending on the purpose of communication (M. Bulatov), etc.; it is this reduction that identifies the dialogue with almost all conversations.

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

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

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

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

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

In this sense, the fundamental question is the use of various discourses that have a certain social significance and specificity in dialogue, since “discourse” in scientific literature is defined as “linguistic activity regulated by socio-cultural codes (rules, traditions and values) of a particular social practice (science, justice, medicine, religion, politics, education, etc.), through which people - within the limits of this practice - produce, use and broadcast socio-cultural meanings, models of social experience, realize their own objective and / or communication needs” [16, c.37].

The study of the works on intercultural dialogue, referred to above, made it possible the provision that scientific discourse is focused on the rational organization of communication and its social effectiveness, on the disclosure of ideological contradictions, based on the following principles:

- the principle of cognition, according to which the modality of discourse is realized in the space of subject-object relations and evaluated in terms of the classical concept of truth (“true” or “false”), which differs from the communicative modality of the pragmatic theory of truth (“effective” or “ineffective”);
- the principle of reflexivity and objectivity of discussion, which manifests itself in the rational conceptual nature of the process and the result of communication, in the transition from ordinary consciousness to rational one during the dialogue;
- the principle of systematic and organized dialogue, which organically combines all levels of human consciousness (public, personal);

- the principle of a high logical culture of dialogue, which involves knowledge of the laws of formal logic and rules of reasoning, the opposition to manipulative techniques in communication, as well as the criterion of seriousness, the inadmissibility of irony in relation to the sphere of sacred view;

- the principle of objective unity and functional complementarity of the positions of the parties in the dialogue, based on the idea that all social institutions in society (religion inclusive) form the functional integrity of society, mutually reinforcing each other, solve common problems and have a common goal - a stable civil democratic society with high morality;

- the principle of scientific and historical ways in the conduct of dialogue, the inadmissibility of non-scientific, non-historical arguments in the dialogue of religions, taken from questionable sources both to the religious audience and to the scientific community;

- the principle of deideologization, when the model of dialogue is based on deideological practice, on non-political engagement and on the avoidance of manipulative schemes and techniques by different ideologues of politicized consciousness (the concept of state religion, world domination of religion);

- the principle of demythologization, the overcoming of value-emotional representations (mythologeme), and the stereotypedness, which are manifested at the level of social psychology, mass consciousness, for example the existing belief that in Islam the spirit of aggression and evil prevails, that the woman is enslaved there, that Christianity is degenerated, there is polytheism and paganism, etc.);

- the principle of emotional and psychological support of the parties in the dialogue, support of psychological comfort and empathy.

In a somewhat different aspect, these authors traditionally present the tradition of philosophical discourse in a dialogue that dates back to antiquity - from the mayevtics of Socrates, and is now represented by the works of F. Rosenzweig, O. Rosenschtock Hussy, F. Ebner, M. Buber, M. Bakhtin et al. In contrast to the scientific and religious discourse involved in the dialogue, philosophical discourse is fundamentally polyphonic, pluralistic, subjected to various epistemological, methodological, and value-setting approaches that fundamentally differ, but keep "definitive correctness and logical coherence" [16, c.37].

With such a characteristic of discourse you can agree, but under certain conditions: firstly, one cannot refuse any discourse in dialogue, since the goal of dialogue is understanding, and discourse is not a formal phenomenon: it represents a particular type of worldview, that is, attitude towards the world; consequently, if different positions are not articulated in the interaction, to find an understanding and consensus in the dialogue; and secondly, discourse is the result of the knowledge of the world of each type

of worldview, therefore, the picture of the world becomes much more complete due to the polydiscursiveness; thirdly, you can not simultaneously and quickly teach different people the best ways to understand the world.

That is why the problem of discourse should be translated into a plane of cultural and educational space in which the educational discourse prevails, the essence of which is not defined by E. Dobrenkov as a formalized system of transfer of knowledge, but as a problem field for the development of subjects of the discourse of educational and scientific knowledge, which testifies about their temporary status as agents of cognitive dialogue or the information process of knowledge exchange [8, c.14].

The content of educational discourse is manifested in the search and implementation of cognitive and communicative means that represent the professional, cultural, social ideals of education and construct professional, socio-cultural, personal identities. The analysis of numerous literatures makes it possible to name the following principles of such discourse:

- the principle of creative learning (if the purpose of scientific discourse consists in the production and systematization of objectively true knowledge about the world, their practical use, and also in the invention of research methods, the purpose of educational discourse is to transform and translate the received scientific knowledge to the younger generation in creative formation interest in its inclusion in intellectual and social activities, in orientation not only on the completeness of the translated knowledge, but also on its accessibility to the addressees);

- the principle of socialization, the inclusion of the individual in an integral system of social relations, including through the mastery of various kinds of discursive practices in order to create a more general discourse field in which targeted socialization and inculturation of individuals are carried out;

- the principle of personal development, based on the postulate of incompleteness of the ideal project, which is a person in the present and in the future, one of the potential of which is an open attitude to the world and creative dialogue interaction with the world;

- the principle of the unity of the educational space. Proceeding from the multicultural environment of the corresponding space, all its parts, secular and religious education systems form a unified integrity in the relationship of trends: the integration of parts of the system through the universalization of scientific knowledge and the differentiation of parts of the system through regional traditions and ethnoconfessional identity;

- the principle of educational competence, which contains a set of pupils' competences in the sphere of

cognitive activity within the framework of socio-cultural dialogue with elements of logical, methodological, general education and social activity, as well as system integrity with value-oriented, general, cultural, informational, communicative, social and religious competences;

- the principle of socialization as an active, effective desire to find a common sense plane that will become the place of voluntary involvement of the participants in the dialogue as higher religious values and participation in a single event;

- the principle of polydiscursiveness, which involves mastering hermeneutics as a reading of various linguistic practices (scientific, philosophical, literary, religious, etc.) for an adequate understanding of the sociocultural traditions of society. Thus, educational discourse is important in the field of dialogue, since it adapts other types of discourses to the consciousness of its participants, including them in creative self-expression and reflection of the themes of the dialogue.

This is the way in which the principle of recognition of the monotheistic nature of the religion can proceed. First of all, it should be noted that a complete education can not be built, leaving out the constitutive factors of influence on the spirituality of a man, because the changes taking place now in the world environment are increasingly “compressing” the cultural space by expansion of interconnection, interdependence of different countries, peoples, cultures (national, ethnic, gender, political, economic, religious, etc.). At the cultural level, humanity can not be interested in finding an agreement, consent in resolving controversial issues, preventing the escalation of violence in resolving controversial issues, which may lead to conflicts and other threatening phenomena.

Moreover, if one understands the discourse (from the Latin *discere* to wander) as “an orally or in writing an articulated form of objectification of the content of consciousness, which is determined by the type of rationality dominant in a certain sociocultural tradition” [17, c.148].

In this context, intercultural discourse in any dialogue has the advantage, since it represents a higher degree of reflection, comprehension of the essence of the subject of dialogue, based on philosophical categories and universals. The categories as “the most general concepts of a particular field of knowledge and science serve to reduce the experience of finding objective relations, dismemberment and synthesis of reality ... and universals, which belong to a being” allow you to liberate the essence of the phenomena around which the dialogue is unfolding, from denotations and connotations of other discourses [5, c.522].

This situation is a common thing in the relationship microcosm of a man, the main

component of which is taking estimates, arguments, conclusions without proofs when the arguments are tested vital world, traditions, public opinion, the charisma of personality, etc., emotional contact that can both increase the effect of credibility, and offend the “voice” of rational arguments.

You should bear in mind that active, emotional and rational relationship between a man and spiritual phenomena, especially in the modern world, which, as ever, shows many contradictions, uncertainties and impossibilities of complete rational assimilation of the world is always about horizons of metaphysics and metaphysical thinking forms, in particular, “the communicative mind in the diversity of its votes” [9].

At the same time, the dialogic form of communication within a communicative everyday practice without the use of heuristic methods of teaching and the study of intercultural relations shifts the emphasis from the person to the objective world, from the intelligible world to sensory-emotional one, etc. Consequently, translating the dialogue into a cultural and educational space is necessary.

These issues have been updated and widespread in some areas of modernization, humanization and democratization of education. However, in today's transition from the “educational” paradigm of education and upbringing to a culturally oriented human development that includes all the various discourses as influential factors in human development, the formation of a person who is spiritually enriched, capable of understanding the meaning of one's own and another's culture, should be recognized as expedient and absolutely necessary strategy of dialogue interaction.

Understanding, as a procedure for comprehension or creation of meaning, categorical status was given by F. Schleiermacher, who interpreted it as a procedure for identifying the meaning of the text in the process of its interpretation and reconstruction of the original plan. Based on this idea, V. Abushenko adds that understanding is a way of explication of the question which was asked before and was laid in text. The main classical concept of understanding, in our opinion, was formulated by W. Windelband, H. Rickert and other philosophers whose ideas were then reflected in social knowledge of M. Weber, V. Dilthey and found their “existential” continuation in “postmetaphysical thinking” of Yu. Habermas and in the concept of dialogue of M. Bakhtin.

Due to the theories of many famous scientists the dialogic strategy, in our opinion, passed from an extremely important plane, which is social communication, to cultural, educational and spiritual space that enriched not only complex and contradictory process of knowing the world, but also filled the multifaceted human life with dialogues and dialogue situations.

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

Consequently, the criterion of the depth of understanding is one of the higher criteria for learning dialogical interaction and the organization of dialogue in practice. It is known that any practice has a historical character, a variety of forms, it is open to the outside world and it can not be identified with either the absolute thing or the substance. In addition, the practical relations take place in the same interaction planes (in essence): in the object-object plane (the transformation of the world under the influence of a man) and in the subject-subject plane (communication of people in the process of these transformations). In particular, regardless of the types of activity, economic, religious or other, the person as its subject, constantly implements the process of inextricable, continuous reproduction of unity with the object, even if their views do not coincide. Moreover, they coincide with the components of activity that can be structured according to procedural characteristics as follows:

- value-motivational, that is, the component, which causes, initiates and directs the action (and, as V. Abuzhenko notes, “... not knowledge creates a need for something, but, on the contrary, the need leads to cognition, because the subject needs understanding ...” [1, c. 767];

- informational and regulatory, which contains many different ideal programs and models of action;

- operational, in which motives turn into the physical actions of the subject;

- effective, in which the actions of the subject are objectified, acquire a certain form of existence;

- thereafter there is a reflexive evaluation, on which goals and results are compared, there is a new situation that causes a new cycle of activity, in particular, there is an apperceptive and expetial dialogue, which becomes very common in the modern public space - the space of social interaction, which is the market of the city that is open to all, regardless of sex, race, religion, ethnic origin, age or socioeconomic status, space that does not have entrance tickets, where the incoming person is not discriminated on the ground of origin, etc.

Polish professor E. Matinya writes that “... in society sometimes there is a protest, as well as a

struggle with imposed forms of behavior ... these protests can be compared with the carnival, along with the temporarily sanctioned disagreements embedded therein. But, she says, “... this volatile sphere of community and dialogue plays a significant role in the emergence of a network of civic attitudes and the revival of the embryonic public sphere”, and suggests several thoughts that can be transposed into social and religious practice: they should be viewed locally to the ground under their feet, to the places that each of us knows best, to places and narratives that have helped each of us overcome political and cultural separatism, reduce tension ...; one should learn the readiness to detolate the truth in the ecumenical approach; hospitality and generosity should be a key element of practice ... regardless of context; epistemologically it is necessary to pay attention to “knowledge with an accent”, which can become for us the source of new plans and decisions of the problems of divided communities and societies; to bring to life the hospitality and openness that spread the dialogue in all its diversity, to embody them in the model of “civil architecture” - the agora as a place of “appearance” of a dialogue, a place where there are those who otherwise would never meet ..., but they (people) stayed here voluntarily” [6, c. 559-567].

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

This scientific search must be, of course, problem-oriented and object-oriented both in the past and in modern times. In addition, it should first of all be aimed at substantiation of dialogical strategies, which, by purpose, through the purpose and mechanisms of the implementation of the idea of dialogue, carry out a theoretical transition to operational action, from the theory to practice. Moreover, it is necessary to do this in the cultural and educational space, in which cultural and educational practices among them should unfold the mode of the traditional institution of socialization of personality and the translation of experience in the mode of cultural and educational designing of equal interaction, in which communication and dialogue appear not only regulators of relations of objects, but also ways of persuading a person in the necessity of co-operation with other people, assimilation of basic

moral and ethical truths, filling of individual existence with the meaning of comprehension with a bundle of their individual being with a certain spiritual integrity.

In this process, even if we mean the above-mentioned growth of the public dialogue, the lack of cultural and educational management, capable of bringing a person's life out of everyday life, remains to a large extent. The arsenal of management and strategies and technologies of education, science, culture, religion used in the past day can not be met today by a person who seeks for free self-development, respect and cooperation. The problem of communicative strategies in one way or another is presented in the works of K.O.-Apel, E. Bern, V. Bibler, M. Bakhtin, I. Kagan, V. Lorenz, V. Malakhov, A. Yermolenko, J. Habermas, K. Jaspers and other philosophers. The thorough disclosure of the functions of communication and dialogue as regulators of relations of the subjects of society, the definition of the principles of socio-philosophical analysis and the methodology of the study of the components of communication and dialogue have greatly enriched as the science and practice of strategic management of social and cultural-educational processes, as well as the technology of directing human self-movement to intelligence, morality and spirituality.

However, applied developments, in which scientists offered the mechanisms and algorithms of management or implementation of communication and dialogue precisely in our time and in a concrete context, are not sufficient. It is worth mentioning the work of the authors who explicitly and substantively explored the essence of communication and dialogue as ways of consolidating communities of different levels in concrete forms, in particular in the socio-cultural space and in different management situations. These are the works of such scholars as H. Ball, V. Beh, J. Habermas, G. Schedrovitsky, A. Shyuts, A. Yermolenko, K. Jaspers and others.

At the same time, the common practice of cultural-educational direction, which attracts more and more people, nevertheless, often remain outside of these developments and continue to take into account only everyday experience and the "world of life". This state of affairs makes it possible to "slip" the search for constructivism towards profanation, to simplify the situation. Hence, these practices and actions deprive the interaction of intellectual and value-semantic content.

The analysis of the ways of communication and dialogue in the form of communicative and dialogic strategies, which are important ways of constructing self-development of the individual and various forms of social relations, shows the need to consider any activity, including religious, through the prism of the components of activity as such, its functions, and the

conceptual dimension of the actions of the person himself.

Not going deep into the philosophical and psychological concepts of activity as a form of an active attitude of a man to the world in order to transform it, it should be noted that activity, the main characteristic of which is consciousness, morphologically consists of the subject of activity, motives, tasks, actions, operations, etc., where social actions appear to be the simplest units of activity. However, the emphasis on the morphological aspect of the activity, as evidenced by experience and practice analysis, tends to lead to fragmentary activity, when its true characteristics (purposefulness, objectivity, universality, creative and general significance, etc.), as well as its internal mechanisms remain outside the analytical and operational action. In this way, understanding does not allow identifying the activities and actions that are defined by psychologists as "the purposeful transfer of motion and information from one participant to another ... (direct - contact, mediate - distant)" [26, c.69].

Consequently, unlike the structure of activity that we have previously disclosed and which should be the basis for constructing dialogical strategies, functional separation elements should also be taken into account:

- the element that causes the action, which includes the needs and interests of subjects who initiate and direct the action;
- informational and regulatory, created by a variety of different ideal programs and models of action;
- operational, in which inductive motives turn into physical actions of the subject and are carried out with loss of energy;
- productive, in which the actions of the subject are objectified, acquiring forms of existence, different from the subject.

In this state, the result of action, as noted by V. Krzhevov, V. Kuznetsov, O. Oganov, A. Panarin, A. Razin and other philosophers, correlates with the needs and interests, as well as with the goals and motives of the subject, and therefore the result can be regarded as a new component of the objective situation, in which the subject and characteristics of which he should take into account in the new cycles of activity [18, c.520].

Modern cultural and educational space is characterized by constant expansion, acceleration, strengthening of communication ties and their internationalization. They engage more and more people in different cultures, confessions, communication technologies that enable informal communication, that is, dialogue out of control by social institutions and free personal representations, etc., in communication and dialogue. Outside public

institutions that act as forms of regulation of social relations, the content of which is a dialogue, new structures “work” on the feeling of belonging to one or another community.

Taking the unequivocal assertion that communication is reflected in strategies and technologies realization of which is associated with significant goals and objectives, it should be noted that in the forms of socio-cultural choices, human actions also display a certain type of language, its meaning, its values and preferences of personalities. Dialogue in the cultural and educational space is a dynamic factor in its balance, establishing equal participation of subjects in preventing conflicts, destabilization and entropy.

Everyday dialogical communication outside the philosophical and non-scientific worldview positions of subjects often loses human activity and even makes it impossible for certain productive ways, means and receptions of interaction. In an effort to understand the world and another person, the person always faces new problems that require the abandonment of previous views, so the constructs allow you to gradually move in the world of objects by doing logical operations, interpreting them for mutual understanding.

This becomes most obvious when it comes to communicative and dialogic strategies, the formation of which involves a significant number of subjects in the cultural and educational space (students, teachers, scientists, heads of cultural and educational institutions, representatives of state power, local authorities self-government, political parties, religious and confessional movements, communities, public organizations, national-cultural movements, mass media, etc.).

Recognition of dialogue by the principle of theoretical and methodological support of religious practices of a particular cultural and educational space, which is the space of the peoples of the North Azov region, as well as the perception of this support by a certain (new) educational technology, requires the development of conceptual foundations of dialogical strategies. A worthy place in these developments should be to justify the theory and methodology of discursive dialogue in which religious discourse will be present along with others. Moreover, it is necessary to do this in the general cultural dialogue, as well as in interreligious and confessional communication.

It is known that interreligious communication takes place in various spheres of human life (socio-political, in which the dialogue goes between political and social leaders of countries and confessions, structures and organizations of society, socio-cultural, dialogue between different religious - social, cultural institutions, mass media, communities and groups that attain a civic level of

understanding between representatives of cultural identities, in particular religious, educational, cultural, etc., in everyday life, where positions of concrete representatives of denominations fill interpersonal relations with the use of life experience).

It should also be noted that the complexity of the dialogue in this context is also connected with the fact of the variability of relations of the newest religious movements in the world: uncompromising condemnation of secular orders, the refusal of any contact with the “sinful world” is characteristic of the initial stages of the existence of the movement. Its leaders who cannot maintain the “state of the siege of the fortress” for a long time, stay away from society. Often, the transition to a compromise form of relationship with the environment looks like a silent refusal from the previous rigid world-declarative wording.

Thus, in the interaction of these principles of scientific, philosophical, educational and religious discourse, the specificity of the educational model of interreligious dialogue and its further perspectives at the present stage becomes clear. It should be acknowledged that the dialogue is becoming more and more relevant, as in recent decades, in connection with the development of modern communications, the representatives of these two major religions have become increasingly interacting with one another. The fact of peaceful coexistence of religions and confessions today reveals the civilization potential of peacemaking of world religions, the historical role of the peacekeeping model of their relations in an increasingly globalized world, and for man the opportunity opens up to master all the richness of national and world culture and build stability in society.

By shifting the research from the methodological and the general-level to the practical level, it is necessary to recall the tremendous experience of the pedagogical management of the dialogue, known as “maieutics”. The founder should be considered Socrates, who gave the dialogue not only the features of dialectic, logical and value-sense orientations, but also considered the great art of directing it to a human and moral consensus. The “master plan” of the deployment of dialogue should become a “paternal grandmother” in search of a consensus in human relations. In cultural and educational practices, these ideas are effectively implemented by B. Bibler, N. Bourbules and other scientists and practitioners.

In our opinion, the most approaching to maieutics can be considered a way of creating and solving certain pedagogical and dialogical situations, as the modern scholars (M. Boritko, I. Kolesnikov, N. Shchurkov, and others) write. They regard the pedagogical situation as a peculiar life event for the student which contains great opportunities in the

spiritual development of a man. Problems of spiritual life of a man are first of all problems of understanding. Thus, the situation in which the interest of the student to the outside world, other people and himself is realized and fixed, is based on understanding and self-understanding.

It should be noted that the thorough theoretical and methodological basis of dialogical understanding consisted of the ideas of phenomenology of the semantic life of consciousness (E. Husserl, M. Mamardashvili, E. Fink, V. Frankl et al.), philosophical hermeneutics about the essence of understanding and self-understanding (X.-G. Gadamer, G. Dilthey, P. Rickor, F. Schlegel, and others), a reflexive philosophy that developed the problem of the orientation of man to himself and the other in the process of interaction (G. Hegel, R. Descartes, I. Kant et al.), existentialism, which explains a man as the unity and the invariable nature of its dynamic actualization (Jean-Paul Sartre, Heidegger, Karl Jaspers) philosophy of culture (M. Bakhtin, V. Bibler et al.).

The logic of the deployment of dialogic understanding situations involves the division of each type of situations into species. Information situations are divided into situations of solving ethical (controversial) tasks, ethical difficulties and valuable interpretation of subjects of dialogue, the comparison of oneself and the other, and the identification of the meanings of the life of another, the search for meaning of life and ways of helping the other.

In constructing situations of dialogical understanding, we should, in our opinion, proceed from the cognitive domination of a person in a certain structure of intellectual growth: "ignorance of ignorance", "knowledge of ignorance", "knowledge of knowledge" and value-semantic, praxeological construct of understanding, mutual understanding and interpretation of the progress of mankind.

Moreover, it should be based on the principles of creating situations of dialogical understanding, to allocate the following conditions necessary for the creation of such situations: a) the recognition of the right of existing another thought; b) openness; c) demonstration of the alienation and commonality of human individuals; d) the teacher's reaction to the information received from the interlocutor should not give an assessment; e) creating an emotional situation that promotes the discovery of a man himself, his "secret" corners of the soul; e) a common language understood by one side and the other [24].

It is in this way, according to the authors, the process of spiritual self-improvement of oneself as a unique individuality (component of goal-setting) takes place. Thanks to the cognitive component of the situation of the dialogic understanding, a man directs himself to the knowledge of himself, his spiritual capabilities (the component of experience), the

communicative component manifests itself and develops in dialogue, in interaction and is based on the understanding of oneself through the other and the other through oneself (the component of awareness), and the content contributes the realization of spiritual self-development, the transformation of the world on the principles of spirituality (a component of meaning and praxis).

In various directions of modernization of higher education, the implementation of the idea of dialogue becomes widespread in the purposefulness, content, organizational and managerial conditions of education. A significant part of teachers pays attention to the analysis of cultural and educational practices, the implementation of active methods and methods of dialogue education (integration of the principles of problem, variability in the educational process, modeling and implementation of didactic and cognitive means of learning, various forms and methods of teaching - problem lecture, dialogue micro-research, binary lecture, seminar-dialogue, lecture-discussion, internet dialogue, etc.).

The most expressive of the specifics of cultural preferences in the educational process is the religious discourse, in dialogue with which its principles are viewed: religious traditionalism; recognition of the monotheistic nature of religion; freedom of religion; recognition of the need for social cooperation for the benefit of society; moral unity and orientation of the participants in the dialogue on spirituality; the principle of peaceful coexistence on the basis of the treaty; the principle of confessional identity; the principle of anti-globalization and others.

Recently, within the limits of educational discourse, the language often refers to the polydiscursivity, the mastery of various linguistic practices (scientific, philosophical, literary, religious, etc.) in order to adequately understand the sociocultural traditions of society. In this sense, the educational discourse is presented as a leading one in multicultural dialogue [13].

In such a dialogue, representatives of various discourses seek to achieve a common, or at least transparent and understandable language, as the basis of one another's perception. Moreover, it is not only about verbal communication, but also about the motives and intentions of the person who speaks. Moreover, the culture of "assimilators" is formed in this way, which makes it possible to integrate the individual into the cultural environment and teach him to assess a complex, controversial situation from the standpoint of another culture.

With this view, one can agree if such an educational discourse functions within the cultural and educational space as a continuum of unity of science and education, education and culture, personal educational programs of the subjects of the cultural and educational space and its institutions. In



fact, this idea could be extrapolated to reality, if the creation, translation and mastering of knowledge corresponded to its true (high) content, that is semantic meaning. However, today, without the philosophical enhancement, the educational process remains largely an educational environment.

The Ukrainian scholar N. Radionova pays attention to the functional transformation of the educational space with the help of philosophy [20].

At first glance, in the educational process, especially in nonhumanitarian universities, the achievement of the goal of dialogue and the goal of communication is not realistic, since discourses sometimes reveal not only contradictory views, but also opposites in the content of the position. At the same time, their discovery and understanding of the dialogue is the beginning of a movement towards the peaceful coexistence of cultural identities, which, by the way, have a significant experience of peacemaking.

Consequently, dialogue cooperation, as a certain humanitarian technology, should direct all educational discourses into the development of a dialogue of cultures and its orientation towards philosophical reflection in the educational process. It is philosophical reflection that approximates the notion of “multicultural dialogue”, “intercultural dialogue”, “dialogue education”, “multicultural education” and other terms and even categories that function in the scientific and educational life, communication space is often contradictory to determine at least the meaning of these concepts and release them from stereotyped connotations, from falsifications and quasi-intellectual layers.

By the way, summarizing the specifics of philosophy, in particular the development of its concepts, J. Deleuze and F. Guattari emphasized: “Philosophy is neither contemplation, which essentially reflects things ... nor a reflection that arises in simple reasoning (this understanding of philosophy only diminishes its significance). Philosophy can not be identified in its entirety and with communication that “works” with thoughts in order to find consensus. It seems that the path of these universals of philosophy has already passed ... “. The leading view of Jean Deleuze and F. Guattari is represented by the statement: “We are not responsible for the victims, but guilty for the victims” [12, c.14].

Therefore, it is impossible neither deepen the multicultural dialogue nor expand its context (even with the discourse offered by Y. Habermas [10], V. Schmidt [21], V. Gosle [11] etc., and which should be carried out on the basis of rational impartiality, without giving preferences to one or another values), if:

- not to return to the Socratic understanding of the dialogue;

- not to base multiculturalism on the principle of pluralism, the recognition of equality and equal rights of all ethnic, social, political, age, religious, confessional groups, but in our opinion, if they do not allow elements of discrimination based on one or another membership;

- do not expand the dialogue around the search for the essence of the very concept of “culture” (Latin cultura - cultivation, education, development, domination) from its literal understanding to the totality of methods and techniques of organization, realization and search of meanings of human life, as well as to the totality of material and spiritual acquisition localized in the space and time of socio-historical formations;

- and finally, if not to “return” to the Socratic morality, human philosophy, and not to recognize in the modern context the humanity and human-dimensionality of the intercultural dialogue as criteria of culture, and thus the self-improvement of the will of a man, his loyalty to cultural values (this is what Socrates wanted to do). These positions are reflected by the author of the monograph and other authors [24].

Conclusions. As a search by the methodologist for research on dialogue in the harmonization of religious practices, consideration should be given to discussing the dialogue in the following areas:

- the search for the immanent nature of the dialogue, which prevents it from being fragmented, ensures non-interference with “objectivity” and allows the use of lateral and possible thinking in the analysis of the dialogue;

- philosophical reflection, which, in contrast to reduced scientific descriptions, represents a dialogue of a complete life phenomenon, presented in concrete events of concrete people, after all, philosophy is the art of the formation, invention and development of concepts;

- conceptualization and search of meanings that “push” the boundaries of the obvious and reveal the most incredible situations and scenarios of human life;

- discursive filling of the dialogue and additions of religious practices;

- management of dialogue of religious practices on the basis of constructive strategies, taking into account the contextuality, metaphysical orientation of one or another religious and cultural identity;

- the theoretical and methodological support of dialogue in religious practices should be based on philosophizing as an information process: the interpretation of information in a human-dimensional manner. reduction of uncertainty, increase of the volume and variety of objects of comprehension, use of the largest possible amount of information components (source, communication line, receiver, transmitter, addressee, source of interference, etc.),

use of information that is meaningful, truthful, deep, new, reliable, punctual, in value - complete, accurate, operational, optimal;

- this support should be based on philosophizing as an evaluation of information and existences in dialogue and philosophical criticism (establishing

values of views, positions, interpretation, redefining ideas, postulates, etc.).

Such a method of methodological orientation in the dialogue of religious practices will be the key to promising research and practical transformations that would prevent the “era of deep silence”.

#### References

1. Abuzhenko, V.L. (2003). *Understanding*. In: The New Philosophical Dictionary: 3rd ed., Corrected. Mn.: Knizhnyi dom. 767–769. [in Russian]
2. Bakhtin, M. (1979). *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Iskusstvo. [in Russian]
3. Bakhtin, M.M. (1990). *Problems of Dostoevsky's creativity*. In: Makhlin V.L. Mikhail Bakhtin: The Philosophy of the Deed. Moscow: Politizdat. 49–54. [in Russian]
4. Borodina, T.V. Social dialogue: communicative strategies for the personal representation of social relations. URL: <http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#ixzz3ZHassy/> [in Russian]
5. Bulatov, M.O. (2009). *Philosophical Dictionary*. Kyiv: Stilos. [in Ukrainian]
6. Belov, I. ed. (2015). *Dialogue*. In: Head Guides. Seyiny. 559–567. [in Russian]
7. Kirvel, Ch. S. ed. (2010). *Contemporary global transformations and the problem of historical self-determination of the East Slavic peoples*. Minsk: Chetyre chetverti. 544–545. [in Russian]
8. Dobrenkova, E.V. (2007). *Social morphology of educational discourse: theoretical, methodological analysis: author's abstract*. Rostov-on-Don. [in Russian]
9. Habermas, J. (1985). *Ruckkehr zur Metaphysik. Eine Tendenz in der deutschen Philosophie?* In: Merkur, H.439/440, Oltober 1985. [in German]
10. Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen*. Bd.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [in German]
11. Hoslé, V. (2006). *Der Philosophical Dialogue Eine Poetik und Hermeneutik*. Munchen, Verlag C.H.Becko Hg. [in German]
12. Guattari, F. (1998). *What is philosophy?* Moscow: Int. Exper. sociology; SPb.: Aleteey. [in Russian].
13. Kendzor, P.I. (2016). *Integration through dialogue. The system of organizing multicultural education at school: [monograph]*. Lviv: Publishing House “Panorama”. [in Ukrainian].
14. Koran (1990). Tran. by I. Yu. Krachkovsky. Dushanbe. [in Russian]
15. Kozhemyakin, E.A., Krotkov, E.A. (2008). Methodological problems of the study of discourse practices. *Journal of the Institute of System Analysis, Russian Academy of Sciences*, 37, 67–72. [in Russian]
16. Krotkov, E.A., Nosova, T.V. (2009). *The nature of the philosophical (metaphysical) discourse*. In: Epistemology and the philosophy of science. No. 3, 37. [in Russian]
17. *Modern philosophy: Dictionary and textbook (1957)*. Rostov-on-Don: Phoenix. [in Russian].
18. Zotov, A.F., Mironov, V.V., Razina, A.V. eds. (2009). *Philosophy*. Moscow: Academic Design. [in Russian].
19. Proleev, S. (2014). “Society of knowledge” as an anthropological situation. *Filosofia osvity*, 1 (14), 7–24, 7–8. [in Ukrainian]
20. Radionova, N.V. (2008). *Representation of philosophy in the educational space of Slobzhanschina in the nineteenth century*. Sumy: OJSC “SOD”, publishing house “Kozatskyval”. [in Ukrainian]
21. Schmitt, H. (1998). *Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner*. In: Abschlußbericht: JUST

#### Список використаних джерел

1. Абушенко В. Л. Понимание. *Новейший философский словарь*. 3-е изд., исправл. Минск: Книжный Дом, 2003. 1280 с. (Мир энциклопедий). С. 767–769.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. П. Бочаров. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
3. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. *Махлин В. Л. Михаил Бахтин: философия поступка*. Москва: Политиздат, 1990. С. 49–54 / Цит. за: Современная философия: Словарь и хрестоматия. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 511 с.; С. 450.
4. Бородина Т. В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений. URL: <http://cheloveknauka.com/sotsialnyy-dialog-kommunikativnye-strategii-lichnostnoy-reprezentatsii-obschestvennyh-otnosheniy#ixzz3ZHassy/> (дата звернення: 15. 06. 2019).
5. Булатов М. О. Філософський словник. Київ: Стилос, 2009. 575 с.
6. Руководство по диалогу / глав. ред. И. Белов; пер. Д. Вирен, А. Давтян, В. Окунь. Copyright by Фонд «Пограничье», Сейны, 2015. 590 с.
7. Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения восточнославянских народов / Ч. С. Кирвель и др.; под ред. д-ра философ. наук, проф. Ч. С. Кирвеля. 3-е изд., перераб. и доп. Минск: Четыре четверти, 2010. 548 с.
8. Добренкова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра социол. наук : 22.00.04. Ростов-на-Дону, 2007. 49 с.
9. Habermas J. Ruckkehr zur Metaphysik. Eine Tendenz in der deutschen Philosophie? *Merkur*. H. 439/440. Oltober, 1985. 898 ff.
10. Habermas J. *Theorie des kommunikativen Handels*. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. 348 s.
11. Hoslé V. *Der Philosophical Dialogue Eine Poetik und Hermeneutik*. Munchen: Verlag C. H. Becko Hg, 2006. 494 s.
12. Гваттари Ф. Что такое философия? = Qu'est-ce que la philosophie? / пер. с фр. С. Н. Зенкина; Гваттари Ф., Делёз Ж. Москва: Ин-т эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетея, 1998. 260 с.
13. Кендзор П. І. Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання у школі: монографія. Львів: Видавничий Дім «Панорама», 2016. 378 с.
14. Коран / пер. И. Ю. Крачковского. Душанбе, 1990. 443 с.
15. Кожемякин Е. А., Кротков Е. А. Методологические проблемы изучения дискурсных практик. *Журнал Института системного анализа РАН*. 2008. № 37. С. 67–72.
16. Кротков Е. А., Носова Т. В. О природе философского (метафизического) дискурса. *Эпистемология и философия науки*. 2009. № 3. С. 37.
17. Современная философия: Словарь и хрестоматия. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 511 с.

- Modell project fürinter kulturelle Jugendarbeit. Mannheim. [in German]
22. Schweizer, A. (1992). *Awakening to life*. Moscow: Progress. [in Russian].
  23. The Bible. Books of Scripture of the Old and New Testaments (2001). Holy Upsenskaya Pochaevskaya Lavra. [in Russian].
  24. Troitskaya, O. M. (2016). *Dialogue and Tolerance in the Cultural and Educational Space of the High School* [Monograph]. Melitopol: B. Khmelnytsky MDPU. [in Ukrainian]
  25. Troitskaya, O.M. (2017). *Principles of dialogue and tolerance in the development of modern cultural and educational space: author's abstract*. [in Ukrainian]
  26. Korporulin, V.M. (2006). *Ukrainian-Russian Psychological Explanatory Dictionary*. Kharkiv: Fakty. [in Ukrainian]
  18. Философия / под ред. А. Ф. Зотова, В. В. Миронова, А. В. Разина. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический проект, 2009. 688 с.
  19. Пролеєв С. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*. 2014. № 1(14). С. 7–24.
  20. Радіонова Н. В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті. Суми: ВАТ «СОД», видавництво «Козацький вал», 2008. 320 с.
  21. Schmitt H. Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner. *Abschlußbericht: JUST Modell project fürinter kulturelle Jugendarbeit*. Mannheim, 1998. S. 43.
  22. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. Москва: Прогресс, 1992.
  23. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2001. 1367 с.
  24. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи: монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б.Хмельницького, 2016. 312 с.
  25. Троїцька О. М. Принципи діалогу і толерантності у розгортанні сучасного культурно-освітнього простору :автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : 09.00.10.Мелітополь, 2017. 38 с.
  26. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / авт.-упоряд. В. М. Копоруліна. Харків: Факт, 2006. 400 с.

**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

**Kotlyarova Viktoriya Yuriivna**

Melitopol Bohdan Khmelnytsky

State Pedagogical University

20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,

72312, Ukraine

**Tkach Maryna Valeriivna**

Melitopol Bohdan Khmelnytsky

State Pedagogical University

20 Hetmans'ka St., Melitopol, Zaporizhia region,

72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/9/19

*Received at the editorial office 04. 06. 2019.**Accepted for publishing 25. 06. 2019.***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

**Котлярова Вікторія Юріївна**

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

**Ткач Марина Валеріївна**

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,

Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/9/19

*Матеріал надійшов до редакції 04. 06. 2019 р.**Прийнято до друку 25. 06. 2019 р.*

## ФОРМУВАННЯ В БАКАЛАВРІВ НАВИЧОК ВІЗУАЛІЗАЦІЇ СЛАЙДІВ В ЕЛЕКТРОННИХ ПРЕЗЕНТАЦІЯХ

Ганна Брянцева, Олександр Брянцев

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті проаналізовано чинники, які сприяли безпрецедентному розширенню меж предметної області використання візуальної інформації в сучасному інформаційному суспільстві. Було зроблено спробу довести, що нині для ефективної взаємодії з сучасним візуально-інформаційним середовищем фахівець, з погляду його професійної діяльності, має бути візуально компетентним. Дизайн не є прикрасою, оскільки прикраса помітна. Кращі дизайни презентацій зроблені настільки добре, що учні в аудиторії практично не зважають на дизайн, а насамперед зосереджуються на повідомленні, яке дизайн допоміг зробити абсолютно ясним і зрозумілим, а не на колірній палітрі, шрифтах тощо. У статті окреслено шляхи розв'язання проблеми набуття бакалаврами – майбутніми вчителями інформатики – навичок візуалізації презентацій, які використовуються для навчання школярів. Розроблення візуальних елементів у слайд-пакеті має починатися на етапі підготовки. На ньому вчитель свідомо сповільнюється, щоб проаналізувати свою тему, цілі, ключові повідомлення та аудиторію. Лише після цього він почне генерувати ідеї, які згодом трансформуються в цифрову візуальну форму в електронній презентації.

### Ключові слова:

візуальна грамотність; графічна інформація; графічний редактор; збалансоване уявлення; комп'ютерний дизайн; принципи дизайну.

### Аннотация:

**Брянцева Анна, Брянцев Александр. Формирование у бакалавров навыков визуализации слайдов в электронных презентациях.**

В статье проанализированы факторы, способствовавшие беспрецедентному расширению границ предметной области использования визуальной информации в современном информационном обществе. Была предпринята попытка доказать, что в настоящее время для эффективного взаимодействия с современной визуально-информационной средой специалист, с точки зрения его профессиональной деятельности, должен быть визуально компетентным. Дизайн не является украшением, потому что украшение заметно. Лучшие дизайны презентаций сделаны так хорошо, что ученики в классе никогда не замечают дизайн: они принимают к сведению сообщения, которые дизайн помог сделать совершенно ясными, но не цветовую палитру, шрифты и т. д. В статье рассмотрены пути решения проблемы овладения бакалаврами – будущими учителями информатики – навыками визуализации презентаций, которые используются для обучения школьников. Разработка визуальных элементов в слайд-пакете должна начаться на этапе подготовки. На нём учитель замедляется, чтобы рассмотреть свою тему, цели, ключевые сообщения и аудиторию. Только тогда он начнет генерировать идеи, которые позже трансформируются в цифровую визуальную форму в электронной презентации.

### Ключевые слова:

визуальная грамотность; графическая информация; графический редактор; сбалансированное представление; компьютерный дизайн; принципы дизайна.

### Resume:

**Bryantseva Hanna, Bryantsev Oleksandr. Formation of bachelors' skills in visualization of slides in electronic presentations.**

The article analyses the factors that contributed to the unprecedented expansion of the boundaries of the subject area of the use of visual information in the modern information society. An attempt has been made to prove that at present, in order to effectively interact with the modern visual information environment from the standpoint of his professional activities, a specialist must be visually competent. Design is not a decoration, because decoration is noticeable. The best presentation designs are so well done that the students in the classroom never even consciously notice the design: the students take note of the messages that the design helped make utterly clear, but not the colour palette, typography, etc. The article studies the ways of giving the bachelors – future teachers of computer science – the skills of presentations visualization which are used by schoolchildren. The design of the visuals in slide-ware must begin in the preparation stage. During the preparation stage a teacher slows down so he can consider his topic, objectives, key messages, and audience. Only then he will begin to sketch out ideas that will appear in digital visual form.

### Key words:

visual literacy; graphic information; graphic editor; balanced presentation; computer design; design principles.

Постановка проблеми. Візуальне в усі часи відігравало провідну роль у сприйманні людиною довкілля. Сучасна наука довела, що пропускну здатність різних (оптичного, акустичного, тактильного) каналів зв'язку від рецепторів до центральної нервової системи істотно різняться. Проте «пальма першості» була і залишається в органів зору, які доправляють до мозку людини більші обсяги інформації ніж органи слуху і тактильні органи. XXI століття – це доба небаченого технічного розвитку у сфері візуальних комунікацій. Мультимедійні смартфони, система Skype, XD-кіно разом з іншими візуальними електронними технологіями, які не так давно сприймалися як ультрасучасні технічні нововведення, сьогодні –

повсякденна річ. Сучасники настільки звикли до екранних девайсів та їх надпотужних засобів для технічного відтворення візуальної інформації в екранному просторі, що практично не звертають уваги на нематеріальність презентованої екранними девайсами візуальної інформації. «Технічну візуальну образність можна побачити, тактильна ж взаємодія виключається. Отже, з появою цифрових технологій візуальне набуло нової специфіки, яка полягає в принциповій нематеріальності (безтілесності) технічної візуальної інформації, невловимості місця її перебування», – резюмує Катерина Сальникова у [6, с. 49]. Попри «безтілесність» технічної візуальної інформації, в інформаційному суспільстві дедалі частіше

надають перевагу візуальному перед вербальним: креолізованому тексту перед вербальним, зображенню перед текстом, відео перед зображенням, XD перед 2D тощо. Як наслідок, візуальні образи стали постійними супутниками професійного та особистого життя сучасної людини: на роботі, під час навчання, дозвілля, у побуті. На думку експертів у галузях, пов'язаних з комунікацією, бум візуальної інформації, який наразі пізнає сучасне інформаційне суспільство, кардинально змінив учасників комунікаційних процесів. «Де б Ви не намагались стати першим – у церкві, школі чи компанії з рейтингу Fortune 100, Вам, напевно, доведеться скористатися Power-Point ... Певна річ, Ви можете надіслати записку, але нині вже ніхто нічого не читає. Відповідно до того, як наше ділове життя прискорюється, ми потребуємо нового способу передавати ідеї від однієї групи до іншої», – зауважує Сет Годін (Seth Godin) у [5, с. 32]. Співзвучної думки дотримується інший експерт – Ненсі Дуарте (Nancy Duarte): «Висловлюйте свої ідеї за допомогою візуальних засобів, щоб захопити емоції вашої аудиторії, тоді вони сприймуть ваші ідеї як власні ... Допоможіть побачити те, про що ви говорите. Звертайтеся не тільки до вербального, а й до візуального сприйняття аудиторії» [1, с. 12].

Отже, маємо протиріччя. З одного боку, технічне та технологічне вдосконалення візуальних інформаційних технологій, висока рентабельність індустрії візуальних цифрових технологій, загальнодоступність візуальних пристроїв і каналів зв'язку, збільшення кількості візуальних інформаційних обмінів між суб'єктами – ці та інші чинники сприяють безпрецедентному розширенню кордонів предметної галузі використання візуальної інформації в сучасному інформаційному суспільстві. Тому для ефективної взаємодії з сучасним візуальним інформаційним середовищем як з особистого, так і з професійного погляду, необхідно володіти високим рівнем розвитку візуальної грамотності, без якої забезпечення успішної діяльності людини в зміненому інформаційному просторі вже не уявляється можливим. Сучасні експерти в галузі соціологічних досліджень звертають увагу широкого загалу на тенденції щодо зростання візуальної грамотності серед молоді. «Я вважаю дуже важливим неймовірне зростання візуальної грамотності людей. Нинішнє покоління підлітків і молоді мислять більш концептуально, ніж рядовий дизайнер. Вони декодують багато речей набагато краще за дизайнерів середньої руки. Мене вражає, як підлітки реагують, наприклад, на упаковку. Вони

практично прочитують її, як нескладний короткий текст ... нині людям, і особливо молоді, потрібно пропонувати більш складний візуальний ряд», – доходить висновку в [4] експерт у галузі соціологічних і маркетингових досліджень Олександр Новіков.

З іншого боку, електронна наочність, створювана власноруч, нерідко демонструє порівняно невисокий рівень візуальної грамотності учителів і викладачів – укладачів такої наочності. Брак візуальної грамотності особливо гостро відчувається під час аналізу візуального складника такого поширеного в навчальній практиці різновиду цифрової наочності, як комп'ютерні презентації. Так, учитель, проводячи урок, демонструє учням на комп'ютерних слайдах ілюстрації (фотографії, малюнки) та анімації (для процесів, явищ, дослідів); лектор для зворотного зв'язку з аудиторією вдається до інтерактивних комп'ютерних презентацій. Якщо порівняно недавно вчитель і викладач могли вибирати – використовувати їм електронні слайди чи ні, то нині альтернативи немає – використовувати, а брак електронних демонстраційних слайдів на уроці сприймається широким загалом радше як виняток із правила. Проте в процесі опрацювання комп'ютерних презентацій учителі і викладачі припускаються поширеної помилки, а саме: розглядають комп'ютерні презентації насамперед як потужний допоміжний інструмент. Так, обираючи між різними технологіями – між PowerPoint і Prezi, між Prezi та Flash, між Flash і Movie Maker, між Movie Maker і VideoScribe тощо, учитель і викладач упевнені: яку б технологію вони не обрали, все одно отримують у користування набір зручних інструментальних засобів, які зекономлять їхній час і зусилля під час підготовки до навчальних занять. З огляду на вищезазначене, стає зрозумілим, чому на зміну дуету «викладач – аудиторія» прийшло тріо «викладач – аудиторія – комп'ютерна презентація». Проте, як свідчить навчальна практика, односторонній (споживацький) підхід учителів і викладачів до комп'ютерних презентацій не найкраще позначився на якості останніх. Візуально непривабливі чи, навпаки, «красиві», але беззмстовні, комп'ютерні презентації стали проблемою для тих, кому вони призначалися – учням і студентам. Тому, якщо вчитель і викладач зацікавлені в тому, щоб комп'ютерні презентації дійсно були надійним союзником у справі утримання інтересу учнівської аудиторії, вони мають усвідомити, що комп'ютерна презентація створюється насамперед для того, щоб полегшити завдання аудиторії. А для того, щоб презентації насправді полегшували завдання аудиторії, учитель

і викладач мають бути готові до того, що їм доведеться докласти час і зусилля, зокрема, застосувати вміння і навички візуалізації дидактичних матеріалів, які використовуються з навчальною метою. Йдеться насамперед про візуалізацію, яка дотримувалася б фізіологічних законів зорового сприйняття; урахувала б базові принципи графічного дизайну групування, вирівнювання, контрасту та повторення інформації, зважала б на гармонійне поєднання кольорів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі є певний досвід розвитку комунікаційної діяльності викладача. Аналіз наявних науково-практичних розробок дає змогу виявити різні напрями дослідження комунікаційної діяльності викладача. Це, зокрема, проблемні питання філософії комунікаційної діяльності в контексті загальної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, А. Кузнецов); психолого-педагогічні аспекти вербальної та невербальної комунікації (О. Бодальов, І. Зязюн, Б. Ломов, С. Сисоєва, В. Семиченко); особливості конструювання комунікаційної діяльності в умовах дистанційного навчання (О. Андреев, В. Кухаренко, О. Полат, С. Сисоєва, П. Стефаненко); вплив психічних процесів на комунікацію (Л. Виготський, П. Гальперін, Р. Натадзе, П. Симонов). Для нашого дослідження науковий інтерес становлять також проблемні питання візуальної комунікації. Аналіз наявних науково-практичних розробок виявив різні напрями дослідження візуальної комунікації. Це аналіз фундаментальних понять зорової комунікації (А. Бергер, Д. МакВейд, О. Лебедєв-Любимов), методика опрацювання різних видів зорової комунікації (Д. Желязни, Г. Рейнольдс, М. Шметткамп, Д. Рос), зокрема й засобами сучасних комп'ютерних технологій (Д. Вайсманн, О. Яцюк). Відповідно, методологічну основу нашого дослідження становлять наукові праці українських і зарубіжних учених, у яких аналізуються проблемні питання комунікаційної діяльності. Водночас питання візуалізації комунікаційної діяльності засобами сучасних комп'ютерних технологій на прикладі комп'ютерних презентацій у системі професійної освіти залишається малодослідженим і потребує розгляду й детального аналізу.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити способи формування в бакалаврів навичок візуалізації презентацій, що дадуть змогу майбутнім учителям удосконалити їх комунікаційну діяльність загалом.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Мелітопольському державному педагогічному

університеті імені Богдана Хмельницького кафедра інформатики і кібернетики готує майбутніх викладачів і учителів інформатики в рамках спеціальностей 014 «Середня освіта. Інформатика» і 015 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». Навичок візуалізації навчальних презентацій бакалаври набувають у процесі опанування основ візуальної грамотності під час вивчення трьох навчальних дисциплін, які входять до циклу професійної та практичної підготовки. Це «Основи комп'ютерного дизайну», «Обробка зображень і мультимедіа» і «Методика навчання інформатики». На лекціях з комп'ютерного дизайну бакалаври з'ясовують, у чому полягає специфіка візуального в інформаційному суспільстві. У процесі обговорення з викладачем творчих завдань студенти доходять висновку, що візуальне в інформаційному суспільстві характеризується внутрішньою неоднорідністю; принципово нематеріальністю (безтілесністю) технічної візуальної інформації, невловимістю місця її перебування; перманентним зростанням попиту на візуальну інформацію; динамічністю візуальної інформації. Зокрема, розглядаючи динамічність візуальної інформації, студенти з'ясовують, як ознака динамічності вплинула на зовнішній вигляд сучасних комп'ютерних презентацій. Електронні слайди тривалий час сприймалися як послідовність статичних об'єктів – тексту, схем, таблиць, графіків, рідше – зображень. Проте, з появою нових технологій – численних редакторів відео, різноманітних програм відео монтажу – ситуація змінилася. Багато електронних презентацій почали створювати у відеоформаті. Як наслідок – у чималій кількості сучасних презентацій поняття «слайд» замінило поняття «кадр» (як у фільмі). З'явилися нові технологічні рішення, серед них – технології Prezi, Flash, VideoScribe. В умовах зрослої динамічності візуальної інформації змінилися також підходи до проектування «традиційних» слайдових презентацій, – зазначають експерти в галузях, пов'язаних з розробленням сучасних слайдових електронних презентацій. Так, Гарр Рейнольдс (Garр Reynolds) зауважує: «Чимало бізнесменів і студентів ставляться до мультимедійних слайдів як до транспарантів із блоками тексту, списками та графічними вставками... Потрібно інакше поглянути на презентації. Потрібно зрозуміти, що сучасні презентації зі слайдами та іншими мультимедіа мають більше спільного з кіно (образи і розповідь) і коміксами (образи і текст), ніж з письмовими документами. Сучасні презентації все більше нагадують документальні фільми, ніж просто показ діапозитивів із коментарями» [5, с. 35].

Водночас майбутні вчителі інформатики вчать виважено ставитися до нових можливостей комп'ютерних презентацій, коли ті використовуються з навчальною метою. Так, наприклад, студентам пропонується сформулювати відповіді на питання, які потребують попереднього обмірковування й не мають єдиної правильної відповіді. Наведемо кілька прикладів опрацьованих нами питань, над якими розмірковують студенти.

– Часто-густо лектор, свідомий переваг збалансованої презентації, усе-таки продовжує практикувати типові презентації. Як Ви гадаєте, чому?

– Чий час економить розробник типової презентації? А розробник збалансованої презентації?

– Яка прикметна риса професійної діяльності розробника збалансованих презентацій може бути схарактеризована метафорою Едгара Хау: «Жити відповідно до своїх ідеалів – це все одно, що надягати недільний костюм для чорної роботи»?

– Яка метафора, на думку експертів, наближається до сучасних електронних слайдів: метафора кіно чи метафора паперу?

– Що таке «кліпове мислення»? У чому найчастіше «звинувачують» цей тип мислення?

– Кліп-культура формує особливі форми візуального сприйняття, серед них – «зеппінг». Що таке «зеппінг»? Коли зеппінг використовується як захисна реакція людини на інформаційне перевантаження?

– На запитання «Чи потрібні мені слайди?», – лектор свідомо дає заперечну відповідь. Наведіть можливі докази, якими доповідач може аргументувати свою відмову від комп'ютерної презентації?

– Які інструменти в редакторі презентацій PowerPoint (і в інших подібних комп'ютерних програмах) дають змогу «замаскувати» (візуально «відкинути на другий план») ті послідовності, які доповідач уже пройшов, уводячи поступово нові слайди, які пояснюють кожну наступну частину процесу, доки він (процес) не буде цілком висвітлений доповідачем?

– Лектори, які переключаються з комп'ютерних презентацій, у яких переважає текст, на презентації, у яких ключову роль відіграють зображення, нерідко розчаровуються в ілюстраціях і повертаються до звичних текстових слайдів. Чи можете Ви назвати можливі причини їхньої зневіри?

Окрім розмірковування над питаннями, студенти виконують практичні завдання. Наведемо кілька прикладів практичних завдань,

які студенти опрацьовують уже на навчальних заняттях з методики навчання інформатики.

*Завдання 1.* «Дослідіть, як використовують інфографіку вчителі й викладачі. Який приклад використання інфографіки в навчальному процесі справив на Вас найбільше враження? Поясніть, чому?».

*Завдання 2.* «Підберіть зображення-метафору для візуалізації електронного слайду навчальної комп'ютерної презентації довільної тематики». Процес підбору зображення-метафори для візуалізації слайду розпочинається з чіткого визначення об'єкта (явища, процесу, механізму), який потребує ілюстрування. Наприклад, під час вивчення комп'ютерного графічного редактора потрібно візуалізувати такі інструментальні засоби: виокремлення перетину двох виокремлених областей; зміна розмірів зображення; перевертання зображення. Починаємо підбирати метафори. На цьому етапі важливо свідомо відмовитися від банальних візуальних рішень (на кшталт, «співробітництво – потиск рук») і зосередитися на пошуках нешаблонних візуальних порівнянь і аналогій. Наприклад, за візуалізації такого інструментального засобу, як «виокремлення перетину двох виокремлених областей» усередині растрового зображення, можна скористатися зображенням з рис. 1.

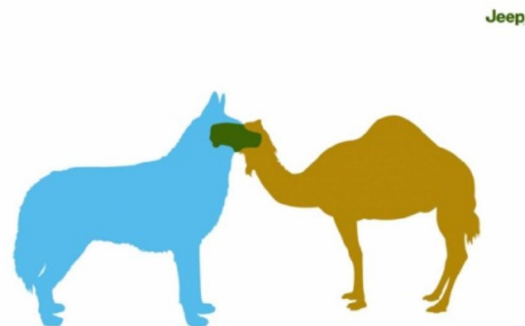


Рис. 1. Зображення-метафора за візуалізації виокремлення перетину двох виокремлених областей усередині растрового зображення

*Завдання 3.* «Нижче наведені позиції різних фахівців. Кожний фахівець – загально визнаний експерт у комунікаційній сфері й має чимало прихильників серед широкого загалу. Водночас погляди, яких дотримуються експерти, є діаметрально протилежними. Обґрунтуйте свій вибір експерта та його позиції. Знайдіть у публіцистичній і фаховій літературі іншого визнаного у сфері публічних виступів і презентацій експерта, чий слова слугуватимуть аргументом на користь вашого вибору тієї чи тієї позиції».

*Позиція перша.* Я бачив чимало презентацій дуже розумних людей, але навіть у них



доповідачі часто використовували дистанційне керування занадто слабо або не використовували його взагалі. Здавалося, що деякі взагалі бачили цей пристрій уперше. Навіть нині надто багато хто з доповідачів воліють увесь час стояти біля комп'ютера на столі або що дві хвилини підходити до нього, щоб змінити слайд. Тим часом пристрій дистанційного керування для комп'ютерів коштує порівняно недорого, а його користь важко переоцінити. Якщо ви ним ще не обзавелися, вам немає виправдання. Якщо ви ще не використовуєте дистанційне керування для показу слайдів, то, додавши його до вашого стилю подання, можна досягти істотних змін. Цей пристрій дасть змогу вам ближче підходити до людей, переміщуватися в різні кінці сцени або залу й налагоджувати більш тісні зв'язки з аудиторією [5].

*Позиція, протилежна першій позиції.* В ораторському бізнесі останнім часом зчинився справжній ажіотаж щодо так званих «презентаційних технологій». Рідкокристалічні панелі та ноутбуки замінили звичайні проектори, нібито забезпечуючи високий рівень графічних спецефектів. Для ораторів розроблені маленькі електронні датчики, які надягають на пояс і посилають легкі електричні розряди, коли до кінця промови залишається десять хвилин, п'ять хвилин, дві хвилини. Я не раз бачив, як люди користуються всіма цими штуkenцями, і дотримуюся досить категоричної думки: до них вдаються лише дуже слабкі оратори. Коли на сцену виходять такі професіонали, як Джеррі Спенс, або Чарлтон Хестон, або Зіг Зіглар, або Джим Рон, або моя вельми смілива персона, ці дурні пристрої не потрібні. Усе, що нам необхідно, – наші мова, голос і особистість; цього досить, щоб заморозити, зачарувати, загіпнотизувати аудиторію на годину або на шість годин. До речі, це зовсім не випадковість

і не вроджена якість. Це результат наполегливої і важкої праці. Я волію за краще слухати й бачити того, хто виступає самостійно, а не того, хто оточений десятками пристроїв і кабелів. ... Створюється таке враження, що, підстраховуючись високими технологіями, багато хто припиняє вдосконалюватися у своїй професії [2].

Процесу набуття безпосередніх навичок візуалізації навчальних презентацій обов'язково передують формування в бакалаврів пріоритету збалансованої презентації перед типовою презентацією. Відповідно, збалансовану презентацію ми визначаємо як презентацію, у якій дотриманий баланс між:

- першорядним (ключовим, основним) і другорядним;
- ефективним та ефектним;
- раціональним (аналіз, синтез) та емоціональним (емоції, настрій);
- візуальним (зображення, ілюстрації) та вербальним (текст);
- заповненою (текстом, ілюстраціями) площею і порожнім (ще називають негативним або умовно білим) простором.

Досвіду створення збалансованих презентацій студенти набувають у процесі дослідження кращих взірців і створення власних, дотичних до навчальних тем з інформатики. Наприклад, під час ознайомлення бакалаврів із сучасними тенденціями в опрацюванні візуального складника слайдів електронних презентацій, зокрема з критикою застосування промислового стандарту у візуалізації електронних слайдів, бакалаври вивчають такий досвід підготовки електронної презентації доповідачем. Доповідач порівнює між собою тижневі харчові набори на прикладі чотирьох родин з Чаду, Екватору, США та Німеччини.



Рис. 2. Різні способи оформлення візуальних меседжів на електронних слайдах



Ліворуч, на рис. 2, показано, який вигляд мають слайди, підготовлені відповідно до промислового стандарту: усі чотири слайди мають однаковий вигляд, а тому справляють враження пересічних і нецікавих. Праворуч показано, як для поліпшення візуального меседжу слайдів, доповідач для їх оформлення скористався серією фотозображень німецького фотографа Петера Менцеля, який сфотографував 20 середньостатистичних родин на тлі продуктів, закуплених на тиждень, у 20 країнах світу. Такий підхід, коли бакалаври досліджують кращі сучасні взірці опрацювання слайдів у презентаціях і, виходячи з набутого досвіду, опрацюють власні візуально збалансовані слайди, навчає бакалаврів самостійності у своєму професійному становленні, адже вони мають вдатися спочатку до пошуків, потім – до критичного аналізу сучасних тенденцій у презентації візуальних меседжів з навчальною метою, а вже потім братися за розробку власних слайдів, а не послуговуватися, за звичкою, вбудованими в редактори презентацій шаблонами для слайдів.

Отже, на навчальних заняттях з обробки зображень, мультимедіа та комп'ютерного дизайну бакалаври виконують практичні завдання, на прикладі яких вчать дотримуватися балансу між різними складниками візуального простору, а на заняттях з методики навчання інформатики досліджують причини випадків, коли учитель (лектор), свідомий переваг збалансованої презентації, і навіть більше – який має успішний досвід створення й використання збалансованої презентації, усе-таки продовжує практикувати типові презентації. Однією з таких причин є невміння створювати візуальні сюжети. З одного боку, широкий загал демонструє неглибокий і стійкий інтерес до можливостей використання в презентаціях візуальних образів. Про це, зокрема, свідчить

зростання останнім часом кількості видань та електронних ресурсів, у яких автори докладно розкривають методи створення й використання візуальних засобів у слайдах презентацій. З іншого боку, як показує практика, самої зацікавленості замало, студенти потребують практики. Спектр навичок, необхідних для проведення повного комплексу робіт, пов'язаних з підготовкою збалансованої комп'ютерної презентації, передбачає, зокрема, й уміння з дизайну (композиція, колір, шрифт, візуальні образи) і комп'ютерної графіки (підготовка візуальних образів) тощо. Цих навичок бакалаври набувають на заняттях з обробки зображень, мультимедіа та комп'ютерного дизайну.

Висновки. Для того, щоб ефективно взаємодіяти з сучасним візуальним інформаційним середовищем, виходячи з потреб своєї професійної діяльності, учитель і викладач мають бути візуально грамотними. Візуальне в інформаційному суспільстві має свою, притаманну йому, специфіку, а саме: внутрішню неоднорідність, нематеріальність технічної візуальної інформації, невлівимість місця її перебування, перманентне зростання попиту на візуальну інформацію, динамічність візуальної інформації. Ефективним способом набуття бакалаврами – майбутніми вчителями та викладачами інформатики – навичок візуалізації навчальних презентацій є формування візуальної грамотності під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Обробка зображень і мультимедіа», «Основи комп'ютерного дизайну» і «Методика навчання інформатики» в процесі виконання студентами комплексу творчих і практичних завдань. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в упровадженні проектних завдань з дослідження бакалаврами візуалізації навчальних презентацій за допомогою різних технологій.

#### Список використаних джерел

1. Дуарте Н. Slide:ology. Искусство создания выдающихся презентаций. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 288 с.
2. Кеннеди Д. Как преуспеть в бизнесе, нарушая все правила: руководство для предпринимателей. URL: <https://profilib.net/chtenie/29555/den-kennedi-kak-preuspet-v-biznese-narushaya-vse-pravila-rukovodstvo-dlya-predprinimateley-18.php> (дата звернення: 27. 07 2019).
3. Макгоуэн Б., Боумэн А. Идеальный слог. Что и как говорить, чтобы вас слушали. URL: <http://readli.net/chitat-online/?b=393182&pg=5> (дата звернення: 27. 07. 2019).
4. Новиков А. Сейчас многие носят одежду так, как раньше слушали Doors. URL: <http://os.colta.ru/media/advertising/details/34377> (дата звернення: 27. 07. 2019).

#### References

1. Duarte, N. (2012). *Slide:ology. The art of creating outstanding presentations*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. [in Russian]
2. Kennedy, D. How to succeed in business, breaking all the rules: a guide for entrepreneurs. URL: <https://profilib.net/chtenie/29555/den-kennedi-kak-preuspet-v-biznese-narushaya-vse-pravila-rukovodstvo-dlya-predprinimateley-18.php>. [in Russian]
3. McGowan, B. The Perfect Syllable. What and how to say to listen to you. URL: <http://readli.net/chitat-online/?b=393182&pg=5>. [in Russian]
4. Novikov, A. Many now wear clothes the way Doors used to listen. URL: <http://os.colta.ru/media/advertising/details/34377/> [in Russian]
5. Reynolds, G. (2009). *Presentation in Zen style: design, development, implementation and examples*. Moscow: "I.D. Williams". [in Russian]

5. Рейнольдс Г. Презентация в стиле Дзен: дизайн, разработка, проведение и примеры. Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2009. 240 с.
6. Сальникова Е. Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века. Москва: Прогресс-Традиция, 2012. 576 с.
6. Salnikova, E. (2012). *Phenomenon of the visual. From ancient sources to the beginning of the XXI century.* Moscow: Progress-Tradition. [in Russian]

**Відомості про авторів:**

**Брянцева Ганна Володимирівна**

bganna@ukr.net

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

**Брянцев Олександр Анатолійович**

albrpaper@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/20/26

*Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 10. 06. 2019 р.*

**Information about the authors:**

**Bryantseva Hanna Volodymyrivna**

bganna@ukr.net

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

**Bryantsev Oleksandr Anatoliyovych**

albrpaper@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/20/26

*Received at the editorial office 14. 05. 2019.  
Accepted for publishing 10. 06 2019.*

УДК 378.016:340.132.1(477)

## ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ПРАВОВОЇ НАУКИ ТА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Віктор Гапотій

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

У статті як ідею, що має об'єднувати суспільство і націю, проголошено права і свободи особистості як цінність, що потребує цивілізованих форм захисту. Сучасна правова думка має сприяти всім зацікавленим особам у тому, щоб навчитися жити в умовах реального визнання й поваги прав і свобод людини. Здійснення такого навчання за допомогою методик тьюторства, рефлексії, індивідуального планування навчання, практично-рольових форм занять формують цивілізований базис входження в професію в умовах формування Нової української школи та інформаційного суспільства.

**Ключові слова:**

право як цінність; правнича освіта; Нова українська школа; освіта; правовий світогляд; національна ідея.

**Аннотация:**

**Гапотий Виктор. Парадигма современной правовой науки и образовательного процесса в Новой украинской школе.**

В статье в качестве идеи, объединяющей общество и нацию, провозглашены права и свободы личности как ценность, требующая цивилизованных форм защиты. Современная правовая мысль должна способствовать всем заинтересованным лицам в том, чтобы научиться жить в условиях реального признания и уважения прав и свобод человека. Осуществление такого обучения с помощью методик тьюторства, рефлексии, индивидуального планирования обучения, практически-ролевых форм занятий формируют цивилизованный базис вхождения в профессию в условиях формирования Новой украинской школы и информационного общества.

**Ключевые слова:**

право как ценность; правовое образование; правоведение; высшее образование; правовое мировоззрение; национальная идея.

**Resume:**

**Hapotii Viktor. The paradigm of modern legal science and educational process at the New Ukrainian School.**

The article proclaims that the rights and freedoms of the individual is the idea which has to unite the society and nation, and it is the value which requires the civilized forms of protection. The modern legal thought should help all interested persons to learn to live in the conditions of real recognition and respect of the human rights and freedoms. The implementation of such training with the help of the tutoring method, reflection, individual planning of training, practical-role-play forms of lessons forms the civilized basis of entering the profession under the conditions when the New Ukrainian School and informative society are being developed.

**Key words:**

law as the value; law education; the New Ukrainian School; education; legal world outlook; national idea.

Постановка проблеми. У соціально-юридичній сфері з розвитком цивілізації відбувається поступове накопичення правових цінностей, прогресивних елементів юридичної культури. У цьому виявляється ряд об'єктивних закономірностей, що розкривають призначення права як явища цивілізації і культури. Найбільш суттєвою з них, що визначається як загальна тенденція протягом усієї багатовікової історії, є рух від заборонно-дозвільного до переважно дозвільного регулювання, до міцного утвердження статусу автономної особистості і, відповідно, підвищення питомої ваги в правовій дійсності суб'єктивних прав, зокрема перенесення в правовому регулюванні центру тяжіння на юридичні механізми, дія яких пов'язана з домінантним значенням юридичних дозволів, що виражають ступінь гарантованості свободи поведінки автономної особистості, зміцнення цінності приватного права.

Однак в основному особливості права поєднані з вираженням і юридичним забезпеченням соціальної свободи, активності, відповідальності учасників суспільних відносин. Ці та деякі інші фактори зумовлюють такий розвиток усього комплексу правових явищ, за якого право все більше стає правом у високому філософсько-етичному значенні цього слова. Відповідно до цього, право як нормативне

інституційне утворення набуває все більшої сили, стає більш дієвим чинником цивілізації і культури, таким чинником, який здатний «опанувати» державну владу, протистояти її свавіллю.

С. Максимов у статті «Класична і некласична моделі осмислення правової реальності» наголошує, що право – це текст, який створюється людиною і відтворюється діями й ментальними уявленнями людей. Тим самим право – не статична структура, що редукується до одного з його рівнів, а «процес відтворення реальності» [10, с. 2].

Визначальне значення в цьому контексті має і гуманітарний зміст права й у цьому аспекті – особливості й достоїнства прав громадянського суспільства, серед яких пріоритетна роль належить таким гуманітарно-правовим цінностям правового прогресу, як фундаментальні права людини, приватне право, незалежне правосуддя.

Є нагальна потреба в тому, щоб право виступало як історичний наступник позитивних правових цінностей, досягнень юридичної культури, освітнього правового простору – усього того, що може забезпечити досконалий, розвинений характер соціального регулювання в його прямуванні до сучасного громадянського інформаційного суспільства.

Перед сучасними навчальними закладами України постає доволі складне завдання – забезпечити викладання дисциплін, зокрема й правознавчих, на такому рівні, щоб воно сприяло якісній адаптації фахівців різних спеціальностей у непростих реаліях сучасного світу до ринкових відносин. Юридична парадигма фокусує увагу й на такому аспекті, як юридичний прагматизм, коли право пізнається та вивчається в дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. проблеми розуміння правової освіти як цінності в різних аспектах теоретичного та деонтологічного характеру досліджувались Т. Куном, К. Поппером, І. Лакатосом, С. Алексеевим [1; 2; 3], П. Біленчуком, В. Гвоздецьким, С. Сливкою [5], В. Бачиніновим [4] та ін. Наприклад, за Т. Куном, розвиток науки, зокрема й правової, – «це шлях від “нормальної науки” до “наукової революції” у формі конкурентної боротьби [9, с. 1]. У дослідженнях цих авторів було сформульовано ціннісну значущість правничої освіти різних рівнів, зокрема те, що на початкових етапах професійного навчання за допомогою загального курсу «Право людини» постає завдання – дати учням розуміння основних теоретичних положень сучасної теорії права і держави, формуючи в них високого рівня професійну правосвідомість; навчити їх застосовувати теоретичні положення до аналізу сучасних державно-правових та економіко-правових процесів, сприяти засвоєнню понятійного апарату для подальшого освоєння ряду окремих галузевих дисциплін і поглиблення теоретичних знань про право; сформувати навички роботи з навчальною і науковою літературою, розвивати вміння та навички орієнтуватися у складній системі чинного законодавства, здатність самостійно підбирати нормативно-правові акти до конкретної практичної ситуації; сприяти осмисленню права як одного з найважливіших соціальних регуляторів суспільних відносин.

Формулювання цілей статті. Мета статті – дослідити тенденції сучасного освітнього процесу на прикладі проблематики Нової української школи та визначити методологічні перспективи вдосконалення його в навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завданням концепції нової української школи є не тільки виявлення актуальних проблем сучасного розвитку законодавства України, а й забезпечення введення учнів старших класів у проблематику науки про філософію, право і державу, зокрема вивчення учнями базисних теоретичних положень теорії права та держави,

що дають змогу правильно орієнтуватися в розмаїтті форм і видів правовідносин, що виникають і супроводжують громадянина протягом життя, незалежно від обраної галузі трудової і соціальної діяльності. Водночас постає завдання формування базових життєвих, філософських і правових понять, необхідних для подальшого сприйняття буття, високого рівня професійної свідомості, спрямованого на виховання учнів, майбутніх студентів у душі поваги до конституційного ладу, захисту прав, свобод і охоронюваних законом інтересів громадян, суспільства, держави. Такий напрям підготовки учнів має бути спрямований і на прищеплювання навичок орієнтації в системі нормативних правових актів, самостійної роботи з навчальними посібниками, науковою літературою та матеріалами життєвої практики. Це допоможе сформувати в учнів основні загальнокультурні компетенції, спрямовані на оволодіння культурою мислення, здатність логічно мислити, аналізувати, узагальнювати й оцінювати державно-правові та економіко-правові події та процеси. Це майбутнє, яке проглядається в концептуальних початках нової української реальності.

Водночас, окремі позиції концепції Нової української школи спрямовані на те, щоб «на основі чинного законодавства сприяти усвідомленню тими, що навчаються, того факту, що в центрі уваги повинна бути людина як головна цінність суспільства, і виховувати в людині гуманне, свідоме ставлення до питань особистої безпеки та безпеки оточення в усіх сферах відносин» [10, с. 4].

Після переосмислення марксистсько-ленінської ідеології, на якій тривалий час ґрунтувалося громадське життя в Україні у складі СРСР, сьогодні ще чітко не визначені загальносоціальні цінності, спираючись на які можна було б розвиватися далі [12, с. 5]. На найвищому державному рівні виробилося гасло про пошук загальнонаціональної ідеї, яка б консолідувала різні верстви населення. У цьому контексті доцільно вказати на те, що в Конституції України вже декларується ідея про соціальне прагнення до побудови правової держави, а права і свободи людини проголошені найвищою цінністю [8, Ст. 1; Ст. 2], проте ми сьогодні чомусь шукаємо ще якісь інші, нові об'єднувальні ідеї.

Якщо ми конституційно ухвалили і проголосили ідеї правової держави, оголосили права і свободи людини вищою цінністю, то які ж іще нам потрібні ідеї і цінності для організації життя в сучасному соціумі? «Необхідно лише навчитися жити в умовах реального визнання й поваги прав і свобод людини. Якщо ж

навчимося жити на основі цих цінностей, то добробут усіх не змусить на себе довго чекати» [12, с. 9]. Ключовим словом у цій конструкції є «навчитися». Саме через освітні механізми підготовки сучасних фахівців різних спеціальностей можна пропагувати правові ідеї та цінності, виховувати навички позитивної правової поведінки й опанувати нормативно-правові знання для подальшого формування фундаменту поваги до права і закону.

Яку державу ми хочемо з Вами побудувати, якими повинні бути закони, за якими все більше і більше почало визначатися наше повсякденне життя? Ці питання хвилюють нас не тільки через цікавість. Відповіді на них сьогодні потрібно знати для того, щоб ми всі могли з розумінням оцінити політичні процеси, а найголовніше, свідомо брати участь у цих процесах і, по можливості, позитивно на них впливати.

Не тільки ці аспекти відображаються в основах юриспруденції, а й сутність історично сформованих держав, що є сьогодні на політичній карті світу. Такий сучасний шлях правової освіти показує соціальну необхідність держави та її законів, їх справжнє призначення. У ньому представлені основні концепції державно-правового будівництва, аналіз та узагальнення яких дає змогу зрозуміти феномен сучасної правової держави, про будівництво якої однозначно задекларувала Конституція України.

На нашу думку, сучасній молодій людині, яка навчається в школі та готується для вступу до вишу за спеціальністю педагогічного, економічного, психологічного або соціологічного профілю зовсім не обов'язково володіти глибокими юридичними або ще якимись спеціальними знаннями, щоб зрозуміти попит на правову інформацію та її актуальність у сучасних реаліях.

Правова держава – це не мрія, яку не можна здійснити, її модель уже функціонує в окремих зарубіжних країнах. Багато її принципів цілком можуть бути впроваджені й у наше повсякденне життя. Саме ідеї реалізації пропаганди концепції правової держави, верховенства права в нашій практиці державного і правового будівництва і присвячена ця стаття.

Сучасного учня та студента, на нашу думку, ще чекає зустріч з вельми цікавою і водночас найважливішою стороною життя громадянина – бути співзасновником ще несформованої правової держави, свідком становлення її юриспруденції, усвідомленим учасником політичних подій, що розвиваються в напрямі встановлення принципів верховенства права і закону. Підтвердженням того, що сучасні молоді люди є свідками процесу формування нової юриспруденції в нашій державі можна

вважати і прийняття Концепції Нової української школи. Які знання необхідні сьогодні, щоб повноцінно здійснити почесний громадянський обов'язок – бути людиною і громадянином? Отже, знову постає питання про знання і навчання.

Для цього кожному, хто навчається в сучасному освітньому закладі, на нашу думку, необхідно знати оптимальний мінімум правових категорій, конструкцій, правових механізмів, процедур і принципів. Сьогодні, коли ми вільно чи мимоволі є співучасниками досить важкого пошуку найбільш оптимальних форм державно-правового будівництва, ці знання просто необхідні.

Основи юриспруденції і є тією самою динамікою, що безпосередньо стосується не тільки підготовки професійних юристів, а й вироблення в сучасній людині зокрема й громадянина загально необхідних знань про державу і право. До того ж, просуваючись до загальної світової цивілізації, до якої прагне й Україна, стає очевидним, що юристи, які живуть і працюють у різних країнах, повинні добре розуміти один одного. Це зовсім не означає цілковитої згоди в усьому, інакше не буде розвитку, обміну науковими знаннями. Але зрозуміло: юриспруденція все більше і більше перетворюється (утім, так само, як і інші галузі наукових знань) на загальнолюдську цінність, яку берегти і збагачувати повинні представники всіх країн світу. Тому було б добре значно розширити параметри порівняльного юридичного правознавства, охопити його дослідженнями всі сторони юриспруденції, включаючи питання праворозуміння й державознавства. На думку окремих вчених, розвиток юриспруденції у світі йтиме саме в плані розширення досліджень з пошуку її взаємоприйнятних аспектів [13].

На жаль, викладання базових основ права в загальноосвітніх навчальних закладах у сучасних реаліях наштовхується на низку адміністративних, консервативних за своїм духом настанов. В освітньому процесі молодь наполегливо усувають від високих світоглядних цінностей, від пошуку сенсу життя та свого призначення, від поняття служіння ідеалам, від духовних запитів, від почуття совісті, обов'язку, відповідальності. Навчальні процеси та їх формальні наслідки ставляться вище за виховні. З освітнього поля витісняються завдання духовно-морального становлення молодих людей. Перетворюються на порожній звук поняття благородства та великодушності, добра і краси, загального добробуту й духовної досконалості, любові та відданості, батьківщини та загальнолюдських цінностей. Через засоби

масової інформації, через Інтернет, через стандартизацію змісту освіти, через хибні педагогічні приписи молоде покоління готується для егоїстичного життя, а не для захисту й розвитку самого життя, вдосконалення свого духовно-морального світу й утвердження загального добра.

Такою ідеєю, що віджила свій вік, у нашій громадській і соціальній конструкції є педагогічний авторитаризм. Але й сьогодні в освіті панує інерційний авторитаризм – практика виховання та навчання, що склалася віками й базується на примусі та насильстві, на принципі «батога і пряника». Він закріплений наукою в педагогічній теорії, відображений у підручниках з педагогіки та методичних посібниках. Він визнається офіційною педагогікою, на підставі якої розробляються зміст і методи навчання, підручники, аудиторні заняття й узагалі вся освітня система, зокрема й накази та інструкції органів влади та реформи, які за ними здійснюються. Філософською основою авторитарної педагогічної свідомості є матеріалістичне сприйняття світу. Воно і диктує головне завдання: озброїти молоде покоління всього лише деяким формальним набором так званих «освітніх стандартів». У цьому й розуміється суть підготовки молодого покоління до життя. Вважається, що дитина (учень, студент) за своєю природою не може протистояти намірам дорослих (учителів, викладачів), які піклуються про неї, а отже, педагогічною нормою стає примушування дитини підкорятися волі своїх вихователів, учителів, викладачів [16].

Чи є вихід з такого стану перебування освіти в режимі авторитарно-менторської методи викладання і, зокрема, у правничій сфері? Так, подібні напрацювання і світовий досвід сьогодні є. Загальна тенденція до застосування таких освітніх технологій може бути визначена як особистісно-орієнтована. Серед «механізмів» означеної технології доречно звернути увагу на тьюторську діяльність, рефлексійно-орієнтоване викладання, індивідуальне планування навчання, практично-рольові форми аудиторних занять.

Тьютор (англ. tutor) – історично сформована особлива педагогічна позиція. Особа в освітньому процесі, яка забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм учнів і супроводжує процес індивідуальної освіти в школі, у виші, у системах додаткової і безперервної освіти [4, с. 180]. Він організовує умови для складання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня; особа, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями, студентами; репетитор, наставник. В університетах тьютор – помічники викладача,

здебільшого аспіранти або студенти старших курсів. Функціональними завданнями тьютора можуть бути: складання загальної характеристики перспективних студентів, вивчення їхніх навчальних потреб, мети життєдіяльності тощо; координація чисельності студентів, формування індивідуальних розкладів, процедурних вимог; встановлення контактів зі студентами до початку навчальної сесії, ідентифікація навчальних призначень і запитів і встановлення особистого зв'язку зі студентами; поточний документообіг у паперовій та електронній формах; підготовка простих навчальних матеріалів для студентів, наприклад, моделей відповідей, копій робіт студентів (хрестоматійні підбір правових пам'яток або чинного законодавства й офіційних чи доктринальних коментарів до нього, даних судової, процесуальної практики), загальні коментарі про отримані документи, поширені помилки; обговорення з адміністрацією серйозних проблем, пов'язаних з роботами студентів на предмет плагіату; входження до складу екзаменаторів, залежно від відповідальності за курс; отримання підсумкових екзаменаційних матеріалів та фіксація їх у відповідній базі даних; усунення разом з розробниками навчальних курсів серйозних і змістовних труднощів, які мають студенти, допомога, за потреби, у зміні засобів інформації [15]. Вищезазначене, на нашу думку, покликана впроваджувати в життя Нова українська школа.

Ще один інструментальний складник, необхідний для оновлення освітнього правничого процесу – це рефлексія. На думку А. Хуторського, рефлексія – це мисленнєва діяльність, або чуттєво пережитий процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності [5, с. 56]. Рефлексія допомагає учням і студентам усвідомити одержані результати, визначити цілі для подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях. Вона в такому разі не тільки підсумок, а й стартова ланка для нової освітньої діяльності та постановки нових цілей [14, с. 213].

Щодо індивідуального планування навчання, то значний внесок у цьому було зроблено завдяки впровадженню в ЗОШ базових принципів Болонського процесу. Однак формальний бік організації зовнішніх показників приєднання до Болонської Декларації, ще не змінює внутрішню інерційність самого освітнього процесу. Як і раніше уроки з правничих дисциплін, і зокрема з «Основ права», проходять у школах у вигляді начитування й надиктовування учням програмного матеріалу. Звісно, що багато в чому якість залежить ще й від особистості лектора.

Проте, для втілення ідеї персоналізації, індивідуального планування навчальної роботи учнів корисним вбачається переорієнтування специфіки лекційної форми на проблемно-інтерактивну. Не можна вважати раціональним, що багато сучасних лекторів, виконуючи програмні настанови курсів, змушені озвучувати, повторювати, надиктовувати під конспективний запис в аудиторії узагальнені дефініції, що здебільшого містяться в рекомендованих Міністерством освіти і науки України виданнях. А ось орієнтація на персоніфіковане сприйняття матеріалу потребує вже проблемно-критичної постановки питань у матеріалах підготовки до уроку, з можливістю організації інтерактивної участі аудиторії учнів, які, зі свого боку, готуються до уроку (!), ознайомлюючись заздалегідь з тематикою, готуючи в бібліотеках і комп'ютерних класах, під'єднаних до інформаційних мереж, відповідні напрацювання, критичні дослідницькі матеріали. Тоді їхня емпірична участь буде на зовсім іншому рівні (ніж на рівні пасивного слухача) сприяти засвоєнню дисциплінарного курсу.

Практично-рольові форми класних занять як метода і самостійний напрям навчання побутують уже доволі давно, але не мають поширення, зокрема й у правничій сфері викладання. Однак сьогодні учнівські та вчительські презентації майбутньої професії корисні й актуальні для деонтологічного опанування правознавчої сфери. Виступи типу «Я хочу бути адвокатом», «Я хочу бути нотаріусом» або «Україна демократична держава: pro і contra» (лат. – за і проти), безумовно, значною мірою сприятимуть позитивному сприйняттю цінності правових знань учнями. Написання сценаріїв і проведення ділових ігор, на зразок учнівського мініпарламенту, що ухвалює новітній законопроект; проведення «судових засідань» за матеріалами реальних справ – усе це відображає саме те, що сьогодні ми називаємо

сучасними формами правничої освіти та правової пропаганди у ЗОШ доби інформаційного громадянського суспільства.

Висновки. Підсумовуючи викладений вище матеріал, вважаємо за доцільне підкреслити: суспільно об'єднувальною національною ідеєю українського народу може і повинно стати розуміння людини і громадянина, його демократичних прав і свобод, їх захисту як найважливішої цінності й мети розвитку громадянського суспільства. Необхідно навчитися жити в умовах реального визнання й поваги прав і свобод людини для добробуту всіх, і ключовим словом у цій конструкції є «навчитися».

На шляху до формування сучасного інформаційного громадянського суспільства середня й вища освіта, що поступово (маємо надію!) стане все більш доступною для населення, обов'язково мають передбачати, незалежно від напряму спеціальності та спеціалізації, стабільно високий рівень правничої підготовки для подальшої якісної професійної адаптації і соціалізації фахівців.

Сучасне національне законодавство у сфері освіти впроваджує методики виведення середньої освіти з режиму авторитарно-менторської методи викладання, зокрема й у правничій сфері. Загальна тенденція застосування таких освітніх технологій може бути визначена, як особистісно-орієнтована. Серед «механізмів» означеної технології особливий інтерес становлять: тьюторська діяльність, рефлексійно-орієнтоване викладання, індивідуальне планування навчання, практично-рольові форми аудиторних занять. Саме на вивчення корисності використання подібних технологій і методик правового навчання, на впровадження їх в освітню сферу та повноцінну адаптацію до навчального процесу має бути сьогодні спрямовано науковий пошук фахівців, зокрема й в умовах Нової української школи.

#### Список використаних джерел

1. Алексеев С. С. Избранное: Наука права. Общесоциальные проблемы. Публицистика. Москва: Статут, 2003. 478 с.
2. Алексеев С. С. Право: Азбука. Теория. Философия: Опыт комплексного исследования. Москва: Статут, 1999. 709 с.
3. Алексеев С. С. Право на пороге нового тысячелетия: некоторые тенденции мирового правового развития – надежда и драма современной эпохи. Москва: Статут, 2000. 252 с.
4. Бачинин В. А. Морально-правовая философия. Харьков: Консум, 2000. 208 с.
5. Біленчук П. Д., Гвоздецький В. Д., Сливка С. С. Філософія права: навчальний посібник. Київ: Атіка, 1999. 208 с.
6. Гаврилів Н. Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення. *Педагогіка*

#### References

1. Alekseev, S. S. (2003). *Selected works: Science of law. General social problems. Publicism*. Moscow: Statut. [in Russian]
2. Alekseev, S. S. (1999). *Law: ABC. Theory. Philosophy: Experience of complex research*. Moscow: Statut. [in Russian]
3. Alekseev, S. S. (2000). *Law on the threshold of the new millennium: some trends in global legal development - the hope and drama of the modern era*. Moscow: Statut. [in Russian]
4. Bachinin, V. A. (2000). *Moral and law philosophy*. Kharkov: Konsum. [in Russian]
5. Bilenchuk, P. D., Hvozdetzkyi, V. D., Slyvka, S. S. (1999). *Philosophy of law: study guide*. Kyiv: Atika. [in Ukrainian]
6. Havryliv, N. (2009). Mentoring as a type of professional activity: The genesis of development and formation.

- i psychologia profesijnioi osvity: naukovij zhurnal.* 2009. № 5. С. 179–187.
7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
  8. Конституція України. Основний Закон України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. Ст. 141. 254к/96-вр.
  9. Кун Т. С. Структура наукових революцій. Київ: Port-Royal, 2001. 228 с.
  10. Максимов С. Класична і некласична моделі осмислення правової реальності. *Право України*. 2014. № 1.
  11. Пилипенко В. Суд присяжних: pro i contra для України. URL: <http://www.pravda.com.ua/columns/2012/02/17/6958959/> (дата звернення: 28.04.2019).
  12. Правові основи безпеки життєдіяльності. Навчально-методичний посібник / укладачі: В. Д. Гапотій, О. Г. Мінкова. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2012. 121 с.
  13. Про безоплатну правову допомогу. Закон України // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2011. № 51 від 2 червня 2011 р. № 3460-VI. Ст. 577.
  14. Раянов Ф. М. Правовая организация общественной жизни: Теория и практика. *Государство и право*. 2004. № 12. С. 5–9.
  15. Раянов Ф. М. Проблемы теории государства и права (Юриспруденции): Учебный курс. Москва: Право и государство, 2003. 304 с.
  16. Реан А. В. Социальная педагогика. Москва: АСТА, 2005. 304 с.
  17. Тьютор. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 28.04.2019).
  18. The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania. Roles of a Mentor. 12. 12. 2008. URL: [www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm](http://www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm) (дата звернення: 28.04.2019).
- Pedhohika i psykhologhiia profesiinoi osvity*, 5, 179–187. [in Ukrainian]
7. Karpov, A. V. (2004). *Psychology of reflexive mechanisms of activity*. Moscow: Institute of Psychology of RAS. [in Russian]
  8. Constitution of Ukraine. The Basic Law of Ukraine (1996). *Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainy*, 30, 141. [in Ukrainian]
  9. Kun, T. S. (2001). *Structure of scientific revolutions*. Kyiv: Port-Royal. [in Ukrainian]
  10. Maksymov, S. (2014). Класична і некласична моделі осмислення правової реальності. *Право України*. 2014. № 1.
  11. Pylypenko, V. The jury: pro i contra for Ukraine. URL: <http://www.pravda.com.ua/columns/2012/02/17/6958959/> [in Ukrainian]
  12. Hapotii, V. D., Minkova, O.H. (2012). *Legal bases of life safety. Tutorial*. Melitopol: Publishing MDPU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
  13. About free legal aid. Law of Ukraine (2011). *Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainy*, 51 3460-VI, 577. [in Ukrainian]
  14. Raianov, F. M. (2004). Legal Organization of Public Life: Theory and Practice. *Gosudarstvo i pravo*, 12, 5–9. [in Russian]
  15. Raianov, F. M. (2003). *Problems of Theory of State and Law (Jurisprudence): Training Course*. Moscow: Pravo i gosudarstvo. [in Russian]
  16. Rean, A. V. (2005). *Social pedagogy*. Moscow: ASTA. [in Russian]
  17. Tutor. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> [in Russian]
  18. The Mentoring Partnership of Southwestern Pennsylvania. Roles of a Mentor. 12. 12. 2008. URL: [www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm](http://www.mentoringpittsburgh.org/roles.htm) [in English]

**Відомості про автора:**

**Гапотій Віктор Дмитрович**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/27/32

Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 21. 06. 2019 р.

**Information about the author:**

**Hapotii Viktor Dmytrovych**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/27/32

Received at the editorial office 14. 05. 2019.  
Accepted for publishing 21. 06. 2019.



## ДОСВІД ПРОЄКТУВАННЯ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ СФЕРИ І РЕКРЕАЦІЇ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Наталія Гузій, Олена Тадеуш

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

### Анотація:

Підвищення вимог на сучасному ринку праці до кваліфікації фахівців різних галузей зумовлюють необхідність упровадження дієвих форм практико-орієнтованої організації навчального процесу у вищій школі, серед яких особливий інтерес сьогодні становить дуальна освіта. Проєктування програмно-цільових орієнтирів і обґрунтування комплексу нормативно-документальних, науково-теоретичних, організаційно-технологічних передумов реалізації проєкту впровадження елементів дуальної системи освіти в процес професійної підготовки фахівців культурно-дозвіллевої сфери і рекреації, на думку авторів статті, забезпечить інтеграцію науки, культури, освіти та виробничих особливостей різновекторного культурно-дозвіллевого педагогічного процесу; активізує мотивацію студентів щодо набуття високого рівня кваліфікації та можливості успішного працевлаштування; підвищить їх професійну мобільність і конкурентоздатність на ринку праці; сприятиме адаптації майбутніх фахівців до мінливих умов сучасного культурно-дозвіллевого середовища.

### Ключові слова:

дуальна освіта; педагогіка дозвілля; професійна підготовка педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації; культурно-освітні установи; центри дозвілля.

### Аннотация:

Гузий Наталья, Тадеуш Елена. Опыт проектирования дуальной системы подготовки специалистов культурно-досуговой сферы и рекреации: организационно-методические аспекты. Повышение требований на современном рынке труда к квалификации специалистов разных отраслей обуславливает необходимость введения действенных форм практико-ориентированной организации учебного процесса в высшей школе, среди которых особый интерес сегодня вызывает дуальное образование. Проектирование программно-целевых ориентиров и обоснование комплекса нормативно-документальных, научно-теоретических, организационно-технологических предпосылок реализации проекта по внедрению элементов дуальной системы образования в профессиональную подготовку специалистов культурно-досуговой сферы и рекреации, по мнению авторов статьи, обеспечит интеграцию науки, культуры, образования и производственных особенностей культурно-досугового педагогического процесса; активизирует мотивацию студентов относительно получения высокого уровня квалификации и возможности успешного трудоустройства; повысит профессиональную мобильность и конкурентоспособность на рынке труда; будет способствовать адаптации будущих специалистов к условиям современной культурно-досуговой среды.

### Ключевые слова:

дуальное образование; педагогика досуга; профессиональная подготовка педагогов-организаторов культурно-досуговой деятельности и рекреации; культурно-образовательные учреждения; центры досуга.

### Resume:

**Nataliia Guzii, Olena Tadeush. Experience of developing dual training system for the specialists in cultural, leisure and recreational activities: organizational and methodological aspects.**

The increasing requirements in the modern labor market for the qualification of specialists in different fields dictate the need for the implementation of efficient forms of practice-oriented organization of the educational process in higher educational institutions, among which the dual education is of particular interest nowadays. The authors of the article believe that the development of program targets and the justification of the complex of normative-documentary, scientific-theoretical, organizational and technological prerequisites for the project implementation on introducing the elements of dual education system into the professional training process of the specialists in cultural, leisure and recreational activities can promote the integration of science, education and production peculiarities of the multidirectional cultural and leisure pedagogical process, activate students' motivation for obtaining the high-level qualification and successful employment opportunities, increase their professional mobility and competitiveness in the labor market, and help future specialists adapt to the changing conditions of the modern-day cultural and recreational environment.

### Key words:

dual education system, leisure pedagogy, professional training of facilitators of cultural, leisure and recreational activities, cultural and educational institutions, leisure centers.

Постановка проблеми. Реалізація актуальних стратегій реформування вищої освіти країни, підвищення конкурентоздатності фахівців в умовах глобалізації та зростання на сучасному ринку праці вимог до їх кваліфікації зумовлюють необхідність подолання наявного дисбалансу в професійній підготовці студентів ЗВО щодо співвідношення теоретичного і практичного навчання, наближення його змісту і технологій до реальних умов майбутньої професійної діяльності за допомогою винайдення дієвих форм практико-орієнтованої організації навчального процесу у вищій школі, серед яких особливий інтерес сьогодні становить дуальна освіта. Її запровадження в професійну освіту України передбачено Концепцією підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, схваленою

КМ України, з метою формування єдиних засад, напрямів, завдань, механізмів і часових термінів розбудови системи підготовки фахівців у вищій школі України за дуальною системою навчання [18].

Досвід упровадження дуальної системи освіти в розвинених країнах – Швеції, Великій Британії, Німеччині, Японії тощо свідчить про позитивну динаміку змін у підготовці кваліфікованих фахівців різних галузей. Побудована на єдиних засадах узгодженої взаємодії освітньої та виробничої сфер у підготовці фахівців, дуальна система освіти дає змогу поєднати теоретичне навчання в навчальному закладі з можливостями формування практичних умінь і навичок безпосередньо на підприємстві, сприяє набуттю студентами фахових компетентностей, їх успішній

адаптації до умов майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи тим самим рівновагу між попитом і пропозицією на ринку праці.

Накопичений науково-методичний та організаційний потенціал упровадження дуальної освіти має значні перспективи щодо їх екстраполяції на систему професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, зокрема педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації, оскільки питання її практичної спрямованості та забезпечення динамічної адаптації цієї категорії майбутніх педагогічних працівників до реальних умов функціонування сучасного соціокультурного й освітнього середовища є не менш гострими, ніж у виробничій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова рефлексія зарубіжного досвіду впровадження дуальної системи освіти представлена компаративістськими дослідженнями особливостей професійного навчання засобами дуальної системи освіти в Німеччині (І. Бойчевська, М. Кородін), європейського досвіду впровадження дуальної моделі вищої професійної освіти дорослих (М. Дернова), впливу дуальної системи навчання на формування професійного розвитку педагогів у США і ФРН (О. Пришляк), специфіці впровадження дуальної системи в Росії (В. Полянін, Є. Терещенкова), перспектив її впровадження в Україні (Н. Осипчук) тощо. У роботах названих авторів схарактеризовано відмінності дуальної освіти за організаційно-нормативними особливостями. Так, зокрема, у Німеччині обов'язковим є підписання тристоронньої угоди між навчальним закладом і учнем, між учнем і фірмою-роботодавцем і між навчальним закладом та фірмою-роботодавцем, отримання сертифікатів із характеристикою досягнень студента в компанії (І. Бойчевська, М. Кородін); американська та англійська ж моделі організації дуального навчання обмежуються лише контрактами або між учнем і навчальним закладом, або між навчальним закладом та підприємством, а їх обов'язковими елементами є зміст, мета навчання, термін навчання, тривалість робочого дня, тривалість випробувального терміну, розмір і порядок виплати стипендії, кількість відпускних днів із посиланням на колективний договір і законодавчі акти (С. Дразниця, О. Дразниця, О. Пришляк). Загалом вчені констатують суттєве підвищення якості та ефективності практико-орієнтованої дуальної професійної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюють схожість систем організації дуальної системи освіти розвинених країн світу в питаннях тісної взаємодії навчальних закладів з підприємствами, організаціями,

установами, які мають необхідні ресурси для здійснення певних видів освітньої діяльності та проведення практик. При цьому обидві сторони виступають рівноправними партнерами, які спільно розробляють і координують освітній процес, здійснюють контроль за його результатами [1; 4; 5; 10; 13; 16; 19].

Останнім часом актуалізувалися науково-методичні пошуки організації дуальної освіти конкретних напрямів підготовки фахівців гірської (Н. Григор'єва, Є. Грушнікова, Л. Мокрецова, Н. Швець) та легкої промисловості (І. Айтуганова, Ю. Дячкова, Є. Корчагіна), запропоновані моделі й принципи дуального навчання техніків високотехнологічної галузі (В. Кольга), фізиків (Н. Косарев, Л. Рахімова) та інженерів-педагогів (Ю. Петров). Дуальний формат підготовки педагогічних кадрів представлений його розвідками як траєкторії професійної освіти (В. Рудакова, Т. Кушкіна), форми реалізації освітньо-професійних програм (Н. Башкірева), чинника формування особистості майбутнього педагога (Ю. Бухтіяров, С. Стригунова), засобу організації навчальної та виробничої практик (О. Гнеда). Наявний доробок становить первинну науково-методичну базу подальших пошуків організації дуальної освіти нових педагогічних спеціальностей, а саме – навчання студентів бакалаврату за оригінальною освітньо-професійною програмою «Педагогіка дозвілля» спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

Формулювання цілей статті. Мета статті – проєктування й обґрунтування нормативно-документальних, науково-теоретичних, організаційно-технологічних передумов упровадження елементів дуальної освіти в систему професійної підготовки педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «дуальна система» (від лат. dualis – подвійний) увійшов у педагогічну термінологію в середині 60-х років ХХ ст. як поняття, яким позначається нова, більш гнучка форма організації професійного навчання, що передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмітних форм навчання [6]. Поняття дуальної освіти було запропоновано німецьким педагогом у галузі професійної освіти, викладачем вищого технічного училища Дармштадта Абедем (1908-1965), а його модифікація – «дуальна система професійного навчання» – уведено в обіг німецьким комітетом з питань професійної освіти (1964) [23].

Відповідно до Міжнародної стандартної кваліфікації ЮНЕСКО, дуальна система освіти – це організований навчальний процес реалізації освітніх програм, що поєднують часткову зайнятість на виробництві і навчання з неповним навантаженням у традиційній шкільній і університетській системі [22].

Дуальна система професійної підготовки виникла у ФРН у середині 1960-х рр. і набула широкої популярності та визнання у світовій практиці професійної освіти як одна з найбільш динамічних технологій організації професійного навчання студентів, що здатна адекватно реагувати на всі економічні зміни в глобалізованому світі й гнучко адаптуватися до мінливих реалій ринку праці [16].

На українських теренах останніми роками значно активізувався інтерес різноманітних суспільних інституцій до впровадження системи дуальної освіти в країні. Нормативно-організаційними засадничими підставами для цього є сучасна документальна база доктринального значення – Закон України «Про вищу освіту» від 05. 09. 2017 № 2145-VIII; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 р.; Середньостроковий план пріоритетних дій уряду на період 2017-2020 рр., розділ III: «Розвиток людського капіталу», підрозділ VIII: «Модернізація професійно-технічної освіти»; Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19. 09. 2018 р. № 660-р «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти»; Постанова Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 р. № 347 «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності».

Практична площина перебігу цих процесів відображена ініціативами Міністерства освіти і науки України щодо впровадження в 2017-2018 н. р. елементів дуальної форми навчання в 52 закладах професійної (професійно-технічної) освіти в 25 регіонах за 54 професіями. Відповідно було внесено зміни до змісту освіти та графіку навчально-виробничого процесу відповідно до запитів роботодавців з урахуванням вимог державних стандартів з конкретних робітничих професій, розроблено 19 проєктів освітніх стандартів на основі компетентнісного підходу та блочно-модульної побудови навчального процесу й розпочато тісну співпрацю з роботодавцями з метою розширення кількості закладів професійної (професійно-технічної) освіти, переліку професій для впровадження елементів дуальної форми навчання в 2018-2019 н. р. у понад 100 закладів освіти й збільшення переліку робітничих професій, за якими здійснюється підготовка з елементами дуальної форми навчання [6].

Поряд із цим за підтримки Міністерства освіти і науки України та керівників провідних вищих навчальних закладів України, членів Федерації роботодавців України, а також представників Вищої дуальної школи Гера Айзенах та Німецького товариства дружби з країнами Східної Європи в Тюрінгії – ініціаторів проєкту «Дуальне навчання в діалозі» – було проведено цикл науково-методичних семінарів, присвячених розв'язанню проблемних питань організації та виконання програм практичного навчання студентів, що загострюються внаслідок складних економічних умов. Результатом розпочатої науково-методичної дискусії стало створення проєкту Концепції підготовки фахівців у вищій освіті за дуальною системою, схваленою КМ України. Її впровадження в практику роботи ЗВО передбачає поетапну реалізацію плану заходів протягом 2017-2021 рр., а саме: розроблення нормативно-правової бази для запровадження дуальної освіти в повному обсязі на I етапі (2018); розроблення типових моделей дуальної форми здобуття освіти в закладах вищої освіти, їх пілотування та оцінювання ефективності на II етапі (2019-2020); створення кластерів дуальної освіти на базі спроможних закладів освіти та зацікавлених суб'єктів господарювання на III етапі (2020-2023) [17].

Метою впровадження дуальної системи навчання в Україні, відповідно до зазначеної Концепції, є:

- формування єдиних засад, напрямів, завдань, механізмів і часових термінів розбудови системи підготовки фахівців у вищій школі України за дуальною системою навчання;
- забезпечення національної економіки висококваліфікованими фахівцями;
- підвищення рівня підготовки фахівців, формування і розвиток у них загальнокультурних і професійних компетентностей;
- подолання відставання рівня підготовки фахівців від реальних вимог роботодавців;
- інтегрування освітніх програм із сучасним змістом професійної діяльності випускників;
- підвищення рівня конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів в умовах глобалізації та посилення вимог на ринку праці;
- збільшення зайнятості молоді, зміцнення інноваційного потенціалу економічного зростання;
- посилення ролі роботодавців у системі підготовки кваліфікованих кадрів: від формування змісту освіти до оцінювання результатів навчання [17].

Основними ж завданнями дуальної системи навчання в Україні визначено:

- зміцнення й удосконалення практичного складника освітнього процесу зі збереженням

достатнього рівня теоретичної підготовки, що забезпечить дотримання стандартів освіти;

- підготовка кадрів, які максимально відповідають сучасним вимогам ринку праці та роботодавців;
- підвищення мотивації студентів до отримання кваліфікації (спеціальності) та можливості працевлаштування;
- підвищення професійної мобільності та конкурентоздатності випускників на ринку праці;
- забезпечення взаємозв'язку, взаємопроникнення та взаємовпливу науки, освіти і виробництва, що дасть змогу внести якісні зміни в освіті;
- сприяння розвитку особистості [18].

Конкретизація означених цілей і завдань дуальної освіти щодо проектування й упровадження її елементів у процес професійної підготовки студентів спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки» за освітньо-професійною програмою бакалаврату «Педагогіка дозвілля» дала змогу визначити *програмно-цільові орієнтири й комплекс нормативно-документальних, науково-теоретичних, організаційно-технологічних передумов* реалізації такого проєкту, що забезпечить максимальну відповідність підготовки висококваліфікованих фахівців різновекторної культурно-дозвіллевої галузі сучасним вимогам ринку праці та запитам роботодавців; інтеграцію науки, культури, освіти, виробничих особливостей щодо ефективного перебігу різновекторного культурно-дозвіллевого педагогічного процесу; активізує мотивацію студентів щодо отримання високого рівня кваліфікації та можливості успішного працевлаштування; підвищить професійну мобільність та конкурентоздатність випускників на ринку праці, сприятиме їх адаптації до мінливих умов сучасного культурно-дозвіллевого середовища.

Визначаючи *науково-теоретичні передумови* впровадження елементів дуального навчання в процес підготовки фахівців у галузі педагогіки дозвілля, варто спиратися на положення моделі підготовки фахівців з фізики, розробленої М. Косаревим на основі принципів дуального навчання, що охоплює концептуальний, змістовий, процесуальний і результативний складники [11].

У процесі обґрунтування фундаментальних концептуально-методологічних позицій упровадження елементів дуального навчання в систему професійної підготовки педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації було використано підхід М. Косарева, згідно з яким продуктивна взаємодія освітньої та

виробничої сфер у вишівському навчанні має будуватися на таких методологічних підходах, як:

- аксіологічний, що забезпечує ціннісно-смыслову спрямованість освітніх і виробничих цілей і завдань;
- онтологічний, тобто компетентнісний підхід, який орієнтує всіх суб'єктів на предметний зміст професійної підготовки студентів;
- технологічний – процесуальний підхід до організації освітньої та професійної діяльності студентів [11].

До важливих теоретичних передумов проєктування системи дуальної освіти майбутніх фахівців у галузі педагогіки дозвілля належить визначення її принципів.

Так, серед провідних принципів упровадження інноваційних систем дуального навчання в підготовку фахівців з фізики М. Косарев виділив:

- принцип цілісності, що забезпечує зв'язок теоретичного складника освітньої програми з практичною професійною діяльністю;
- принцип інтеграції, який сприяє формуванню у студентів широкої професійної компетентності і охоплює навчальний матеріал суміжних галузей знань;
- принцип міждисциплінарних зв'язків, що передбачає взаємопроникнення та взаємовплив навчальних дисциплін;
- принцип багатопрофільності, що передбачає можливість отримати додаткову спеціальність у процесі навчання;
- принцип мобільності освіти, що забезпечує гнучкість професійної освіти та її здатність реагувати на внутрішні і зовнішні змінні умови;
- принцип дуалізму, що виявляється у підготовці фахівців в умовах дуальної системи освіти і передбачає активну участь у цьому роботодавця;
- принцип відповідності змісту підготовки до майбутньої професійної діяльності перспективам і пріоритетам науково-технічного розвитку галузі [11, с. 419].

За Т. Ліпаєвою, основними принципами впровадження елементів дуального навчання є:

- принцип індивідуалізації, що передбачає врахування інтересів, потреб, можливостей і очікувань учасників взаємодії;
- принцип практико-орієнтованості дуального навчання, що забезпечує спрямованість спільних цілей учасників взаємодії на виконання реальних навчально-професійних завдань через постійний зворотній зв'язок і співвіднесення змісту освіти з практичним досвідом;
- принцип мережевої взаємодії, що виявляється в організації обміну досвідом, колективному обговоренні поточних завдань;

взаємній підтримці, дієвих механізмах саморегулювання спільноти;

– принцип інтерактивності – широке використання діалогових форм роботи;

– принцип стимулювання – заохочення, стимулювання, публічне визнання досягнень найбільш активних учасників [3, с. 32].

На думку ж Ю. Олексіна та С. Якубовської, основними принципами підготовки магістрів педагогічних спеціальностей з елементами дуальної системи освіти є: паритетність гуманістичних і ціннісних орієнтирів, компетентнісний підхід, становлення і розвиток професійної діяльності та соціально-професійних відносин [9].

Отже, аналіз вищезазначених джерел дав змогу виокремити такі *принципи* впровадження елементів дуального навчання в процес професійної підготовки майбутніх педагогів-організаторів культурно-дозвілдової діяльності і рекреації:

- *принцип системності*, який передбачає функціонування певних зв'язків і відношень між елементами системи дуального навчання студентів і забезпечує їх координацію, передусім зв'язок теоретичного складника з практичною професійною діяльністю;
- *принцип інтеграції* філософських, культурологічних, мистецьких, соціологічних, психолого-педагогічних знань і умінь у змісті професійної підготовки фахівців диктується сучасними умовами соціокультурного освітнього середовища та забезпечує динамічність переходу від вузькоспеціалізованої підготовки фахівців до набуття ними широкої професійної компетентності;
- *принцип регіональності*, що полягає у висуванні специфічних цілей і змісту підготовки кадрів, зорієнтованих на потреби регіону;
- *принцип багатопрофільності*, який передбачає можливості набуття студентами додаткової кваліфікації в процесі профільного навчання;
- *принцип мобільності освіти*, що виражає необхідність гнучкого реагування системи професійної освіти на внутрішньосистемні та зовнішні зміни;
- *принцип дуалізму* передбачає активну участь роботодавця у створенні виробничо-освітнього кластера і, зокрема, фінансову підтримку освітньої інфраструктури.

*Процесуально-технологічні передумови* впровадження дуальної системи освіти в професійну підготовку фахівців у галузі педагогіки дозвілля можуть бути представлені

етапами її організації: *підготовчо-моделювальним, організаційно-проектувальним, конструювально-рефлексивним, результативно-прогностичним*, кожен з яких передбачає створення певних організаційно-педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності підготовки фахівців культурно-дозвілдової галузі в умовах дуальної системи освіти й можуть розглядатися з позицій діяльності ЗВО та підприємства.

*Підготовчо-моделювальний етап* упровадження елементів дуальної освіти в процес підготовки фахівців у сфері культурного дозвілля передбачає узгодження цілей закладу вищої освіти з цілями культурно-освітніх і дозвілдово-рекреаційних установ з урахуванням реальних потреб культурно-дозвілдового простору з використанням потенціалу провідних підприємств галузі для підвищення якості освітніх послуг і забезпечення кваліфікованими кадрами на середньострокову й довгострокову перспективу. На цьому етапі впровадження елементів дуальної системи освіти спрямовується на ознайомлення студентів з основними напрямками та змістом роботи культурно-освітніх закладів і дозвілдово-рекреаційних установ, а також з особливостями професійної діяльності спеціалістів різного профілю, що працюють у провідних установах галузі. Це є найбільш доцільним на першому році навчання й під час проходження студентами навчальної ознайомчої (безвідривної) практики. Відтак студенти I курсу спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньо-професійної програми: «Педагогіка дозвілля», спираючись на базові знання з дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дозвіллезнавство», «Основи мистецької педагогіки», «Інтеграція мистецтв у культурно-освітній системі дозвілля», а також на набуті під час навчання уміння й навички, мають змогу зануритись у сучасну культурно-дозвіллову сферу культурно-мистецьких закладів і установ для різних категорій населення, що стимулює у них прагнення до самореалізації та фінансової незалежності, яке є найвищою мотивацією для студентів і прискорює їхню адаптацію до професійної діяльності у виробничих умовах, наближених до реальності.

*Організаційно-проектувальний етап* уведення елементів дуального навчання охоплює процес реалізації спільної мети ЗВО і культурно-дозвілдової установи шляхом створення й упровадження організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів-організаторів культурно-дозвілдової діяльності й рекреації з урахуванням двосторонніх сучасних потреб ЗВО та культурно-дозвілдової установи, що передбачає синхронізацію їх діяльності як під час навчання,

так і в період проходження навчальної (пропедевтичної) та навчальної професійно-орієнтованої практик, визначених навчальним планом. Зауважимо, що інтегрування елементів дуальної системи освіти на визначеному етапі стає можливим під час вивчення таких навчальних дисциплін, як: «Педагогіка культурно-дозвіллевої діяльності», «Сучасні культурно-дозвіллеві практики», «Рекреалогія дозвілля», «Організація дозвіллевих об'єднань», «Основи вокальної та ритмопластичної творчості», «Основи сценарно-режисерської та акторської діяльності» із застосуванням у навчальному процесі методів організаційно-пізнавальної, практичної і когнітивної діяльності студента, а саме: обговорення, дискусії, виконання завдань на основі аналізу конкретних ситуацій, експериментів, проєкти, навчальні дослідження тощо.

Цей етап також передбачає обов'язкове наставництво на підприємстві, що визначається як процес передачі знань, умінь і навичок провідних фахівців підприємства в період проходження студентами навчальної (пропедевтичної) та навчальної професійно-орієнтованої практик. Його мета – навчити майбутніх фахівців культурно-дозвіллевої діяльності оптимально використовувати час і ресурси, оволодіти найбільш раціональними прийомами і методами роботи для досягнення високого рівня підготовки студентів за своєю спеціальністю. Завдання наставництва полягають у наданні допомоги студентам в адаптації до умов виробничої діяльності, підвищенні рівня професійних навичок і якостей і супроводу студента на підприємстві, формування таких професійних якостей, як дисципліна й почуття відповідальності, залучення студентів до норм корпоративної культури організації, дрес-коду відповідно до встановлених правил; підвищення мотивації за умов зацікавленості організації конкретним студентом.

Вивчення передового педагогічного досвіду в реальних умовах функціонування культурно-дозвіллевих установ сприятиме адаптації студентів до умов майбутньої професійної діяльності, забезпечить набуття професійних комунікативних умінь у спілкуванні з дітьми й працівниками закладу та успішне виконання обов'язків помічника педагога-організатора культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації під час здійснення культурно-просвітницької діяльності. Це спонукає до якісного надання дозвіллево-рекреаційних послуг, сприяє розвитку здатності залучати дітей, підлітків і дорослих до активної культурно-дозвіллевої діяльності, формує готовність підбирати методичний супровід до організації та проведення концертної,

культурно-масової роботи, оглядів, конкурсів, фестивалів, свят та інших заходів.

*Конструювально-рефлексивний етап* передбачає поглиблення й деталізацію впровадження професійно-орієнтованих елементів дуального навчання в реальних умовах партнерських відносин навчального закладу і підприємства, оцінку результативності й відповідності якості підготовки фахівців культурно-дозвіллевої галузі вимогам виробничих структур, а також здійснення незалежного оцінювання професійної компетентності фахівців відповідно до траєкторії їх професійного зростання.

Застосування широкого діапазону різноманітних видів діяльності студентів на визначеному етапі, а саме: обговорення, різного роду дискусії, виконання проблемних завдань під час моделювання конкретної ситуації, експерименти, проєкти, навчальні дослідження, а також комплексне використання електронного навчання в системі MOODLE, активні та інтерактивні форми і методи навчання в процесі вивчення таких дисциплін, як «Методика організації культурно-освітньої дозвіллевої діяльності», «Педагогічна анімація», «АРТ-педагогіка», «Педагогічна інноватика», «Управління анімаційно-рекреаційними проєктами», «PR-технології в культурно-освітній дозвіллевій сфері», «Основи науково-педагогічних досліджень», а також під час виробничої фахової практики студентів, сприятиме формуванню в них цілісного та системного уявлення про професійну діяльність педагога-організатора культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації, формуванню стійкого морально-гуманістичного погляду на професію педагога-організатора культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації, закріпленню професійно-значущих особистісних якостей, допоможе сформулювати його готовність до контролю та діагностики навчальних труднощів, умінь оцінювати значущість набутих знань і умінь як у процесі теоретичної, так і практичної підготовки.

Результативність упровадження елементів дуальної освіти в процес підготовки фахівців у сфері культурного дозвілля визначається під час проведення *результативно-прогностичного етапу*, що є результатом цілеспрямованої взаємодії викладачів, наставників, провідних фахівців, керівників культурно-дозвіллевих установ і студентів в умовах дуального освітнього середовища і спрямований на прогнозування оптимального педагогічного впливу на суб'єктів педагогічної взаємодії з метою підвищення якості професійної підготовки студентів шляхом удосконалення

технологій професійної підготовки та модернізації матеріально-технічної бази професійної освітньої організації відповідно до вимог забезпечення працевлаштування випускників на підприємстві.

Як бачимо, найбільш потужний потенціал розбудови дуальної освіти в системі професійної підготовки педагогів-організаторів культурно-дозвілєвої діяльності і рекреації характерний для її практичного складника в частині проходження студентами усіх видів наскрізної практики – ознайомчої, пропедевтичної, професійно-орієнтованої та виробничої на базі культурно-освітніх установ і дозвілєво-рекреаційних організацій з використанням їх матеріально-технічної бази та кадрового потенціалу. Це дає змогу студентам одночасно з навчанням у закладі вищої освіти опанувати обрану спеціальність безпосередньо на виробництві та забезпечує підвищення відповідальності роботодавців за якість підготовки кваліфікованих кадрів. При цьому професійна підготовка фахівців культурно-дозвілєвої галузі в умовах дуальної системи освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки спеціалістів певного профілю в рамках основних форм навчання – групового та індивідуального. Якщо групове навчання за дуальною системою передбачене навчальним планом і графіком освітнього процесу, то індивідуальне навчання регулюється замовленням окремими суб'єктами ринку здобувачів вищої освіти до проходження виробничого навчання на конкурсній основі.

З огляду на те, що організація навчально-виробничого процесу в умовах дуальної системи освіти базується на співпраці підприємств, установ, організацій і вищого навчального закладу, що мають взаємні права і обов'язки та регулюються тристоронньою угодою (договором) між підприємством, вищим навчальним закладом і здобувачем вищої освіти, ми розробили проект тристоронньої угоди, предметом якої є спільна освітня діяльність зазначених суб'єктів – навчальна, науково-методична та профорієнтаційна.

Метою розроблення проекту договору про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку фахівців культурно-дозвілєвої галузі є:

– встановлення взаємокорисних відносин між університетом та сучасними культурно-дозвілєвими установами;

– підвищення якості практичної підготовки фахівців культурно-дозвілєвої галузі, формування і розвиток у них професійних компетентностей (культурно-просвітницької, психолого-педагогічної, методичної,

комунікативної, мистецької, організаційної, дослідницької, проєктної);

– побудова навчальних програм відповідно до сучасного змісту професійної діяльності педагогів-організаторів, аніматорів, педагогічних працівників культурно-освітніх і соціокультурних інституцій;

– посилення ролі культурно-освітніх і соціокультурних установ у системі підготовки кваліфікованих педагогів-організаторів культурно-дозвілєвої діяльності і рекреації – від формування змісту навчання до оцінювання його результатів.

Основними завданнями проекту договору про впровадження елементів дуальної системи навчання в професійну підготовку фахівців культурно-дозвілєвої галузі є:

– удосконалення практичного складника навчання студентів бакалаврату спеціальності: 011 «Освітні, педагогічні науки» ОС «Педагогіка дозвілля» зі збереженням достатнього рівня їхньої фундаментальної теоретичної підготовки;

– підвищення якості підготовки зазначеної категорії педагогічних працівників, сформованість загальнокультурних і фахових компетентностей яких максимально відповідає сучасним вимогам вищої освіти та ринку праці в культурно-освітній і дозвілєво-рекреаційних галузях;

– розвиток мотивації студентів щодо набуття відповідної педагогічної кваліфікації (спеціальності) і забезпечення можливості їхнього подальшого працевлаштування поряд зі зростанням особистісної відповідальності за результати навчання;

– активізація співпраці ЗВО та культурно-освітніх установ і рекреаційних центрів щодо впровадження елементів дуальної системи освіти в підготовку фахівців культурно-дозвілєвої галузі за узгодженими навчальними планами та програмами;

– узгодження тем навчальних проєктів студентів, проведення спільних консультацій під час їх виконання та апробації результатів;

– створення спільних творчих груп викладачів ЗВО та культурно-освітніх закладів і дозвілєво-рекреаційних установ для розробки навчальних планів і програм;

– організація і проведення спільних навчально-виховних та профорієнтаційних заходів.

Відповідно до тристоронньої угоди врегульовуються права та обов'язки усіх її підписантів.

*Заклад вищої освіти* має забезпечувати високоякісну академічну підготовку здобувачів відповідно до державних стандартів вищої освіти, відповідати за рівні підготовки студентів,

розробляти й оновлювати навчальні плани і програми та забезпечувати навчальні курси сучасними науково-методичними продуктами; самостійно визначає освітні програми, за якими організовується освітній процес за дуальною формою здобуття освіти; відповідає за налагодження співпраці між закладом освіти та роботодавцями, а також подальшу ефективну комунікацію сторін; проводить відбір підприємств /установ /організацій за визначеними критеріями, що надають місця для практичної підготовки за дуальною формою здобуття освіти; розробляє і затверджує навчальні плани відповідної освітньої програми за участю роботодавців; забезпечує узгодження змісту теоретичної та практичної частини підготовки; надає академічний супровід навчання здобувача освіти на підприємстві, разом з представником підприємства приймає звітність про результати роботи студента та оцінює її якість.

*Культурно-дозвіллева установа* є активним суб'єктом педагогічного процесу, що ініціює налагодження співпраці із закладом освіти щодо підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти; має відповідати технічним, економічним та суспільним вимогам галузі; брати активну участь у проектуванні системи дуальної системи підготовки кваліфікованих педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації – від формування змісту навчання до оцінювання його результатів; брати участь у розробленні навчальних програм та створювати необхідні умови для реалізації студентом індивідуального навчального плану; призначати консультантів для обговорення і апробації навчальних проєктів; залучати до навчального процесу висококваліфікованих наставників на весь період навчання, здійснювати відповідну оплату праці (для державних закладів – за рахунок бюджетних коштів); надавати необхідні ресурси та інформаційні матеріали для виконання роботи та створювати необхідні соціально-побутові умови і можливості для виконання здобувачем освіти навчального плану; забезпечувати умови для підвищення професійного рівня працівників, що здійснюють навчання здобувачів освіти на виробництві; застосовувати дієві форми та методи морального та матеріального стимулювання їхньої праці.

*Здобувач вищої освіти* зобов'язаний у повному обсязі виконувати індивідуальний план за обраною педагогічною спеціальністю згідно з графіком навчального процесу відповідно до цілей і завдань навчання на робочому місці; суворо дотримуватися правил внутрішнього розпорядку культурно-дозвіллевої установи; підтримувати контакт з особою, відповідальною за реалізацію освітньої програми

дуальної форми здобуття освіти, вчасно інформувати роботодавця і представника закладу освіти про труднощі й проблемні питання в разі їх виникнення; має право вимагати дотримання правил техніки безпеки та гідного ставлення до себе і, у разі порушення цих правил, позиватися до певних інстанцій щодо захисту своїх прав згідно з законодавством України; сумлінно виконувати завдання, передбачені програмою, виявляючи при цьому високу відповідальність, старанність, творчу ініціативу, наполегливість, організованість, дисциплінованість, педагогічний такт і гуманність; вчасно та якісно виконувати завдання, покладені на нього під час навчання на робочому місці, та індивідуальні завдання згідно з навчальним планом [18, с. 5].

Отже, проектування дуальної системи підготовки педагогів-організаторів культурно-дозвіллевої діяльності і рекреації дало змогу нам визначити певні переваги її впровадження:

- *для здобувачів вищої освіти* – упровадження елементів дуального навчання забезпечує набуття більш широкої практико-орієнтованої професійної компетентності, необхідної для успішної професійної діяльності, фінансову підтримку, підвищення мотивації до отримання знань; прискорену адаптацію студентів до професійної діяльності у виробничих умовах, наближених до реальності; набуття вмінь корпоративної відповідальності та роботи в колективі;

- *для закладів вищої освіти* – усунення розриву між теорією і практикою в процесі підготовки майбутніх фахівців; створення умов для проведення освітньої діяльності на базі матеріально-технічної бази підприємств із використанням сучасного виробничого обладнання з урахуванням інноваційних змін у виробничих технологіях; поява додаткових можливостей для підвищення кваліфікації та стажування викладачів профільних дисциплін на виробничих потужностях установи; осучаснення підходів до розроблення стандартів нових сучасних професій та організації нових робочих місць; забезпечення тісних взаємозв'язків і взаємовпливів різних систем (науки, освіти, виробництва), що сприяє якісним змінам у професійно-педагогічній освіті;

- *для роботодавців* – урахування актуальних вимог щодо набуття професійних компетенцій майбутніми фахівцями; забезпечення адресної, цільової підготовки кваліфікованих кадрів для конкретних підприємств, установ і організацій; стимулювання інтересу до інвестування матеріальних ресурсів в освіту для отримання якісно підготовленого фахівця.

Висновки. Отже, упровадження елементів дуальної освіти в систему професійної



підготовки педагогів-організаторів культурно-дозвілльової діяльності і рекреації сприяє підвищенню її якості та конкурентоздатності майбутніх фахівців за рахунок наявності можливостей подолання наявного дисбалансу між теоретичним і практико-орієнтованим навчанням студентів, оптимізації ресурсних витрат, посилення зацікавленості й відповідальності основних її суб'єктів – ЗВО,

роботодавця, майбутнього фахівця. Водночас успішність використання такої технології залежить від обґрунтованого проектування й реалізації комплексу нормативно-документальних, науково-методичних, організаційно-технологічних передумов, апробацію яких доцільно розпочинати насамперед з організації всіх видів наскрізної практики студентів.

#### Список використаних джерел

1. Бойчевська І. Б. Особливості професійного навчання в межах дуальної системи освіти в Німеччині. URL: <http://dspace.udpu.org.ua> (дата звернення: 28. 04. 2019).
2. Вища дуальна школа Гера-Айзенах. *Дуальна освіта в діалозі: звіт про виконання та результати проекту, а також рекомендації*. 2017. 22 с. URL: [https://www.imath.kiev.ua/projects/1/dual\\_education\\_ua.pdf](https://www.imath.kiev.ua/projects/1/dual_education_ua.pdf) (дата звернення: 28. 04. 2019).
3. Внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций: *Сборник организационно-методических материалов*. Кострома: ред.-изд. отд. Костромского областного института развития образования, 2015. 100 с.
4. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих: Європейський досвід. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 137–145. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe) (дата звернення: 28. 04. 2019).
5. Дrajниця С. А., Дrajниця О. М. Дуальне навчання як інтерактивна форма організації навчального процесу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С. 17–20. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2016\\_12\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2016_12_5). (дата звернення: 28. 04. 2019).
6. Дуальна освіта. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita> (дата звернення: 28. 04. 2019).
7. Дуальна система Німеччини. URL: <http://nmcpto.sumy.ua/wpcontent/uploads/2017/04/> (дата звернення: 28. 04. 2019).
8. Жалдак М. І. Педагогічно виважене управління навчальною діяльністю – основа досконалості результатів навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерноорієнтовані системи навчання: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 19(26). С. 8-13.
9. Олексін Ю. П., Якубовська С. С. Застосування елементів освіти дорослих в професійній підготовці магістрів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. № 5. 1(45. 1). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/23.pdf> (дата звернення: 28. 04. 2019).
10. Кородін М. Перспективний трикутник. Німецький досвід дуального навчання може знадобитися українським закладам. *Освіта України*. 2017. № 38.
11. Косарев Н. Ф., Рахимова Л. Р. Модель підготовки спеціаліста на основі принципів дуального навчання. *Бизнес. Образование. Право*. 2018. № 4(45). С. 418-422. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.45.461.
12. Организация дуального обучения по специальностям среднего профессионального педагогического образования: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Белгород: Тип. «Принт-Мастер», 2017. 369 с.

#### References

1. Boichevsska I.B. *Features of vocational training within the dual education system in Germany*. Retrieved from: <http://dspace.udpu.org.ua>. [in Ukrainian].
2. Higher Dual School of Gera-Eisenach (2017) *Dual education in dialogue : performance report and project results, as well as recommendations*. Retrieved from: [www.dhge.de](http://www.dhge.de) [in Ukrainian].
3. *Implementation of elements of dual education in the educational process of professional educational organizations: a collection of organizational and methodological materials* (2015) Kostroma. Izdatel'stvo Kostromskoho oblastnoho ynstytuta razvytyia obrazovanyia. [in Russian].
4. Dernova M. H. (2014). The dual model of higher professional education for adults: a European Experience. *Osvita doroslykh : teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2. - P. 137-145. – Retrieved from : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?) [in Ukrainian].
5. Drajnytsia S. A. (2016) Dual learning as an interactive form of educational process organizationю *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina»*.12. P. 17-20. Retrieved from : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2016\\_12\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2016_12_5). [in Ukrainian].
6. Dual education. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>. [in Ukrainian].
7. Germany's dual system Retrieved from : <https://www.teacheracademy.eu/course/the-german-dual-system-of-vocational-education-and-training/> [in German]
8. Zhaldak M.I. (2017). Pedagogically balanced management of educational activities is the basis of the excellence of learning outcomes. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova*. 2. 19 (26) . 8-13. [in Ukrainian].
9. Oleksin Yu.P.(2017). Application of elements of adult education in the professional training of masters. *Molodyi vchenyi*. 5.1 (45.1) Retrieved from : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/23.pdf> [in Ukrainian].
10. Korodin M.(2017). Perspective triangle. German experience of dual education may be needed by Ukrainian institutions. *Osvita Ukrainy*. 38. [in Ukrainian].
11. Kosarev N. F., Rakhymova L. R. (2018). Model of specialist training based on the principles of dual education. *Byznes. Obrazovanye. Pravo*. 4 (45).418-422. [in Russian].
12. The organization of dual education in the field of vocational secondary education. (2017). Materials of the All-Russian scientific-practical conference. Belhorod: Typ. «Prynt- Master».. [in Russian]
13. Osypchuk N. (2017). Dual education on the Ukrainian soil. *Vseukrainskyi hromadsko-politychnyi tyzhnevyyk «Osvita»*.38-39. [in Ukrainian].

13. Осипчук Н. Дуальна освіта на українському ґрунті. *Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта»*. 2017. № 38–39.
14. Офіційний сайт Європейської комісії. URL: [http://www.ec.europa.eu/index\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/index_en.htm) (дата звернення: 28. 04. 2019).
15. Полянин В. А. Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога. *Образовательные технологии*. 2010. № 2. С. 68–96. URL: <http://www.iedtech.ru/journal/2010/2/dual-format-self-determination/> (дата звернення: 28. 04. 2019).
16. Пришляк О. Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська*. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 27. С. 159–162.
17. Проект концепції впровадження дуальної освіти в Україні / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/uprovadzheniya-dualnoyi-osviti-u-vnz-potre> (дата звернення: 28. 04. 2019).
18. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>. (дата звернення: 28. 04. 2019).
19. Терещенкова Е. В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. № 4 (апрель). С. 41–45. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14087.ht> (дата звернення: 28. 04. 2019).
20. Duales Studium – Studieren und Berufserfahrung. URL доступу: <https://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/duales-studium.html>. Загол. з екрану. Мова нім. (дата звернення: 28. 04. 2019).
21. European Commission (2013): Work-based learning in Europe – Practices and Policy Pointers. *European Commission*. URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-europe_en.pdf). Загол. з екрану. Мова англ. (дата звернення: 28. 04. 2019).
22. International Standard Classification of Education ISCED 2011. URL: <http://uis.unesco.org>. Загол. з екрану. Мова англ. (дата звернення: 28. 04. 2019).
23. Cedefop. Glossary – Quality in Education and Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf). Загол. з екрану. Мова англ. (дата звернення: 28. 04. 2019).
14. The official website of the European Commission. Retrieved from : [http://www.ec.europa.eu/index\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/index_en.htm). [in English]
15. Polianyn V.A. (2010). The educational system of dual format and professional self-determination of the teacher. *Obrazovatelnye tekhnolohyy*. 2. 68-96. Retrieved from : <http://www.iedtech.ru/journal/2010/2/dual-format-self-determination/> [in Russian].
16. Pryshliak O.Iu. (2013). Professional development of teachers from the USA and FRN. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*. Uzhhorod: Hoverla, 27. 159–162. [in Ukrainian].
17. The project of the concept of introduction of dual education in Ukraine. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from : <https://mon.gov.ua/storage/.../kontseptsii-dualnoi-osviti.doc> [in Ukrainian]
18. On Approval of the Concept of Training Specialists in the Dual Form of Education. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> [in Ukrainian]
19. Tereshchenkova Ye.V. (2014). The dual system of education as a basis for training specialists. *Nauchno-metodycheskyi elektronnyi zhurnal «Koncept»*. 4. 41-45. Retrieved from : <http://e-koncept.ru/2014/14087.htm>. [in Russian].
20. Duales Studium – Studieren und Berufserfahrung [Electronic resource]. – URL : <https://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/duales-studium.html>. [in German]
21. European Commission (2013): Work-based learning in Europe – Practices and Policy Pointers // European Commission [Electronic resource]. – URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-europe_en.pdf). [in English]
22. International Standard Classification of Education ISCED 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://uis.unesco.org>. [in English]
23. Cedefop (2011): Glossary – Quality in Education and Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Electronic resource]. – URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4106\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf) [in English]

**Відомості про авторів:**

**Гузій Наталія Василівна**

natguz@ukr.net

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
вул. Тургенівська, 8/14, м. Київ, 01054, Україна

**Тадеш Олена Миколаївна**

elena.tadeush@gmail.com

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
вул. Тургенівська, 8/14, м. Київ, 01054, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/33/42

*Матеріал надійшов до редакції 06. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 15. 06. 2019 р.*

**Information about the authors:**

**Guzii Nataliia Vasylivna**

natguz@ukr.net

National Pedagogical Dragomanov University,  
8/14 Turgenovskaya St., Kyiv,  
01054, Ukraine

**Tadeush Olena Mykolaivna**

elena.tadeush@gmail.com

National Pedagogical Dragomanov University  
8/14 Turgenovskaya St., Kyiv,  
01054, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/33/42

*Received at the editorial office 06. 05. 2019 р.  
Accepted for publishing 15. 06. 2019 р.*

## INTERCULTURAL COMPETENCE AS A MODERN REQUIREMENT TO YOUNG SPECIALISTS

Svitlana Dobrovolska, Mariana Opyr, Natalia Myronenko, Svitlana Panchyshyn

*Lviv National Agrarian University*

### Resume:

Nowadays, the world has no boundaries for living and work of people. Young specialists have and take any opportunity to study or work, and probably to stay, in some other developed and prospective country. The main problem they face is poor knowledge of the language and culture of the country they are going to move to. That is why a great attention should be considered on getting knowledge of not only foreign language, but on studying cultural differences of the country, they plan to move to, and their native country. Thus, the issue of international competence is of crucial importance for everyone living in the modern world. The article is devoted to the issue of intercultural competence and argues importance of the skill for cross-cultural communication for young specialists in any branch of economy. The work considers all aspects of the concept. Particular attention is paid to six intercultural constructs, such as the attitude of openness, the attitude of curiosity, knowledge of cultural self-awareness, knowledge of cultural worldwide frameworks, skills of non-verbal and verbal communication, skill of empathy, and gives details about each of them. The research proposes intercultural dimensions, such as power of distance, uncertainty index, masculinity and femininity, long/short orientation. Within the last dimension, there is specification of such concept as high context cultures and low context cultures with the examples of each category. The work presents the idea of cross-cultural adjustment, which includes the stages of so-called honeymoon, cultural shock, adjustment and mastery. The research suggests some key success factors for people who are going to go abroad. There are interesting examples of cultural differences of countries, particularly Nordic ones.

### Key words:

cross-cultural communication, intercultural constructs, cultural dimensions, cross-cultural adjustment.

### Анотація:

**Добровольська Світлана, Опир Маріанна, Мироненко Наталія, Панчишин Світлана.**  
**Міжкультурна компетенція як сучасна вимога до молодих спеціалістів.**

Сьогодні у світі немає кордонів і кожен може їхати в будь-яку країну, щоб жити і працювати там. Молоді спеціалісти мають і використовують можливості, щоб навчатися і працювати чи навіть залишитися жити в іншій розвинутій і перспективній країні. Основною проблемою, з якою вони стикаються в цій ситуації, є недостатні знання мови та культури тієї країни, куди вони хочуть їхати. Ось чому необхідно приділяти важливу увагу не лише здобуттю знань іноземної мови, а й вивченню культурних відмінностей між двома країнами. Таким чином, питання міжнародної компетентності має вирішальне значення в повсякденному житті сучасного світу. Автори статті порушують питання міжкультурної компетентності, акцентують на важливості цих знань для молодих фахівців усіх спеціальностей і розглядають усі аспекти цього надзвичайно важливого в XXI столітті поняття. У статті також наведено цікаві приклади культурних особливостей різних країн, зокрема Скандинавських.

### Ключові слова:

міжкультурна компетенція; культурна належність; вербальна і невербальна комунікація; міжкультурна адаптація.

### Анотация:

Добровольская Светлана, Опыр Марианна, Мироненко Наталья, Панчишин Светлана. Межкультурная компетенция как современное требование к молодым специалистам. Сегодня в мире нет границ, и каждый может ехать в любую страну, чтобы жить и работать там. Основной проблемой, с которой сталкиваются люди в этой ситуации, являются недостаточные знания языка и культуры той страны, куда они хотят ехать. Именно поэтому необходимо уделять важное внимание не только получению знаний иностранного языка, но и изучению культурных различий между двумя странами. Авторы статьи поднимают вопросы межкультурной компетенции, акцентируя внимание на важности этих знаний для молодых специалистов различных сфер деятельности, и подробно рассматривают шесть главных межкультурных компонентов, в частности, непредвзятое отношение, любознательность, осознание своей культурной принадлежности, осознанное отношение к особенностям другой культуры, навыки вербальной и невербальной коммуникации, восприятие точки зрения людей, принадлежащих к другой культуре. Кроме того, в статье приведены интересные примеры культурных особенностей разных стран, в частности, Скандинавских.

### Ключевые слова:

межкультурная компетенция; культурная принадлежность; вербальная и невербальная коммуникация; межкультурная адаптация.

**Problem setting.** This article provides the basis for understanding potential problems of intercultural communication that arise in interactions between people from different cultures. The complex nature of human behavior produces many communication problems. It is for this reason that the work explore how diverse cultural orientations influence the way people perceive and interact with an increasingly culturally diverse world. The overall purpose of this article is to understand causes of intercultural conflicts in different communication settings and how to manage them effectively.

We live in the world of no boundaries for living and work of people. People, particularly young specialists, take any opportunity to study or work, and probably to stay, in some developed, prospective

country. It is not a secret that, in most cases, the problem is in poor knowledge of the language and culture of the country the person is going to move to. Of course, the more languages people know the better. However, knowing English is the first and best step, one should take. It is the language of international communication all over the world. However, it is not enough just to speak the language, way of living, culture, habits and traditions are of great, sometimes crucial importance. Being ignorant in those aspects, one risks failing in business negotiation or in personal relations.

In today's global business environment, it is essential to learn how to navigate across different cultural landscape. The person needs a set of tools to do this: he/she needs to understand how different

countries trade or do business, an insight how different cultures communicate, and a clear idea how different cultures manage people.

**Task setting.** The aim of the article is to analyze aspects of intercultural communication under the current conditions of global migration of young specialists. The work studies six intercultural constructs and describes their peculiarities. Particular attention is paid to cultural “identities”, skills of verbal and non-verbal communication and other essential issues for mastering of intercultural competences.

**Analysis of recent researches and publications.** Adler and Bartholomew use the terms ‘global’ and ‘transnational competence’. According to these authors, a ‘globally competent’ manager must learn about many foreign cultures, perspectives, tastes, trends, technologies and approaches to conduct business; be skillful in working with people from many cultures simultaneously; be able to adapt to living in other cultures; know how to interact with foreign colleagues as equals [1, p.551-569].

Thus, intercultural competence is increasingly important. According to the Intelligence Unit at Economist, 90% of executives in 68 countries say cross-culture management is their biggest challenge. 70% of international ventures fail because of cultural differences. 71% of employers want college graduates to be intercultural competent. Pellegrino Riccardi, a cross-cultural expert says that “Culture is a system of behavior that helps us act in an accepted or familiar way”.

**Scope of research.** What do we understand by the cross-cultural communication? It takes place when at least two different cultures are interacting and communicating with each other. It is very important especially in this context to understand the different factors that influence cross-cultural communication. The next question we can ask ourselves is also what is culture so what do we mean by culture? Thus, if we look at different manuals or if we look at what research tells us about this issue, we can use the metaphor of culture as an iceberg. Let us say the invisible parts of the iceberg are deeper under lying and they are shaping the different values and the beliefs and the norms that members of the cultures are sharing. These are the parts of collective minds, and invisible part. It is hard to grasp the notion of this part of what we call culture – this is the most visible part. We call this the behavior. Spoken and written words: language fairytales and any other objects, artifacts symbols. This is really a so-called visible part. The visible part is shaped by the underlying assumption and by the behavioral norms shared by one society.

Cross-cultural communication is the field of study that tries to help people from different cultural backgrounds communicate in similar or different

ways among themselves and how they communicate across cultures. Intercultural communication is a related field of study. During the Cold War, the economy of the United States was largely self-contained because the world was polarized into two separate and competing powers – the east and the west. However, changes and advancements in economic relationships, political systems, and technological options began to break down old cultural barriers. Business transformed from individual country capitalism to global capitalism. Thus, the study of cross-cultural communication was originally found within businesses in government by seeking to expand globally. Business began to offer language training to their employees and programs, which developed to train their employees to understand how to act when abroad. With this also come the developments of the Foreign Service Institute or FSI. Through the Foreign Service Act, the government employees received trainings and prepared for overseas posts. There began also the implementation of the worldview perspective in the curriculum of higher education. In 1974, the International Progress Organization with the support of UNESCO and under the auspices of Senegalese president Leopold Sedar Senghor held an International conference on “The cultural self-comprehension of Nations”, which called upon the United Nations member-states to organize systematic and global comparative research on the different cultures of the world, and to make all possible efforts for a more intensive training of diplomats in the field of international cultural cooperation, and to develop the cultural aspects of their foreign policy. In the past decade, there has become an increasing pressure for universities across the world to incorporate intercultural and international understanding and knowledge into the education of their students. International literacy and cross-cultural understanding have become critical to a country’s cultural, technological, economic and political health. It has become essential for universities to educate, or more importantly, transform, to function effectively and comfortably in the world characterized by close, multi-faceted relationships and permeable borders. Students must possess a certain level of global competence to understand the world they live in and how they fit into this world. This level of global competence starts at the ground level – the university and its faculty – with how they generate and transmit cross-cultural knowledge and information to students.

The Association of American Colleges and Universities (AAC and U) developed the intercultural Knowledge and Competence VALUE Republic by teams of experts representing 100 colleges and universities from across the USA. The rubric

identifies outcomes with descriptors of increasing level of competence.

A summary of the six intercultural constructs follows:

- The attitude of openness is demonstrated when the person is open to initiate and develop interactions with culturally different others. One suspends judgment in valuing your interaction with them.

- The attitude of curiosity means that the person asks complex questions about cultures. One can articulate answers to these questions that reflect multiple cultural perspectives.

- Knowledge of cultural self-awareness means that he/she articulates insights into his/her own cultural rules, assumptions, and biases.

- Knowledge of cultural worldwide frameworks demonstrates sophisticated understanding of the complexity of elements, which are important to members of another culture in relation to its history, values, politics, communication styles, economy, or beliefs and practices.

- When the person has the skills of non-verbal and verbal communication, he or she can articulate a complex understanding of cultural differences in verbal and nonverbal communication. One skillfully negotiates a shared understanding based on those differences.

- The skill of empathy means that people can interpret intercultural experience from the perspectives of their own and more than one worldwide. They demonstrate the ability to act in a supportive manner that recognizes the feeling of another cultural group.

What cultural diversity matters? Michael Gavin said: "Know better. Do better." We need a diversity of knowledge to cope with the problems of today and uncertainty of tomorrow.

Let us consider each of the six intercultural constructs in more details.

Intercultural openness begins with an attitude of intercultural openness. Person is open to interact with others who are culturally different, in particular

- people from a different country;
- people, having different passport than you;
- people, speaking a different language.

People suspend judgment when interacting with cultural differences.

Intercultural curiosity means people are interested in learning about other cultures. They start with a simple question and move to more complex ones. Eventually they see multiple perspectives and diverse answers based on cultural differences. Some differences we may see and some differences we may not see unless we research them.

The leading scholars and researchers of intercultural competency who developed the Association of American Colleges and Universities Intercultural Knowledge and Competence VALUE

Rubric identify the attitude of curiosity as a key construct of intercultural competency. These same scholars articulated the developmental process of improving intercultural curiosity [5].

The development of intercultural curiosity begins by stating a minimal interest in learning more about other cultures. Next the person developing curiosity asks simple and surface questions about other cultures. These questions may be focused on language or festivals or foods.

The third step in development of curiosity is asking deeper questions about different cultures and then making the effort to seek correct answers to those questions. Questions may address diversity in gender roles, levels of hierarchy in management or the importance of relationships when doing business.

The final phase of development is reached when the person asks complex questions about other cultures, seeks out and articulates the answers to those questions plus can also reflect on multiple cultural perspectives.

The idea of cultural self-awareness expects people understand their own cultural thinking, rules and biases. They can articulate your cultural identity, rules and biases, and you no longer prefer only your own cultural perspectives. Cultural self-awareness means that people are comfortable with new cultural perspectives and move from seeking sameness to seeking complexity based on cultural differences. According to Confucius, all people are the same; it's only habits that are different.

The development of intercultural self-awareness starts with minimal awareness of people's own cultural rules and biases even those shared with others in your cultural group. Person may be uncomfortable identifying cultural differences with others. He/she might not be aware of that you prefer direct communication because your cultural group prefers direct communication.

The next stage of development in self-awareness is when person identifies his/her own cultural rules and biases with a strong preference for those from his/her own cultural group. The third stage is to recognize new perspectives about cultural rules and biases. People are not looking for sameness. They are comfortable with complexities in what new perspectives offer. They may be aware of your preference for direct communication but recognize culturally different others may effectively use indirect communication.

The final stage is the ability to articulate complex insights into one's own cultural rules and biases. People are aware of how their culture shaped these and know how to recognize and respond to one's own cultural rules and biases resulting in a shift of one's self-description. Here person may adapt from only using direct communication when the need arises. The knowledge of cultural self-awareness is, at the

minimum, understanding one's own culturally determined identity, rules, and biases.

As a person develops cultural self-awareness not only can his/her articulate your own cultural identity, rules, and biases, but he/she also begins to move from strongly preferring only one's own cultural view to becoming more comfortable with new cultural perspectives. Cultural self-awareness leads people to progress from looking for sameness to seeking complexity based on cultural differences. Among the cultural "identities", one can distinguish the following, particularly

- Hobbies
- Gender
- Nationality
- Race or ethnicity
- Family background
- Abilities, talents, or disabilities
- Religion
- Educational background
- Home/neighborhood/geographic roots
- Sexual orientation
- Socio-economic status
- Work experience

Another constituent is revealed in cultural worldwide frameworks. Mastering the idea, person understands the elements important to members of another culture as well as history of a different culture. People get acquainted with the religion of a different culture, its economy, government. An important point is to realize if a person understands the communication styles of a different culture, holidays and practices, music and sports.

Development of the knowledge of cultural worldview frameworks begins with a surface understanding of the complexity of elements important to members of another culture in relation to its history, values, politics, communication styles, economy, or beliefs and practices. Phase two demonstrates a partial understanding followed by the third phase of an adequate understanding. The fourth phase is demonstrating a sophisticated understanding.

Non-verbal communication is an important constituent of intercultural competence. Non-verbal communication is the process of communicating without the use of words, facial expressions, body language, gestures, postures, etc. there are such types of non-verbal communication:

1. kinetics (the communication through body language, facial expressions, gestures, postures, eye contact)
2. artifacts (you learn how the appearance of the person speaks a lot about his personality)
3. proxemics (the distance maintained by a person while communicating with another tells you a lot about the relationships)

4. chronemics (the use of time in communication tells you about how punctual and discipline the person is, or how serious the person is regarding the matter)
5. vocalics (the volume, tone of voice, which used by the sender to transmit the information)
6. haptics (the use of touching communication to express emotions and feelings)

Studies are showing that more than 90 % of all the messages that we are given are non-verbal messages. For example, when we talk about non-verbal behavior, we can talk about kinetic behavior, that means facial expressions, hand gestures, touching, body contact, eye contact, etc., and proxemic (using of space), Public Display of Affection (PDA), time, etc.

PDA – the first it is a body contact (e.g. shaking hands). So non-verbal communication/body language can be subdivided into:

- Ways of talking (e.g. pauses, stress on words)
- Posture (e.g. slouching)
- Appearance (e.g. untidiness)
- Head movements (e.g. nodding)
- Hand movements (e.g. waving)
- Eye movements (e.g. winking)
- Facial expression (e.g. frown)
- Body contact (e.g. shaking hands)
- Closeness (e.g. invading someone's space)
- Sounds (e.g. laughing)

Verbal communication is the use of words and sounds to express to another person. It can be performed in two ways: that is oral communication and written communication. Oral communication – is face-to-face communication, voice chat, video conferencing or communication with telephone or mobile phone. On the other hand, written communication entails the use of letters, documents, emails, sms, video chat platforms, social media, etc, to interact with people.

The skill of empathy. Humans have mirror neurons which allow us to have empathy with other humans or creatures. They allow us to experience the emotion without being in that situation. People like to know that they're being understood. Absence of empathy creates a communication block. Listening with an empathy means to fully concentrate on what is being said and try to see the world from other person point of view.

The culture covers so many different things. The first, when people talk about new culture most of them have to identify that there is a language barrier. For example, I am a British I go to the States or I speak with an Australian or Canadian. We speak the same language but we don't necessarily understand each other. So language can be a big barrier. When it comes to intercultural communication you will also

have the question of traditions. Thus, one should note different cultural dimensions.

Probably everybody knows Gerald Hofstede [4, p.138]. He was one of the first researchers looking at different dimensions of culture. First of all he said that there is a very important factor that is collectivism factor. That means in what way does culture value individual or collective achievement. For example, France, the UK or also the US are very individualistic countries and cultures.

The next value dimension is power distance (high or low power distance). This is how the society members accept in a quality and power. People can often see in management for example, in some cultures when we have the vertical style of management where is a pyramid of managers and hierarchies, its attitude towards hierarchy in general. There are some cultures, Latin countries, Latin America, Asian countries, where hierarchy is very established and much imposed. We talk about the vertical power distance, the vertical management pyramid. In the UK, or, for example, Australia, the most Scandinavian countries have a horizontal style of management. It's true that students who go and travel to English speaking countries will find it very disconcerting. The high and the low power distance is the question how society adopts and integrates this hierarchy.

The next dimension is uncertainty index. In some cultures, people tend to avoid uncertainty. These cultures are also risk worth. They do not like to take risks and sometimes they do not like to change as well. We can refer France, for example, to this kind of culture.

Another dimension is masculinity and femininity. Basically, we can divide up cultures according to the masculinity, where the prime concentration is success, competition. We can see it in Anglo-North American society.

On the other hand, we've got femininity cultures, where the success is well-being.

The last dimension is long/short term orientation. Some cultures value long-term orientation. That means they don't take into account what we do in fact, today, what does it mean in fact for the future. Often we refer it to the environment. For example, if we pollute today, what does it mean for forthcoming years? What does it mean for the future generation? It is considered to be that the ancient cultures have a quite long term orientation. Short term orientation is more diverse in society because value also results at the short term.

What is orientation? Communication means that there is one person or the person E, the sender is sending through a medium to another person which is the person B. What is very important in this kind of situation is that it might be some disruption. Especially, when we have two people from two

different cultures then it might be an issue with culture itself. Because when the person A says something the person E can understand it in a different way because of the length of the culture. Communication is the basis of our relationships and in the private life is also an organizational setting. So when a person goes on international assignment it is important to be able to communicate with other people in organizational context and also in your private life. Edward T. Hall was the first also talking about the context of cultures [3, p.63]. For example, when we talk about verbal communication he said that there are cultures which are of higher context cultures. The high context means that we need to read between the lines. Because what people say is not always what they mean. And they are not going to the point.

In contrast, some cultures are low context ones. That means that these are cultures that go more straight to the point so there is no need to read between the lines because people are quite direct. However, in the high context cultures it is very important to understand the context, first of all, communication, as well as to understand the second part that is the non-verbal communication. Example of high context culture – Asian, Arab world, Latin Americans, Latin population in general. Low context cultures are mostly North Americans, Scandinavians, and the British.

Moving to another country to live or to work is always a challenge. Not everyone is able to cope with the stress of living in a host country. Among the scientists engaged in investigating this issue the most outstanding is Black & Mendenhall. He describes the period of adjustment to living in a host country in a form of a curve. There are four different phases of cross-cultural adjustment according to Mendenhall [2, p.810-828].

The honeymoon stage occurs during the first week after arrival at the host country. Individuals are fascinated by the new and different culture. The first phase is characterized by so-called honeymoon. This is the phase that is characterized by curiosity and also excitement because everything and everyone is new.

When the newcomers start to cope with real conditions on daily basis, the second stage begins – culture shock stage. The stage is characterized by frustration and hostility to wards the host nation and its people. Not everyone is facing with it. After having spent a few months in another country people might face with the culture shock, which is accompanying with disappointment then also frustration.

The third stage is the adjustment stage in which the individual gradually adapts to the new norm and values of the host country and can act more appropriately than they were before. The adjustment phase is characterized by recovery. So, things are

getting better the person are learning from the new culture accepting the other culture to share the other culture beliefs, to masterpiece the language.

Finally, in the mastery stage, the individual is able to effectively function in the new culture. Mastery phase means that the person more and more understands the other culture and also is more and more adapted to the culture.

Culture shock happens when, for example, people go back to your country – reverse shock happens. People have to adapt to your own culture again. Then vice versa process.

Basically to help people who want to go abroad there are key success factors. Here they are:

- Ø Know your own culture
- Ø Show cultural empathy
- Ø Adopt new culture quickly
- Ø See diversity as an opportunity + leverage it to heighten performance
- Ø Show eagerness to work with other cultures and do not have negative stereotypes
- Ø Be geographically mobile and flexible

For better demonstration, let us consider examples of some countries with quite opposite way of living and culture. For instance, a Norwegian is described in the following way: “If you were to use a colour to describe this person, he would have to be green. He lives in isolation in his home, a place he best describes as “his” and “cosy”. However, he is not the most receptive of people when it comes to visitors.” He is somewhat primitive – but he is honest, straightforward, and all he really wants in life are the simple little pleasures like peace and quiet.

- Stop here, I want to take a photo.
- But, there is nothing here.
- Yes, but I have not seen “nothing” before.

Another funny example of a Norwegian way of thinking is:

- Have you lived in Helsinki all your life?
- Not yet.

Nordic countries use minimum word for maximum message, comparing them to other countries, for example Italians, who use a lot of words to say a little. English also use many words. For example:

*English:* Excuse me, may I just interrupt you for a second...

*Norwegian:* Du? (meaning the same). (Economy of words!)

*English:* Sorry for bumping into you like that... terribly clumsy of me...

*Norwegian:* Oi! (Oops!)

*English:* Sorry, I didn't quite catch what you just said.

*Norwegian:* Hæ? (What?)

Having experienced such misunderstandings, one understands importance of intercultural competence to communicate confidently across cultures. It's a big world for the difference and diversity. How individuals see others is influenced by your cultural perspective, and how others see you is influenced by their cultural perspective.

Conclusions. Cross-cultural communication tries to bring together such relatively unrelated areas as anthropology and established areas of communication. Its core is to establish and understand how people from different cultures communicate with each other. Its charge is also to produce some guidelines with which people from different cultures can better communicate with each other. Cross-cultural communication is a combination of many other fields. These fields include anthropology, cultural studies, psychology and communication. The field has also moved both toward the treatment of inter ethnic relations and toward the study of communication strategies used by co-cultural populations, that is, communication strategies used to deal with majority or mainstream populations.

The study of languages than one's own cannot only serve to help us understand what we as a human beings have in common, but also assist us in understanding the diversity which underlies not only our languages, but also our way of constructing and organizing knowledge, and then any different realities in which we all live and interact. Such understanding has profound implications with respect to developing a critical awareness of social relationships. Understanding social relationships and the way other cultures work is the ground work of successful globalization of business affairs.

It is important to increase intercultural communication in all aspects of human life. Business English students in particular need to be aware of cultural differences in order to develop positive business relations and to avoid frustration when dealing with business people from other cultures. Intercultural communication also helps people to increase their awareness of their own culture. One should observe similarities and differences in cultural behavior. Intercultural communication helps people to overcome potentially embarrassing problems, resulting from different conventions of behavior, politeness and gestures.

#### References

1. Adler N. and Bartholomew S. Academic and professional communities of discourse: generating knowledge on transnational human resource management. *Journal of International Business Studies*. 1992. Vol. 23. № 3. PP. 551–569.

#### Список використаних джерел

1. Adler N. and Bartholomew S. Academic and professional communities of discourse: generating knowledge on transnational human resource management. *Journal of International Business Studies*. 1992. Vol. 23. № 3. PP. 551–569.



2. Bird A., Mendenhall M., Stevens M. and Oddou G. Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*. 2010. Vol. 25. PP. 810–828.
3. Edward T. Hall. *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine. 1990.
4. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. London and Beverly Hills. URL: <https://www.aacu.org/value> (дата звернення: 15. 04.2019).
5. Esposito A. Verbal and nonverbal communication behaviours [electronic resource]: COST Action 2012 International Workshop, Vietrisul Mare, Italy, March 29-31, 2007: revised selected and invited papers / Anna Esposito ... [et.al.] (eds.). Berlin; New York: Springer, 2007.
6. Gudykunst William B., 2003. Intercultural communication theories, in: Gudykunst, William B (ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*, 167-189, Thousand Oaks: Sage.

**Information about the authors:****Dobrovolska Svitlana Romanivna**

dobrovolskasr@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1,

Dubliany, Zhovkva district, Lviv region, 80381, Ukraine

**Опир Mariana Bohdanivna**

maryanap@ukr.net

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1,

Dubliany, Zhovkva district, Lviv region, 80381, Ukraine

**Myronenko Natalia Vasylivna**

nataly15999@i.ua

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1,

Dubliany, Zhovkva district, Lviv region, 80381, Ukraine

**Panchyshyn Svitlana Bohdanivna**

chorna80@i.ua

Lviv National Agrarian University

V. Velykoho St., 1,

Dubliany, Zhovkva district, Lviv region, 80381, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/43/49

*Received at the editorial office 26. 04. 2019.**Accepted for publishing 14. 05. 2019.***Відомості про авторів:****Добровольська Світлана Романівна**

dobrovolskasr@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

**Опир Маріанна Богданівна**

maryanap@ukr.net

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

**Мироненко Наталія Василівна**

nataly15999@i.ua

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

**Панчишин Світлана Богданівна**

chorna80@i.ua

Львівський національний аграрний університет

вул. В. Великого, 1, м. Дубляни,

Жовківський район, Львівська область, 80381, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/43/49

*Матеріал надійшов до редакції 26. 04. 2019 р.**Прийнято до друку 14. 05. 2019 р.*

## БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталя Мілько

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті розглянуто міжкультурний діалог, реалізація якого розвиває когнітивну, ціннісно-смыслову та поведінкову сфери особистості суб'єктів освіти, сприяючи в такий спосіб їх професійному становленню. Розкрито основні функції діалогу, наголошено на необхідності організації правильної позиції вчителя в освітньому процесі. Проаналізовано специфіку компетентності вчителя іноземних мов, яка полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції.

**Анотация:**

**Милько Наталья. Многофункциональность межкультурного диалога в учебном процессе высшего учебного заведения.**

В статье рассмотрен межкультурный диалог, реализация которого развивает когнитивную, ценностно-смысловую и поведенческую сферы личности субъектов образования, способствуя тем самым их профессиональному становлению. Раскрыты основные функции диалога, подчеркнута необходимость организации правильной позиции учителя в образовательном процессе. Проанализирована специфика компетентности учителя иностранных языков, которая заключается в наличии сформированной иноязычной коммуникативной компетенции.

**Resume:**

**Milko Natalia. Multifunctionality of intercultural dialogue in the educational process of a higher educational institution.**

The article deals with intercultural dialogue, the realization of which develops the cognitive, value-sense and behavioral sphere of the personality of the subjects of education, thus contributing to his professional development. The basic functions of the dialogue are revealed, on the condition that the teacher organizes the correct position in the educational process. The specifics of the competence of the teacher of foreign languages, which consists in the presence of the formed foreign language communicative competence, is analyzed.

**Ключові слова:**

компетентність; міжкультурний діалог; позиція вчителя; професійне становлення; функція діалогу.

**Ключевые слова:**

компетентность; межкультурный диалог; позиция учителя; профессиональное становление; функция диалога.

**Key words:**

competence, intercultural dialogue, teacher's position, professional development, dialogue function.

Постановка проблеми. Вивчення специфіки та психолого-педагогічних механізмів проектування прийомів організації позиції вчителя в діалозі дають змогу розглядати її як багатомірне явище, що поєднує емоції, інтелект, поведінку й виявляється в інтересах, схильностях, бажаннях, прагненнях, переживаннях, відображаючи психологічну і практичну готовність учителя до взаємодії з учнями та з об'єктами процесу навчання на основі безумовного позитивного ставлення, емпатичного розуміння (К. Роджерс), які можна розглядати як настанови, умови організації позиції вчителя в сенсовірній діяльності, практична реалізація яких можлива лише за допомогою відкритих, двоспрямованих (на педагога й на учня) прийомів (дій). Становлення відкритої позиції вчителя, а отже, і прийоми, що цьому сприяють, ґрунтуються на психологічних механізмах ідентифікації, децентрації, рефлексії, емпатії, схвалення, самосхвалення.

Реалізація цих механізмів і настанов сприяє організації позиції педагога, що є радикально протилежною традиційному уявленню про неї. Насамперед така позиція пов'язана зі зміною світогляду, філософії педагога, де акцент із набуття знань як самодостатньої цінності переміщується на запити та інтереси особистості як педагога, так і учня. Змінюються й настанови щодо педагога: набувають особливої значущості

настанови на віру, довіру, на переконаність у позитивній, творчій сутності кожної людини, що прагне до становлення, саморозвитку. Це амбівалентна позиція (учасник і організатор сенсодіяльності), що припускає «багатопозиційність» педагога («консультант», «лектор», «експерт», «фасилітатор») з орієнтацією на «м'якість», «діалогічність» переходів з однієї позиції в іншу, зумовлених ситуативною необхідністю; утримання цієї ситуації переходу [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження діалогу та інтеграції в освіті (Н. Барбаліс, В. Громовий, П. Кендзьор, І. Соломадін, М. Триняк та ін.) свідчать про те, що вища освіта на основі діалогічного мислення особистості формує методологію саморозвитку і пізнання, а також сприяє становленню здобувачів вищої освіти як суб'єктів навчання. У педагогічних і психологічних дослідженнях, присвячених удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, В. Безпалько, С. Гончаренко, В. Загв'язінський, І. Зязюн, О. Пехота, М. Поташник, В. Семіченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Л. Таланова та ін.), провідне місце в навчанні посідає діалог, який розглядається як форма навчання. У проведених Г. Баллом, С. Кургановим дослідженнях, у роботах О. Абдулінної, Ф. Гоноболіна, С. Кондратьєвої,

В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Лернера, А. Маркіної, Л. Мітіної, О. Щербакова та ін. розкрито особливості педагогічної діяльності та особистості викладача, що впливають на пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти.

Аналіз наявних у сучасній педагогічній теорії і практиці інтерпретацій діалогу в контексті наших дослідницьких завдань виявив пряму залежність організації позиції вчителя в діалозі від нового стилю (типу) педагогічного мислення, головною ознакою якого є відмова від монологу, авторитетності й авторитарності, прийняття, готовність і бажання працювати з альтернативним і різним. Дослідження дали змогу дійти висновку про правомірність розгляду проектування відкритої позиції вчителя як умови появи адекватної позиції учнів [6]. За таких обставин, інваріантними умовами організації позиції вчителя в діалозі можна вважати: настанову на розуміння, інтерес до особистості учня, готовність до контакту; прийняття й визнання учня як рівноправного активного суб'єкта взаємодії; доброзичливість, відкритість, природність, щирість [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку М. Кукарцевої, позиція вчителя в діалозі є особливим видом діяльності, зумовленим гуманістичними настановами й особливою педагогічною філософією, що являє собою комплекс специфічних вербальних і невербальних (що виявляються ззовні) і «внутрішніх» (рефлексивних) відкритих дій (прийомів) педагога, спрямованих на актуалізацію й динаміку власних і учнівських особистісних змістів, що забезпечується проектуванням «позиційної розмаїтості» (керівник, учасник, експерт, лектор (консультант), фасилітатор), ситуативно зумовленими «м'якими», «прозорими» переходами з однієї позиції в іншу на основі «базової» партнерської позиції, психологічного комфорту.

Організація позиції вчителя може бути зумовлена уявленням про діалог як про особливу за змістом спільну діяльність педагога й учнів – сенсодіяльність, у якій виникає особливий зміст освіти: поява й розвиток особистісних змістів учасників спільної діяльності.

М. Кукарцева зауважує, що організація позиції вчителя в діалозі є особливим за змістом видом професійної діяльності, що залежить від цільової орієнтації на актуалізацію й розвиток особистісних змістів і реалізується через комплекс вербальних і невербальних прийомів. Це зумовлює адекватні особливості організації амбівалентної позиції вчителя (відкритість,

ситуативність, імпровізаційність, мобільність, спонтанність). Амбівалентну педагогічну позицію в діалозі педагог реалізує через особливу включеність у спільну діяльність, будучи одночасно керівником діалогу та його учасником. Це неминуче створює для нього «позиційне різноманіття» (учасник, керівник, лектор (консультант), фасилітатор, експерт), що реалізується на основі відкритих, «м'яких» переходів, які відповідають специфіці діалогу [5].

Послідовна, несуперечлива реалізація позиції вчителя в діалозі можлива за умови органічного поєднання в один комплекс виділених у нашому дослідженні свідомо проєктованих груп прийомів:

1) прийомів, що забезпечують психологічний комфорт і позиційні переходи педагога;

2) прийомів, що забезпечують ситуативні позиції (учасник, керівник, лектор (консультант), експерт, фасилітатор).

Позиція вчителя як специфічний вид діяльності виявляє себе в адекватних особливостях прийомів її проектування (відкритість, ситуативність, імпровізаційність, мобільність, спонтанність). Проектування позиції вчителя в діалозі пов'язано з дотриманням деякої послідовності у використанні системи прийомів, зумовленої послідовністю етапів розвитку діалогу (актуалізації, співорганізації, індивідуалізації), що не припускає їх твердого закріплення.

За умови правильної організації позиції вчителя в діалозі уможливується реалізація основних функцій діалогу:

– пізнавальна функція (С. Белова, А. Вербицький, А. Леонт'єв). Реалізація цієї функції забезпечує виконання дидактичних завдань: мотивація навчання, стимулювання пізнавальної активності студентів, створення атмосфери пошукової активності. Крім того, у діалозі з викладачем і через викладача з особистостями, з витворами культури учні проникають у спосіб мислення та відчуття вченого, мислителя, митця, розширюють свій діапазон бачення явищ і фактів. Це дає змогу дійти висновку, що пізнавальна функція діалогу реалізується в гностичній сфері суб'єктів навчання.

– особистісно-розвивальна функція передбачає розвиток особистісних якостей студентів, формування емоційної сфери (А. Баланіна, Є. Богданова, Н. Крилова, Л. Куликова, Г. Прозументова, В. Сериков, Ю. Сенько). У діалозі викладач демонструє образ професійного мислення, бачення дійсності під кутом зору культури. Через особистісні позиції відбувається, так би мовити, «олюднення» знань. Завдяки цьому, нерідко відбувається пізнання

своїх думок, переживань, оцінок, які до того так чітко не усвідомлювались. Як наслідок – досягається розсунення рамок своєї особистості, пізнання та підвищення власного духовного, морального світу. У діалозі виявляється суб'єктність студента. Діалектика різних «я», що виникає в діалозі, дає змогу демонструвати «авторство» (М. Бахтін), виявляти й породжувати власні смисли, відчувати їх ціннісну рівність щодо смислів інших учасників освітнього процесу. Діалог дає можливість накопичувати досвід становлення «діалогічної» особистості, яка характеризується толерантністю, конгруентністю, емпатійністю, безконфліктністю. Отже, ми можемо говорити про діалог як дієвий чинник розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості суб'єктів навчання.

– комунікативно-поведінкова функція (В. Горшкова, З. Смєлкова, Н. Щуркова), завдяки якій діалог стає ефективним засобом розвитку комунікативних умінь. У процесі спілкування засвоюються зразки, моделі та норми поведінки. Крім того, діалогічні відносини – це відносини, засновані на цілісному сприйнятті, які читаються у вербальних і невербальних сигналах поведінки, виявляються в інтересах, схильностях, бажаннях, прагненнях, переживаннях особистості. Учасник діалогу прагне не тільки зрозуміти смисл мовлення партнера, а й значення його жестів, міміки, інтонації тощо. Отже, комунікативна функція діалогу розвиває поведінкову сферу людини.

Багатофункціональність діалогу дає змогу нам дійти висновку про ефективність використання міжкультурного діалогу в навчальному процесі вишу. Реалізація міжкультурного діалогу сприятиме розвитку когнітивної, ціннісно-сміслової та поведінкової сфер особистості суб'єктів освіти, сприяючи в такий спосіб їхньому професійному становленню.

Виходячи з того, що процес проектування та побудови діалогу визнається багатьма вченими досить складним і непередбачуваним, уважаємо за необхідне звернутися до питання організації діалогу. Так, зокрема, у своїй роботі С. Белова пропонує такий алгоритм роботи в діалоговому режимі. Спочатку формулюється проблема діалогу, що потребує обговорення з метою пошуку істини. Потім виявляються особисті позиції учасників діалогу, відбувається зіткнення думок, обмін цінностями та смислами. На цьому етапі важливо допомогти кожному студентові сформулювати свої запитання до письменника, автора підручника, художника, викладача та ін. Після цього відбувається звернення до тексту, його аналіз, оцінка, з'ясування позиції автора. Завершальним моментом стає рефлексія власного ставлення, знань, яка може спричинити ревізію

смислів або підтвердити правильність вибраної позиції [3].

Дослідниця Б. Балакіна в організації діалогу виокремлює такі етапи спільної діяльності: підготовчий (підготовка викладача до ситуації занурення в діалог); актуалізація особистісних смислів (робота з рефлексивними відповідями студентів); розгортання особистісних смислів (створення взаємодоповнювальних різних смислів учасників спільної діяльності); індивідуалізація особистісних смислів (вияв специфіки смислоутворення учасників спільної діяльності) [2].

На нашу думку, прогнозування руху діалогу є досить складним завданням, адже його розвиток залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Хоча етапність його розвитку є безсумнівною, в організації міжкультурного діалогу можна виділити підготовчий етап, етап породження власного висловлювання й рефлексивний етап; співвіднесення своєї позиції з іншими, що не завжди може бути вираженим у зовнішньому плані, що, однак, не свідчить про неефективність діалогу. Основне завдання викладача полягає в розробленні завдань до кожного з етапів міжкультурного діалогу, які забезпечать високий рівень залучення студентів до міжкультурної взаємодії.

У контексті дослідження необхідно виявити передумови організації міжкультурного діалогу, здатного ефективно впливати на професійне становлення *Homo educandus*. Хоч за останні роки ідея діалогу стала однією з центральних у педагогіці, її реалізація відбувається повільно, що пов'язано з особистістю викладача, здебільшого неспроможного перебудувати свою діяльність на основі діалогічного підходу, що потребує більшої майстерності, наявності загальної культури, більших витрат часу, порівняно з монособ'єктним підходом [4].

На думку багатьох учених (А. Вербицький, В. Сластьонін, Ю. Сенько, Є. Шиянов та ін.), це пов'язано з наявністю в професійному досвіді викладача (та студента) мінімальної обізнаності з усім тим, що стосується механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу. Тому однією з основних передумов успішної організації діалогу є особистість викладача педагогічного вишу. На роль особистості викладача звертало увагу багато педагогічних авторитетів. Зокрема К. Ушинський у статті «Три елементи» зазначав: «У вихованні все повинно спиратись на особистість вихователя, тому що виховна сила ллється тільки з живого джерела людської особистості. ... Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [9, с. 64].

Безперечно, викладач ЗВО повинен володіти навичками педагогічного спілкування, уміти запобігати можливим помилкам, давати кожному студентові відчуття власної цінності та значущості, вірити в успіх своїх учнів, розуміти власну діяльність як організацію успіху інших. Вплив викладача як особистості на студентів відбувається постійно. Під час викладання нового матеріалу він висловлює своє ставлення до нього, тобто ніби замикає навчальну дисципліну на собі, передає «особистісний компонент знання» (В. Зінченко). Зі свого боку, студент пізнає навчальну дисципліну за допомогою і «через» конкретного викладача. Водночас викладач повинен зважати не тільки на те, як студент сприймає його інформацію, а й на те, як він сам, його педагогічні, особистісні якості відображаються у свідомості студента.

Викладач ЗВО, який бачить себе лише носієм і транслятором інформації, значно поступається багатьом іншим джерелам інформації, таким, наприклад, як книги та комп'ютер. Виш слугує не тільки й не стільки для передачі спеціальних знань, скільки для розвитку та відтворення особливого культурного шару, найважливішим елементом якого є і сам майбутній спеціаліст [1].

Так, С. Смирнов підкреслює, що спеціаліста як представника певної культури характеризує

не тільки специфічний набір знань і вмінь, а й певний світогляд, життєві настанови, цінності, особливості професійної поведінки тощо. Тому викладач педагогічного вишу передає студентові не лише знання та професійні вміння, а й залучає його до певної культури. А для того, щоб ця культура розвивалась і відтворювалась, необхідні живі люди, живе людське спілкування [7].

Висновки. Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента. Отже, професійна компетентність учителя іноземних мов синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний вияв цих властивостей, вимог, якостей, притаманних особистості, у діяльності окремого педагога [8].

Отже, міжкультурний діалог як фактор професійного становлення може бути реалізований лише за визначальної умови особистості викладача, що характеризується толерантністю, емпатійністю, іншодомінованістю, оптимізмом, що має велике значення для особистісного самовизначення та професійного становлення суб'єктів освіти.

#### References

1. Hrytsenko, O. ed. (2001). *Multiculturalism and education. Prospects of introduction of the principles of multiculturalism in the secondary education system of Ukraine. Analytical review and recommendations*. Kyiv: UCKD. [in Ukrainian]
2. Balakina, L. L. (2000). *Pedagogical techniques for organizing dialogue at the lesson: thesis*. Tomsk. [in Russian]
3. Belova, S. V. (1995). *Functions of the educational dialogue in the assimilation by senior pupils of the value-semantic content of humanitarian subjects: author's abstract*. Volgograd. [in Russian]
4. Huletska, Ya. H. (2008). *Multicultural Education of Student Youth at US Universities: author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Kukartseva, M. A. (2004). *Organization of teacher position in dialogue: thesis*. Tomsk. [in Russian]
6. Predborska, I. M. (2017). Continental pedagogy through the eyes of the symposium participants CEUPES (17-18 October 2016). *Filosofija osvity*, 1 (20), 304–312. [in Ukrainian]
7. Smirnov, S. D. (1995). *Pedagogy and psychology of higher education: from activity to the individual: textbook for students of facts and in-advanced training, university professors and graduate students*. Moscow: Aspekt Press. [in Russian]
8. Talanova, L. G., Zheliaskov, V. Ya. (2013). The relevance of the problem of professional competence of a foreign language teacher. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Series: Philology*. Issue 6, 118–124. [in Ukrainian]
9. Ushinskiy, K. D. (1974). *Selected pedagogical works: in 2 vol. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]

#### Список використаних джерел

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. Київ: УЦКД, 2001. 55 с.
2. Балакіна Л. Л. Педагогические приемы организации диалога на уроке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Институт образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО. Томск, 2000. 267 с.
3. Белова С. В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 1995. 21 с.
4. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
5. Кукарцева М. А. Организация позиции учителя в диалоге: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Томский государственный педагогический ун-т. Томск, 2004. 204 с.
6. Предборська І. М. Континентальна педагогіка очима учасників симпозіуму CEUPES (17-18 жовтня 2016 року). *Філософія освіти*. 2017. № 1 (20). С. 304–312.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации, преподавателей вузов и аспирантов. Москва: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
8. Таланова Л. Г., Желясков В. Я. Актуальність проблеми професійної компетентності вчителя іноземних мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2013. Вип. 6. С. 118–124.

9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. Москва: Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

**Відомості про автора:**

**Мілько Наталія Євгенівна**

natalyyu0304@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/50/54

*Матеріал надійшов до редакції 27. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 24. 06. 2019 р.*

**Information about the author:**

**Milko Natalia Yevhenivna**

natalyyu0304@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/50/54

*Received at the editorial office 27. 05. 2019.  
Accepted for publishing 24. 06. 2019.*

УДК 378.013

## ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ

Людмила Москальова

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

У статті проаналізовано міжнародний досвід у сфері дошкільної освіти. На прикладі європейських країн (Греція, Німеччина, Португалія, Франція, Австрія) розкрито особливості підготовки майбутніх вихователів. Визначено низку відмінностей у викладанні в закладах вищої освіти за відповідним фахом в Україні та названих країнах, зокрема між кількістю годин для практики та їх розподілом між рівнями вищої освіти тощо. Виокремлено провідні риси освітньої діяльності за відповідним фахом. За матеріалами наукових розвідок з'ясовано особливості підготовки майбутніх вихователів у різних країнах Європи. Так, наприклад, у Греції провідним у вищій освіті є діалог освітян з освітніми службовцями та вихователями дошкільних закладів, завдяки чому створюються мережі для ефективного професійного спілкування та взаємодії. Аналіз дошкільної освіти Німеччини, де інтернатуру впроваджено вже в перші два роки навчання, свідчить про фактичний ефект від навчання, яке тісно пов'язане з практикою. У Португалії вища освіта (дошкільна) базується на контрольованій професійній практиці, що завдяки постійному зв'язку з теорією являє собою простір для зв'язку між світом праці та світом навчання. Французький досвід у підготовці педагогів дошкільної освіти є прикладом використання вихователем права на неперервну освіту, коли після отримання диплому й за п'ять років до виходу на пенсію вихователь дошкільного закладу має змогу відвідувати лекції, тренінги, семінари тощо. Професійне вдосконалення за французькими традиціями складається з таких аспектів: базова культурна освіта, дисципліна навчання, стажування (практика) та індивідуальне вдосконалення. Аналіз міжнародного досвіду у сфері дошкільної освіти дав змогу авторів статті окреслити перспективи подальших досліджень у цьому напрямі, зокрема зробити акцент на розробленні й впровадженні тренінгів для викладачів і здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта».

**Ключові слова:**

практика; дошкільна освіта; фахова підготовка.

**Аннотация:**

**Москальова Людмила. Практическая деятельность будущих педагогов дошкольного образования: анализ международного опыта.**

В статье проанализирован международный опыт в сфере дошкольного образования. На примере европейских стран (Греция, Германия, Португалия, Франция, Австрия) раскрыты особенности подготовки будущих воспитателей. Определен ряд отличий в преподавании в учреждениях высшего образования по соответствующей специальности в Украине и названных странах, в частности между количеством часов для практики и их распределением между уровнями высшего образования и т.д. Выделены основные черты образовательной деятельности по соответствующей специальности. По материалам научных исследований выяснены особенности подготовки будущих воспитателей в разных странах Европы. Так, например, в Греции ведущим в высшем образовании является диалог педагогов с работниками сферы образования и воспитателями дошкольных учреждений, благодаря чему создаются сети для эффективного профессионального общения и взаимодействия. Анализ дошкольного образования в Германии, где интернатура внедрена уже в первые два года обучения, свидетельствует о фактическом эффекте от обучения, тесно связанного с практикой. В Португалии высшее образование (дошкольное) базируется на контролируемой профессиональной практике, что благодаря постоянной связи с теорией представляет собой пространство для связи между миром труда и миром обучения. Французский опыт в подготовке педагогов дошкольного образования является примером использования воспитателем права на непрерывное образование, когда после получения диплома и за пять лет до выхода на пенсию воспитатель дошкольного учреждения имеет возможность посещать лекции, тренинги, семинары и т.п. Профессиональное совершенствование, согласно французским традициям, состоит из следующих аспектов: базовое культурное образование, дисциплина обучения, стажировки (практика) и индивидуальное совершенствование. Анализ международного опыта в сфере дошкольного образования позволил автору статьи определить перспективы дальнейших исследований в этом направлении, в частности сделать акцент на разработке и внедрении тренингов для преподавателей и соискателей высшего образования специальности «Дошкольное образование».

**Ключевые слова:**

практика; дошкольное образование; профессиональная подготовка.

**Resume:**

**Moskalyova Liudmyla. Practical activities of future preschool educators: analysis of international experience.**

The article is devoted to the study of international experience in the field of preschool education. On the example of European countries (Greece, Germany, Portugal, France, Austria) the author describes the peculiarities of training of future tutors. Compared to teaching in higher education institutions in the relevant profession in Ukraine, the researcher points to a number of differences, for example, between the number of hours for practice and their distribution between higher education levels, etc. The article also highlights the features of educational activity in the relevant specialty. For example, in Greece, a leading dialogue in higher education is the dialogue between teachers, educators and pre-school teachers, whereby networks are created for effective professional communication and interaction. The actual effect through education, that is, the reflection of theory in practice, is also indicated on the basis of an analysis of pre-school education in Germany, where the internship was introduced in the first two years of study. In Portugal, higher education (pre-school) is based on supervised professional practice, which, thanks to its constant connection with theory, is a space that communicates between the world of work and the world of learning. The French experience in pre-school teacher education is described as an example of a pre-school teacher right for continuing education, when after getting a diploma and five years before retirement, a pre-school teacher has a right to attend lectures, trainings, seminars, etc. Professional development according to French traditions consists of the following aspects: basic cultural education, discipline of training, internship (practice) and individual improvement. Accordingly, the author defined the prospect of further research aimed at the development and implementation of training for teachers and applicants for higher education in preschool education specialty.

**Key words:**

practice; preschool education; professional training.

Постановка проблеми. Актуальність дошкільна освіта як освітня галузь спрямована на порушеної проблеми пояснюється тим, що реалізацію навчальних і виховних завдань для

дітей від їх народження й до шести (семи) років. Роль вихователів дітей дошкільного віку полягає у сприянні розвитку дітей, у впровадженні інтегрованих навчальних програм, в організації відповідного освітнього середовища, у спостереженні, плануванні та оцінюванні, у спільній роботі з сім'ями та громадами в процесі обговорення несподіваних і складних ситуацій, що потребує від вихователя широкого кола знань. В Україні, як і в інших європейських державах, дошкільна освіта є важливим і обов'язковим складником системи безперервної освіти, але сам процес фахової підготовки має певні особливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить про значний інтерес учених до проблеми підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Відповідно до означеної теми дослідження, ми звернули увагу на роботи, присвячені питанням практичної діяльності під час навчання майбутніх вихователів (Л. Чжан, Р. Фріс, Л. Даліла, К. Паренте, К. Кравейро, С. Бріджит та ін.), проблемі професійної ідентичності вихователів дошкільної освіти (О. Андроусу та В. Цафос та ін.), а також нас зацікавили результати досліджень щодо ефективності в професійній діяльності вихователя тандема – чоловіка і жінки (Й. Губер та Б. Тракл та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення специфіки підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти на прикладі європейських країн (Португалія, Греція, Німеччина, Франція, Австрія).

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи роль практикуму в підготовці студентів спеціальності дошкільна освіта, Р. Фріс, Л. Даліла, К. Паренте, К. Кравейро, С. Бріджит визнають досвід кращим критерієм навчання. Вчені характеризують практику як пізнання «професійного «Я», що має (за законодавством Португалії) відбуватися в процесі співпраці майбутнього вихователя з професіоналом. Практика майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в Португалії поділяється на професійну практику (бакалавр) і контрольовану професійну практику (магістр) [2]. У Португалії, як і в Україні, дошкільна освіта складається з двох навчальних циклів. Проте в португальській системі освіти перший цикл триває три роки, тоді як в Україні базова бакалаврська освіта розрахована на чотири роки.

Щодо освіти магістра, то в обох країнах підготовка за цим циклом (рівнем) триває три семестри. У матеріалах опитування, проведеного португальськими вченими, зазначається, що респонденти цінують можливість проходження

практики та співпраці з професіоналами, але водночас вони стикаються з низкою труднощів: управління власним часом, робота з дітьми з особливими потребами, а також узгодженість із власною освітньою філософією, баченнями, переконаннями, педагогічними підходами, які наявні в практичній діяльності.

За матеріалами досліджень з'ясовано, що заклади вищої освіти Португалії, що готують майбутніх вихователів, як і в Україні, окрім встановлених законодавством компонентів освітньої підготовки, мають право організовувати тренінги, курси тощо відповідно до концепції кожного окремого закладу. Так, наприклад, здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (Україна) мають змогу додаткової підготовки, відвідуючи курси «Логопедична робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення», «Професійна підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти» та «Основи інклюзивної освіти». Зауважимо, що українська та португальська освітні системи мають деяку схожість, адже відбувається професійна взаємодія між теоретиками та практиками.

Нам імпонує думка португальських вчених про те, що занурення в професійну практику – це можливість набути людські вміння та навички для формування професійних знань і визначення професійного ноу-хау; це період набуття власного й можливості відображення вже наявного досвіду. Отже, практиці належить центральна й фундаментальна роль у процесі професійного становлення вихователя (вчителя раннього дитинства).

Також нашу увагу привернуло дослідження О. Андроусу та В. Цафос, які вивчали аспекти професійної ідентичності вихователів дошкільної освіти в Греції. Параметрами впливу на створення та реформування професійної ідентичності, на думку вчених, є такі: участь, рефлексія, самостійність та емансипація вихователів дітей дошкільного віку.

Так, наприклад, професійна ідентичність визначає поступовий розвиток, що відбувається в процесі постійної взаємодії трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних етапів: освіта вихователів, їхня професійна інтеграція та виконання професійних обов'язків.

Ми частково підтримуємо погляди вчених, які твердять, що професійний досвід є важливішим за теоретичне навчання в процесі побудови професійної ідентичності, адже досвід – це результат застосування здобутих знань.

У праці О. Андроусу та В. Цафос розкрито два підходи до визначення професійної ідентичності



вихователя: згідно з соціальним підходом – це «певний вид людини»; у межах так званого широкого підходу професійна ідентичність визначається «в термінах про почуття або уявлення вчителів щодо їх ролі чи відповідних особливостей своєї професії, або з погляду їхнього сприйняття себе як професійної групи» [1].

Отже, у контексті вищої освіти Греції щодо професійної ідентичності зазначено таке: початкові уявлення вихователів про професію дошкільника базуються на їх попередньому досвіді (у сім'ї та школі, у суспільстві та культурних образах), а вже потім вплив на свідомість майбутніх вихователів здійснюється в процесі навчання в університетах.

Нашу увагу також привернула дошкільна освіта Німеччини, оскільки останнім часом головною особливістю виховання дітей є наявність так званого відкритого дитячого садка. У такому закладі груп у звичному для нас розумінні немає, виховання колективне й до того ж різновікове (50-80 осіб від 3 до 7 років).

Незвичним для українського розуміння є й те, що у відкритих дитячих садках немає освітніх програм. Через це зміст і форма проведення занять залежать від професійних якостей педагога-вихователя (хоча є обов'язкові для всіх методичні рекомендації, що містять загальні базові настанови щодо виховання й навчання дітей дошкільного віку).

Реалізація освітніх настанов у кожній області Німеччини й у кожному дитячому садку відбувається завдяки використанню конкретних форм і пріоритетів. Так, наприклад, для мешканців Баварії серед напрямів освіти дошкільників пріоритетними є мовленнєвий, руховий та соціальний розвиток. Підготовка таких вихователів здійснюється не в університетах, а в середніх професійних навчальних закладах.

Про те, що європейські країни вагоме значення надають практичній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, свідчать наукові праці Л. Чжан, у яких висвітлено досвід Німеччини та Франції.

Як твердить вчена, педагогам дошкільної освіти Німеччини присвоюють кваліфікацію за результатами складання двох національних іспитів – зі спеціальності та з педагогіки.

У цій країні також важливе значення надають практичній діяльності майбутнього вихователя. Наприклад, у викладанні курсів є такий розподіл: загальні курси (спорт, художня освіта, техніка і дизайн, музика, німецька мова), професійні курси (педагогіка, психологія, соціологія, соціальні дослідження, фізіологія, корекційна освіта, дитяча література, медіаосвіта, методи

групового керівництва, теологія та етика) та практичні курси, на які припадає 14,3% загального часу здобуття освіти.

Для поєднання теорії і практики в закладах освіти Німеччини вже в перші два роки здобувачі працюють у дошкільних закладах як інтерни. Водночас за ними зберігається право щомісячного повернення до теоретичного навчання, що дає змогу їм обговорити з викладачами проблемні питання, що виникли під час стажування.

Наступні два роки здобувачі отримують теоретичні знання та мають право відвідувати свою базу практичної діяльності, брати участь у заходах для дітей тощо [5]. Отже, як переконуємось, здобуття кваліфікації фахівця з дошкільної освіти в Німеччині також базується на активній практиці, тобто фактичний ефект – через навчання.

Далі проаналізуємо досвід вищої освіти Франції – однією з країн, що є родоначальницею дошкільної освіти.

На відміну від України, де базова освіта триває чотири роки, у Франції цей період скорочений до трьох років.

За Л. Чжан, у професійному вдосконаленні фахівців дошкільної освіти Франції можна виокремити такі аспекти: базова культурна освіта, навчальний процес, стажування та індивідуальне вдосконалення.

Вивчення загальних курсів охоплює французьку мову, математику, науку і техніку, географію, спорт, малювання і музику.

Професійні курси передбачають вивчення педагогіки, історії освіти, психології, соціології, дошкільної педагогіки, теорії навчання, навчання дітей мігрантів, філософію та методи дослідження.

Якщо порівняти практичну підготовку фахівців дошкільної освіти у Франції та в Україні, то можна побачити певні відмінності. Так, наприклад, уже на першому році підготовки у французьких закладах вищої освіти шість тижнів з навчального періоду відведено на роботу студентів у дошкільних закладах освіти як інтернів, а в українських закладах вищої освіти практика розпочинається на другому році підготовки й триває менше, ніж у європейській країні – лише два тижні.

Хоча, наприклад, у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького студенти, що здобувають дошкільну освіту за спеціалізацією «Логопедія», мають змогу на другому курсі пройти 4-тижневу практику – дошкільну (2 тижні) й логопедичну (2 тижні), однак це все одно менше, ніж у Франції.

Корисним можемо визнати й французький досвід, що має назву «досервісне» та

«постсервісне» професійне вдосконалення [5]. Зміст цих процесів полягає у використанні вихователем права на неперервну освіту, коли після отримання диплома й за п'ять років до виходу на пенсію вихователь дошкільного закладу може відвідувати лекції, тренінги, семінари за місцем здобуття своєї вищої освіти тощо. До того ж викладати в закладах вищої освіти мають право фахівці, що мають п'ятирічний досвід роботи в закладах дошкільної освіти.

Вивчаючи практичну діяльність вихователів дітей дошкільного віку, нашу увагу привернула й тема вихователів чоловічої та жіночої статі. Так, наприклад, у цьому питанні корисними є публікації Й. Губера та Б. Тракла, у яких розкрито важливість діяльності вихователів-тандемів (чоловіка та жінки). Учені зазначають, що застосування такого способу дошкільного виховання позитивно впливає на групову та індивідуальну поведінку дітей.

Матеріали досліджень, що проводилися в Австрії, свідчать про те, що гендерне питання в галузі дошкільної освіти виходить на новий рівень. Цікавим є той факт, що соціальна мобільність значно вища в групах, у яких працюють вихователі чоловічої статі, проте «соціальне змішування» (вихователь-тандем) дає змогу досягти найбільшої динаміки мобільності, ніж у групах, якими керують лише жінки [3].

Оцінювання діяльності вихователів-тандемів було побудовано з урахуванням таких параметрів:

- потреба в безпеці, присутності, близькості («Якщо вихователь десь далеко, то дитина стежить за ним і продовжує свою гру лише тоді, коли опиняється поряд з вихователем);
- підтримка ігрових завдань, прохання про допомогу;
- радість від фізичного контакту або фізичної близькості («Дитині подобається відпочивати на колінах вихователя»);
- використання негативних сигналів зв'язку;
- інтерес до спілкування та афективного обміну («Якщо вихователь сміється або схвалює те, що дитина зробила, тоді дитина робить це знову і знову»);
- прагнення до виняткової уваги («Дитина хоче бути в центрі уваги вихователя») [3, с. 457].

Відповідно до цього, вчені дійшли висновку про те, що порівняно зі своїми колегами-жінками, чоловіки-вихователі мають досить «невимушений» підхід до послідовного дотримання певних правил і це має позитивні наслідки у вихованні дітей.

Аналізуючи матеріали дослідження Й. Губера та Б. Тракла, ми з'ясували наявність чіткого гендерного впливу між вихователями та дітьми: дівчата розподіляють ці контактні форми поведінки досить рівномірно між чоловіками та жінками-вихователями, тоді як контакт хлопчиків із чоловіками-вихователями є частішим, ніж із жінками-вихователями.

Ми поділяємо погляди вчених щодо ефективності виховательської діяльності в особі чоловіків, проте, наприклад, в Україні за спеціальністю «Дошкільна освіта» навчаються зазвичай дівчата. Випадок здобуття юнаком кваліфікації вихователя дітей дошкільного віку та його подальша практична діяльність у закладі дошкільної освіти є одиничним за останні десять років (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького). Уважаємо, що це пов'язано здебільшого з проблемою матеріального забезпечення вихователів дітей дошкільного віку (низька заробітна плата) та стереотипними уявленнями, через що студенти-чоловіки в українських вишах не прагнуть до здобуття спеціальності вихователя дитячого дошкільного закладу.

Висновки. Резюмуючи викладений матеріал, наголосимо, що практична діяльність є важливою в підготовці фахівців дошкільної освіти. Це доводить той факт, що європейські країни більше націлені на надання можливостей здобувачам вищої освіти взаємодіяти з провідними фахівцями в умовах закладів дошкільної освіти, про що свідчить і кількість запланованих годин для практикумів, і формування державної політики країн щодо освітньої підтримки не лише на період здобуття освіти, а й у процесі професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні тренінгів для викладачів і здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта», в основу яких має бути покладена інформація про цінність практичної діяльності для вихователів дітей дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Androusou A., Tsafos V. Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 2018. Vol. 22. P. 1–17.
2. Fries R., Dalila L., Parents K., Kraveiro, K., Bridget, S. Conference 12th-14th November 2018. Seville, Spain. P. 3352–3360.

#### References

1. Androusou, A. & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. Volume 22, p. 1–17. [in English]

3. Huber J., Traxl B. Research Papers in Education. *Teacher-child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms*. 2018. Issue 4. Vol. 33. № 4. P. 452–471.
4. Mingli FAN. Teacher Quality Assurance Mechanism in French Kindergartens and the Enlighten [J] 2013 Infant Education (Education Science).
5. Zhang L. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). International Conference on Social Science and Education Reform. Comparative Research about the Contemporary Preschool Teacher Education in Germany and France. College Shenyang University Shenyang, China. 2018. Vol. 248. P. 333.
6. Yanqing Yang. Investigation and Reflections on the Current Status about the Setup of Professional Courses for Preschool Education [D] 2013.
2. Fries, R., Dalila, L., Parents, K., Kraveiro, K., Bridget, S. (2018). Conference 12th-14th November 2018, Seville, Spain, 3352–3360. [in English]
3. Huber, J. & Traxl, B. (2018). Research Papers in Education. *Teacher-child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms*. Issue 4: Vol. 33, NO. 4, 452–471. [in English]
4. Mingli FAN. Teacher Quality Assurance Mechanism in French Kindergartens and the Enlighten [J] (2013). Infant Education (Education Science). [in English]
5. Zhang, L. (2018). Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). International Conference on Social Science and Education Reform. Comparative Research about the Contemporary Preschool Teacher Education in Germany and France. College Shenyang University Shenyang, China. Volume 248, 333. [in English]
6. Yanqing, YANG. Investigation and Reflections on the Current Status about the Setup of Professional Courses for Preschool Education [D] 2013. [in English]

**Відомості про автора:****Москальова Людмила Юрїївна**

moskalevalul@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/55/59

*Матеріал надійшов до редакції 05. 06. 2019 р.**Прийнято до друку 26. 06. 2019 р.***Information about the author:****Moskalyova Liudmyla Yuriivna**

moskalevalul@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/55/59

*Received at the editorial office 05. 06. 2019.**Accepted for publishing 26. 06. 2019.*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ (НА ОСНОВІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ)

Лілія Покась<sup>1</sup>, Тетяна Логвіна-Бик<sup>2</sup>

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова<sup>1</sup>,  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького<sup>2</sup>*

### Анотація:

У статті розкрито зміст теоретико-методичних засад особистісно-професійного розвитку вчителя (на основі Концепції Нової української школи). Визначено недоліки в організації навчання природничих дисциплін, висвітлено основні підходи до формування дослідницьких умінь студентів як майбутніх учителів біології та географії, а саме: компетентнісний та «навчання через дослідництво». Науково орієнтоване навчання у виші є перспективним напрямом розвитку освіти та формування майбутнього компетентного фахівця, тому подальшу діяльність з розроблення окресленої проблеми доцільно здійснювати в напрямі конструювання програмно-методичного забезпечення відповідного типу навчання. Плануючи уроки біології та формуючи спеціальні й загальнобіологічні поняття в учнів, слід урахувати психологічні основи побудови уроку з огляду на те, що процес пізнання складається з декількох етапів (відчуття, сприйняття, уявлення, формування понять і оперування поняттями), які обумовлюють етапи уроку з засвоєння нових знань і вмінь та формують компетентності. З'ясовано, що професіоналізм учителя формується з урахуванням таких напрямів: 1) особистісно-орієнтований напрям професійної підготовки – теоретична та наукова обізнаність учителя, креативність, інтелектуальні та операційні риси індивідуальності, емоційність; 2) методологічний рівень підготовки вчителя до реалізації Концепції Нової української школи; 3) професіоналізм вчителя в педагогічному процесі (компетентність, ухвалення рішень, гностичні вміння, навички, дії); 4) створення вчителем гармонійного освітнього простору в навчальному процесі; 5) психодинаміка вчителя (інтенсивність переживання, швидкість їх зміни, навантаження й труднощі в професії); 6) інтегральні характеристики особистості вчителя (креативність як творчий потенціал, самосвідомість, індивідуальний стиль роботи тощо).

### Ключові слова:

теоретична підготовка вчителя; методична підготовка вчителя;

### Аннотация:

**Покась Лилия, Логвина-Бик Татьяна. Теоретико-методические основы личностно-профессионального развития учителя (на основе Концепции Новой украинской школы).**

В статье раскрыты теоретико-методические основы личностно-профессионального развития учителя (на основе Концепции Новой украинской школы). Определены недостатки в организации обучения естественным дисциплинам, рассмотрены основные подходы к формированию исследовательских умений студентов как будущих учителей биологии и географии, а именно: компетентный и «обучение через исследования». Научно ориентированное обучение в вузе является перспективным направлением развития образования и формирования будущего компетентного специалиста, поэтому дальнейшую деятельность по разработке обозначенной проблемы целесообразно осуществлять в направлении конструирования программно-методического обеспечения соответствующего типа обучения. При планировании уроков биологии и формировании специальных и общеобразовательных биологических понятий учащихся следует учитывать психологические основы построения урока в связи с тем, что процесс познания состоит из нескольких этапов (ощущения, восприятия, представления, формирование понятий и оперирования понятиями), которые обуславливают этапы урока усвоения новых знаний и умений и формируют компетентности. Определено, что профессионализм учителя формируется с учетом следующих направлений: 1) личностно-ориентированное направление профессиональной подготовки – теоретическая и научная осведомленность учителя, креативность, интеллектуальные и операционные черты индивидуальности, эмоциональность; 2) методологический уровень подготовки учителя к реализации Концепции Новой украинской школы; 3) профессионализм учителя в педагогическом процессе (компетентность, принятие решений, гностические умения, навыки, действия); 4) создание учителем гармоничного образовательного пространства в учебном процессе; 5) психодинамика учителя (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в профессии); 6) интегральные характеристики личности учителя (креативность как творческий потенциал, самосознание, индивидуальный стиль работы).

### Ключевые слова:

теоретическая подготовка учителя; методическая подготовка учителя;

### Resume:

**Pokas Lillia, Lohvina-Byk Tetiana. Theoretical-methodological foundations of the teacher's personal and professional development (based on the Concept of the New Ukrainian School).**

The article reveals the content of the theoretical and methodological foundations of the personal and professional development of the teacher (based on the Concept of the New Ukrainian School). The shortcomings in the organization of teaching natural sciences are identified, the main approaches to the formation of research skills of students as future teachers of biology and geography, namely: competence and «learning through research» are revealed. Scientifically oriented training at the university is a promising direction for the development of education and the formation of a future competent specialist, therefore, it is advisable to carry out further work on the development of this problem in the direction of designing the software and methodological support for the appropriate type of training. When planning biology lessons, when forming special and general educational biological concepts among students, one should take into account the psychological basis for building a lesson, due to the fact that the process of cognition consists of several stages (sensations, perceptions, ideas, concept formation and operations with concepts) that cause Lesson stages of learning new knowledge and skills, and form competence. We found out that the teacher's professionalism includes the following areas: 1) student-oriented vocational training – theoretical and scientific teacher awareness, creativity, intellectual and operational personality traits, and emotionality; 2) the methodological level of teacher training for the implementation of the Concept of the New Ukrainian School with students; 3) teacher's professionalism in the pedagogical process (competence, decision-making, gnostic skills, skills, actions); 4) the creation by the teacher of a harmonious educational space in the educational process; 5) the psychodynamics of the teacher (the intensity of the experiences, the speed of their shift, the load and difficulties in the profession); 6) integral characteristics of the personality of the teacher (creativity as creativity, self-awareness, individual style of work).

### Key words:

teacher's theoretical training; teacher's methodological training; psychological

психологічні основи побудови уроку біології; формування дослідницьких умінь; структура моделі вчителя; етапи уроку; професіоналізм учителя.

психологические основы построения урока биологии; формирование исследовательских умений; структура модели учителя; этапы урока; профессионализм учителя.

basis for building a biology lesson; the formation of research skills; the structure of the teacher's model; the stages of the lesson; the professionalism of the teacher.

Постановка проблеми. Важливими цілями освіти в Україні, згідно з Концепцією Нової української школи, повинно стати формування таких якостей, як професійний універсалізм вчителя, здатність змінювати різні види та способи діяльності, на більш високому рівні розвивати в учнів здатність діяти й бути успішними в постійно мінливих економічних і соціальних умовах. Основним результатом діяльності школярів повинна стати здатність діяти в конкретних життєвих умовах. І цією діяльністю учнів повинен керувати вчитель. Саме тому до вчителя висуваються певні вимоги щодо організації та керування навчальним процесом в освітньому закладі.

Проблема дослідження зумовлена досягненнями світової та вітчизняної біологічної та географічної науки, інноваційними підходами до ефективного забезпечення процесу навчання та реальним станом теорії, методики і організації навчання на уроках біології та географії, природною суперечністю між об'єктивним розвитком суспільно-економічних вимог до біологічної та природничої освіти загалом. Узагальнення педагогічного досвіду допомогло розкрити головні зовнішні й внутрішні суперечності в шкільній практиці – між оновленим змістом освіти і старим обладнанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації навчального процесу географії досліджували Л. Покась [7; 8], Л. Пінчук, О. Мотовиляк, В. Сингаєвська. Питання організації навчального процесу з біології розв'язували Н. Грицай [2], Т. Логвіна-Бик [1; 4], А. Степанюк [11], Н. Москалюк [11] та інші дослідники. Л. Мітіна звернула увагу на психологічні основи праці та професійний розвиток учителя [6]. Професіоналізм учителя як явище педагогічної культури вивчав В. Сластьонін [10], організацію роботи вчителів у старших класах – І. Жерносек, І. Зязюн. Психологічні основи побудови уроку біології досліджували Н. Бик [1], Т. Логвіна-Бик [1] та інші. Особистісно-орієнтованому підходу до професійної підготовки вчителів розглядали С. Дубяга, Ю. Шевченко [3]. Методичній підготовці майбутніх учителів біології до професійної діяльності в школі присвячені наукові праці Н. Грицай, Т. Логвіної-Бик, А. Степанюк та інших.

Формулювання цілей статті. На сьогодні ще недостатньо науково розроблене питання методичної підготовки вчителів біології

та географії до профільного навчання, використання специфічних форм і методів викладання в профільних класах. Тому мета статті передбачає визначення особливостей теоретичної та методичної підготовки учителів біології та географії до організації навчання, окреслення основних напрямів її вдосконалення та професійного зростання вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства є певні недоліки в організації навчання природничих дисциплін, серед яких ми визначили такі: а) необхідність розроблення оновлених навчальних програм, підручників, згідно з новою програмою; б) застаріла матеріально-технічна база з біології та географії для забезпечення якісного проведення навчального процесу; в) відсутність спеціалізованої біологічної лабораторії для проведення занять з учнями 10-11 класів; г) недостатня кількість навчальних електронних посібників, комп'ютерних навчальних програм для профільної освіти; д) невідповідність учителів до навчання учнів у профільних класах.

Науковець Л. Покась у роботі [8] наводить результати теоретичних досліджень щодо пошуку шляхів формування компетенцій у старшокласників на уроках географії та розглядає напрями розвитку особистісної компетенції, які формує вчитель географії, розкриває дидактичні засади компетенцій, розмежовує поняття «компетенція» та «компетентність». Крім цього, дослідниця звертає увагу на формування дослідницької компетентності в учнів на уроках географії, що можливо лише за умови організації інтерактивного навчання на уроках [7]. На нашу думку, тільки професійно підготовлені та мотиваційно-спрямовані вчителі можуть ефективно організувати навчальний процес у закладах освіти.

Дослідники А. Степанюк та Н. Москалюк у роботі [11] розкривають основні підходи до формування дослідницьких умінь студентів (компетентнісний і «навчання через дослідництво»), визначають і характеризують специфічні принципи проєктування навчальної діяльності з формування дослідницьких умінь, за основу систематизації яких беруть освітню діяльність студента. У своєму дослідженні вони висвітлюють також специфіку організації науково орієнтованого навчання і пропонують модель формування дослідницьких умінь

у майбутніх учителів у процесі вивчення біологічних дисциплін, що містить два взаємопов'язані шляхи розв'язання проблеми: непрямий і прямий. Розробляючи методичне забезпечення моделі формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів у процесі навчання біологічних дисциплін, А. Степанюк та Н. Москалюк враховують специфіку об'єкта вивчення та поширений у педагогічній науці поділ дослідницьких умінь на групи. Водночас дослідники спираються на такі твердження: 1) основою дослідницьких умінь є інтелектуальні вміння, які становлять систему мислительних операцій або дій (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, конкретизація і систематизація); 2) прийоми розумової діяльності студентів доцільно формувати в їх логічному взаємозв'язку із визначенням доміантної на певному етапі навчання мислительної операції [11, с. 37]. Як зазначають науковці, проведене ними дослідження дало змогу дійти висновку, що науково орієнтоване навчання у вищій є перспективним напрямом розвитку освіти та формування майбутнього компетентного фахівця. Вони вважають, що подальшу діяльність з розроблення окресленої проблеми доцільно здійснювати в напрямі конструювання програмно-методичного забезпечення відповідного типу навчання [11, с. 37–38]. Базування навчання на принципах науковості, системності та доступності забезпечує інтеграцію біологічних і географічних знань та формує екологічну компетентність у майбутніх учителів.

Поглиблене вивчення біології та географії у старших (10-11) класах створює умови для використання міжпредметних зв'язків з природничими дисциплінами, проведення інтегрованих уроків, екскурсій, конференцій, що забезпечує формування цілісної наукової картини світу. Під час проведення навчальних екскурсій учні ознайомлюються з живими об'єктами безпосередньо в природі, з колекціями та викопними рештками організмів у музеї.

У педагогічній науці й у шкільній практиці активно застосовуються інтерактивні методи навчання біології та географії. На основі сформованого критичного мислення старшокласники беруть активну участь у «мозковому штурмі», здійснюють взаємне навчання, влаштовують диспути та дебати, обговорюють важливі біологічні проблеми у складі навчальних груп, досліджують географічні явища та пояснюють їх.

Дослідниці Н. Бик і Т. Логвіна-Бик вважають, що під час планування уроків біології слід враховувати психологічні основи побудови уроку [1, с. 86–87]. Наприклад, у процесі

вивчення нового матеріалу з біології відбувається формування спеціальних і загальнобіологічних понять. Як відомо з психології, процес пізнання складається з декількох етапів (відчуття, сприйняття, уявлення, утворення поняття і оперування поняттями), які обумовлюють етапи уроку із засвоєння нових знань і вмінь та формують компетентності.

Викладення нового матеріалу відповідає психологічному етапу «відчуття». На цьому етапі використовуються різноманітні методи і методичні прийоми з вивчення загальнобіологічних та спеціальних понять [5]. Наступний етап уроку – закріплення здобутих знань, що передбачає: а) уточнення та розширення інформації, поглиблення вивченого матеріалу, що відповідає психологічному етапу «сприйняття». На цьому етапі використовується робота з підручником та додатковою літературою, заповнення таблиць, бесіда, складання схем, замальовування біологічного об'єкта; б) відтворення одержаної інформації відповідає психологічному етапу «уявлення». Основною умовою реалізації цього етапу є робота учнів по пам'яті. Використовується розповідь учня, опис вивченого об'єкта або явища, заповнення таблиць, бесіда, складання схем, виконання програмованих завдань, розв'язування кросвордів і ребусів [5]. Узагальнення вивченого матеріалу відповідає психологічному етапу «утворення понять». Учитель біології проводить узагальнювальну бесіду або учні виконують різноманітні завдання узагальнювального характеру (аналіз порівняльних таблиць, складання узагальнювальних схем, вивчення додаткової літератури та підготовка відповідей на питання узагальнювального характеру) [5]. Невіддільними ознаками етапу уроку «Оперування поняттями» є виконання виховних завдань на базі сформованих біологічних понять, а саме: ознайомлення учнів з використанням здобутих знань у практичній діяльності людини. На цьому етапі уроку передбачаються такі види робіт, як розпізнавання об'єктів, класифікація об'єктів, розроблення заходів з догляду за рослинами і тваринами тощо.

Урахування психологічних особливостей побудови уроку біології дає змогу вчителю біології враховувати і психологічні особливості темпераменту учнів, тип нервової системи, темп навчання та виявляти прогалини в знаннях школярів, а також коригувати їх у процесі навчання біології, що відбувається завдяки злагодженій роботі вчителя біології та практичного психолога [1, с. 87–88].

Отже, учителі біології та географії, які працюють творчо та креативно, можуть схему уроку використовувати як «конструктор»: це дає

змогу видозмінювати структуру уроку, планувати різні типи та види уроків.

Якщо розглядати структуру моделі вчителя, то вона повинна містити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний. Професіоналізм учителя, своєю чергою, складається з таких напрямів: 1) особистісно-орієнтований напрям професійної підготовки – теоретична та наукова обізнаність учителя, вияв креативності, інтелектуальні та операційні риси індивідуальності, емоційність; 2) методологічний рівень підготовки вчителя до реалізації Концепції Нової української школи з учнями; 3) професіоналізм учителя в педагогічному процесі (компетентність, ухвалення рішень, гностичні вміння, навички, дії); 4) створення вчителем гармонійного освітнього простору в навчальному процесі; 5) психодинаміка вчителя (інтенсивність переживань, швидкість їх зміни, навантаження і труднощі в професії); 6) інтегральні характеристики особистості вчителя (креативність як творчий потенціал, самосвідомість, індивідуальний стиль роботи; 7) осмислення питань своєї статево-вікової належності у зв'язку з вимогами професії.

Інша структура моделі вчителя біології може містити такі компоненти: мотиваційний, змістовний, діяльнісний, оціночно-результативний, коригування [1].

Під готовністю вчителя біології та географії до роботи з учнями в навчальному процесі розуміємо систему психолого-педагогічних, професійних і методичних компетенцій, досвід організації навчальної діяльності учнів, усвідомлення мотивів і потреб у педагогічній діяльності, створення умов для професійного становлення вчителя біології та географії.

Г. Селевко проаналізував освітні технології навчання, які можуть застосовуватися в навчальному процесі. За основу технологій він узяв такі ознаки: 1) рівень застосування; 2) методологічний підхід; 3) наукова концепція (механізм) передавання й засвоєння досвіду; 4) характер змісту і структури; 5) основний вид соціально-педагогічної діяльності; 6) тип управління навчально-виховним процесом тощо [9].

Дослідниця Н. Грицай підкреслює, що в методичній підготовці майбутніх учителів біології важливим є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що дає змогу створювати в подальшій роботі вчителів біології власні мультимедійні презентації до уроків біології, формувати електронну базу авторських методичних посібників, працювати з методичними сайтами [2]. Авторка зазначає, що саме інформаційно-комунікаційні технології

в процесі навчання біології мають велике значення для пошуку навчальної та наукової інформації з дисциплін методичного циклу. Н. Грицай твердить, що досить ефективною є технологія case-study, яка полягає в навчанні шляхом розв'язання конкретних навчальних ситуацій (кейсів), що охоплюють ситуативне навчання учнів, метод аналізу та вивчення ситуацій на основі реальних ситуацій [2]. Ми вважаємо, що саме технологія case-study дає змогу поєднувати теоретичне навчання з практикою, а також використовувати теоретичні знання в практичній життєдіяльності учня. Важливе значення в методичній роботі вчителя біології та географії мають інтерактивна та проектна технології, які допомагають створювати презентації уроків біології, розробляти певні етапи уроків з використанням активної продуктивної діяльності учнів, укладати робочі програми гуртків і факультативів з географії і біології, здійснювати власну науково-дослідницьку діяльність і керувати науково-дослідницькою роботою учнів, висвітлювати методичне портфоліо вчителя.

З огляду на це, пропонуємо в загальноосвітніх закладах упроводити курс «Я – вчитель-професіонал» у межах методичних об'єднань учителів, де вчителі, які проходять підвищення кваліфікації та вчителі-методисти, які мають великий досвід практичної роботи у школі, матимуть змогу обмінюватися теоретичними знаннями, використовуючи найновіші дослідження в галузі науки, набувати практичних умінь і навичок з організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах нового типу, що дасть можливість сформувати професійні компетентності у вчителів та спеціальні компетентності в учнів.

Особистісно-професійний розвиток вчителя – це насамперед процес формування особистості, яка орієнтована на отримання високих професійних досягнень, професіоналізм, удосконалення професійної діяльності, професійне зростання і професійні контакти з науковцями та вчителями-практиками, що дає поштовх до нових ідей і дій вчителів, до пошуку нових навчальних просторів: медіа, Internet, віртуальний простір, віртуальна лабораторія, електронні підручники, електронна бібліотека, «Лабораторія дослідника», «Дослідження науковця» та інше.

Висновки. Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку вчителя біології та географії на основі Концепції Нової української школи потребують переосмислення, удосконалення й модернізації як у змістовному

плані, так і в плані методичної підготовки вчителів.

Основними напрямками вдосконалення роботи вчителів у навчальному процесі вважаємо: 1) оновлення теоретичних знань з використанням сучасних досягнень науки і практики; 2) оновлення методичної підготовки вчителів у вищому навчальному педагогічному закладі на основі проведення науково-методичних семінарів; 3) використання нових освітніх технологій навчання; 4) розроблення електронного навчального підручника з біології та географії з елементами графіки (3D-проекція) та мультиплікації.

Насамперед необхідно звернути увагу на викладання методичних дисциплін у вищих навчальних педагогічних закладах з метою професійної та кваліфікованої підготовки

студентів, майбутніх учителів географії та біології, які повинні досконало володіти новими освітніми технологіями навчання (case-study, інтерактивна технологія, проєктна технологія та ін.), які будуть упроваджуватися в навчальний процес освітніх закладів. Окрім теоретичних знань важливим також є формування методичних компетенцій, які формують позитивну мотивацію вчителя-професіонала в навчальному процесі.

Напрями подальших досліджень вважаємо в розробленні нових навчальних планів з підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі та у створенні моделі методичної підготовки майбутніх учителів географії і біології на основі оновлених теоретичних знань, а також у застосуванні інтерактивних та інноваційних технологій навчання.

#### Список використаних джерел

1. Бик Н. В., Логвіна-Бик Т. А. Психологічні основи побудови уроку біології. *Сучасний рух науки: тези доп. VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Дніпро, 4-5 квітня 2019 р.). Дніпро, 2019. С. 84–89.
2. Грицай Н. Б. Сучасні технології навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 30. С. 40–48.
3. Дубяга С. М., Шевченко Ю. М. Особистісно орієнтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць*. Вип. 469. Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2009. 216 с. С. 40–48.
4. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В., Дубяга В. Упровадження компетентнісного підходу в процес навчання біології. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. XVIII. С. 146–150.
5. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи студентів з шкільного курсу біології та методики його викладання / укладачі: Т. Є. Христова, В. Д. Мелаш, П. Д. Незнаєв. Мелітополь, 2000. 43 с.
6. Митина Л. М. Психологія труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2004. 320 с.
7. Покась Л. А. Формування дослідницької компетентності в учнів на уроках географії. *Географія та економіка в сучасній школі*. 2012. № 11/12. С. 4–7.
8. Покась Л. А. Шляхи формування компетенцій у старшокласників на уроках географії. *Географія та економіка в сучасній школі*. 2012. № 6. С. 2–5.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Москва: Народное образование, 2005. Т. 1. 556 с.
10. Сластенін В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Педагогическое образование и наука*. 2004. № 5. С. 4–15.
11. Степанюк А. В., Москалюк Н. В. Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю. *Наукові записки Тернопільського національного*

#### References

1. Byk, N.V., Logvina-Bik, T.A. (2019). *Psychological basis of learning the lesson of biology*. Modern Movement of Science: proceedings of VI International Scientific and Practical Internet Conference (4–5 April 2019, Dnipro). 84–89. [in Ukrainian]
2. Hrytsai, N. B. (2016). Modern teaching technologies in the methodological training of future biology teachers. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Series: Pedagogical sciences. Issue 30. 40–48. [in Ukrainian]
3. Dubiaha, S.M., Shevchenko, Yu.M. (2009). Person-oriented approach to the professional teacher training of future primary school teachers. *Naukovi zapysky Chernivetskoho universytetu: coll. of research works*. Issue 469. Pedagogy and Psychology. 40–48. [in Ukrainian]
4. Lohvina-Byk, T.A., Byk, N.V., Dubiaha, V. (2017). Implementation of the competence approach in the process of teaching biology. *Naukovi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*. Series: Pedagogy. Issue XVIII. 146–150. [in Ukrainian]
5. Khrystova, T.Ye., Melash, V. D., Neznaiev, P. D. (2000). *Methodological recommendations for the organization of independent work of students in the school course of biology and methods of its teaching*. Melitopol. [in Ukrainian]
6. Mitina, L.M. (2004). Psychology of work and professional development of teachers. Moscow: Publishing Center "Akademia". [in Russian]
7. Pokas, L.A. (2012). Formation of research competence in students in geography lessons. *Geografiia ta ekonomika v suchasni shkoli*, 11 / 12, 4–7. [in Ukrainian]
8. Pokas, L.A. (2012). Ways to build competencies in high school students in geography lessons. *Geografiia ta ekonomika v suchasni shkoli*, 6, 2–5. [in Ukrainian]
9. Selevko, G. K. (2005). *Encyclopedia of educational technologies*. In 2 vol. Vol.1. Moscow: Narodnoie obrazovanie. [in Russian]
10. Slastenin, V.A. (2004). Teacher's professionalism as a phenomenon of pedagogical culture. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 5, 4–15. [in Russian]
11. Stepanyuk, A.V., Moskalyuk, N.V. (2010). Development of research skills of students as a component of vocational training of future natural sciences teachers. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Series: Pedagogy, 2, 33–38. [in Ukrainian]



педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2010.  
№ 2. С. 33–38.

**Відомості про авторів:****Покась Лілія Антонівна**

lilia.pokas@gmail.com

Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова,  
вул. Пирогова, 9, м. Київ  
02000, Україна

**Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна**

tatanlog1@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/60/65

*Матеріал надійшов до редакції 29. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 18. 06. 2019 р.*

**Information about the authors:****Pokas Liliia Antonivna**

lilia.pokas@gmail.com

National Pedagogical  
M.P.Dragomanov University,  
Kyiv, Ukraine

**Lohvina-Byk Tetiana Anatoliivna**

tatanlog1@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/60/65

*Received at the editorial office 29. 05. 2019.  
Accepted for publishing 18. 06. 2019.*

## ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2-053.66:78.09

### ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Марина Білецька, Ярослава Сопіна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті висвітлено психолого-педагогічний аспект проблеми розвитку музичного інтересу в молодших підлітків, історико-теоретичні аспекти дослідження проблеми становлення такого інтересу, а також індивідуально-психологічні особливості розвитку інтересу до музичного виконавства. Інтерес є одним зі структурних компонентів загальнолюдської культури. Соціальний інтерес ми розуміємо як причину соціальних дій, подій і звершень. Він стоїть за безпосередніми спонуканнями (мотивами, помислами, ідеями, бажаннями тощо) індивідів, що беруть участь у цих діях, – соціальних груп, об'єднань, народів, класів. Зміст і характер інтересу людини пов'язаний як з будовою і динамікою її мотивів і потреб, так і з характером тих форм і засобів наочного освоєння дійсності, якими вона володіє. В умовах пізнавальної діяльності, що формується, зміст інтересу може збагачуватися, вбираючи в себе нові зв'язки предметного світу. З огляду на це, інтерес у педагогічному аспекті ми розглядаємо як форму вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності. У такий спосіб вона сприяє орієнтуванню в нових фактах, ознайомленню з ними, глибшому й повнішому відображенню дійсності. Велике значення для розвитку інтересу в молодших підлітків має сама специфіка такої діяльності, як музичне виконавство. Дидактична гра і фантазування (імпровізація) на музичному інструменті є наймогутнішими чинниками розвитку інтересу в школярів до музичного виконавства.

**Ключові слова:**

індивідуально-психологічні особливості; музичне виконавство; молодші підлітки; розвиток інтересу; музично-пізнавальна діяльність.

**Анотация:**

**Белецкая Марина, Сопина Ярослава. Индивидуально-психологические особенности развития интереса к музыкальному исполнительству у младших подростков.**

В статье раскрыт психолого-педагогический аспект проблемы развития музыкального интереса, а также историко-теоретические аспекты исследования проблемы становления интереса и индивидуально-психологические особенности развития интереса к музыкальному исполнительству у младших подростков. Интерес является одним из структурных компонентов общечеловеческой культуры. Социальный интерес понимается нами как причина социальных действий, событий и свершений. Он стоит за непосредственными побуждениями (мотивами, помыслами, идеям, желаниями) индивидуумов, принимающих участие в этих действиях – социальных групп, объединений, народов, классов. Содержание и характер интереса человека связаны как с построением и динамикой его мотивов и потребностей, так и с характером тех форм и способов наглядного освоения действительности, которыми он владеет. В условиях познавательной деятельности, которая формируется, содержание интереса может всё больше обогащаться, включая в себя новые связи предметного мира. Учитывая вышесказанное, мы пришли к выводу, что интерес в педагогическом аспекте – это форма проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание цели деятельности. Тем самым она способствует ориентированию в новых фактах, ознакомлению с ними, более глубокому и полному отражению действительности. Большое значение для развития интереса у младших подростков имеет сама специфика такой деятельности, как музыкальное исполнительство. Дидактическая игра и фантазия (импровизация) на музыкальном инструменте являются существенными факторами в развитии интереса школьников к музыкальному исполнительству.

**Ключевые слова:**

индивидуально-психологические особенности; музыкальное исполнительство; младшие подростки; развитие интереса; музыкально-познавательная деятельность.

**Resume:**

**Biletska Maryna, Sopina Yaroslava. Individual-psychological features of developing musical performance interests in younger adolescents.**

The article deals with the psychological and pedagogical aspect of the problem of developing musical interest in younger adolescents; it also reveals the historical and theoretical aspects of the problem of such interest formation, as well as the individual and psychological features of developing interest in musical performance. Interest is one of the structural components of human culture. We understand social interest as the cause of social actions, events and accomplishments. It stands behind the direct intentions (motives, thoughts, ideas, desires, etc.) of the individuals involved in these actions – these are social groups, associations, peoples, classes. The content and nature of a person's interest are related both to the structure and dynamics of his motives and needs, and to the nature of the forms and means of visualizing the reality which he possesses. In the context of emerging cognitive activity, the content of interest can be enriched by absorbing new connections of the subject world. In this regard, we consider the interest in the pedagogical aspect as a form of expression of cognitive need that provides the focus of the individual on the awareness of the purpose of activity. In this way, it facilitates orientation in new facts, familiarization with them, and a deeper and fuller reflection of reality. Of particular importance for the development of interest in younger adolescents is the specificity of activities such as musical performance. Didactic playing and fantasizing (improvisation) on a musical instrument are the most powerful factors in the development of students' interest in musical performance.

**Key words:**

individual psychological features; musical performance; younger adolescents; interest development; musical and cognitive activity.

Постановка проблеми. Нові умови школярів – національно свідомих, чесних, державності України вимагають нового змісту, справедливих, душевних, розумних, готових шляхів і засобів розвитку духовного світу працювати й співпрацювати в умовах ринкової

економіки, що є стратегічними завданнями, визначеними Законом України «Про вищу освіту» (2014), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Законом України «Про освіту» (2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку інтересу як загалом, так і окремих її аспектів приділяється належна увага з боку філософів, соціологів, психологів, педагогів. Такі питання знайшли відображення в роботах філософів (Г. Апресян, Е. Ільєнков, М. Колесник та ін.), соціологів (А. Здравомислов, А. Сохор та ін.), психологів (Б. Ананьєв, М. Беляєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.).

Вивчення проблеми активності особистості, її свободи, творчості, самодіяльності, тобто виявів суб'єктивності, індивідуальності людини висвітлено в ґрунтовних дослідженнях психологів (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, С. Бубнова, С. Гончаров, Д. Леонт'єв та ін.); осмислення феномену особистості знайшло відображення в працях О. Асмолова, Л. Божович, І. Кона та інших; індивідуальності – у роботах Б. Ананьєва, К. Платонова, В. Мерлін та інших; свідомості та самосвідомості – у дослідженнях С. Рубінштейна, О. Спіркіна та інших.

Педагогічні аспекти цієї проблеми висвітлені Ю. Алієвим, Ю. Бабанським, С. Колесниковою, Е. Морозовою, А. Сухомлинським, К. Ушинським та іншими. Значний внесок у розроблення проблеми розвитку інтересу до музичного виконавства зробили Е. Бурліна, Е. Никитюк, Т. Плесніна та ін., які розглядали музичний інтерес як цілісний комплекс властивостей особистості, що відображає її естетичну спрямованість. У спеціальній галузі музично-педагогічної освіти різні аспекти окресленої проблеми вивчали такі науковці, як А. Алексюк, В. Бондар, Л. Вовк, О. Глузман, Л. Коваль, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та інші.

У музикознавстві, методиці музичного навчання питання розвитку інтересу також знайшло певне відображення в роботах Б. Міліча, Г. Нейгауза, Б. Яворського.

Формулювання цілей статті. Отже, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про те, що дослідники оминули низку питань, пов'язаних з проблемою розвитку інтересу до музичного виконавства в молодших підлітків. Зокрема, вимагає подальшого розгляду й розв'язання проблема визначення особливостей розвитку інтересу до музичного виконавства у дітей 10-12 років, індивідуального підходу як чинника максимального забезпечення їх стійкого інтересу, з'ясування й уточнення комплексу умов його

розвитку в процесі музичних занять. Лише глибоке вивчення психологічних механізмів зародження, розвитку і трансформації інтересу сприятиме розв'язанню проблеми розвитку інтересу до музичного виконавства в молодших підлітків. Для того, щоб глибше вивчити цю проблему, ми поставили за мету дослідити й проаналізувати взаємозв'язок потреби та інтересу, музичної потреби й музичного інтересу.

Виклад основного матеріалу. Філософський словник визначає інтерес як «мимовільну увагу, що збуджує в мозку стан легкої і приємної розумової активності» [4, с. 18]. У психологічному словнику інтерес розглядається як «якість речей, що привертають увагу людини та орієнтують її діяльність» [3, с. 22]. В англійському словнику психологічних термінів інтерес тлумачиться як «тенденція» до заняття справами й отримувати задоволення від процесу роботи. Різні визначення поняття об'єднує те, що інтерес пов'язується з активністю людини, її увагою, думками, діяльністю, що підкреслює його емоційно-позитивну забарвленість (легкість, приємність, задоволення). На нашу думку, це спрощений підхід, оскільки він не розкриває сутності явища.

Як часто буває, перші спроби осмислити факти дійсності в науковому плані ведуть до виокремлення якогось одного боку явища, до прагнення оголосити цей бік головним, що визначає, виражає сутність явища. Проте в такій однобічності важко звинувачувати наукову думку, оскільки вона, відображаючи рівень розвитку науки свого часу, завжди є необхідним кроком для просування вперед і вглиб надалі. Без мислення, без інтелектуального пошуку, без інтелектуального напруження немає інтересу. У цьому криється його загадка і сила. Отже, створюючи відповідні умови для розвитку інтелекту, ми тим самим створюємо умови для виховання інтересу.

Оцінюючи стан проблеми інтересу, В. Вундт підкреслює, що він є то «феноменом інтелектуального характеру, то емоційного, то вольового, то сутність інтересу становлять почуття і бажання, то всі три основні елементи нашого духу стають його складниками» [2, с. 48].

З огляду на це, закономірною була поява на початку ХХ століття монографії з психології, у якій досліджувалася природа інтересу. Її автор – Б. Г. Ананьєв – виявив цілковиту плутанину й значні суперечності у вивченні проблеми. Висновок автора був дуже песимістичним: «... проблема інтересу лежить поза наукою» [1, с. 10]. Проте психологи, педагоги, соціологи знову й знову намагаються подолати цю проблему.

Інтерес посідає проміжне становище у складній структурі споживацького ставлення людини до світу: він виникає на основі пізнавального потягу (бажання) до тієї або іншої сфери дійсності, і в процесі свого розвитку може перетворитися на стійку особисту потребу. Потреба – це стан індивіда, зумовлений його потребою в об'єктах, необхідних для існування й розвитку, які є також джерелом його активності.

Попри те, що інтерес зумовлений потребами, між ним і останніми спостерігається суттєва відмінність: інтерес – це «потреба, що минула стадію мотивації, свідома спрямованість людини на задоволення незадоволеної потреби» [4, с. 27]. Взаємозв'язок інтересу з потребою визначається ставленням загального до часткового. У потребі фіксується лише мотивація суб'єкта до дії, інтерес більше спрямований на вибраний предмет, унаслідок чого він перебуває в центрі самосвідомості суб'єкта.

Ми розуміємо інтерес як реалізацію потреби, «розкриття» її. Потреби виступають як такі стани особистості, завдяки яким регулюється поведінка, визначається спрямованість мислення, почуття і волі людини. Потреби людини зумовлені процесом її виховання, тобто залученням до світу людської культури, що містить як наочно-матеріальні, так і функціонально-духовні потреби. Задоволення потреби людиною є, по суті, процесом присвоєння ним певної форми діяльності, зумовленої суспільним розвитком. Вищий вияв потреби – це потреба в саморегуляції, самоствердженні, тобто у творчій діяльності.

Інтерес не може виникнути до того, що не відображено в свідомості й що не спричиняє емоційного переживання. Інтерес – це і готовність до реального вчинку. По суті своїй, інтерес особистості – «категорія об'єктивно-суб'єктивна, яка виступає в ролі своєрідних «привідних пасків» від суспільства як цілого до кожної людини, що входить у це ціле» [4, с. 24].

Проблема розвитку музичного інтересу протягом багатьох років посідала одне з провідних місць у музичній педагогіці, оскільки від її розв'язання залежав результат здійснення всієї музично-виховної роботи. Інтегроване поняття «інтерес» охоплює естетичний, художній і музичний інтереси. Вони мають вагомі, лише їм властиві характеристики. Ядром естетичного, художнього й музичного інтересів є емоційні процеси, що для нас дуже важливо, а предметом задоволення – особисто значуща, естетична насолода. Ці процеси мають яскраво виражений вольовий компонент, активно спрямований до предмету своєї дії.

Однією з найважливіших і найскладніших проблем художньої педагогіки є виявлення

і розвиток індивідуальності учня в процесі його навчання. Індивідуальність особливо яскраво виявляється в музично-виконавській діяльності. Саме індивідуальність дитини та її вікові особливості диктують вибір правильного підходу, застосування конкретних методичних прийомів до навчання.

Межі молодшого підліткового періоду приблизно збігаються з навчанням дітей у 4-5-му класах середньої школи та охоплюють вік від 10 до 12 років, але фактичний вступ у цей вік може не збігатися з переходом у 5-ий клас і розпочинається на рік раніше чи пізніше. Особливий стан молодшого підліткового періоду в розвитку дитини відображено в його назвах: «перехідний», «критичний», «складний». У них зафіксована складність і важливість процесів розвитку, що відбуваються в цьому віці, які пов'язані з переходом з одного періоду життя в інший. Цей перехід від дитинства до дорослості є головним змістом і специфічною відмінністю всіх сторін розвитку особистості – фізичної, розумової, моральної та соціальної.

За всіма напрямками йде формування якісно нових утворень, з'являються елементи дорослості у зв'язку з перебудовою організму, самосвідомості, стосунків з дорослими і товаришами, способів соціальної взаємодії з ними, пізнавальної і навчальної діяльності, змісту морально-етичних норм, які опосередковують поведінку, діяльність і відносини.

Важливий чинник розвитку особистості молодшого підлітка – його особиста велика соціальна активність, яка спрямована на засвоєння визначних зразків і цінностей, на побудову задовільних відносин з дорослими й товаришами, нарешті, на самого себе (проекція своєї особистості та свого майбутнього зі спробами реалізувати наміри, цілі, завдання). Проте процес становлення нового розглядається в часі. Він залежить від великої кількості умов, а тому може відбуватися нерівномірно. Це визначає, з одного боку, наявність у молодших підлітків багато чого від дитини й дорослого, а з іншого – наявність у молодших підлітків одного й того ж паспортного віку суттєвих відмінностей у ступені розвитку різних сторін дорослості. Пов'язано це з тим, що в життєвих обставинах сучасних школярів є два суттєві моменти:

1. Гальмівний для розвитку дорослості:
  - зайнятість дітей лише навчанням і відсутність у багатьох з них інших постійних та серйозних обов'язків;
  - прагнення батьків звільнити дітей від домашніх обов'язків, надмірна опіка.
2. Сприятливий для розвитку дорослості:
  - великий потік різноманітної за змістом інформації;

– велика зайнятість багатьох батьків і, як можливий наслідок, – рання самостійність дітей, інтенсивний розвиток спілкування з друзями;

– акселерація фізичного розвитку та статевого дозрівання.

Усе це створює розмаїття умов, які визначають розвиток дорослості, а отже, тих чи тих її сторін.

Загальний напрям розвитку дорослості молодших підлітків може бути різним і мати багато варіантів. Водночас формуються різні за змістом життєві цінності: те, що важливе для одного, не має цінності для іншого. Важливість підліткового періоду визначається й тим, що в ньому відбувається закладання основ і визначається загальний напрям формування моральних і соціальних якостей особистості.

Молодший підлітковий вік вважають складним і критичним. Така оцінка зумовлена, по-перше, тим, що в цей час відбувається багато якісних зрушень, які часто мають характер докорінного ламання попередніх індивідуальних особливостей, інтересів і міжособистісних стосунків дитини. Це може відбуватися в порівняно короткий термін, але частіше є неочікуваним і стрімким і має бурхливий характер. По-друге, зміни, які відбуваються, нерідко супроводжуються, з одного боку, появою в молодших підлітків значних суб'єктивних ускладнень різного перебігу, а з іншого – труднощами в його вихованні: підліток важко піддається діям дорослих, у нього з'являються різні форми неслухняності, суперечливості та протесту (упертість, грубість, негативізм, норовливість, потаємність, замкненість).

У цьому віці відбуваються кардинальні зміни в організмі дитини на шляху до біологічної зрілості: починається новий етап фізичного розвитку та статевого дозрівання. За всім цим криються процеси морфологічної та фізіологічної перебудови організму («стрибок зростання», розвиток статевих органів і поява вторинних статевих ознак). У молодшому підлітковому віці втрачається наявний у дитинстві баланс діяльності ендокринної та нервової систем, що позначається на внутрішніх станах, реакціях, настроях підлітка (загальна неврівноваженість, роздратування, вибуховість, збудженість, рухлива активність, періодична апатія, млявість). Стрімкий розвиток внутрішніх органів зумовлює підвищення вимог до діяльності серцево-судинної системи і, як наслідок, – підвищений тиск, головний біль, запаморочення та швидка втома.

Особливості перебігу підліткового періоду визначаються конкретними соціальними обставинами життя та розвитку підлітка, його суспільним становищем у світі дорослих людей.

Центральним і специфічним новоутворенням в особистості молодшого підлітка є увлечення про

себе вже не як дитини: він починає відчувати себе дорослим, прагне бути і вважатися таким, тобто виникає відчуття дорослості. Це новоутворення виражає нову життєву позицію молодшого підлітка щодо себе, щодо людей та світу, визначає специфічний напрям і зміст його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань і афективних реакцій. Специфічна соціальна активність молодшого підлітка – велика сприйнятливість до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки, які є у світі дорослих та в їхніх стосунках. Виникає переорієнтація з одних норм і цінностей на інші – з дитячих на дорослі.

У цей період відбувається становлення панівного напрямку пізнавальної діяльності. Значний обсяг знань у молодших підлітків – це результат самостійної роботи, яка пов'язана з визначенням професійних намірів, тобто відбувається підготовка самого себе до майбутнього.

Важливою потребою стає прагнення молодших підлітків до спілкування та співпраці з однолітками, бажання жити колективним життям, мати близьких друзів, з одного боку, а з іншого – бажання бути прийнятим і визнаним у колі друзів.

Є також індивідуальні особливості в молодших підлітків, які відображаються в рівнях їх розумових операцій, у їхній гнучкості, у співвідношеннях конкретно-образних та абстрактно-словесних компонентів мислення. Звідси стає зрозумілою та необхідною вся важливість індивідуального підходу до дітей у процесі керування їхнім входженням у шкільне життя, особливо дітей здібних, талановитих, обдарованих.

Особлива функція в розвитку молодшого підлітка належить мистецтву. Захоплення кіно, телебаченням, книгами притаманні молодшим підліткам. На зміну дитячим творам приходять твори дорослі. Вони є способом входження в різноманітне життя дорослих і в проблеми людських стосунків. Саме книги та кінофільми дають змогу молодшим підліткам пізнати складнощі дорослих стосунків і почуттів, дізнатися про їх місце в житті людини.

Улюблений герой підлітків – людина активна, яка прагне досягти мети й для цього долає серйозні, майже непереборні перешкоди та стає переможцем. Молодших підлітків захоплюють сюжети, де відбувається боротьба із силами природи, різноманітними труднощами, зі злом у різних формах його вияву. Підліткам притаманне співчуття героям, уявне входження в різні ситуації, де вони ставлять себе на місце героя, подумки змінюють обставини в напрямку щасливого фіналу.

Зміст творів є для молодшого підлітка предметом активної дії, яка насичена порівнянням героїв один з одним та себе з ними. Через зіставлення з героями молодші підлітки пізнають себе, деякі персонажі стають для них зразками. У результаті зіставлення дій героїв формуються критерії оцінки різних якостей особистості. Така взаємодія зі змістом твору у внутрішньому плані є засобом етичного та емоційного розвитку молодших підлітків.

Завдяки мистецтву, молодші підлітки в особливій формі та особливим способом прилучаються до життя дорослих, зокрема засвоюють досвід людських стосунків і почуттів, які ще недоступні їм.

Уявне освоєння випереджає практичне. Воно продовжується та існує в мріях, у яких молодші підлітки створюють нові уявні життєві ситуації на основі подій, що вразили. Уявне може переплітатися з реальними обставинами та відносинами або бути у відриві від них. Часто молодші підлітки «дивляться» в майбутнє, уявляючи себе вже дорослими. Створення образу власної дорослості та перебування в ньому – характерна особливість мрій у підлітковому віці. Вони стосуються зовнішнього вигляду, різних якостей, професії, відносин у дружбі та коханні. Загалом такі мрії – це пошук способу життя, який задовольняє нині й задовольнятиме в майбутньому, створення образу власної особистості як сукупності якостей, що приваблюють молодших підлітків в інших людей. Вони відтворюють в уяві різні варіанти, а загалом мріють про цікаве та змістовне життя, про суспільно корисну та творчу діяльність, про можливість виявити себе та заслужити визнання та повагу, про вірну дружбу та справжню любов. Прагнення втілити мрії в дійсність створює умови для самовиховання та самоосвіти, але може виявлятися й доволі специфічно.

Отже, молодші підлітки різними шляхами входять у дорослий світ і засвоюють його цінності. Розвиток дорослості може відбуватися однобічно або відразу в декількох напрямках, у різному темпі, різними способами: у практиці певним чином побудованих відносин через наслідування та пряме копіювання, через самовиховання та самоосвіту, засвоєння знань про дорослих та їхнє життя.

Усі ці процеси об'єктивно виконують однакову функцію: усередині кожного індивіда відбувається засвоєння тих чи тих норм, цінностей, суспільних вимог, способів поведінки зі світу дорослих і формування особистісних цінностей, які визначають цілі, напрям і зміст діяльності, критерії оцінювання й самооцінювання. У молодших підлітків починає формуватися певна система власних

цінностей. Це виявляється в тому, що різні заняття мають для них неоднаковий особистий сенс – від першої сходинки до нульової, а одне й те саме заняття має для різних підлітків неоднакове призначення. Наприклад, для одного мистецтво є засобом самовиховання, для іншого – засобом спілкування, а ще для іншого – відпочинком, розвагою.

Визначивши структуру вікових особливостей молодших підлітків, ми виокремили її компоненти узагальнювального характеру, пов'язані з видами діяльності, що притаманні цьому віку:

- інформаційний – пізнання життєвих явищ через музичні та художні образи;

- почуттєво-емоційний – розвиток почуттєво-емоційної сфери;

- комунікативний – безпосереднє ознайомлення індивіда з творами народного мистецтва, ознайомлення, опосередковане музикою.

Утворюючи в сукупності інтегративну властивість особистості, ці компоненти характеризують ступінь розвитку творчо-пізнавальної діяльності, спрямованої на розвиток свідомості особистості в контексті ознайомлення з народним мистецтвом.

Серед особливостей дитини важливе місце належить темпераменту. Фізіологічною основою темпераменту людини є його тип вищої нервової діяльності. І. Павлов виділив три основні властивості нервової системи – силу, рухливість, урівноваженість і чотири основні поєднання цих властивостей, тобто такі типи:

- сильний, неурівноважений, рухливий, «нестримний» (холерик);

- сильний, урівноважений, рухливий, «жвавий» (сангвінік);

- сильний, урівноважений, «спокійний», малорухливий (флегматик);

- «слабкий» тип (меланхолік). Ці темпераменти на практиці не завжди виявляються в «чистому» вигляді. Доволі часто – це змішані типи, однак із переважанням якогонебудь одного [3, с. 51–52].

Одним із педагогічних і дослідницьких завдань, що забезпечують оптимальний розвиток інтересу до музичного виконавства, музичної творчості на початковому етапі навчання, є визначення психотипу дитини. Якщо ж дивитися з погляду музикальності, то типу музикальності. Таких типів три:

- емоційно-активний (емоційно-образний);

- раціонально-конструктивний (раціональний);

- психічно-пасивний (репродуктивний).

Психотип дитини, її тип музикальності залежать від типу мислення або перебувають із ним у тісному взаємозв'язку,

взаємозалежності. З. Калмикова виділила три такі типи мислення:

- художній («художники»);
- інтелектуальний, розумовий («теоретики» або «мислителі»);
- практичний («практики»).

Можна говорити й про наявність четвертого, «усередненого» типу, але іноді його ототожнюють із третім [3, с.78-79].

Як показують дослідження дітей 10-12 років (це в основному тривалі спостереження з відповідними висновками), найбільш поширеним (54%) виявився «усереднений тип» – діти з майже однаковими ознаками трьох основних видів. На другому місці були «художники» (21,5%), у яких переважали такі особливості, як свіжість і безпосередність сприйняття, емоційна реакція на дії оточення, висока здатність до фантазування, недостатність логічності в діях. «Практиків» (14,5%) відрізняє насамперед велике вміння працювати руками, життєва кмітливність, самостійність, інтерес до прикладної сторони науки й узагалі до діяльності. «Теоретики» (10%) виявляють велику цікавість до причин явищ, схильність до аналізу, логіки, глибокого продумування, уміння формулювати висновки. Як твердять З. Калмикова, М. Борисова та ін., найчастіше трапляється в підлітків «середній тип» мислення, проте з переважанням якого-небудь із згаданих вище. З огляду на це, ми розглядаємо такі психотипи й типи мислення:

- емоційно-активний (емоційно-образний) із переважанням художнього типу мислення;
- раціонально-конструктивний (переважання інтелектуального типу мислення) і зрідка «усереднений» (зі зменшеним емоційним складником);
- психопасивний (репродуктивний), «усереднений» тип мислення або з невеликим переважанням практичного [3, с. 85–86].

Вияви інтересів індивідуальні. Бажання і прагнення діяти, як ми вже з'ясували, є початковою ланкою в прояві інтересу. Залежно від прагнень, інтереси людей різні: одні бачать радість переважно в матеріальних благах; інші – у зміні вражень; треті цінують любов; четверті шукають щастя у створенні затишної домівки, п'яті поповнюють свої знання тощо. Індивід може мати два, рідше три прагнення одночасно. Спрямованість діяльності людини залежить від того, який вид емоцій їй ближче.

На нашу думку, рівень розвитку інтересу до музичного виконавства (високий, середній, низький), а також сама успішність навчання залежать від психотипу й темпераменту дитини. Проте рівень розвитку інтересу не завжди визначає рівень успішності в навчанні: наприклад, у яскраво виражених «художників»

(емоційно-образний, активний психотип) рівень інтересу високий, а успішність досить низька (що, зазвичай, властиво холерику). Можливо, це зумовлено тим, що таким дітям бракує раціоналізму, зібраності, терпіння.

У педагогіці принцип індивідуального підходу пронизує всі ланки виховної і навчальної роботи з дітьми всіх вікових груп (В. Галузинський, Ю. Орлов, М. Фейгін та ін.). Його сутність полягає в тому, що загальні завдання виховання педагог виконує завдяки сугестивному впливу на кожну дитину, виходячи зі знань його психічних особливостей і умов життя. Індивідуальний підхід націлений насамперед на зміцнення позитивних якостей і усунення недоліків. Опора на позитивне повинна поєднуватися з чуйністю та розумною вимогливістю. Індивідуальний підхід вимагає від педагога великого терпіння. Необхідно завжди знаходити причину необхідності розвитку тих або інших індивідуальних особливостей дитини.

Яскрава індивідуальність – це швидкісні особливості індивідуальної психіки. Перший показник: швидкий темп рухів, швидкі реакції на зовнішні дії, швидка (але виразна) мова, частота відволікань під час монотонної роботи; другий показник характеризується легкістю і швидкістю пристосувань до ситуації, що змінилася, відсутністю труднощів у процесі переходу від одного виду діяльності до іншого, від одного способу розв'язку до нового. Показник першого плану свідчить про лабільність нервової системи; другого плану – про її рухливість.

Індивідуальний підхід розглядається нами в двох головних аспектах як:

- залежність від рівня розвитку тієї або тієї здібності, функції, властивості;
- якісна своєрідність здібностей, характер особистості. Саме неповторність кожної дитини, унікальність її досвіду, її внутрішнього світу – основа для того підходу, який називається індивідуальним.

Одна з основних принципів педагогічних вимог до індивідуального підходу полягає не в пристосуванні навчання до рівня підготовленості учня шляхом зниження об'єктивних вимог, а в систематичному, послідовному, цілеспрямованому піднесенні його пізнавального інтересу на більш високий рівень. За індивідуалізації навчання насамперед необхідно враховувати психічні якості учня.

Цілеспрямованість індивідуального навчання та виховання – це передусім доброзичливе ставлення до кожного учня. Глибоко вивчаючи дитину, педагог зобов'язаний знати і справедливо оцінювати позитивні й негативні сторони його особистості, його ставлення до музики, його виконавські наміри. Одні схильності педагог

заохочує і розвиває, інші поступово й тактовно змінює, спрямовуючи їх у нове русло, ще інші рішуче й наполегливо викорінює. Для розвитку індивідуального інтересу в процесі навчання гри на музичному інструменті необхідно рівномірно і цілеспрямовано розвивати й удосконалювати всі структурні компоненти інтересу. Оскільки індивідуальні заняття з освоєння музичного інструмента передбачають спілкування вчителя й учня «віч-на-віч», то в такому разі дуже важливими стають психологічна пристосованість, звикання й «притирання» педагога та учня. Чим швидше і якісніше здійснюється цей процес, тим більше шансів на утвердження стійкого музично-пізнавального інтересу. Проте це поки недостатньо висвітлюється в літературі з музичної педагогіки та психології.

Музична співтворчість учня і педагога (саме учня і педагога, а не навпаки!) починається зі сприйняття музики за допомогою музичного інструмента, з поступового введення дитини у світ музики. На нашу думку, головним завданням педагога є виховання потреби в спілкуванні з музикою, а лише потім – оволодіння виконавським мистецтвом. Інтерес до музичного виконавства необхідно розглядати як злиття двох видів інтересу – пізнавального та музичного, тобто як музично-пізнавальний інтерес. Велике значення для розвитку інтересу в молодших підлітків має сама специфіка такої діяльності, як музичне виконавство. Дидактична гра і фантазування

(імпровізація) на музичному інструменті є наймогутнішими чинниками в розвитку інтересу школярів до музичного виконавства. Керування музично-пізнавальним інтересом досягається за урахування індивідуально-психологічних (типологічних) особливостей дитини.

Висновки. Суттєву роль у розвитку інтересу до музичного виконавства в молодших підлітків відіграють не лише позитивні чинники, які необхідно розвивати, стимулювати (надання шансу на успіх у діяльності, підтримка, широке застосування дидактичних ігор, фантазування (імпровізація) на інструменті тощо), а й негативні. Саме вони перешкоджають розвитку інтересу (тривожність, психологічне ускладнення початкового розбору твору, такі особливості й риси характеру, як недостатня наполегливість, погані міжособистісні стосунки тощо) і їх у жодному разі не можна допускати, а навпаки, слід якнайшвидше позбавлятися. Розвиток інтересу молодших підлітків до музичного виконавства необхідно розглядати в основному з трьох позицій – неспішності, конкретності та яскравості.

Отже, переживання інтересу є переживанням сутності існування людини, її місця у світі. Оскільки інтерес пов'язаний з усім світом, то він є не споглядальним, а дієвим, активним, спрямованим на перевлаштування світу в цілях самої людини та суспільства. Вияв інтересу, так само, як вияв індивідуальності – це найістотніша, домінантна риса особистості.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Людина як предмет пізнання. Обрані психологічні праці в 2-х т. Т. 1. Київ: Педагогіка, 1998. 230 с.
2. Вундт В. Про душевні хвилювання. Київ: Знання України, 2003. 127 с.
3. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: навчальний посібник. 2-ге вид. доповнене та перероблене. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с.
4. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

#### Відомості про авторів:

**Білецька Марина Валентинівна**  
violinchik@ukr.net

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

#### Сопіна Ярослава Вікторівна

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/66/72

Матеріал надійшов до редакції 24. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 25. 06.2019 р.

#### References

1. Ananyev, B. H. (1998). *Man as a subject of cognition. Selected psychological works in two volumes*. V.1. Kyiv: Pedahohika. [in Ukrainian]
2. Wundt, W. (2003). *On emotional excitement*. Kyiv: Znannia Ukrainy. [in Ukrainian]
3. Koval, O. (2013). *Thematic dictionary-reference book on psychology and pedagics: a study guide*. Ternopil: TNEU. [in Ukrainian]
4. Shynkaruk, V.I. (2002). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Kyiv: Abris. [in Ukrainian]

#### Information about the authors:

**Biletska Maryna Valentynivna**  
violinchik@ukr.net

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

#### Sopina Yaroslava Viktorivna

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/66/72

Received at the editorial office 24. 05. 2019.  
Accepted for publishing 25. 06. 2019.



УДК 616.89-008.434-057.874

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

Лариса Журавльова

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

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади оптимізації корекційної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Зазначено, що мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування письма або його порушенням залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти, удосконалення якого доволі актуально й повинно ґрунтуватися на певних фундаментальних наукових засадах. Розглянуто позиції вчених різних галузей щодо парадигмального підходу, конкретизовано поняття «парадигма», «підхід». Здійснено аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури, який дав змогу пояснити проблему дослідження з погляду поліпарадигмального підходу. Наголошено на тому, що поліпарадигмальний підхід як складник стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією теоретично не розроблено. Підкреслено пріоритетне поєднання двох освітніх парадигм – антропологічної та гуманістичної.

**Ключові слова:**

парадигма; поліпарадигмальний підхід; молодші школярі; дисграфія.

**Аннотация:**

**Журавльова Лариса. Теоретико-методологические основы экспериментального исследования речевого развития младших школьников с дисграфией.**

В статье проанализированы теоретико-методологические основы оптимизации коррекционной работы с младшими школьниками с дисграфией. Отмечено, что речевое развитие детей младшего школьного возраста с трудностями формирования письма или его нарушением зависит от организации эффективного коррекционно-педагогического процесса в учреждениях общего среднего образования, совершенствование которого весьма актуально и должно основываться на определенных фундаментальных научных принципах. Рассмотрены позиции ученых разных областей знания относительно парадигмального подхода, конкретизированы понятия «парадигма», «подход». Осуществлен анализ философской, психологической и педагогической литературы, который позволил объяснить проблему исследования с точки зрения полипарадигмального подхода. Отмечено, что полипарадигмальный подход как составляющая стратегии комплексной работы по речевому развитию младших школьников с дисграфией, теоретически не разработан. Подчеркнуто приоритетное сочетание двух образовательных парадигм – антропологической и гуманистической.

**Ключевые слова:**

парадигма; полипарадигмальний підхід; младшие школьники; дисграфия.

**Resume:**

**Zhuravliova Larysa. Theoretical and methodological foundations of an experimental study of the speech development of primary school students with dysgraphia.**

The article analyzes the theoretical and methodological foundations of optimizing correctional work with primary school students with dysgraphia. It is noted that the speech development of primary school children with difficulties in writing or its violation depends on the organization of an effective correctional and pedagogical process in institutions of general secondary education, the improvement of which is very relevant and should be based on certain fundamental scientific principles. The researches of scientists from different industries regarding the paradigmatic approach are examined, the concepts of "paradigm" and "approach" are clarified. The analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature was carried out, which made it possible to explain the research problem from the perspective of a polyparadigm approach. It is noted that a polyparadigm approach as a component of the strategy of integrated work with the speech development of primary school students with dysgraphia has not been theoretically developed. It is emphasized that the combination of two educational paradigms, anthropological and humanistic, is a priority.

**Key words:**

paradigm; polyparadigm approach; elementary school students; dysgraphia.

Постановка проблеми. Дослідницьку спрямованість сучасних наукових розвідок характеризує пошук теоретико-методологічних засад оптимізації корекційно-педагогічної роботи з молодшими школярами із дисграфією. Міждисциплінарний характер і різновекторність досліджень у цьому напрямі свідчать про складність порушеної проблеми й водночас створюють передумови для розширення предметної площини дослідження в оновлених умовах.

Мовленнєвий розвиток дітей молодшого шкільного віку з труднощами формування письма або його порушенням (дисграфією) значною мірою залежить від організації ефективного корекційно-педагогічного процесу в закладах загальної середньої освіти,

удосконалення якого є на часі й повинно ґрунтуватися на визначених фундаментальних наукових засадах, які і становлять ядро системи комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку свідчить значна кількість наукових досліджень логопедичного спрямування (О. Боряк, Е. Данілавічуте, С. Конопляста, Ю. Коломієць, Т. Махукова, Л. Кашуба, О. Корнев, Р. Левіна, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Марченко, В. Тарасун, Л. Спірова, Т. Філічева, Н. Чередніченко, М. Шеремет, С. Шаховська, Л. Ястребова та ін.). Значний внесок у розв'язання проблеми розвитку мовлення

здійснили лінгводидакти, зокрема В. Бадер, Н. Бакєєва, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Воскресенська, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Коваль, Л. Кутенко, М. Сокирко, О. Хорошковська, Л. Шакірова, Н. Пашковська, М. Пентилюк, які розробили не лише основи методики мовленнєвого розвитку, а й провідні методичні прийоми.

У дослідженнях багатьох учених простежується спільна думка, що мовленнєвий розвиток є одним із найважливіших складників формування дитячої особистості загалом і готовності до шкільного навчання зокрема. Дитина, яка йде до школи, має бути зрілою фізіологічно й соціально, досягти певного рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку (Л. Божович, С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, І. Мартиненко, Н. Пахомова, М. Подд'яков, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.). Адже навчальна діяльність вимагає необхідного запасу знань про навколишній світ, сформованості елементарних понять.

Дослідження мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із дисграфією висвітлено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Гопіченко, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Л. Єфименкова, Р. Левіна, О. Корнев, І. Лазарева, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Л. Назарова, Н. Нікашина, С. Мнухін, Д. Орлова, Т. Пічугіна, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Собонович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, М. Хватцев, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна). Проте питання, пов'язані з вивченням мовленнєвого розвитку і способами корекції порушень, виявлених у процесі функціонування мовлення, є надзвичайно важливими й заслуговують на увагу вчених різних галузей науки. Розв'язання їх спонукає до більш глибокого розуміння природи походження порушень усного і писемного мовлення, а також можливостей комплексного дослідження мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку із дисграфією.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити й обґрунтувати теоретико-методологічні засади вивчення мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, експлікувати проблему дослідження з позиції поліпарадигмального підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання проблеми комплексної оцінки рівня розвитку учнів молодших класів з мовленнєвими порушеннями визначається єдністю та специфікою внеску природно-наукового й гуманістичного напрямів у корекційну роботу, що розкривають особливості організації та змісту

допомоги учням молодших класів в умовах загальноосвітнього закладу.

Ми поділяємо думку О. Олейникової, що під час розв'язання педагогічних проблем необхідно обов'язково зважати на їх соціокультурні та природно-екологічні аспекти [12, с. 69–79], адже це важливо в контексті дослідження окресленої нами проблеми. Цілком логічно враховувати в процесі діагностики та корекції мовленнєвого розвитку не лише індивідуальні прагнення дитини молодшого шкільного віку із дисграфією, її соціальні та моральні позиції, а й потенційні можливості.

Отримання наукового знання про мовленнєвий розвиток молодших школярів із дисграфією значною мірою зумовлено підходом, що визначається системою методологічних засад. Залежно від рівня розгляду, методологію розуміють по-різному. Для *нашого дослідження* найбільш прийнятним є визначення О. М. Новикова, який трактує методологію як вчення про організацію діяльності [11]. Таке визначення однозначно детермінує і предмет методології – організацію діяльності, у значенні якої й розглядатиметься методологія в нашому дослідженні.

На філософському рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «парадигма». В освіті, зокрема початковій, реалізується безліч педагогічних ідей або парадигм, які іноді є протилежними, а іноді такими, що доповнюють або дублюють одна одну. З огляду на це, вони потребують філософсько-методологічного системного й комплексного аналізу, що враховує особливості сфери навчання й розвитку молодших школярів із дисграфією.

З огляду на це, виникає необхідність у виокремленні парадигми організації та реалізації практичної освітньої діяльності в початковій школі.

У літературних джерелах натрапляємо на той факт, що дефініція «парадигма» й уведення цього поняття у філософію науки для характеристики нормативності методології пов'язують з ім'ям філософа-позитивіста Г. Бергману. Проте поширення зазначене поняття набуло завдяки роботі «Структура наукових революцій» американського вченого Т. Куна, який розкриває його зміст і можливості використання й визначає парадигму як доволі жорстку програму, що об'єднує науковців і спрямовує діяльність спільноти вчених [8].

З погляду сучасних філософських позицій, парадигма – це «сукупність сталих і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, що пропонує єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних та інтерпретації наукових досліджень» [16, с. 512].

Парадигма містить зразки наукового дослідження, визначає вектор спрямування й способи дослідження порушених проблем, розкриває специфіку фактів, які опиняються в полі зору науковця [10, с. 77–80].

У педагогічному словнику парадигма (від грец. *paradeigma* – приклад, зразок) визначається як сукупність теоретичних, методологічних та інших настанов, прийнятих науковим педагогічним співтовариством на кожному етапі розвитку педагогіки, якими керуються як зразком (моделлю, стандартом) для розв'язання проблем; певний набір приписів (регулятивів) [4, с. 104].

У сучасних педагогічних дослідженнях поняття «парадигма» набуло значного поширення як методологічний феномен: ним послуговуються як науковці, так і педагоги-практики. Так, на думку таких учених, як Є. Бондаревська, С. Кульневич, В. Сластьонін, парадигма в педагогіці – це стійкий (такий, що став звичним) погляд, певний стандарт, зразок для виконання освітніх і дослідницьких завдань [2; 6].

Отже, освітня парадигма, з одного боку, стає результатом філософської рефлексії, а з іншого – теоретично обґрунтовує шляхи рефлексії щодо сутності та змісту корекційно-педагогічної діяльності.

Центральною концептуальною моделлю освітньої парадигми будь-якої епохи є філософське тлумачення природи та сутності людини. Парадигмальний підхід, як слушно зауважує Н. Г. Агапова [1, с. 15], «передбачає не лише звернення до практично значущих питань рефлексивно-проектного характеру щодо усвідомлення й подолання наявної кризи, шляхів подальшого розвитку сучасної освіти, а й осмислення їх у контексті глибокого філософсько-методологічного аналізу вихідних, “класичних” основ та ідей освіти». Ми погоджуємось з думкою вченої, що відповідною точкою для побудови освітньої парадигми мають бути фундаментальні філософсько-світоглядні ідеї, адже освітня парадигма є певною теоретичною конструкцією, що розкриває еталонні теоретико-методологічні й світоглядні засади наукового пошуку в гуманітарному знанні й соціальних практиках.

Саме тому обрання парадигми й з'ясування концептуальних засад комплексної діагностики та корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією також потребує філософського обґрунтування.

Здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про наявність великої кількості розбіжностей у класифікаціях парадигм, запропонованих різними вченими

(Ш. Амонашвілі (1996); В. Безрукова (2004); Н. Бордовська, А. Реан (2006); А. Вальницька (1997); І. Колесникова (1995); Г. Корнетов (2001); В. Пилиповський (1992); І. Сергєєв (2004); Е. Ямбург (1996) та ін.). Цю думку підтверджують і наукові розвідки А. Крисоватого (2015) та І. Макарчука (2011), у яких узагальнено напрацювання багатьох представників педагогічної науки стосовно класифікації парадигм.

Останнім часом, як зазначає Г. Корнетов [6, с. 35–36], педагогічна парадигма, або парадигма освіти все частіше набуває рис узагальнювальної характеристики безлічі педагогічних теорій і систем, які концептуально осмислюють певні базові моделі освіти, здійснюючи їх опис та інтерпретацію з педагогічного погляду як моделі педагогічного процесу. Парадигми різняться розумінням цілей освіти, від чого залежить вибір педагогічних засобів, характер взаємодії педагога і вихованця.

Для нашого дослідження важливим є визначення основних освітніх парадигм, які розкривають сутність його базових категорій і які, спираючись на наукові розробки Т. Попової, ми умовно об'єднуємо в такі парадигми: історично вироджені (дослідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами, калогативна й догматична); соціетарну, у якій поєднуються калогативна, догматична та пояснювально-ілюстративного навчання; парадигми авторитарної (традиційної) педагогіки (пояснювально-ілюстративного навчання, науково-технократична, знаннева, педоцентристська, ЗУНівська); парадигми людиноорієнтовані, або антропологічні (адаптивного навчання, розвивального навчання, природна педагогіка, дитиноцентристська, когнітивна, прагматична); парадигму гуманістичного навчання, до якої умовно можна зарахувати історико-культурний, політехнічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний і гуманний підходи) [14, с. 101–104].

Отже, серед усього розмаїття сучасних науково-педагогічних ідей можна виокремити три провідні освітні парадигми: авторитарну (традиційну), гуманістичну й антропологічну (гуманітарну).

Вчені (Н. Агапова, Т. Попова, Н. Ромаєва, Є. Шиянов, І. Фомічева та ін.) наголошують на можливості співіснування освітніх парадигм на різних етапах їх розвитку, зміни статусу конкретних парадигм у їх ієрархії. Зокрема, Є. Шиянов та Н. Ромаєва характеризують принцип поліпарадигмальності як методологічний принцип сучасної педагогіки [17].

Поліпарадигмальність передбачає співіснування кількох методологічних систем, у рамках яких

вибудовуються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що визнаються багатьма вченими (І. Колесникова, Г. Корнетов, В. Лутай та ін.), а також орієнтацію процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні настанови (О. Газман, О. Дубасенюк, Г. Корнетов та ін.).

Для виконання завдань нашого дослідження принципове значення має поліпарадигмальний аналіз стратегій комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією, який визначає ієрархію цілей, пріоритетні ідеї, оцінює перспективи чинних парадигм, їх взаємодію і взаємовплив (Є. Бондаревська, І. Колесникова, В. Кремень, В. Лутай, В. Сериков та ін.).

Сьогодні цілком зрозумілим є підвищений інтерес до питань удосконалення освітнього процесу та актуалізації особистісного потенціалу учасників педагогічної співдії. Сучасна освіта поступово зміщує акценти в суб'єктну площину, і в процесі ліквідації наслідків парадигми авторитарної педагогіки на перший план виходить Людина – як мета прогресу та епіцентр усіх педагогічних пошуків. Гуманістично-розвивальний вимір освітньої, зокрема корекційно-педагогічної, практики визначає урахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких вона має змогу відкривати в собі якості суб'єкта навчання.

Проблеми розвитку й удосконалення системи початкової освіти в сучасних умовах розглядаються в площині цінностей особистісного розвитку, підтвердженням чого є пріоритетне спрямування Концепції «Нова українська школа» та Закону України «Про освіту» (2018 р.). Вивчення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку та вчасне запобігання порушенням у них писемного мовлення – надзвичайно важливі напрями логокорекційної роботи, що є невіддільними від гармонійного розвитку особистості загалом, а тому, безсумнівно, є сьогодні вкрай актуальними.

Саме тому в дослідженні мовленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку із дисграфією ми спираємось на засади гуманістичної парадигми, яка, на думку вчених І. Бега та І. Сергєєва, ґрунтується на таких ідеях: 1) дитина такий самий суб'єкт спілкування й діяльності, як і вчитель; 2) особистісна відповідальність найкраще виховується в умовах вільного вибору; 3) успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні [3].

Гуманістична парадигма визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу

мислення людини та ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співучасті та співпраці (Н. Бордовська, А. Реан, 2006).

Головним змістом ідей гуманістичної педагогіки є насамперед переоцінка багатьох компонентів педагогічного процесу, зокрема й корекційно-педагогічного; утвердження людини (а в нашій роботі – дитини молодшого шкільного віку) як самодостатньої цінності, свідомого суб'єкта своїх дій, чий вільний і всебічний розвиток є необхідною умовою і суспільного розвитку. Отже, у центрі вищезазначеної парадигми – особистість молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності й суспільних відносин.

Підкреслимо, що в контексті нашого дослідження організація освітнього процесу в початковій школі на засадах гуманістичної парадигми (парадигми педагогічної підтримки) є особливо важливою, оскільки забезпечує не лише особистісну орієнтацію на учня як на суб'єкта навчання, а й усвідомлення педагогом своєї неоціненної важливої ролі у формуванні цілісної особистості учня початкових класів із дисграфією, реалізації, незалежно від психофізіологічних особливостей, його творчого потенціалу, формування прагнення до самооцінки, самоконтролю та саморегуляції.

Вчені С. Гончаренко і Ю. Мальований [9, с. 30–34] сформулювали загальнозначущі цілі, положення й риси сучасної гуманістичної парадигми освіти, завдяки чому вона набула більш глибокого сенсу й розвитку, порівняно із запропонованими її визначеннями, наведеними в роботах Н. Бордовської, А. Реан (2006), І. Сергєєва (2004), І. Колесникової (1995). Серед цілей є гуманітаризація і гуманізація освіти: процес освіти має сприяти звеличенню людини, розкриттю її потенційних можливостей [9]. Згідно з цим, корекційно-педагогічний процес має відображати тенденції гуманізації сучасного суспільства, а саме – звернення до особистості учня молодших класів в умовах загальноосвітнього закладу, забезпечення максимально сприятливих умов для визначення й розвитку його задатків і здібностей на основі поваги й довіри, прийняття його особистісних запитів.

На нашу думку, гуманістичну педагогіку досить вдало характеризує Є. Попов, розглядаючи її як напрям у теорії і практиці освіти, орієнтований на сприяння індивідуальному розвитку й особистісному становленню учня через створення умов, що забезпечують йому здатність і право робити усвідомлений і відповідальний вибір власного освітнього шляху. Серед основних ідей,

розкритих ученим [15], особливо важливими в контексті нашого дослідження є:

– ідея природовідповідності, яку з позиції педагогіки, зокрема корекційної, можна тлумачити як визнання спонтанної активності, самостійності та самодіяльності учня та надання йому індивідуально-орієнтованої педагогічної підтримки;

– ідея діалогічності природи людини загалом і дитини зокрема, оскільки лише в єдності з іншими і доросла людина, і дитина здатні знайти своє «Я».

– ідея самоцінності кожного періоду людського буття та культурного взаємозв'язку цих періодів. У ній відображено потребу врахування в процесі взаємодії педагога та учня тих змін в особистісному, соціоемоційному, пізнавальному розвитку, які характерні для кожного вікового періоду;

– ідея природного права людини на власний «життєвий простір», яка обґрунтована педагогічними твердженнями, що дитина, особливо дитина із дисграфією, має бути впевнена: у скрутну для неї хвилину їй допоможуть; вона має право на увагу й підтримку з боку тих людей, які є для неї важливими.

– ідея наявності простору індивідуального буття, сутність якої відображають вимоги до співдії педагога і учня, що має труднощі у формуванні навичок письма або їх порушення. Безпосередньо ідея існування простору індивідуального буття спирається на принцип навчання через діяльність. Актуалізувати її можна в тому разі, якщо визнати: «двері в простір індивідуального буття» відчиняються зсередини, і лише сама дитина здатна за бажанням «впустити» іншого у свій світ.

Отже, спираючись на викладені вище ідеї, наголосимо на необхідності створення спеціальних умов для мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку із дисграфією. Вважаємо, що ці ідеї найбільш вдало характеризують співдію педагога й молодшого школяра, тому, на наше переконання, мають стати підґрунтям концепції співпраці вчителя початкових класів, логопеда, психолога та дитини.

У межах гуманістичної парадигми цілком розкриваються системний, культурно-історичний, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи, на яких ґрунтується наше дослідження.

Зауважимо, що можливості реалізації ідей гуманістичної педагогіки та їх осмислення з урахуванням цивілізаційного поступу з боку особистості поступово детермінують перехід до гуманітарного підходу у виконанні освітніх

завдань загалом і завдань початкової школи зокрема.

Аналогічну до гуманістичної парадигми сукупність положень, підходів, методів навчання і виховання об'єднує парадигма, яку науковці називають «антропологічною», або гуманітарною. На думку І. Колесникової, зазначена парадигма розвивалася в межах цивілізації «педагогіки гуманізму» [7, с. 84–89]. Дослідниця наводить такі її характеристики: відношення за типом «суб'єкт-суб'єкт», де вчитель і учень постійно перебувають у стані співробітництва та співтворчості; любов до людини, до дитини є атрибутами професіоналізму, які породжують віру у творчі здібності й можливості кожного, а терпимість дарує педагогічну мудрість.

Г. Коджаспірова, висвітлюючи історичний розвиток антропологічної педагогіки, згадує німецького педагога К. Шмідта, який, займаючись проблемою антропологічного обґрунтування педагогіки, наголошував на тому, що для гармонійного розвитку всіх здібностей людини необхідно вивчати її в усіх виявах, зокрема й в індивідуальному, національному та гуманітарному. А це, своєю чергою, можливо лише тоді, коли виховний вплив узгоджено з потребами того, кого виховують [5, с. 41].

У гуманітарній парадигмі йдеться про людину як носія властивостей суб'єктності і суб'єктивності. Суб'єктність розглядається як здатність володіти діяльністю, привласнювати явища буття, перетворюючи їх на розмаїття форм власної життєдіяльності. Суб'єктивність виступає внутрішнім початком, що організує контекст суб'єктивної реальності, зміст якої визначають характер і спрямованість виборчої активності людини [13, с. 50].

На думку С. Кульневич [2, с. 264], аргументуючи певну парадигму освіти, педагогічна наука пропонує модель освітньої системи, реагуючи в такий спосіб на запити суспільства, «виклики» держави і особистості. Така модель містить відповіді на питання про цінності та цілі освіти, про організацію, зміст і технології навчання, виховання, а також про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. З огляду на це, зазнає змін зміст наук, зокрема й у галузі корекційної педагогіки, що, зі свого боку, потребує звернення до міждисциплінарного знання.

Отже, у сучасному педагогічному знанні фундаментом комплексного підходу є філософська антропологія. Тому серед пріоритетних напрямів реформування початкової освіти на сучасному етапі можна виокремити становлення гуманітарної парадигми, у якій

цілком розкривається комплексний і прагматичний підходи.

На загальнонауковому рівні методологічного знання ми оперуємо категорією «підхід», оскільки він відображає світоглядну позицію. Е. Юдін [18, с. 69] визначає підхід як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як погляд, з якого розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, керівний для загальної стратегії дослідження».

Поняття підходу може бути застосовано до різних рівнів методологічного аналізу, а отже, може містити в собі доволі широкий методологічний зміст. Іноді підхід цілком вичерпується стратегічним принципом або сукупністю принципів, в іншому разі – передбачає світоглядну позицію або ж застосування певного підходу передбачає одночасне використання набору процедур і прийомів. Як уважають дослідники (І. Блаумберг, Е. Юдін, 1973), попри розмаїття підходів, вони загалом мають належати до сфери філософської методології та загальнонаукових принципів і процедур пізнання.

Отже, аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дав змогу експлікувати (пояснити) обрану нами проблематику дослідження з позиції поліпарадигмального підходу. У нашій роботі ми виходимо з позицій гуманістичної і антропологічної (гуманітарної) парадигми. Проаналізована система парадигм забезпечує умови ефективності початкової освіти учнів із дисграфією і ґрунтується на системному, культурно-історичному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, прагматичному, комплексному підходах, відображає структурно-функціональну й соціальну спрямованість корекційно-педагогічного процесу; передбачає організацію корекційної діяльності з урахуванням психофізіологічних, вікових,

особистісних і типологічних особливостей молодших школярів із дисграфією.

Зауважимо, що поліпарадигмальний підхід як складник стратегії комплексної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією теоретично не розроблено. Учені останніх десятиліть наголошують на доцільності застосування полімультипідходів і поліпарадигмальності в дослідницькій стратегії й спрямованості на практичний результат у педагогічному проектуванні (В. Краєвський, В. Кремень, В. Сєриков та ін.).

Проблематика поліпарадигмального підходу носить комплексний характер, що цілком відповідає завданням нашого дослідження. Її розв'язання потребує врахування результатів міждисциплінарних досліджень. Саме такий підхід є базовим у нашому експериментальному дослідженні; він розширює предметну площину досліджень мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Визначення теоретико-методологічних засади комплексного дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією дало змогу спланувати стратегічні лінії подальшої експериментальної роботи.

Висновки. Ураховуючи вищезазначене, ми дійшли певних висновків. Для нашого дослідження пріоритетним є поєднання двох освітніх парадигм – антропологічної (гуманітарної) та гуманістичної. Гуманістичну й антропологічну парадигми в логокорекційній роботі з молодшими школярами із дисграфією можна визначити як сукупність методологічних положень, принципів і прийомів, що забезпечує аналіз освітньої діяльності учнів молодших класів з труднощами формування письма або його порушенням, змінює розуміння пріоритетних цінностей початкової освіти, розширює культурні базові засади та зміст корекційно-педагогічного процесу.

#### Список використаних джерел

1. Агапова Н. Г. Парадигмальний підход в образованіи: причины формирования, задачи, перспективы. *Человек в мире культуры: общество и образование: материалы III Междунар. философско-культурологического симпозиума (10-12 октября 2006 г.)*. Рязань, 2007. С. 15.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: уч. пос. для педвузов. URL: [www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2\\_9.htm](http://www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm) (дата звернення: 17. 04. 2019).
3. Бех І. П. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 176 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учебное пособие. Москва: Гардарики, 2005. 287 с.

#### References

1. Agapova, N.G. (2007). The paradigm approach in education: causes of formation, problems, prospects. *Man in the World of Culture: Society and Education: Materials of III International Philosophical and Cultural Symposium (10–12 October, 2006)*. Ryazan, 15. [in Russian]
2. Bondarevskaya, E.V., Kulnevich, S.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education: guidelines for teachers. URL: [www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2\\_9.htm](http://www.uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm) [in Russian]
3. Bekh, I.P. (2003). *Educating the personality: in 2 books. Book. 2. Person-Oriented Approach: theoretical and technological foundations*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
4. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A. Yu. (2001). *Pedagogical dictionary: for students*. Moscow: Academia. [in Russian]

6. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие. Москва: УРАО, 2001. 124 с.
7. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 84–89.
8. Кун Т. Структура научных революций. Сводной статьей и дополнениями 1969 г. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.
9. Мальований Ю. І., Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30–34.
10. Макарчук І. О. Рефлексивний потенціал освітньої парадигми. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 77–80.
11. Новиков А. М. Методология. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
12. Олейникова О. Д. Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре. *Философия образования для XXI века*. 2001. № 1. С. 69–79.
13. Педагогическая прaxeология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. Москва: Академия, 2005. 256 с.
14. Попова Т. М. Сучасні освітні парадигми і дидактика фізики: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: Педагогічна. 2007. Вип. 13: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в умовах формування європейського простору вищої освіти. Кам'янець-Подільський: К.-ПДУ, РВВ, 2007. С. 101–104.
15. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика. Санкт-Петербург: НОУ «Экспресс», 2005. 321 с.
16. Современный философский словарь / ред. В. Е. Кемерова. 3-е изд. Москва: Академический проект, 2004. 864 с.
17. Шиянов Е. Н., Ромаева Н. Б. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2003. 251 с.
18. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.
5. Kodzhaspirova, G.M. (2005). *Pedagogical anthropology: a textbook*. Moscow: Gardariki. [in Russian]
6. Kornetov, G.B. (2001). *Pedagogical paradigms of basic models of education: a textbook*. Moscow: URAO. [in Russian]
7. Kolesnikova, I.A. (1995). *Pedagogical civilizations and their paradigms*. Pedagogika, 6, 84–89. [in Russian]
8. Kun, T. (1977). *Structure of scientific revolutions. With an introductory article and additions 1969*. Moscow: Progress. [in Russian]
9. Malyovany, Y.I., Honcharenko, S. U. (1994). The pedagogical essence of humanitarization of school education. *Ridna shkola*, 10, 30–34. [in Ukrainian]
10. Makarchuk, I.O. (2011). Reflexive potential of the educational paradigm. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 2, 77–80. [in Ukrainian]
11. Novikov, A.M. (2007). *Methodology*. Moscow: SYNTHETEG. [in Russian]
12. Oleinikova, O.D. (2001). Educational values and value inversion in culture. *Filosofiia obrazovaniia dlia XXI veka*, 1, 69–79. [in Russian]
13. Kolesnikova, I.A., Titova, E.V. (2005). *Pedagogical praxeology: textbook*. Moscow: Academia. [in Russian]
14. Popova, T.M. (2007). *Modern educational paradigms and didactics of physics: coll. of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University. Series: Pedagogy*. Is. 13. 101–104. [in Ukrainian]
15. Popov, E.B. (2005). *Humanistic Pedagogy: Ideas, Concepts, Practice*. St. Petersburg: Express Music School. [in Russian]
16. Kemerova, V.E., ed. (2004). *Modern Philosophical Dictionary*. Moscow: Akademicheskii proekt. [in Russian]
17. Shianov, E.N., Romayeva, N.B. (2003). *Humanistic pedagogy of Russia: formation and development: a textbook*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
18. Yudin, E. D. (1997). *Methodology of science. Systematicity. Activity*. Moscow: Editorial URSS. [in Russian]

**Відомості про автора:****Журавльова Лариса Станіславівна**

laura.195@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/73/79

Матеріал надійшов до редакції 20. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 16. 06. 2019 р.

**Information about the author:****Zhuravliova Larisa Stanislavivna**

laura.195@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/73/79

Received at the editorial office 20. 05. 2019.  
Accepted for publishing 16. 06. 2019.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Інна Кучеренко

*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця*

### Анотація:

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню авторської моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних ЗВО в умовах дистанційного навчання, основними структурними елементами якої є цільові, концептуальні, змістовні, процедурні та оціночно-результативні блоки. У рамках цільового блоку моделі визначена мета формування інформатичної компетентності у студентів медичних ЗВО в умовах дистанційного навчання, яка полягає у формуванні особистості, яка вільно використовує інформаційно-комунікаційні технології для виконання конкретних професійних завдань. Концептуальний блок моделі охоплює методологічні підходи (системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, міждисциплінарний, компетентнісний) і принципи (загальні та специфічні) для формування інформатичної компетентності у студентів медичних ЗВО в умовах дистанційного навчання. Змістовний блок моделі містить компоненти інформатичної компетентності (мотиваційні, аксіологічні, технологічні); навчальні дисципліни; форми навчання (інтерактивні лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, самостійна робота, вебквести, проекти тощо); методи (активні, дослідницькі, проблемні, частково-пошукові та ін.). Процедурний блок моделі передбачає реалізацію взаємодії «учитель – учень». Процесуальність реалізується через етапи формування інформатичної компетентності студентів медичних ЗВО (етап мотивації, етап постановки цілей, технологічний етап). Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективну реалізацію моделі, а саме: формування у студентів позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі вивчення дисциплін інформатики; формування готовності вчителів до використання технологій дистанційного навчання; вчасне наповнення інформаційного навчального середовища освітнім контентом. Оціночно-результативний блок моделі формування інформатичної компетентності у студентів медичних ЗВО в умовах дистанційного навчання охоплює критерії формування означеної компетентності (мотиваційні, пізнавальні, діяльнісні), відповідні показники, рівні (низький, середній, високий), методи діагностики.

### Анотация:

**Кучеренко Инна. Модель формирования информатичной компетентности у студентов медицинских высших учебных заведений в условиях дистанционного обучения.**

Статья посвящена теоретическому обоснованию авторской модели формирования у студентов медицинских вузов информационной компетентности в условиях дистанционного обучения, основными структурными элементами которой являются целевые, концептуальные, содержательные, процедурные и оценочно-результативные блоки. В рамках целевого блока модели определена цель формирования информационной компетентности студентов медицинских вузов в условиях дистанционного обучения, которая заключается в формировании личности, свободно использующей информационно-коммуникационные технологии для решения конкретных профессиональных задач. Концептуальный блок модели содержит методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный, междисциплинарный и компетентностный) и принципы (общие и специфические) для формирования информационной компетентности у студентов медицинских вузов в условиях дистанционного обучения. Содержательный блок модели охватывает компоненты информационной компетентности (мотивационные, аксиологические, технологические); учебные дисциплины; формы обучения (интерактивные лекции, практические занятия, лабораторные занятия, самостоятельная работа, веб-квесты, проекты и т. д.); методы (активные, исследовательские, проблемные, частично-поисковые и др.). Процедурный блок модели предполагает реализацию взаимодействия «учитель – ученик». Процессуальность реализуется через этапы формирования информационной компетентности студентов медицинских вузов (этап мотивации, этап постановки целей, технологический этап). Определены педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию модели, а именно: формирование у студентов позитивной мотивации к самостоятельной работе в процессе изучения дисциплин информатики; формирование готовности учителей к использованию технологий дистанционного обучения; своевременное наполнение информационной учебной среды образовательным контентом. Оценочно-результативный блок модели формирования информационной компетентности у студентов медицинских вузов в условиях дистанционного обучения охватывает критерии формирования указанной компетентности (мотивационные, познавательные, деятельностные), соответствующие показатели, уровни (низкий, средний, высокий) и методы диагностики.

### Resume:

**Kucherenko Inna. Model of formation of informative competence of students of medical institutions of higher education in the conditions of distance learning.**

The article is devoted to theoretical substantiation of the author's model of formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning, the main structural elements of which are the target, conceptual, content, procedural and evaluation-resultative units. Within the target unit of the model, the purpose of forming informational competence of students of medical higher education institutions in the conditions of distance learning is determined, which consists in the formation of a person who freely uses information and communication technologies in solving specific professional tasks. The conceptual unit of the model covers methodological approaches (systems, activity, personality oriented, interdisciplinary and competence) and principles (general and specific) for the formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning. The content unit of the model contains components of informational competence (motivational, axiological, technological); academic disciplines; forms of training (interactive lectures, practical classes, laboratory classes, independent work, web quests, projects, etc.); methods (active, research, problem, partial exploratory, etc.). The procedural unit of the model involves implementation of "teacher-student" interaction. Processuality is realized through the stages of formation of informational competence of students of medical higher education institutions (motivation stage, goal-setting stage, technological stage). Pedagogical conditions that ensure effective implementation of the model are determined, namely: formation of students' positive motivation to work independently in the process of studying computer science disciplines; formation of teachers' readiness for the use of distance learning technology; timely filling of informational learning environment with educational content. The evaluation-resultative unit of the model of formation of informational competence of students of medical higher education institutions in conditions of distance learning covers criteria for the formation of the indicated competence (motivational, cognitive, activity), corresponding indicators, levels (low, medium, high), diagnostic methods.



**Ключові слова:**інформатична компетентність;  
дистанційне навчання; студенти  
медичних ЗВО; модель.**Ключевые слова:**информационная компетентность;  
дистанционное обучение; студенты  
медицинских вузов; модель.**Key words:**informational competence, distance  
learning, students of medical higher  
education institutions, model.

Постановка проблеми. Інформатизація суспільства, спричинена бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій протягом останніх десятиліть, зумовила істотні зміни в усіх сферах життя, зокрема й медичній. Сучасні реформи системи охорони здоров'я нашої країни актуалізували питання отримання, обробки й накопичення інформації, а також інформаційної підтримки рішень у галузі медицини та фармації. У цьому контексті головною метою сучасної вищої медичної освіти є не тільки передача студентам необхідних знань і набуття ними професійних навичок, а й формування компетентностей, необхідних для адаптації до умов сучасного ринку праці, ухвалення й реалізації професійних рішень. Однією з таких компетентностей є інформатична, що трактується в психолого-педагогічній літературі як інтегративне утворення особистості, що інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційних технологій, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності надавати повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі й виявляється в прагненні, здатності та готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для виконання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи водночас значущість предмета й результату діяльності [1]; багатоаспектне поняття, що визначає здатність і готовність до виконання професійної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі, стиль мислення, сформованість наукового світогляду, новий тип інтерактивного спілкування, що відповідає вимогам інформаційного суспільства [3]; складник професійної компетентності, що передбачає наявність у людини знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і здатність ефективно шукати інформацію з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; сприймати та аналізувати повідомлення, навіть такі, що ламають установлені та звичні стереотипи; опрацьовувати великі масиви даних як із використанням комп'ютерних технологій, так і за рахунок особистого вміння аналізувати, класифікувати, синтезувати нові знання тощо; здійснювати міжособистісне спілкування, знаходити однодумців і партнерів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців різних галузей у закладах вищої освіти знайшла висвітлення в працях таких вітчизняних учених, як М. Головань, Р. Гуревич, Д. Дерев'янка, Ю. Дорошенко, В. Жукова, Л. Карташова, А. Литвин, Н. Морзе, О. Спірін, Т. Тихонова та ін. Різні аспекти формування інформаційної компетентності студентів-медиків стали предметом наукового інтересу Л. Войтенко (методичні аспекти створення та використання дидактичних імітаційних моделей у процесі вивчення медичної інформатики), Е. Воронцової (особливості формування інформаційної компетентності студентів під час вивчення дисципліни «Медична інформатика»); К. Журавської (використання відкритих електронних систем у формуванні інформаційної компетентності студентів-медиків); І. Кривенко (формування у майбутніх лікарів компетентності з опрацювання медико-біологічних даних у процесі навчання медичної інформатики), М. Соснової (формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах) та інших учених у межах висвітлення ширшого кола питань.

Формулювання цілей статті. Водночас розроблення моделі формування інформаційної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання поки що не стало предметом спеціальної уваги вітчизняних дослідників, що й зумовило визначення теми й мети цієї наукової розвідки, що полягає в теоретичному обґрунтуванні означеної моделі.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація (для вивчення джерел з проблеми формування інформаційної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти); визначення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження означеної проблеми; метод моделювання, який дав змогу розробити модель формування інформаційної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незаперечним є той факт, що оптимізація процесу формування інформаційної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання може бути здійснена з використанням відповідної моделі. Для цього ми розробили модель формування інформаційної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах

дистанційного навчання, основними структурними елементами якої є цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний блоки (див. рис. 1).

*Цільовий блок* моделі передбачає визначення мети формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, що полягає насамперед у формуванні особистості, яка вільно володіє інформаційно-комунікаційними технологіями й використовує їх у виконанні конкретних професійних завдань. У сучасних умовах інформатична компетентність є однією з ключових компетентностей фахівця будь-якої галузі, зокрема й медичної, і виявляється, передусім, у діяльності під час виконання різноманітних завдань із залученням персонального комп'ютера, засобів комп'ютерної обробки інформації, електронних освітніх ресурсів, систем дистанційного навчання, зокрема Moodle тощо.

Мета формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання конкретизується в низці завдань, що відображають основні напрями діяльності закладу в означеній сфері, а саме:

- формування знань щодо теоретичних засад медичної інформатики, збирання, зберігання, пошуку, переробки, перетворення, поширення інформації в медичних інформаційних системах; видів, структури й характеристик медичних інформаційних систем; державних стандартів, присвячених електронним історіям хвороб, способам захисту персональних даних у медичних інформаційних системах; основних підходів до формалізації і структуризації різних типів медичних даних, що використовуються для формування рішень у лікувально-профілактичному процесі; алгоритмів і програмних засобів підтримки ухвалення рішень у лікувально-профілактичному процесі;
- формування вмінь користуватися сучасними Інтернет-ресурсами для професійної діяльності в умовах дистанційної освіти; здійснювати текстову і графічну обробку медичних даних із використанням стандартних, прикладних і спеціальних програмних засобів; використовувати комп'ютерні медико-технологічні системи в процесі професійної діяльності; використовувати статистичні алгоритми, методи отримання знань із даних, експертні системи для діагностики й управління процесом лікування хвороб;

- володіння поняттєвим і функціональним апаратом медичної інформатики в установленому навчальною програмою медичного ЗВО обсязі; базовими технологіями перетворення інформації з використанням текстових процесорів, електронних таблиць, реляційних систем управління базами даних; навичками використання медичних інформаційних систем та Інтернет-ресурсів для реалізації професійних завдань лікаря.

Характеризуючи *концептуальний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, зауважимо, що сучасна система підготовки майбутніх лікарів повинна синтезувати позиції системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, міждисциплінарного та компетентнісного підходів.

З позицій *системного підходу* підготовка студентів медичних закладів вищої освіти є системою, що складається з двох взаємопов'язаних підсистем. Першу утворює власне професійна підготовка студентів медичних закладів вищої освіти, а другу – формування інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання, що не тільки дасть змогу йому ефективно здійснювати самостійну лікувально-профілактичну діяльність, а й чинить додатковий вплив на його особистісний розвиток. Тобто підготовка студентів-медиків у закладах вищої освіти здійснюється безпосередньо (вплив на особистість) і опосередковано (через процес професійної підготовки). Такий підхід до розуміння інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти визначає двоїстий характер мети професійної підготовки студентів у медичних закладах вищої освіти, яка передбачає формування у студентів-медиків інформатичної компетентності як сукупності знань, умінь, навичок і здатності до професійної діяльності в процесі навчання й самонавчання інформатики, інформаційних технологій.

*Діяльнісний підхід* полягає у формуванні в особистості активної дієвої позиції, яка під час практичної діяльності в умовах дистанційного навчання дає змогу відобразити свою інформатичну компетентність. З позицій цього підходу формування інформатичної компетентності студента медичного закладу вищої освіти в умовах дистанційного навчання передбачає таку форму його активності, у процесі якої він досягає свідомо поставлених цілей, що формуються внаслідок виникнення певних потреб особистості.

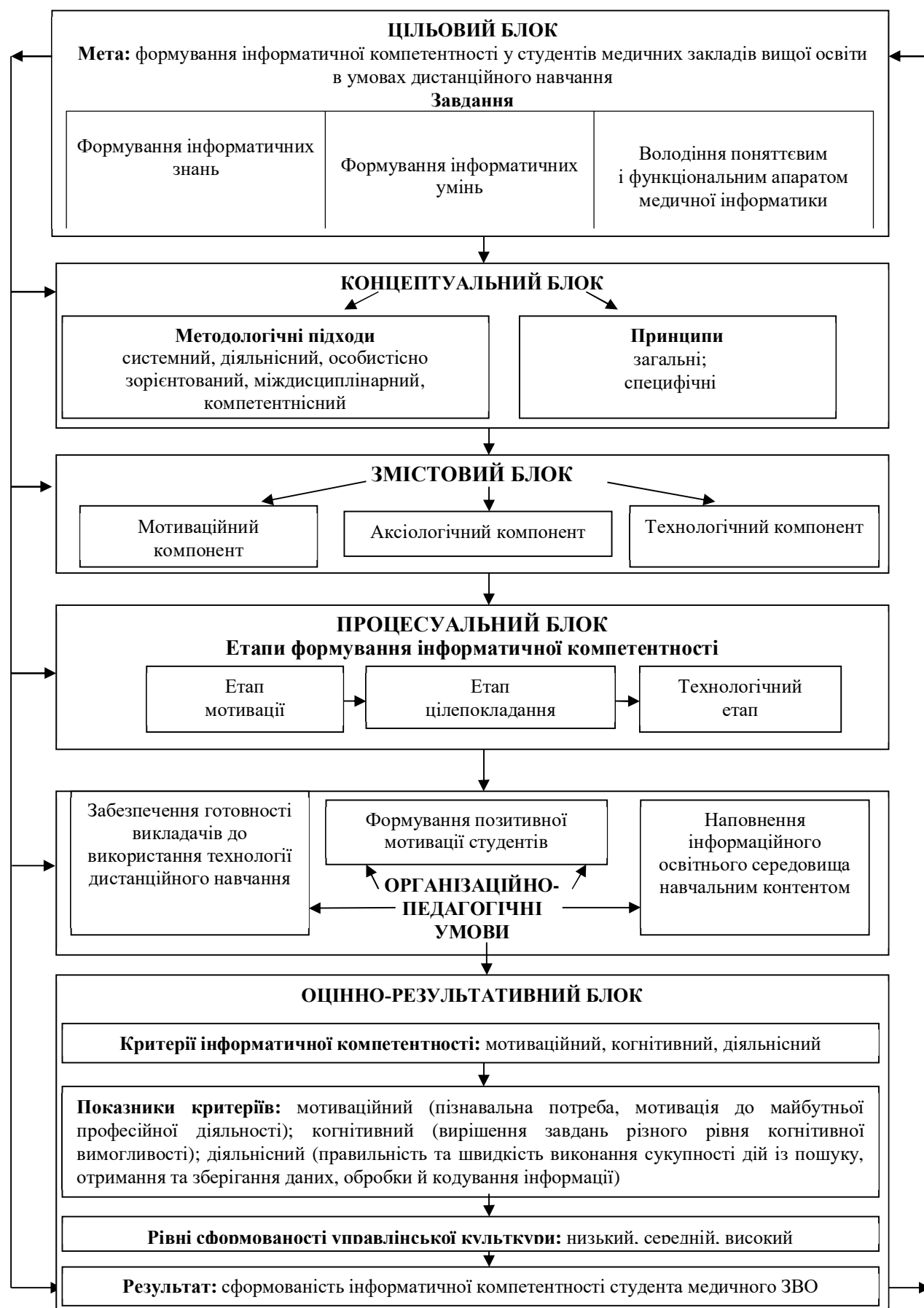


Рис. 1. Модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання

Сутність *особистісно зорієнтованого підходу* полягає в утвердженні погляду на майбутнього фахівця як на цілісну особистість, що характеризується самостійністю, відповідальністю за ухвалені рішення, прагненням до саморозвитку й самореалізації. Надзвичайно важливим є використання особистісно зорієнтованого підходу саме в умовах дистанційного навчання студентів медичних закладів вищої освіти, оскільки окреслені вище якості дають змогу ефективно здійснювати самостійну роботу, у процесі якої студент здобуває знання з інформатичних та фахових дисциплін і формує інформативну компетентність.

*Міждисциплінарний підхід* виявляє весь комплекс питань, пов'язаних із формуванням інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання через залучення інформатичних знань, а також низки фахових і психологічних навчальних дисциплін, виробничу практику та позааудиторну роботу [4].

*Компетентнісний підхід* у контексті підготовки фахівців полягає у формуванні інформатичної компетентності, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок і здатність до професійної діяльності в процесі навчання й самонавчання інформатики, інформаційних технологій. Упровадження компетентнісного підходу, як зазначає О. Пометун (цит. за [5]), реалізується через спрямованість системи освіти на «виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства... Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної і продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства» [5].

Отже, можемо констатувати, що симбіоз вищезазначених підходів взаємодоповнює один одного та сприяє цілісному вивченню проблеми дослідження. Наявні компоненти формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання координуються та вибудовуються в логічну систему завдяки означеним підходам. Для окреслення змісту компонентів мають ураховуватися певні принципи. Формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти реалізується на основі сукупності загальних і специфічних принципів, що відображають закономірності цілісного освітнього процесу та особливості цього напряму роботи.

До перших належать: науковість, цілеспрямованість, систематичність і послідовність,

зв'язок теорії з практикою; взаємодія загального, окремого та індивідуального в змісті та методах професійної підготовки; свідомість, активність, умотивованість студентів тощо.

Виокремимо специфічні принципи формування інформатичної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання:

- принцип зв'язку навчання з вимогами суспільного життя;
- принцип взаємоповаги учасників освітнього процесу;
- принцип довіри між учасниками освітнього процесу;
- принцип поєднання традиційних та інноваційних методів підготовки студентів медичних закладів вищої освіти;
- принцип адаптивності до індивідуальних можливостей студентів медичних закладів вищої освіти та індивідуалізації навчання;
- принцип пошукової активності студентів медичних закладів вищої освіти;
- принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність;
- принцип самооцінки та самоактуалізації.

*Змістовий блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання містить компоненти інформатичної компетентності (мотиваційний, аксіологічний, технологічний); навчальні дисципліни «Медична інформатика», «Інформаційні технології у фармації», «Комп'ютерні технології у фармації», «Інформаційні технології у психології та медицині», курс за вибором «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності»; технології (інтерактивні, інформаційні, проєктні); форми навчання (інтерактивні лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, самостійна робота, вебквести, проєкти тощо); методи (активні, дослідницькі, проблемного характеру, частково-пошукові тощо).

Отже, компонентами інформатичної компетентності в межах змістового блоку розробленої нами моделі є *мотиваційний* (формування у студентів позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі вивчення інформатичних дисциплін в умовах дистанційного навчання), *аксіологічний* (формування ціннісних орієнтацій, що вказують на значення певних явищ в інформаційній сфері, які оцінюються з позицій дозволеного й забороненого, справедливого й несправедливого тощо) та *технологічний* (формування у студента медичного закладу вищої освіти здатності до розв'язання навчальних і професійних проблем із залученням сучасних електронних засобів обробки й передавання інформації).

*Процесуальний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання передбачає реалізацію інтеракції «викладач – студент». Процесуальність реалізується через етапи формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти:

1) етап мотивації – формування у студентів усвідомлення значущості й цінності формування інформатичної компетентності як невіддільної якості особистості професіонала;

2) етап цілепокладання – виділення головних проблем у формуванні інформатичної компетентності студента-медика й перетворення їх на мету – освоєння компонентів інформатичної компетентності (мотиваційного, аксіологічного, технологічного);

3) технологічний етап – визначення викладачем методів і прийомів формування інформатичної компетентності, включення студентів у розроблення проєктів і програм, виконання професійно спрямованих завдань.

У цьому контексті важливим є врахування того факту, що прийоми і методи формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання спрямовані не стільки на засвоєння інформатичних знань, скільки на ухвалення рішень у професійно орієнтованих ситуаціях, на розвиток творчої особистості фахівця медичної сфери; прагнення до самовдосконалення в особистісному і професійному плані; на розвиток рефлексивно-професійної позиції.

Усвідомлюючи важливість процесу ефективного впровадження моделі, уважаємо за необхідне розробку педагогічних умов формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання, зокрема:

– формування у студентів позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі вивчення інформатичних дисциплін;

– забезпечення готовності викладачів до використання технології дистанційного навчання;

– вчасне оперативне наповнення інформаційного освітнього середовища навчальним контентом [6].

Принадно зауважимо, що під освітнім середовищем закладу вищої медичної освіти в умовах дистанційного навчання ми маємо на увазі системно організовану сукупність сучасних електронних освітніх та інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і їх науково-навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, опрацювання й передавання

навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них і телекомунікаційну взаємодію студентів та викладачів для досягнення цілей навчання, зокрема набуття необхідних професійних компетентностей.

*Оцінно-результативний блок* моделі формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання охоплює критерії сформованості означеної компетентності, відповідні показники, рівні, методи діагностики.

У дослідженні з метою формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти визначено такі критерії: мотиваційний (наявність мотиву до набуття інформатичних умінь, усвідомлення його значущості в структурі професійної діяльності); когнітивний (наявність інформатичних знань); діяльнісний (інформатичні вміння, необхідні для навчальної та професійної діяльності, інформативна грамотність, можливість перенесення вмінь у змінені ситуації тощо).

Відповідно, до показників мотиваційного критерію належать: мотивація успіху, мотивація уникнення невдач, пізнавальна потреба, мотивація до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення необхідності здобуття вищої медичної освіти. Показники когнітивного критерію охоплюють: виконання завдань різного рівня когнітивної вимогливості, зокрема таких, що вимагають простих розумових операцій з даними, складних розумових операцій з даними, повідомлень даних, що потребують творчого мислення [7]. Діяльнісний критерій характеризується такими показниками, як правильність і швидкість виконання сукупності дій з пошуку, отримання та зберігання даних, обробки й кодування інформації; активність і наполегливість у досягненні навчальних цілей.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено рівні сформованості інформатичної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти характеризується низькою мотивацією, відсутністю прагнення до самовдосконалення, слабким володінням навичками пошуку інформації, недостатньою здатністю використовувати в освітньому процесі інформаційно-комунікаційні технології, пасивністю на заняттях.

Студенти, які мають середній рівень сформованості інформатичної компетентності мають достатню мотивацію, володіють навичками

пошуку інформації, комп'ютерними технологіями та програмним забезпеченням, системою знань з інформаційних технологій, медичних інформаційних систем, але в них недостатньо розвинені вміння практичного характеру.

Високий рівень сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти передбачає наявність високої мотивації, сформованих навичок викладу й запиту інформації, управління діалогом, здатність організувати зворотний зв'язок на занятті, володіння системою знань з інформаційних технологій, активну роботу на лекційних, лабораторних та практичних заняттях, постійне прагнення до самовдосконалення, легкість в керуванні медичною інформаційною системою тощо.

Отже, виділені критерії та рівні сформованості інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти дають

змогу не тільки отримати відомості про ефективність освітнього процесу, спрямованого на формування означеної компетентності, а й простежити динаміку професійного становлення студентів в умовах дистанційного навчання в медичних закладах вищої освіти.

Висновки. Отже, розроблена модель формування інформатичної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання передбачає реалізацію послідовно структурованих компонентів, змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється. Запропонована модель покликана забезпечити безперервність інформатичної підготовки студентів-медиків та їх готовність до роботи з інформаційними технологіями в умовах реальних лікувально-профілактичних закладів та системи охорони здоров'я загалом.

**Список використаних джерел**

1. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62–69.
2. Жукова В. М. Інформатична підготовка майбутніх вчителів математики на базі ІКТ. *Наукова молодь: досягнення та перспективи: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Луганськ, 11-12 березня 2008 р.)*. Луганськ, 2008. С. 104–107.
3. Литвин А., Литвин О. Інформатична компетентність викладача. *Інформація, комунікація, суспільство – 2015: матеріали 4-ої Міжнародної наукової конференції ІКС-2015 (Львів, Славське, 20-23 травня 2015 р.)*. Львів, 2015. С. 94–95.
4. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. С. 18–22.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Овчарук О. В. (ред.). Київ: «КІС», 2004. 112 с.
6. Кучеренко І. Психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1 (85). С. 28–39. DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/028-039.
7. Соснова М. А. Формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кропивницький, 2016. 368 с.

**Відомості про автора:**

**Кучеренко Інна Іванівна**  
innakz@i.ua

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця  
проспект Перемоги, 34, м. Київ, 03680, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/80/86

Матеріал надійшов до редакції 05.06. 2019 р.  
Прийнято до друку 22. 06. 2019 р.

**References**

1. Holovan, M.S. (2007). Informational Competence: Essence, Structure and Formation. *Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh*, 4, 62–69. [in Ukrainian].
2. Zhukova, V.M. (2008). Informational training of future teachers of mathematics on the basis of ICT. *Naukova molod: dosiahnennia ta perspektyvy: proceedings of the IV International Scientific-Pract. Conf. (Lugansk, 11-12 March 2008)*. Lugansk, 104–107. [in Ukrainian].
3. Lytvyn, A., Lytvyn, O. (2015). Informational competence of the teacher. *Informatsiia, komunikatsiia, suspilstvo – 2015: proceedings of the 4th International Scientific Conference ICS-2015 (Lviv, Slavske, 20-23 May 2015)*. Lviv. [in Ukrainian].
4. Kolot, A. (2014). Interdisciplinary Approach as a Prerequisite for the Development of Economic Science and Education. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 18–22. [in Ukrainian].
5. Ovcharuk ,O. V. ed. (2004). *Competency Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives*. Kyiv: "KIS". [in Ukrainian].
6. Kucherenko, I. (2019). Psychological and pedagogical peculiarities of the study of computer science disciplines in medical institutions of higher education with the use of distance learning. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1 (85), 28–39. [in Ukrainian].
7. Sosnova, M. A. (2016). *Formation of key competencies of future junior medical specialists in medical colleges: thesis*. Kropyvnytskyi. [in Ukrainian].

**Information about the author:**

**Kucherenko Inna Ivanivna**  
innakz@i.ua

Bogomolets National Medical University  
34 Peremohy Avenue  
Kyiv, 03680, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/80/86

Received at the editorial office 05.06. 2019.  
Accepted for publishing 22. 06. 2019.

УДК 376-056.26:811.111

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Галина Матюха, Євгенія Кузнецова

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

У статті розкрито специфіку роботи вчителя іноземної мови з учнями з особливими освітніми потребами. Це, зокрема, здатність учителя розробляти доступні, адаптовані матеріали для засвоєння; уміння складати індивідуальні програми навчання для учасників інклюзивного освітнього процесу; упровадження в практику педагогіки партнерства; інформування батьків про успіхи їхніх дітей у засвоєнні освітньої програми; володіння інформацією про індивідуальні особливості, інтереси та потреби учнів. Акцентовано на необхідності психолого-педагогічного супроводу старшокласників з особливими освітніми потребами під час навчання їх англійської мови, зокрема англомовного спілкування, розглянуто інтерактивні методи як найбільш ефективні в інклюзивному освітньому процесі.

**Ключові слова:**

учні з особливими освітніми потребами; функції вчителя в інклюзивному класі; психолого-педагогічний супровід учнів; інтерактивні методи навчання.

**Аннотация:**

**Матюха Галина, Кузнецова Евгения. Особенности обучения английскому языку старшекласников с особыми образовательными потребностями.**

В статье раскрыта специфика работы учителя иностранного языка с учащимися с особыми образовательными потребностями. Это, в частности, способность учителя разрабатывать доступные, адаптированные материалы для усвоения; умение составлять индивидуальные программы обучения для участников инклюзивного образовательного процесса; внедрение в практику педагогики партнёрства; информирование родителей об успехах их детей в освоении образовательной программы; владение информацией об индивидуальных особенностях, интересах и потребностях учащихся. Особо подчеркнута необходимость психолого-педагогического сопровождения старшекласников с особыми образовательными потребностями в обучении английскому языку и непосредственно англоязычному говорению, охарактеризованы интерактивные методы как наиболее эффективные в инклюзивном образовательном процессе.

**Ключевые слова:**

ученики с особыми образовательными потребностями; функции учителя в инклюзивном классе; психолого-педагогическое сопровождение учащихся; интерактивные методы обучения.

**Resume:**

**Matiukha Halyna, Kuznetsova Yevgheniia. Peculiarities of English language teaching to senior students with special educational needs.**

The article deals with the specifics of the work of a foreign language teacher with students with special educational needs. This is, in particular, the ability of the teacher to develop accessible, adapted learning materials; ability to design individual training programs for participants in an inclusive education process; introduction into the practice of partnership pedagogy; informing parents of their children's success in mastering the educational program; knowledge of individual characteristics, interests and needs of students. Emphasis is placed on the need for psychological and pedagogical support for high school students with special educational needs when teaching English, in particular English speaking. Interactive methods are considered to be most effective in an inclusive educational process.

**Key words:**

students with special educational needs; the functions of the teacher in the inclusive class; psychological and pedagogical support of students; interactive teaching methods.

Постановка проблеми. За визначенням ЮНЕСКО, інклюзивне навчання розглядається як реагування суспільства на різноманітні освітні потреби школярів через гарантування їхньої участі в усіх сферах соціального життя, зокрема в здобутті освіти. Таке навчання передбачає здобуття середньої освіти учнями з особливими освітніми потребами разом з іншими здобувачами середньої освіти в загальних середніх освітніх закладах за місцем свого проживання і виключає утримання та навчання цих школярів окремо від інших в інтернатах або індивідуально вдома чи в школі. Проте організація інклюзивної освіти – це створення не лише відповідних умов навчання, а насамперед рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні [4, с. 4; 5, с. 4–10].

Наявність інклюзивної освіти в будь-якій країні – це показник того, як суспільство захищає права людини і як формується суспільна увага та повага до розмаїття й унікальності кожного учня чи учениці. Виконуючи вимоги нового Закону України «Про освіту» (від 05. 09. 2017 року) та

Концепції «Нова українська школа» (2016 року), інклюзивна освіта сьогодні поступово входить в освітній процес України. У Новій українській школі кожен учитель буде спроможним працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдання про надання спеціальної психологічної та методичної підтримки для всіх педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в рамках інклюзивного навчання внесено до Плану заходів на 2017-2029 роки у зв'язку імплементацією Концепції «Нова українська школа» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема інклюзивного навчання є вкрай актуальною для сучасної України і привертає увагу багатьох науковців. Дослідженням проблеми інклюзивного навчання займалися О. М. Василенко, А. А. Колупаєва, Р. С. Маранчак, Л. І. Міщик, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. [6-8]. Ці вчені окреслили проблеми впровадження інклюзії в освітній простір України, визначили й схарактеризували основні напрями розвитку інклюзивного

навчання, дослідили методичні аспекти впровадження інклюзивної освіти та вимоги, що висуваються до сучасних учителів.

Наявні наукові дослідження є практично спрямованими і багатоаспектними, проте проблема інклюзивного навчання учнів старшої школи з особливими освітніми потребами англійської мови, зокрема англійськомовного спілкування, а також визначення найбільш ефективних методів такого навчання ще є недостатньо розробленою і потребує уваги.

Формулювання цілей статті. Отже, з огляду на викладене вище, мета нашої статті – розглянути особливості роботи вчителя іноземної мови в інклюзії, розкрити необхідність і важливість психолого-педагогічного супроводу учнів старших класів у навчанні, зокрема у вивченні англійської мови, визначити й схарактеризувати методи навчання мови, які щонайкраще будуть спрацьовувати під час оволодіння старшокласниками з особливими освітніми потребами англійськомовним спілкуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури [2-5] та спостереження за керівництвом навчальною діяльністю старшокласників в інклюзивному класі переконують нас у тому, що вчитель середньої школи, який працює в інклюзивному класі (зокрема викладає англійську мову), має виконувати такі функції:

- забезпечувати здобувачів середньої освіти з особливими освітніми потребами доступними, адаптованими матеріалами для засвоєння;
- складати індивідуальні програми навчання для учасників інклюзивного освітнього процесу;
- консультувати батьків (законних представників) щодо засвоєння освітньої програми учнями з особливими потребами;
- адаптувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності кожного здобувача середньої освіти з особливими освітніми потребами;
- спостерігати за кожним учнем з метою вивчення його індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб.

Виходячи з перелічених професійних обов'язків учителів, які мають працювати в інклюзивному класі, можемо констатувати, що сучасні вчителі-практики ще не готові до такої роботи. Навіть більше, вони також потребують психолого-педагогічної допомоги, зокрема консультацій психолога щодо індивідуальних особливостей кожного учня з особливими освітніми потребами, порад психіатрів і психотерапевтів відповідно до стану здоров'я учня та навчальних навантажень, які будуть «під силу» учням, бесід з батьками про особливості

поведінки учня вдома, про його інтереси і запити тощо. Але, крім консультацій і порад, учителі потребують реальної допомоги.

Річ у тім, що в інклюзивному класі середньої школи навчаються учні з різними особливостями розвитку та фізичного стану. Інклюзивне навчання учнів з особливими освітніми потребами є технологічно складним педагогічним процесом. Він вимагає від педагога, у якого в класі кілька учнів навчаються за індивідуальним навчальним планом і потребують особливої уваги і допомоги, не тільки високого професіоналізму, а й усієї, як прийнято говорити, команди супроводу дитини: психолога, фахівців з різних напрямів корекційної педагогіки, помічника, асистента педагога. Розглянемо функції цієї команди та її важливість для учнів з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в умовах інклюзії.

Найчастіше в такій команді психологи виконують роль координаторів. Для здійснення психолого-педагогічного супроводу практичний психолог співпрацює з класним керівником інклюзивного класу, у якому здобуває освіту учень з особливими потребами. Усі зазначені члени команди консультують батьків з різних проблем, які виникають в учнів під час навчання. Вдома батьки продовжують розпочату колективом педагогічних фахівців роботу з освіти учня. Крім психологічної підтримки і консультацій, учням з особливими потребами фахівці з різних напрямів корекційної педагогіки надають корекційно-розвивальні послуги.

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в освітніх закладах різних типів є вивчення особистісного потенціалу школяра, а саме: 1) співвіднесення рівня розумового розвитку учня з віковими нормами розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; 2) особливості емоційно-вольової сфери; 3) індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; 4) соціалізація та адаптація; 5) професійна орієнтація учнів старших класів з особливими потребами [7; 8].

Практичний психолог визначає, які методики використати під час діагностичного вивчення та як адаптувати стимульовальні матеріали – методики для вивчення стану інтелектуального розвитку незалежно від впливу факторів навколишнього середовища (культури, освіти тощо). У межах діагностичної роботи в ході психолого-педагогічного супроводу підлітків із затримкою психічного розвитку та



з порушеннями інтелектуального розвитку практичні психологи використовують велике розмаїття психодіагностичних методик (С. Будассі, Л. Вассермана, Х. Гекхаузена, В. Жмурова, О. Кондака, М. Куна, Т. Лірі, А. Мехрабіана, А. Фурмана та ін).

Консультації батьків проводяться систематично. Індивідуальна і групова робота (проведення просвітницьких заходів, тренінгів), консультування і робота з педагогами за потребою. Надання корекційно-розвивальних послуг відбувається з урахуванням рекомендацій ІРЦ (інклюзивно-ресурсного центру). З учнями проводять заняття за корекційними програмами для підлітків з урахуванням їхніх особливостей (наприклад, якщо особливості фізичні, то рухові вправи відповідно адаптовані).

*Основними завданнями* корекційного навчання є:

– забезпечення розвитку всіх видів сприйняття, особливо зорового та слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції (з розвитком сприйняття збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення);

– зміцнення працездатності учня, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;

– розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.

Усі ці корекційні завдання розв'язуються безпосередньо на уроках і в позакласній діяльності. Цій меті підпорядковуються зусилля педагога, психолога та батьків.

Програмно-методичний комплекс адресовано спеціальним педагогам, психологам, керівникам спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, у яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, центрів психолого-педагогічної реабілітації та корекції, соціально-реабілітаційних центрів, методистам, викладачам і студентам вищих навчальних закладів, усім, хто цікавиться проблемами навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. У роботі використовуються програми для дітей із зниженим зором, слухом, порушеннями мовлення, порушеннями опорно-рухового апарату. За наявності діагностичного підтвердження з боку психіатра, доцільно використовувати програми для дітей із затримкою психічного розвитку з інтелектуальними порушеннями. Для розвитку

когнітивної, пізнавальної та емоційно-вольової сфери використовуються всі можливі вправи. Для більш ефективного процесу навчання доцільно проводити вправи на розвиток усіх видів пам'яті й уваги. Окрема увага приділяється залученню дітей до позашкільної діяльності – це сприяє соціалізації та всебічному розвитку особистості й позитивно позначається на процесі навчання.

Для більш ефективного та результативного навчання вчителю необхідно забезпечити учнів з особливими освітніми потребами адаптованими навчальними матеріалами. Адаптація матеріалів здійснюється з урахуванням рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсного центру, практичного психолога та індивідуальних програм розвитку школярів. Наприклад, для полегшення сприйняття підлітками з особливостями зору необхідно проводити зорові вправи, учням з особливостями розвитку слуху потрібно ретельно й повільно пояснювати матеріал, уточнювати й повторювати на більш близькій відстані тощо.

Складання індивідуальних програм навчання відбувається з урахуванням особливостей розвитку учнів; увага концентрується на більш ретельному поясненні матеріалу, приділяється більше уваги граматичним і фонетичним аспектам навчання. Консультація батьків проводиться на постійній основі за потребою, оскільки учням необхідний контроль за виконанням домашніх завдань. Учитель додатково пояснює батькам і надає їм необхідні рекомендації, де більш глибоко та самостійно можна ознайомитися з матеріалами, що викладаються на уроках. Спостереження за кожним учнем з метою вивчення його індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб здійснюється за допомогою соціально-психологічної служби з урахуванням рекомендацій та індивідуальних особливостей учнів, виходячи з потенціалу кожної дитини окремо.

Визначення особливостей організації освітнього процесу в інклюзивному класі загалом зумовлює дослідження процесу навчання іноземної, зокрема англійської мови, і визначення найбільш ефективних методів його організації. Ураховуючи особливості інклюзивних дитячих колективів і вимоги НУШ щодо реформування організації освітньої діяльності учнів, ми обираємо інтерактивні методи навчання мови як найкоротший шлях до досягнення навчальної мети.

Головною метою навчання іноземної мови в сучасній школі є розвиток особистості школяра, здатного вивчати іноземну мову впродовж усього життя, використовувати її як засіб спілкування в діалозі культур, у подальшій професійній діяльності, розвиток іншомовних

комунікативних здібностей учнів для організації спілкування в будь-якій сфері тощо [6, с. 20–25].

Інтерактивне навчання – це навчання у формі діалогу, у процесі якого здійснюється взаємодія вчителя й учня (з англ. мови «inter» – «взаємний», «act» – діяти). Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови, за яких учень відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес. Дидактичний аспект інтерактивних технологій досліджують такі відомі вчені, як Г. М. Брос, М. В. Кларен, Л. В. Пироженко, Н. Ф. Фомин, О. І. Пометун, Н. Суворова та інші.

Так, зокрема, Л. В. Пироженко та О. І. Пометун пропонують умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи, залежно від мети заняття та форм організації діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [10, с. 135].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків, яка, за О. І. Пометун, має складатися з п'яти елементів, як-от: мотивація; ознайомлення з темою і очікуваними результатами; надання учням необхідної інформації для виконання завдань; застосування інтерактивних вправ; підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [11, с. 192].

Аналіз відповідної наукової літератури [10–13] дав змогу виділити переваги інтерактивного навчання перед традиційним, а саме: до роботи залучені всі учні класу; учні навчаються працювати в команді; в учнів формується доброзичливе ставлення до опонента; кожен учень має змогу висловлювати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується велика кількість матеріалу; здобувачі середньої освіти набувають навички толерантного спілкування й уміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми, уміння аналітично мислити. Як бачимо, перелічені переваги інтерактивних методів навчання відповідають вимогам НУШ (Концепції «Нова українська школа»), а отже, є необхідними для застосування в сучасному освітньому процесі.

Призначення інтерактивного навчання – передати знання, навчити взаємодії та конструктивного діалогу, у процесі якого відбувається здобуття мовних знань і набуття іншомовних умінь.

Основними формами інтерактивної роботи вважають навчальну взаємодію учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4–6 осіб.

Логіка дослідження вимагає характеристики інтерактивного навчання. Серед основних виділяємо такі: двобічний характер (учитель – учень – учень); спільна діяльність учителя й учнів; керівництво освітнього процесу вчителем; спеціальна організація та різноманітність форм; цілісність та єдність освітнього процесу; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій. Розглянемо найбільш ефективні, на нашу думку, методи навчання англійської мови.

*Метод «Мозкового штурму»* [10; 11] – це відома інтерактивна технологія колективного обговорення, яка широко використовується для вироблення кількох розв'язань конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів напружувати уяву та виявляти творчість, дає змогу їм вільно висловлювати свої думки. Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати від усіх учнів якомога більше ідей щодо проблеми протягом обмеженого періоду часу.

Після презентації проблеми та особливо чіткого формулювання проблемного питання (для учнів з особливими освітніми потребами його краще записати на дошці) потрібно запропонувати всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.

Важливим подальшим кроком є запис усіх пропозицій на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань. Надалі вважаємо за потрібне разом з учнями проговорити вголос (прочитати) всі пропозиції, адже для них – це результат їхньої спільної діяльності, для вчителя – результат спроби організувати навчання в команді.

«Мережа» чи «кульки» є варіантом «мозкового штурму». У цій методиці пускове слово (питання) пишеться в «кульці» – у центрі дошки і в центрі сторінки зошита учнів. Коли обговорюються споріднені проблеми, вони записуються на папері із зазначенням зв'язку. Для учнів з особливими потребами можна заздалегідь підготувати (намалювати) кульки, які зв'язані між собою. Учні, по-перше, бачитимуть, що ідеї, які будуть пропонуватися,

відповідатимуть одній і тій самій проблемі, по-друге, не потрібно буде витрачати час на пояснення, де і що треба записувати. Вчителю інклюзивного класу слід дублювати все на дошці чи великому аркуші паперу.

Водночас «мозковий штурм» «вільного» типу дає змогу за дуже короткий період (три-п'ять хвилин) записати ідеї, що виникли. Метою обох варіантів є заохочування до вільного висловлювання ідей. Учні почуваються розкуто, беруть активну участь в обговоренні, а це є провідною метою вчителя на уроці англійської мови.

*Метод «Акваріум»* також вважають видом кооперативного навчання. Він передбачає діяльність учнів у малих групах і є ефективним для розвитку вмінь спілкування та вдосконалення вмінь дискутувати й аргументувати свою думку. В інклюзивному класі (і це дуже важливо) такий метод може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи. За цим методом учнів об'єднують у групи по 4-6 осіб, після чого їм пропонують ознайомитися із завданням.

Самому вчителю з цим методом в інклюзивному класі впоратися важко, тому на допомогу приходять асистенти. Одна з груп сідає в центр класу для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню. Учасники цієї групи отримують завдання для проведення групової дискусії. Наприклад, прочитайте завдання вголос; обговоріть його в групі; за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію. Ці завдання мають читати всі учні, щоб відчували свою значущість у цій грі. Вони починають обговорювати проблему та пропонувати шляхи її розв'язання. І тут без учителя учням з особливими освітніми потребами не впоратися. Тому він перебуває поруч з групою, дає допоміжні запитання і поради, щоб наблизити учнів до формулювання своїх пропозицій [10-13].

Для того, аби учням було легше це робити, бажано, щоб кожен записав свою пропозицію в зошиті, а вчитель скоригує, щоб це було граматично правильно оформлено на папері. Проговорювати або прочитувати (за можливостями учнів) ці пропозиції слід чітко і повільно, аби всі присутні їх зрозуміли. Поки вчитель опікується дітьми центральної групи, його помічник або асистент ознайомлює інших учнів із завданням і нагадує правила дискусії в малих групах. Учні, що перебувають у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група і обговорює іншу ситуацію.

*Метод «Магічні дрібнички»* передбачає роботу в парі, яку варто організувати так: разом прочитати

завдання та рекомендації щодо його виконання; визначити, хто говоритиме першим з пари; кожен викладає свої думки та погляди на проблему по черзі – спочатку один одному, далі презентують спільну думку, визначивши, хто представлятиме результати роботи всьому класу. Для дітей з особливими освітніми потребами слід давати змогу по черзі висловлювати спільну думку, щоб у жодної дитини не виникало образ і щоб кожна з них відчувала ситуацію власного успіху. Для ефективного спілкування в парах психологи радять зважати на кілька моментів, основними серед яких є мова тіла (учні сідають обличчям до того, з ким говорять, нахиляються вперед, установлюють контакт очима); допомога співрозмовнику говорити (використовуються звуки та жести заохочення: кивок головою, доброзичлива посмішка, слова «так-так») тощо [11; 12].

Учителю потрібно не забувати про застосування великих аркушів паперу і маркерів для записів результатів групової роботи. При цьому слід пам'ятати, що різні кольори є доречними в різних ситуаціях. Особливо це стосується червоного і чорного. Червоний – знак підвищеної уваги. Його переважно використовують для підкреслювання чи іншого виділення вже написаного іншими кольорами. Щодо чорного кольору, то варто користуватися ним тоді, коли необхідно ще більше привернути увагу до написаного, або тоді, коли те, що написано, є неприємним, небажаним, недобрим і його потрібно змінити. Використання різнокольорового письма на заняттях з англійської мови в інклюзивному класі є не лише бажаним, а й необхідним. Це посилює увагу учнів до написаного, допомагає їм розрізнити частини написаного й завдяки кольору визначити необхідне. Для того, щоб полегшити учням роботу в парах, спочатку можна запропонувати спеціально розроблені дидактичні картки-опори з можливими декількома варіантами розв'язання проблеми, з яких учень обере той, що йому до вподоби. Коли в учнів сформується вже достатній досвід такої форми роботи на уроці, можна буде обходитися без опор. В інклюзивному класі така дидактична допомога є необхідною, адже слід пам'ятати про адаптацію навчального матеріалу до можливостей учнів цієї групи.

*Метод «Мікрофон»* є найбільш улюбленим в учнів інклюзивних класів. Діти почувають себе успішними, відчують свою значущість для інших, вживаються в роль і є дуже щасливими. Цей метод можна застосовувати по-різному. У ролі журналіста може бути як сам учитель, так і учень (що є більш правильним). Причому цю роль можуть «приміряти на себе» всі охочі. Починається «інтерв'ю» з того, що «журналіст»

отримує проблемне питання, на яке інші мають висловити власний погляд. Роль уявного мікрофона може виконувати будь-який предмет (ручка, олівець тощо), але сьогодні не проблема мати справжній мікрофон, з яким інтерв'ю буде ще цікавішим. Слово надається тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон. «Журналіст» переходить від одного учня до іншого, пропонуючи висловитись з порушеної проблеми. Вчителю не слід коментувати й оцінювати відповіді, адже тоді гра «завмре», бо учні боятимуться зробити помилку. Краще запам'ятати (чи записати) всі типові помилки учнів і після гри разом з усіма повторити правильні твердження. Метод «Мікрофон» належить до технології загальногрупового обговорення, що дає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. В інклюзивному класі, коли вчитель уперше застосовує цей метод, також бажано запропонувати учням необхідні фрази для висловлювання власного погляду, як-от: «To my mind, ... It seems to me ..., In my opinion ..., As far as I know ...» та ін. Це наблизить навчальний діалог між учнями до реальності, збагачуватиме їхній словниковий запас необхідними фразами, допоможе кожному учневі відчути себе рівноправним учасником процесу. У класі, де є учні, які потребують корекції розумової діяльності, їм слід дати картки з різними поглядами на порушену проблему й учень обере ту, що йому більше подобається, завдяки чому він зможе висловити «свою думку» і не відчуватиме себе поза межами діалогу [10-13].

*Метод «Асоціативний куц»* розвиває логічне мислення, пам'ять, уяву тощо. За допомогою висловлювань учні озвучують свої думки з теми і будують усе це у формі куца. Для старшокласників з особливими освітніми потребами можна спростити процес виконання завдання й запропонувати різні висловлювання як правильні, так і помилкові. Учні мають обрати один із запропонованих варіантів, прокоментувати його за допомогою кліше і словосполучень, які також надані вчителем, розміщати на дошці в тому разі, якщо обране ними висловлювання спрямовано на розв'язання порушеної проблеми. Якщо ж ні, то його слід відкласти окремо. Коли таких висловлювань багато, то вони також можуть побудувати інший куц, який не відповідає темі. Цей метод привчає учнів аналізувати, виокремлювати ознаки, які не відповідають характеристиці зазначеного об'єкта і, навпаки, знаходити необхідне й пояснювати свій вибір. Але вчителю слід пам'ятати, що англійська мова не є мовою повсякденного спілкування учнів. Саме тому, щоб

спілкування цією мовою дійсно мало місце на уроці й щоб учні брали активну участь в освітньому процесі відповідно до своїх фізичних і розумових здібностей, учителю слід постійно забезпечувати їх адаптованими навчальними та дидактичними матеріалами, ускладнюючи завдання поступово, крок за кроком [12; 13].

Також вважаємо, що важливе значення для організації іншомовного освітнього процесу має створення в класі атмосфери довіри, поваги до кожного учасника освітнього процесу, загальної релаксації та взаємосприйняття, акцентування уваги на позитивному й запобігання негативному для якомога повнішої реалізації кожним учнем власних можливостей. У невимушеній атмосфері учень відчуває себе вільним і рівноправним партнером, не відчуває страху за неправильність сказаного. За умови використання інтерактивних технологій на уроці підвищується результативність навчання, стимулюється вивчення мови, розумова й творча активність учнів, підвищується цікавість до вивчення іноземної мови тощо.

Дослідники теорії інтерактивного навчання твердять, що для роботи за інтерактивними технологіями вчителю необхідно змінити власні підходи до навчання й мати певну підготовку (дидактичну, моральну). Учням, як і вчителю, потрібно звикнути до цих технологій. Коли учитель і учні набудуть досвіду подібної роботи, то уроки проходять набагато легше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу. Загалом інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового рівня, яке відповідатиме вимогам часу.

Наведемо приклади використання видів інтерактивних вправ-ігор на різних етапах уроку. На нашу думку, *мотивувальними є вправи: «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Асоціативний куц». Актуалізують опорні іншомовні знання учнів ігри «Мікрофон», «Гранування». Такі вправи-ігри, як «Ажурна пилка», «Магічні дрібнички», «Займи позицію», «Ситуативне моделювання», «Акваріум», «Дискусія», спрямовані на засвоєння нових знань і розвиток відповідних умінь; під час закріплення навчального матеріалу використовуються такі ігри, вправи і методи, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», метод «Прес», «Дерево рішень», «Займи позицію».*

**Висновки.** Проаналізувати всі інтерактивні методи навчання іноземної мови в межах однієї статті неможливо. Проте хочемо зауважити, що творче використання будь-якого методу, відповідно до психолого-педагогічної характеристики та індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти з особливими потребами, а також рекомендацій щодо роботи

з ним завжди приносить бажані результати. Головною умовою організації інклюзивної іншомовної освіти є врахування особливостей і можливостей учнів, адаптація навчального матеріалу до їх здібностей і творче застосування найбільш дієвих методів навчання, що цілком відповідають інтересам і запитам школярів.

Перспективи подальшої роботи в цьому напрямі вбачаємо в практичному розробленні для старшокласників з особливими освітніми потребами фрагментів уроків з англійської мови, зокрема англомовного спілкування, з використанням інтерактивних методів навчання.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 30. Ст. 322. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> (дата звернення: 28.03.2019).
2. Захарчук М. Є. Навчання іноземної мови та інклюзія: Європейський досвід. *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. Вип. 9. С. 54–59.
3. Захарчук М. Є. Інклюзивне навчання як актуальна модель сучасної системи української освіти. *Матеріали III Українського педагогічного конгресу: зб. наук. праць*. Львів: Сполом, 2010. С. 198–204.
4. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. В. Волкова. Київ: Шкільний світ, 2011. 96 с.
5. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. Київ: Педагогічна преса, 2003. С. 4–10.
6. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / перекл. з англ. мови та адаптація Л. В. Биркун. Oxford University Press, 1998. С. 20–48.
7. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / кол. авторів: А. А. Колупасва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін., за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
8. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2(8). С. 128–132.
9. Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту. *Вісник Запорізького національного університету*. 2007. № 1. С. 131.
10. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник. Київ, 2002. 135 с.
11. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 2005. 192 с.
12. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 28–36.
13. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2005. № 24. С. 4–6.

#### 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

#### References

1. Law of Ukraine "On introducing changes to the Law of Ukraine "On Education" regarding peculiarities of access of persons with special educational needs to education services" (2017). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady*, 30, 332. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19> [in Ukrainian]
2. Zakharchuk, M. Ye. (2010). *Teaching a foreign language and inclusion: European experience*. In: Proceedings of reporting scientific conferences of the Department of General and Social Pedagogy. Issue 9. Lviv: Publishing centre of Ivan Franko LNU. 54–59. [in Ukrainian]
3. Zakharchuk, M. Ye. (2010). *Inclusive learning as an important model of the modern system of Ukrainian education*. In: Proceedings of III Ukrainian Pedagogical Congress. Lviv: Spolom. 198–204. [in Ukrainian]
4. Volkova, V. (2011). *Innovative learning technologies from A to Z*. Kyiv: Shkilnyi svit. [in Ukrainian]
5. Kovalenko, O. (2003). *Conceptual changes in teaching foreign languages in the context of foreign language education transformation*. In: Foreign languages in educational institutions. Pedagogichna prasa. 4–10. [in Ukrainian]
6. Byrkun, L. V. (1998). *Communicative methods and materials for teaching English. Transl. from English by L. V. Byrkun*. Oxford: Oxford University Press. 20–48. [in Ukrainian]
7. Kolupaieva, A. A., Naida, Yu. M., Sofii, N. Z. (2007). *Conceptual foundations of inclusive education*. In: Inclusive school: peculiarities of organization and management. Ed. by L. I. Danylenko. Kyiv. [in Ukrainian]
8. Maranchak, R. S., Vasylenko, O. M. (2013). Inclusive education as a condition of social inclusion of children with special educational needs. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*, 2 (8), 128–132. [in Ukrainian]
9. Mishchik, L. I. (2007). Integration of students with various disabilities into education. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 1, 131. [in Ukrainian]
10. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive technologies of learning: theory, practice, experience*. Kyiv. [in Ukrainian]
11. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2005). *The modern lesson. Interactive technologies of learning*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
12. Redko, V. (2011). Interactive technologies of teaching a foreign language. *Ridna shkola*, 8–9, 28–36. [in Ukrainian]
13. Shevchenko, Ye. (2005). The use of interactive technologies for developing cognitive interest at the lessons of English. *Angliiska mova i literatura*, 24, 4–6. [in Ukrainian]

#### Information about the authors:

**Matiukha Halyna Vasylivna**  
galinamatyukha61@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

**Кузнцова Євгенія Геннадіївна**

entonis@i.ua

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/87/894

*Матеріал надійшов до редакції 10. 04. 2019 р.  
Прийнято до друку 30. 04. 2019.*

**Kuznetsova Yevgheniia Henadiivna**

entonis@i.ua

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/87/894

*Received at the editorial office 10. 04. 2019.  
Accepted for publishing 30. 04. 2019.*

УДК [378.091.212:78]: 005.336.2

## ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ МУЗИКАНТА В УМОВАХ ПЕРЕТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Галина Нагорна

*Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової***Анотація:**

У статті обґрунтовано необхідність перетворення підготовки студентів у закладах вищої освіти на основі впровадження механізмів самокритичної діяльності в процес формування професійного мислення майбутніх музикантів. З огляду на це, професійне мислення музиканта розглядається як система узагальнених розумових дій, спрямованих на дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва в процесі його самокритичної діяльності.

**Аннотация:**

**Нагорная Галина.** **Профессиональное мышление музыканта в условиях преобразования системы высшего музыкального образования.** В статье обоснована необходимость преобразования подготовки студентов в учреждениях высшего образования на основе внедрения механизмов самокритичной деятельности в процесс формирования профессионального мышления будущих музыкантов. Исходя из этого, профессиональное мышление музыканта рассматривается как система обобщенных умственных действий, направленных на исследование целостного процесса развития музыкального искусства в процессе его самокритичной деятельности.

**Resume:**

**Nahorna Halyna.** **Professional thinking of a musician in the conditions of transformation of the system of higher musical education.** The article substantiates the need to transform university training of students on the basis of the introduction of mechanisms of self-critical activity in the process of forming professional thinking of future musicians. Proceeding from this, the musician's professional thinking is presented as a system of generalized mental actions aimed at studying the holistic process of development of musical art in the course of its self-critical activity.

**Ключові слова:**

професійне мислення; узагальнені розумові дії; самокритична діяльність.

**Ключевые слова:**

профессиональное мышление; обобщенные умственные действия; самокритичная деятельность.

**Key words:**

professional thinking; generalized mental actions; self-critical activity.

Постановка проблеми. Багаторічний досвід дослідження процесу вищої музичної освіти свідчить про те, що професійна підготовка студентів у плані формування в них професійного мислення вимагає цілеспрямованих змін. Це пов'язано з тим, що найчастіше в процесі навчання майбутні музиканти, які залучені до процесу інформаційного накопичення знань, не можуть ухвалювати самостійні рішення в тій чи тій освітній ситуації, висловлювати незалежні від зовнішніх авторитетів думки та погляди, формулювати альтернативні судження, прогнозувати наслідки своїх дій.

Тому в сучасних умовах виникла актуальна необхідність перетворення системи підготовки у вищій школі на основі реалізації підходу до музичної освіти як до дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва, до дослідження як до самокритичної діяльності музиканта в процесі формування в нього професійного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблеми розвитку вищої музичної освіти, формування професійного мислення особистості, а також розвитку її дослідницької діяльності отримали широкий розгляд у психолого-педагогічних, логіко-філософських і музично-теоретичних дослідженнях [1–10].

Особливий інтерес становить дослідження, у якому розглядається феномен професійного мислення [10]. Автор роботи – В. Шепель –

виділяє три класи показників цього мислення: базові, конкретні, специфічні. До загальних показників належать такі, як: «... інтерес до професії, креативне ставлення до неї, технологічність втілення професійних знань у практику» [10, с. 483].

Конкретними показниками професійного мислення є емпатія лікаря, душевність педагога, візуальна уява кінорежисера. Нарешті, специфічними показниками професійного мислення визнаються такі: професійний сленг і логіка, інформаційні стереотипи, «менталітетні конструкти» [10, с. 483]. З огляду на це, професійне мислення визначається як «... розумове введення в обіг особистісно-ділових якостей, професійних знань і досвіду» [10, с. 485]. З іншого боку, професійне мислення, на думку автора, – «... це специфічний сленг, особлива логіка, “своя” манера усного та письмового викладу думок» [10, с. 485]. Окрім цього, наводиться матриця аналітичного мислення, що складається з таких п'яти компонентів, як: логічність, системність, креативність, аргументованість, рекомендаційність [10, с. 185]. Уводиться поняття «гносеологічна компетентність аналітика», засадничим складником якої є методологія як «... вчення про метод, сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в конкретній науці» [10, с. 107].

У дослідженні процесу формування повноцінного мислення порушується проблема невідповідності базових уявлень особистості складності суспільних понять і явищ [9].

На думку автора роботи – В. Цапліна – система формування повноцінного мислення може бути побудована тільки з урахуванням анатоміо-нейрофізіології механізму мислення. Тому виникає необхідність перебудови системи освіти в систему повноцінного мислення «... і з погляду змісту, і з погляду структури» [9, с. 208]. Водночас підкреслюється, що «адекватність і раціональність базових уявлень, що формують повноцінне мислення, безсумнівно, різко зменшить імовірність виникнення «різних думок», якими намагаються підмінити непросте й трудомістке вивчення раціонального причинного ланцюга, що веде до деякого явища, необхідність критичного осмислення, ерудованості та розвиненого почуття відповідальності» [9, с. 210].

Проблемі розвитку латерального мислення присвячено дослідження Едварда де Боно, у якому під поняттям «латеральне мислення» «... мається на увазі особливий підхід до розумової роботи, що підштовхує наш мозок до продукування нових ідей, використовуючи горизонтальне творче мислення, що є протилежністю звичайному вертикальному логічному мисленню» [3, с. 7]. Автор підкреслює, що ідеал латерального мислення – «це простота крайньої витонченості, простота ідеї, досить ефективної в дії і гранично простої за формою» [3, с. 151]. Однак, це «простота багатства, а не бідності, простота наповненості, а не порожнечі» [3, с. 151].

В іншому дослідженні [2] автор порівнює поняття «творчість» і «латеральне мислення». Зокрема він зазначає, що поняття «творчість» містить у собі значення «новизни», елемент «праці, що веде до речовинного результату», і навіть елемент «цінності» [2, с. 75]. Натомість латеральне мислення належить до змінювання концепцій і сприйняття й «... засноване на поведінці самоорганізованих інформаційних систем» [2, с. 75].

Цікавим у контексті нашого дослідження є навчальний посібник, у якому музичне мислення визначається як «... оперування еталонними музично-інтонаційними уявленнями, призначеними для виконання конкретного творчого завдання» [7, с. 69]. Автор роботи розробив типологію збірних музично-інтонаційних уявлень-моделей, яка визначається за допомогою таких чотирьох критеріїв: 1) узагальненість; 2) цілісність; 3) смислова визначеність; 4) соціальна ґрунтовність [7, с. 69].

У роботі В. Кульбіжекова розроблено механізми мисленого експерименту в класичній західноєвропейській музиці Нового часу [6]. Для цього він уводить поняття «мислений експеримент», який «... являє собою:

- вид розумової діяльності як форми теоретичного моделювання світу;
- логічний процес творчого мислення;
- спосіб здійснення понятійного руху, оскільки поняття – форма існування предмета в процесі мислення» [6, с. 26].

Принципи формування оціночних суджень і ухвалення рішень в умовах невизначеності досліджують Амос Тверські та Даніель Канеман [4]. Так, зокрема, вони пропонують схеми спрощення в інтуїтивному мисленні та роз'яснюють 20 викривлень, які виникають під час формулювання суджень з використанням евристики [4, с. 6].

У сучасній теорії музичного змісту, розробленій А. Кудряшовим, термінологічний ряд складається з таких понять: змістовність, семантика, знак, значення, смисл, зміст, значущість [5]. Наприклад, зміст визначається як «... комплексна система взаємодій музично-семантичних родів, видів і типів знаків як із тими їх значеннями, що об'єктивно склались, так із тими, що відображаються в індивідуальній свідомості композитора суб'єктивно-конкретизованими смислами, які далі перетворюються на нові смисли у виконавській інтерпретації та слухацькому сприйнятті ...» [5, с. 37].

У низці досліджень розглядаються актуальні проблеми розвитку різних видів діяльності [1; 8].

Так, зокрема, Е. Абдуллін, визначаючи основи дослідницької діяльності педагога-музиканта, аналізує види навчально-дослідницької музично-педагогічної діяльності, розкриває теоретичні та емпіричні методи музично-педагогічного дослідження, розробляє технологію випускної кваліфікаційної роботи [1]. Він розуміє під дослідницькою діяльністю «... вияв здатності мислити, самостійно порівнювати, зіставляти різні погляди, вступати в дискусію, висловлювати власну позицію, науково обґрунтовувати та професійно відстоювати її» [1, с. 5]. Водночас особливого значення в педагогіці музичної освіти набувають такі методи дослідження, як «... міркування, інтерпретація, екстраполяція, дискусія, діалог, інтуїтивні здогади, а також залучення до процесу теоретичних та емпіричних методів уяви, асоціацій, передбачень, архетипів ...» [1, с. 11].

У дослідженні психологічних аспектів музично-виконавської діяльності не лише розкриваються сутність діяльності музиканта-виконавця, фактори, що впливають на її ефективність, компоненти професійної майстерності музиканта, а й розробляється структура професійно важливих якостей музиканта [8]. Згідно з цією структурою, у кожній якості «... є більш загальні, менш загальні й окремі (спеціальні)



компоненти» [8, с. 27]. І залежно від цієї структури «... здібності та якості можна розділити на прості та складні (чим більша кількість анатомо-фізіологічних і психічних чинників зумовлюють вияв якості, тим вона складніша)» [8, с. 27]. Водночас складною якістю називається інтегрована міжаналізаторна якісна особливість тієї чи тієї функції [8, с. 27].

Формулювання цілей статті. З огляду на викладене вище, метою дослідження є розроблення стратегії і тактики формування професійного мислення майбутнього музиканта на основі системи узагальнених розумових дій, що розкривають його сутність і зміст, а також дослідницької самокритичної діяльності як умови розвитку цього мислення, спрямованого на досягнення професійної розумності особистості.

В основу методології дослідження покладено принципи єдності загального й окремого, простого і складного, особистісного й діяльнісного підходів.

Наукова новизна полягає в розкритті професійного мислення як системи узагальнених розумових дій, спрямованих на основі самокритики (самокорекції, самоствердження) на дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми виходили з припущення, що головною функціональною одиницею мислення музиканта є дія, тоді, власне, професійне мислення являє собою систему узагальнених розумових дій, спрямованих на дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. У процесі самокритичної діяльності основними функціями професійного мислення майбутнього музиканта є: дослідницька, розсудлива, організаційно-інформаційна, творчо-перетворювальна, оцінна, самооцінна.

Професійне мислення музиканта базується на чотирьох основних діях розуму – уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Кожен з цих елементів структури професійного мислення майбутнього музиканта виступає як узагальнена розумова дія і розкривається у своїй загальності, частковості, одиничності. Реалізація принципу єдності загального й окремого полягає в тому, що кожна попередня розумова дія узагальнюється в наступній, що визначає створення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між ними. З іншого боку, принцип єдності загального й окремого покладений в основу узагальнених умінь, які презентують показники рівнів сформованості професійного мислення музиканта. Крім цього, узагальнення розумової діяльності майбутніх музикантів відбувається під час

дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва.

Необхідно зазначити, що зовнішні і внутрішні зв'язки між структурними елементами встановлюються на основі реалізації принципу єдності простоти і складності. Так, якщо внутрішні зв'язки створюються між ідеями, судженнями, умовиводами студентів, що розкривають сутність і зміст об'єктів музично-теоретичного дослідження, то зовнішні, – під час вироблення стратегії і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами цього дослідження. З огляду на це, методологічним фундаментом усієї структури професійного мислення майбутнього музиканта стає принцип єдності простоти і складності, наприклад, ідеї, судження, умовиводи в простоті і складності, методологічна або технологічна тактика і комплексна ціннісно-методологічна стратегія.

У процесі формуального експерименту, до якого були залучені бакалаври, магістри і музиканти-практики, дослідницька самокритична діяльність розглядалась як спосіб створення відносин між його учасниками і спрямовувалась на практичну взаємодію з предметами музично-теоретичного дослідження в процесі вироблення його доцільної стратегії і тактики. Водночас реалізовувались алгоритмічний та евристичний підходи до дослідження зазначеного процесу із застосуванням як власних, так і накопичених людським досвідом ідей, схем, концепцій, теорій, систем, стандартів, норм і правил. У результаті студенти оволодівали комплексом алгоритмічних та евристичних методів музично-теоретичного дослідження, що дало змогу досягти високого рівня самоуправління, самосвідомості, самокорекції та самооцінки цього дослідження. З огляду на сказане, вироблення стратегії і тактики відношень цілісного музично-теоретичного дослідження під час взаємодії з предметами цього дослідження постає як цілеспрямований, організований, послідовний і узгоджений процес, що забезпечує виконання різноманітних простих і складних завдань, що стоять перед майбутніми музикантами.

У процесі дослідження було встановлено, що вироблення стратегії і тактики відношень під час взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження стосується не лише професійних ідей, суджень, умовиводів студентів, а й їхніх емоцій, почуттів, переживань, стосунків один з одним і з викладачами закладу вищої освіти. Отже, воно містить не тільки відношення між предметами реального світу, а й відношення між ідеями, судженнями, умовиводами, які цей світ відображають. Це послужило основою для створення класифікації відношень, які знаходили і творчо формували майбутні музиканти.

Реальними або наявними, дійсними називаються внутрішні і зовнішні відношення між об'єктами, суб'єктами, фактами, явищами, обставинами цілісного процесу розвитку музичного мистецтва. З іншого боку, логічними є ті відношення, які майбутній музикант знаходить або творчо формує всередині й між ідеями, судженнями й умовиводами в процесі взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Нарешті, відношення називаються референтними, якщо вони встановлюються між об'єктами, суб'єктами, фактами, явищами, обставинами цілісного процесу розвитку музичного мистецтва, позначаються ідеями, судженнями, умовиводами, з яких виробляється власна концепція відношень, їх стратегія і тактика. Водночас відношення цілісного процесу музично-теоретичного дослідження відповідають системі законів розвитку об'єктивного світу, законів і правил вивідного знання, зв'язків думок у міркуванні.

Набуття узагальнених дослідницьких умінь майбутніми музикантами ставить перед необхідністю реалізації принципу вибірковості видів дослідницької самокритичної діяльності, починаючи з методологічної, самокоригувальної діяльності й завершуючи творчою, самоутверджувальною, перетворювальною діяльністю. Тому особливого значення набуває проблема поетапності оволодіння вміннями, операціями, пізнавальними кроками, кожен з яких виконує свої функції в дослідженні. На якість пізнавальних дій, кроків впливають критерії та стандарти, які їх визначають. Останні являють собою рівні сформованості професійного мислення у студентів, які вивчають ці критерії і потім використовують їх для самооцінки своїх умінь. Майбутні музиканти так організують свої пізнавальні кроки і дії, щоб досягти мети взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Це можливо за умови введення їх у дослідницьку самокритичну, самокоригувальну та самоутверджувальну діяльність.

Зауважимо, що професіоналізм музиканта, що уособлюється з його доцільним судженням, зростає настільки, наскільки збільшується ступінь оволодіння судженням. Критичні судження студента набирають силу поступово – від пізнавальних кроків до умінь і від умінь до професійної майстерності. Учасник експерименту, виходячи з завдання, яке стоїть перед ним, досягає результату, що залежить як від вибору засобів, так і від чітко визначених критеріїв. Водночас, кількісне накопичення суджень майбутнього музиканта починає перетворюватись на якість, характеризуючи той момент, коли засоби, обрані ним, допомагають у русі до мети. Видозмінювання суджень

характеризує наближення до мети. Смысл судження учасника експерименту поступово зміщується від дослідження засобів у бік поставленої мети доти, доки його судження не постає як результат або мета процесу взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Ступінь ясності й чіткості судження збільшується пропорційно до процесу переростання вмінь у професійну майстерність. На етапі, коли судження характеризує результат, виникає стан відсутності фіксованої мети, і вона уявляється як непередбачувана. У такий спосіб учасник експерименту починає творче дослідження процесу розвитку музичного мистецтва, коли він не знає, до чого воно приведе, однак інтуїтивно уявляє правильне рішення або результат, яким він буде задоволений. На основі викладеного можемо констатувати наявність процесу переростання професійної майстерності у професійне мистецтво, який базується на виробленні ціннісно-методологічної стратегії і тактики відношень під час взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження.

Для студента, що володіє професійною майстерністю, критичне мислення дає змогу досягти результату взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження на основі чітких критеріїв і мети дослідження за допомогою розроблених засобів. У разі творчого мислення, що уособлює вияв професійного мистецтва, складно визначити критерії, якими керувався студент, хоча результат недалекокий від результату, отриманого на основі критичного мислення, що визначає професійну майстерність особистості. Результат сформованості творчого мислення студента оцінюється шляхом виявлення доречності обраних критеріїв, а також смислу відношень між ними. Визначення ж критичного мислення майбутнього музиканта відбувається за допомогою дослідження надійності чітко виражених критеріїв, властивих відповідному рівню сформованості цього виду мислення.

Отже, ланцюжок, розпочатий з пізнавальних кроків, замикається смыслом – відношеннями між критеріями, заявленими для оцінювання й самооцінювання професійного мислення студентів. Виходячи з сутності процесу формування професійного мислення, майбутній музикант повинен встановлювати зворотну послідовність під час дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва – від розкриття його смислу до пізнавальних кроків.

Головна настанова, якою він керується, – орієнтація на суспільство, у якому він живе, ставлення до учасників процесу музично-теоретичного дослідження, які з ним

взаємодіють, як до унікальних особистостей, що мають право на власний погляд.

Висновки. Результати формуального експерименту довели, що його учасники проводили таке дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва, у якому розвивалось судження, яке доходило до рівня мистецтва, було оцінене на цьому рівні й характеризувало оволодіння ціннісно-методологічною культурою особистості.

Саме постійне дослідження системи обставин, явищ музичного мистецтва давало змогу майбутнім музикантам наповнювати смислом результати своїх досягнень, знаходити і творчо формувати зв'язки між пізнавальними кроками й уміннями, яких вони набували. Такий шлях у самоуправлінні процесом формування професійного мислення забезпечив сформованість зазначеного виду мислення в кожного студента.

На основі викладеного можна дійти такого висновку: якщо дослідження цілісного процесу розвитку музичного мистецтва – це соціальний контекст, яким оволодівали учасники експерименту, то професійне мислення – це контекст для розвитку пізнавальних умінь, презентованих у системі узагальнених розумових дій. Тому головною змістовною частиною професійного мислення майбутнього музиканта є вироблення стратегії і тактики відношень цілісного процесу розвитку музичного мистецтва під час взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження. Виконання цього завдання здійснювалося на основі особистісно-діяльнісного підходу до формування професійного мислення студентів шляхом активізації їхньої самокритичної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. 368 с.
2. Боно де Э. Гениально! Инструменты решения креативных задач / пер. с англ. 4-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 381 с.
3. Боно де Э. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач / пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2015. 172 с.
4. Даниэль Канеман. Думай медленно ... решай быстро / Школа перевода Баканова, пер. с англ. Минск: Харвест, 2016. 312 с.
5. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв.: учебное пособие. 2-е изд., стер. Санкт-Петербург: ПЛАНЕТА МУЗЫКИ; Лань, 2010. 432 с.
6. Кульбизеков В. Н. Рациональные основания музыкального творчества: Механизмы мысленного эксперимента в классической западноевропейской музыке Нового времени. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 200 с.
7. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие. Киев: Клякса, 2012. 272 с.
8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. Санкт-Петербург: Композитор, 2008. 368 с.
9. Цаплин В. С. Разумное, но не мыслящее. Москва: Крафт+, 2009. 352 с.
10. Шепель В. М. Профессия мыслитель: Креативное пособие по аналитике. Москва: Издательство ИТРК, 2016. 496 с.

#### Відомості про автора:

Нагорна Галина Олександрівна  
galyna.nagorna@gmail.com

Одеська національна музична академія  
ім. А. В. Нежданової  
вул. Новосельського, 63, м. Одеса, 65023, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/95/99

Матеріал надійшов до редакції 04. 06. 2019 р.  
Прийнято до друку 19. 06. 2019 р.

#### References

1. Abdullin, E. B. (2014). *Fundamentals of the research activities of a teacher-musician: study guide*. St. Petersburg: Publishing house «Lan»; Publishing house «PLANETA MUZYKI». [In Russian]
2. Bono, Edward de (2018). *Ingenious! Tools for solving creative problems*. Tran. from English. Moscow: Alpina Publisher. [in Russian]
3. Bono, Edward de (2015). *The Art of Thinking: Lateral Thinking as a Way to Solve Complex Problems*. Tran. from English. Moscow: Alpina Publisher. [in Russian]
4. Kahneman, D. (2016). *Think slowly ... decide fast*. Tran. from English. Minsk: Kharvest. [in Russian]
5. Kudriashov, A. Yu. (2010). *Theory of musical content. Artistic ideas of European music of the XVII – XX centuries: study guide*. St. Petersburg: PLANETA MUZYKI; Lan. [in Russian]
6. Kulbizhekov, V. N. (2013). *The rational foundations of musical creativity: Mechanisms of a thought experiment in classical Western European music of the New Age*. Moscow: Knizhnyi dom «LIBROKOM». [in Russian]
7. Moskalenko, V.G. (2012). *Lectures on musical interpretation: study guide*. Kiev: Kliaksa. [in Russian]
8. Tsagarelli, Yu. A. (2008). *Psychology of music performance*. St. Petersburg: Kompozitor. [in Russian]
9. Tsaplin, V. S. (2009). *Reasonable, but not thinking*. Moscow: Kraft. [in Russian]
10. Shepel, V. M. (2016). *Profession: Thinker: A Creative Guide to Analytics*. Moscow: ITRK Publishing. [in Russian]

#### Information about the author:

Nahorna Halyna Oleksiivna  
galyna.nagorna@gmail.com

The Odessa National A.V. Nezhdanova  
Academy of Music  
63 Novoselskoho St., Odessa, 65023, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/95/99

Received at the editorial office 04. 06. 2019.  
Accepted for publishing 19. 06. 2019.

## УДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Юлія Шевченко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Підготовка вчителів, здатних до духовно-морального розвитку молодших школярів, стає головним пріоритетом сучасного етапу розвитку вищої освіти. У статті проаналізовано погляди зарубіжних і вітчизняних науковців на цю проблему. Підкреслено, що готовність майбутнього вчителя до процесу духовно-морального розвитку молодших школярів є результатом ретельної праці і самого студента, і осіб, що супроводжують процеси його особистісного та професійного зростання. Уважається, що в студентські роки зростає інтерес до таких проблем морального характеру, як мета і спосіб життя, любов і вірність, обов'язок, але у віці 17-19 років здатність до свідомої регуляції власної поведінки цілком ще не розвинена, тому часто спостерігаються немотивований ризик у поведінці, невміння прогнозувати наслідки своїх вчинків тощо. У полікультурному суспільстві у вихованні й розвитку дітей є багато відмінностей, що стосуються знань про духовно-моральний розвиток людини, літературу, мистецтво. Тому важливо для майбутніх учителів навчитися складати повноформатну мозаїку власних креативно-базових, загальних і специфічних здібностей і через їх осягнення розкривати для себе свій унікальний внутрішній світ. У статті доведено, що вдосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів можливе в двох наукових напрямках: удосконалення готовності шляхом організації виховної роботи закладу вищої освіти (специфіка соціального інституту) і самовдосконалення готовності майбутнього вчителя, який прагне свідомо й самостійно керувати цим процесом (специфіка особистісного зростання).

### Ключові слова:

готовність студентів; духовно-моральний розвиток; креативно-базові здібності; загальні здібності, специфічні здібності.

### Аннотация:

**Шевченко Юлія. Усовершенствование готовности студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников: зарубежный и отечественный опыт.**

Подготовка учителей, способных к духовно-нравственному развитию младших школьников, становится главным приоритетом современного этапа развития высшего образования. В статье проанализированы взгляды зарубежных и отечественных ученых на эту проблему. Подчеркнуто, что готовность будущего учителя к процессу духовно-нравственного развития младших школьников является результатом тщательной работы и самого студента, и лиц, сопровождающих процессы его личностного и профессионального роста. Считается, что в студенческие годы возрастает интерес к таким проблемам нравственного характера, как цель и образ жизни, любовь и верность, долг. Однако в возрасте 17-19 лет способность к сознательной регуляции собственного поведения не развита в полной мере, поэтому часто наблюдаются немотивированный риск в поведении, неумение прогнозировать последствия поступков и т.п. В поликультурном обществе в воспитании и развитии детей существует много различий, касающихся знаний о духовно-нравственном развитии человека, литературе, искусстве. Замечено, что для будущих учителей важно научиться составлять полноформатную мозаику собственных креативно-базовых, общих и специфических способностей и через их постижение раскрывать для себя свой уникальный внутренний мир. В статье доказано, что усовершенствование готовности студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников возможно в двух научных направлениях: усовершенствование готовности через организацию воспитательной работы учреждения высшего образования (специфика социального института) и самосовершенствование готовности будущего учителя, стремление его на сознательном уровне управлять этим процессом самостоятельно (специфика личностного роста).

### Ключевые слова:

готовность студентов; духовно-нравственное развитие; креативно-базовые способности; общие способности; специфические способности.

### Resume:

**Shevchenko Yuliia. Improvement of students' readiness for primary schoolchildren's spiritual and moral development: foreign and domestic experience**

The training of teachers, who are ready for schoolchildren's spiritual and moral development, becomes a major priority of the modern stage of higher education development. The article represents the analysis of foreign and domestic scientists' points of view on this issue. It is emphasized that future teacher's readiness for the process of primary schoolchildren's spiritual and moral development is the result of careful work of both the student himself and people who accompany the processes of personal and professional growth. It is believed that in the student age there appears an increasing interest in such moral issues as aim and way of life, love and loyalty, obligation; but at the age of 17-19 the ability to consciously regulate one's own behavior is not fully developed and often there appear unmotivated risk in behavior, inability to predict the consequences of actions, etc. In a multicultural society, there exist many differences in the education and development of children, which deal with the knowledge about personality's spiritual and moral development, literature, and art. It is noted that it is important for future teachers to learn to compose a full spectrum of their own creative-basic, general and specific abilities, and through the comprehension of these abilities the students can discover their own unique inner world. It is proved that in order to improve students' readiness for primary schoolchildren's spiritual and moral development, we need to take into account two scientific approaches: improvement of readiness by means of organization of educational work of higher education institution (specificity of social institute) and self-improvement of future teacher's readiness – in this case the future teacher has the opportunity to consciously manage this process (specificity of personal growth).

### Key words:

students' readiness; spiritual and moral development; creative-basic abilities; general abilities; specific abilities

Постановка проблеми. Головним пріоритетом сучасного етапу розвитку вищої освіти є підготовка спеціалістів, здатних до духовно-морального розвитку молодших школярів, адже

тільки на міцному ґрунті духовно-моральної культури зростає особистість, яка відповідає за свої думки, слова, вчинки тощо. Професійна педагогічна діяльність висуває високі вимоги до

вчителя спеціальності «Початкова освіта» щодо готовності його до розвитку особистості молодшого школяра і, насамперед, до його духовно-морального компонента. Така готовність залежить передусім від розвитку комплексу здібностей, покладених в її основу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему духовно-морального становлення студентської молоді досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, оскільки сучасна молодь є активною силою соціальних змін і майбутнього суспільства і дуже важливо, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності та культура були духовно та морально спрямованими.

Особливості взаємних впливів педагога і вихованця, переконаність у важливості осягнення власного внутрішнього світу, а отже, процесу діагностики та вдосконалення особистісних і професійних якостей, конструювання духовної ідентичності студента тощо – усе це було предметом наукового зацікавлення багатьох учених. Так, зокрема, на теоретичному рівні ці процеси осмислені в студіях таких дослідників, як С. Грінфілд [6], Ф. Варгас-Еррера та Л. Мойя-Мархант [13], Т. Мумуні [7], І. Нікуліної [3], С. Х. Е. Родо [8], Д. Смолл [8], М. Ульєнс та Р. Ульмакі [12], Р. Вілс, А. Гелль, К.-М. Юст [14] та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати процес діагностики та вдосконалення особистісних і професійних якостей, конструювання духовної ідентичності студента в працях зарубіжних і вітчизняних науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Світське поняття «дух» висунув іспанський учений С. Х. Е. Родо, вказуючи на те, що класична концепція духу зводилася до віри в силу цінностей, що замкнені в собі. Людина, за твердженням дослідника, була задумана як така, що має здатність внутрішнього зростання до непередбачуваних меж. С. Х. Е. Родо наголошував на тому, що кожна історична епоха мала своє уявлення про людину, а трансцендентність людини, що не доступна досвіду, протистоїть широкій присутності технологій у житті сучасної людини. Унаслідок розвитку раціоналістичної концепції виникло таке поняття, як «втеча людини». Людина сучасна, на думку вченого, забула про свої іманентні цінності, а нескінченна фрагментація науки за спеціалізаціями сформувала однобічну концепцію людини. Ключовим для історичного майбутнього, як твердить С. Х. Е. Родо, є відкриття людини та її ідентифікація в сучасному світі, які, на його переконання, відбуваються

у творах мистецтва, на золотих сторінках літератури, у звуках музичних партитур, у релігійних організаціях, політиці тощо. Саме в такому сенсі визначна роль належить учителеві, у цьому його виховна місія та сила. Учитель перебуває між світом цінностей і молоддю як елемент навчального акту: «Живіть у світі, сповненому цінностей, – закликає С. Х. Е. Родо, – і відчайте нагальну потребу їх передати. Любіть юнака, який слухає і бажає, щоб слова вдосконалювали його особистість до повної реалізації» [8, с. 15–16].

Погоджуючись із вченим, зауважимо, що готовність майбутнього вчителя до процесу духовно-морального розвитку молодших школярів є результатом ретельної праці і самого студента, і осіб, які супроводжують процеси його особистісного та професійного зростання. Ті художні образи, тексти, символи, якими цікавиться майбутній учитель, через деякий час стануть основою тих образів, які він буде презентувати молодшим школярам. Саме тому важливо розуміти, на якій саме мистецькій і художній творчості, у якому соціальному оточенні виховувався студент, які психологічні загадки є цікавими для нього студента, які смисли для себе він намагається відкрити, які дії іншої людини для нього є важливими, а які – безглуздими та неефективними.

На необхідності пошуку елементів, що сприяють розвитку дитячої духовності, наголошується в роботі Р. Вілс, А. Гелль, К.-М. Юст [14]. Автори твердять, що духовність є ключовим питанням, яке наближає до розуміння духовного виміру дитинства, а наукове осмислення сфери дитячої духовності має тривалу історію. Початком її вивчення автори вважають 90-ті роки ХХ століття. Учені підкреслюють, що на сьогодні досі немає цілком узгоджених визначень поняття «духовність». Водночас вони звертають увагу на важливість сприяння розвитку курсів у вищих закладах освіти, стимулювання розроблення освітніх програм і підвищення кваліфікації фахівців з питань духовності й моральності – основного виміру в житті дітей. Духовний розвиток, на думку Р. Вілс, А. Гелль, К.-М. Юст, є конституційним правом кожної дитини, а духовне життя дитини має охоронятися такими інституціями, як заклади освіти, охорони здоров'я, суддівською системою та закладами, де надаються соціальні послуги тощо.

Як переконуємось, у полікультурному суспільстві у вихованні й розвитку дітей є багато відмінностей, які стосуються знань про духовно-моральний розвиток людини, літературу, мистецтво, що звеличує духовно-моральні ідеали народу, моральні настанови, здібності

та навички, необхідні для різних культурних суспільств.

У міжкультурних дослідженнях увага зосереджується на способах життя різних суспільств; водночас спостерігається тенденція до послаблення уваги щодо етнічних чинників і посилення – до процесів, що відображають якісні зміни в розвитку особистості. І якщо раніше значну увагу вчені приділяли культурі різних етнічних груп, що змінюють природу для життя свого народу, то нині зацікавленість викликають процеси мислення та природи самої людини як носія певної культури, процесів виявлення духовної ідентичності. Так, зокрема, питання ідентичності духовної особистості розкривається в роботі М. Ульєнс та Р. Ульмакі, які доводять, що в багатьох країнах учені здебільшого вказують на наявність дилеми культурного розмаїття студентських ідентичностей. Сама мультикультурна освіта, за твердженням учених, найчастіше концентрується на питаннях національності та мови, ніж на питаннях раси та етнічної належності. Процес виявлення власної ідентичності, як уважають автори, відбувається через конфліктний процес, завдяки досвіду, коли духовна особистість виявляє самостійність.

Американська дослідниця Дженні Л. Смолл зосереджує увагу на духовному житті студентів із різною релігійною ідентичністю. Її книга «Розуміння духовних ідентичностей студентів коледжу: різноманітні віри, різні світогляди» утверджує основний принцип – дослідники вищої освіти більше не повинні використовувати теорії розвитку, які не враховують розбіжності віри різних ідентичностей. Основною метою, на її думку, є залучення як релігійних меншин, так і атеїстів до міжконфесійних діалогів. Протестанти, юдеї, мусульмани та інші релігійні ідентичності – це специфічний унікальний світогляд, що впливає на обрання шляху духовного зростання. Вчена збирала дані за допомогою інтерв'ю, сесії фокус-груп, письмових анкет для того, щоб визначити, як студенти говорять про свою духовну ідентичність, як духовна ідентичність впливає на їхню релігійну належність. Вона довела, що на практиці можна використовувати розуміння того, що позитивна та заохочувальна взаємодія з представниками різних релігійних ідентичностей сприяє зростанню у студентів духовної ідентичності [10].

Досліджуючи студента як особистість, необхідно, на переконання І. Нікуліної, урахувати вікові характеристики, що сприяють удосконаленню особистісних і професійних якостей: «... вік 18-20 років – це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних

почуттів, становлення й стабілізації характеру та, що особливо важливо, опанування повного комплексу соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова тощо» [3, с. 5]. Саме в цей час, що є провідним періодом у розвитку характеру, як доводить авторка, трансформується мотивація, відбувається становлення системи ціннісних орієнтацій і, що особливо важливо, – «інтенсивне формування спеціальних здібностей, пов'язаних із професіоналізацією» [3, с. 6], формується «готовність до майбутньої практичної діяльності» [3, с. 33].

Водночас посилюються свідомі мотиви поведінки, що сприяє моральному розвитку в студентському віці. Характерним є також зміцнення особистісних вольових якостей (уміння опановувати себе, ініціативність, рішучість, самостійність, цілеспрямованість тощо) [1].

Учені акцентують на зростанні інтересу в студентському віці до таких проблем морального характеру, як мета і спосіб життя, любов і вірність, обов'язок, але водночас вони зауважують, що у віці 17-19 років здатність до свідомої регуляції власної поведінки ще не розвинена цілком. Часто спостерігаються невмотивовані ризики в поведінці, невміння прогнозувати наслідки власних вчинків тощо.

Дослідження Роберта Дж. Россі, Семюела С. Стрінгфілда доводять, що ризикована поведінка студентів не залежить від очікувань викладача, але іноді, коли наявний дисонанс, зумовлений культурними відмінностями між сім'єю та інституцією, можливі вияви ризикованої поведінки. Водночас надання мультикультурних матеріалів не усуває дисонанс, адже особливе місце в контексті навчання повинно мати визначення відмінностей у цінностях, навичках і стилях навчання. Р. Дж. Россі, С. С. Стрінгфілд у своїй роботі [9] пишуть про те, що багато виявів ризикованої поведінки зумовлюються причинно-наслідковим ефектом. Так, наприклад, молодим людям, які пропускають заняття, важче виконувати тести й отримувати високі оцінки. Академічна неуспішність може перешкоджати загальному розвитку, оскільки виникає «спадна спіраль прогулів і поганих досягнень» [7]. Поведінка ризику, як зауважують учені, може бути наслідком прямих і непрямих впливів, серед яких – товариство в компаніях, де вживають наркотики або алкоголь, набуття самим студентом шкідливих звичок тощо.

Ризикована поведінка може мати вплив на всю академічну групу. Стандартизовані тести доводять, що в тому разі, коли в групі є студенти, які прогулюють заняття з різних причин,

знижується продуктивність тих студентів, що постійно відвідують заняття.

У пошуках відповіді на це питання варто звернути увагу на те, що готовність учителя до духовно-морального розвитку дитини як феномен виникла разом з необхідністю покращення якості суспільного життя й характеризує всю педагогічну науку та педагогічну майстерність, необхідну для досягнення освітньої мети. Відхилення від духовних цінностей, моральних норм суспільства, вияви ризикованої поведінки конкретного студента зумовлені тим, що він не замислюється над цією проблемою і не знає чинних законів духовно-морального розвитку особистості.

Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодшого школяра залежить від їх актуальної потреби в цьому виді діяльності та вірогідності задоволення цієї потреби. Уважаємо, що ця готовність повинна удосконалюватись у позитивному емоційному полі, а позитивний емоційний стан студентів залежить від трьох складників: 1) сили та якості їхньої потреби в цьому виді діяльності; 2) оцінки вірогідності задоволення цієї потреби на основі вже наявного першого досвіду роботи в школі з дітьми; 3) інформованості про час, засоби та ресурси, необхідні для виконання такої роботи в школі.

Підкреслимо необхідність високого рівня інтелектуального розвитку майбутнього вчителя для успішного навчання. Водночас для вдалого оволодіння гуманітарними професіями важливим є чітко виражений вербальний тип інтелекту. І. Нікуліна не випадково порівнює відмінності в типах інтелекту представників технічних і гуманітарних професій: «...гуманітарії повинні характеризуватися обширом пізнавальних інтересів, ерудованістю, добре володіти мовою, мати багатий словниковий запас, уміти правильно його використовувати, точно співвідносити конкретні й абстрактні поняття та мати загалом високорозвинене абстрактне мислення» [3, с. 12]. Ми можемо додати, що для вдосконалення готовності до духовно-морального розвитку дитини важливою є здатність до духовного мислення, бачення власної місії в житті дитини, здатність ефективно розвивати та впроваджувати здобуті знання в практику роботи зі школярами, що є базово-креативними здібностями.

У контексті цієї ідеї необхідно звернути увагу на положення про доцільність уведення в процес удосконалення готовності майбутніх учителів роботу викладачів, спрямовану на збагачення професійного словникового запасу у сфері духовно-морального розвитку, розширення кола пізнавальних інтересів у духовній культурі й

нематеріальній спадщині людства, трансформацію міжособистісних взаємин, розбудову програми саморозвитку тощо.

Оскільки студенти лише готуються до педагогічної діяльності, то під час удосконалення їхньої готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів необхідно враховувати фактори інформаційного перевантаження робочої пам'яті, наслідки кризи інформації, а також коректно використовувати інформаційні потоки щодо системи духовно-морального розвитку особистості. Інформаційні, освітні й альтернативні програми, що містять точні та детальні відомості про духовно-моральний розвиток особистості, сприяють удосконаленню здібностей майбутніх учителів, ухваленню ними відповідальних рішень для свого професійного розвитку та задоволення особистих потреб, щоб виникало позитивне емоційне поле, яке дає змогу отримати радість від навчання та практики.

Для розвитку готовності студентів до духовно-морального виховання молодших школярів, на нашу думку, важливо враховувати час їхньої спеціалізації, що припадає на третій рік навчання, а також реальне ознайомлення з практикою в початковій школі – четвертий курс навчання. У цей віковий період відбувається поглиблення фахових інтересів майбутніх учителів, спостерігається більш інтенсивний, ніж на першому-другому курсах, пошук ефективних форм і методів роботи з молодшими школярами. Студенти з'ясовують, як можна привернути увагу дітей у класі; їм подобається, якщо діти перебувають у піднесеному стані, коли вони радіють, коли із задоволенням спілкуються одне з одним, а власне процес навчання відбувається у формі гри.

Щодо процесу духовно-морального розвитку дітей, то представники різних культур мають з цього приводу різні уявлення, репрезентовані освітніми технологіями, методами та прийомами виховання. Вивчення таких виявів у культурах різних народів є складним завданням для сучасних студентів, але саме в такий спосіб майбутні вчителі зможуть оволодіти знаннями про ставлення представників різних культур до розвитку особистості в усій її унікальності, набути практичних умінь, необхідних для здійснення цього процесу.

Саме для цього вкрай потрібними є актуальна педагогічна література та звернення уваги на міжнародні аспекти цього питання, кращі здобутки тощо. Наприклад, питання духовного, морального розвитку дитини посідають провідні місця серед інших видів (культурного, розумового та фізичного) розвитку школярів в Англії. Про це йдеться в рамковому документі

«Національний навчальний план в Англії» [11]. Усі державні школи, за цим документом, зобов'язані забезпечити «щоденний акт колективного поклоніння» й релігійну освіту як у молодшому шкільному віці (5-7 років), так і на подальших вікових етапах (7-11, 11-14, 14-16 років). Національним навчальним планом Англії передбачено врахування вчителями (відповідно до законодавства) своїх обов'язків щодо рівних можливостей, які охоплюють такі поняття, як: раса, інвалідність, стать, релігія або релігійні переконання, сексуальна орієнтація, вагітність та материнство, гендерні зміни. Також учителі, згідно з цим планом, мають надихати учнів на продукування власних творів мистецтва, дослідження власних ідей, експериментування тощо.

Духовний розвиток усіх школярів є однією з цілей освіти в Чилі. Про це твердять Ф. Варгас-Еррера та Л. Мойя-Мархант, посилаючись на загальний закон про освіту. Перше дослідницьке запитання, яке ставили автори під час роботи з директорами шкіл, було таке: «Як директори світських і релігійних шкіл розуміють духовний розвиток своїх учнів?». Під цим кутом Ф. Варгас-Еррера та Л. Мойя-Мархант проаналізували відповіді на запитання та дійшли висновку про те, що директори розуміють духовність як типово людські здібності, які можна зміцнити під час навчання в школі. Також директори в Чилі вважають питання духовного розвитку в школах складником цілісної та якісної освіти, акцентуючи на міцному зв'язку між духовним, етичним і моральним розвитком [13].

У Новій Зеландії вчителі, які працюють з молодшими школярами, повинні створювати умови для того, щоб діти розвивалися цілісно, зокрема й духовно. Про це йдеться в дослідженні С. Грінфільда [6]. Автор твердить, що відповідальність за духовний розвиток дитини є частиною діяльності вчителя, а самі вчителі мають знати основні поняття щодо духовності (spirituality) та духу або душі (waiverua). Учений визнає безумовність переплетіння цих понять, а основний акцент він робить на аналізі програм підготовки вчителів, які не охоплюють у всій глибині такі аспекти, як «дух», «душа», «внутрішнє існування», «серце» тощо. Справді, аналізуючи різні програми, ми бачимо, з одного боку, орієнтацію на духовність, моральність, а з іншого – недостатність методичних розробок щодо покращення навчальної підготовки для вчителів, які опікуються духовно-моральним розвитком молодших школярів.

Саме тому вважаємо, що майбутні вчителі повинні мати можливість на таких програмах вчитися аналізувати та використовувати різноманітні матеріали для духовно-морального

розвитку учнів. Для цього слід розробляти виховні програми зростання дитини, враховуючи навіть повсякденні проблеми, що можуть руйнувати складені заздалегідь плани. Це, як на нашу думку, можуть бути серії простих ігор, ситуації повсякденного морального вибору, моменти спілкування, прослуховування якісної музики, читання дитячої літератури, яка своїм змістом спрямована на утвердження духовних і моральних цінностей.

Підтвердженням наших думок можуть слугувати дослідження, проведені Т. Мумуні, який переконаний, що наукових розвідок про набуття дитиною духовності вкрай недостатньо. Учений акцентує на тому, що питання, особливо щодо забезпечення якісною духовною дитячою літературою, розв'язуються недостатньо. Він вважає, що саме духовність змушує дитину радіти та дивуватися, а вияви духовності розкриваються через рух, образні ігри, звернення до інших. Спектр запитань у дослідженні Т. Мумуні доволі широкий, наприклад: 1. Як діти живуть і виявляють свою духовність? 2. Що забезпечує духовний досвід у класі? [7].

Усвідомлення факту недостатності спеціальних розробок для вдосконалення готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання проблем духовно-морального розвитку молодших школярів ставить дослідників перед вибором: визнати невідворотність ситуації або спробувати знайти спосіб для опанування новим досвідом, кристалізації кращих ідей для якісної зміни суб'єкта.

Прогрес готовності студентів до духовно-морального розвитку молодшого школяра можливий лише шляхом повсякчасного вдосконалення їх особистісних і професійних здібностей, а тому їм необхідно знати, які саме здібності слід удосконалювати, якими методами та засобами, які часові ресурси для цього необхідно витратити.

Готовність студента до духовно-морального розвитку особистості дитини може проходити кілька стадій еволюції, а саме: 1) раціональне налаштування мисленнєвої діяльності на пізнання власних здібностей – як особистісних, так і професійних; 2) інтерес до цінностей духовно-моральної сфери; 3) переміщення з позиції «єгоцентризму», властивої періоду дорослішання, на позицію «дитиноцентризму»; 4) створення платформи для вдосконалення сукупності здібностей, що визначають готовність до духовно-морального розвитку дитини; 5) звернення до наявних мети та завдань духовно-морального розвитку молодших школярів у теоретичних і методичних аспектах; 6) апробація програмних матеріалів для духовно-



морального розвитку молодших школярів у практичній діяльності; 7) нове розуміння проблем духовно-морального розвитку індивідуальності дитини з урахуванням різних характеристик: інтелект, емоційність, стать, якість дитячих середовищ, темперамент, рівень активності тощо.

Процес удосконалення готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів може бути виправданим тоді, коли не відбуваються підміни в ціннісній сфері, а фундаментальні духовні здібності особистості студента не втрачають якості і глибини. Підкреслимо, що фундаментальні духовні здібності мають підсилюватися енергією носіїв цінностей і до них, як уважає М. Савчин, належать: здатність вірити, здатність любити, здатність творити добро й боротися зі злом, здатність творити свободу й відповідальність [4, с. 92]. Такі здібності майбутнього вчителя, на нашу думку, можуть бути креативно-базовими.

Ми вважаємо, що майбутні вчителі початкової школи мають розуміти значення функціональних компонентів діяльності у сфері духовно-морального розвитку дитини та обов'язково як суб'єкт мета-діяльності за допомогою впровадження спеціальних курсів, освітніх програм набути навичок саморегуляції, умінь розрахувати власні сили для реалізації процесу духовно-морального розвитку молодших школярів. Під час навчання студенти повинні з'ясувати також власні індивідуальні особливості, особисті якості (мотивація, воля, почуття), уміти співвідносити їх з цілями духовно-морального розвитку дитини, беручи до уваги ситуації й умови роботи в школі. З огляду на це, вважаємо за необхідне розробляти й проводити спеціальні тренінги, які впливатимуть як на особливості індивідуального плану, так і на здібності специфічні, з-поміж яких ми виокремлюємо такі: здатність до проведення діагностики духовно-морального розвитку дитини, здатність до встановлення індивідуальних цілей духовно-морального розвитку кожної дитини, здатність до мотивування близького оточення дитини щодо її духовно-морального розвитку, здатність до передбачення результатів духовно-морального розвитку дитини в різному родинному оточенні, зокрема й такому, що перебуває у скрутних обставинах, здатність до розроблення програмних засобів для духовно-морального розвитку молодших школярів з урахуванням культурного простору, що розширюється.

Звертаючи увагу на систему основних здібностей особистості та їх цілісну характеристику, зупинитися на монографії М. Савчина «Здатності особистості» [4], у якій

автор наголошує, що будь-яка здатність особистості «виявляється синергійно, взаємодіючи з іншими, посилюючи або послаблюючи одна одну» [4, с. 265]. Беззаперечною є теза вченого про те, що здатності особистості «охоплюють всі сфери активності та самоактивності особистості як своєрідної сукупності (системи) здатностей» [4, с. 265].

Майбутньому вчителю початкової школи також потрібно мати розвинені специфічні здібності. Серед них: здатність змінювати процес духовно-морального розвитку дитини залежно від запланованих завдань; здатність забезпечити наступність виховних традицій щодо вибору форм і методів духовно-морального розвитку молодших школярів; здатність організовувати процес духовно-морального розвитку молодших школярів на наукових засадах; здатність логічно, використовуючи усний, писемний та візуальний види аргументації, висловлювати пропозиції щодо вдосконалення процесу духовно-морального розвитку молодших школярів; здатність аналізувати та використовувати програмні матеріали для отримання практичних результатів у духовно-моральному розвитку молодших школярів; здатність здобувати нові знання, пов'язані з питаннями духовно-морального розвитку молодших школярів, і застосовувати раніше здобуті під час різних видів практик; здатність до визначення духовних потреб дитини, пошуку програмних матеріалів, новітніх методів і прийомів духовно-морального розвитку; здатність до саморозвитку та самоорганізації у становленні професіонала у справі духовно-морального розвитку молодшого школяра тощо.

Одним зі складників готовності майбутнього вчителя до саморозвитку є бажання до самозростання, а отже, предметом осмислення має постати питання мотивації до саморозвитку, до змін у характері, звичках. Це вимагає відвертої відповіді на запитання: чи впливатимуть такі зміни на професійну діяльність у майбутньому?

Для цього процесу та самовдосконалення готовності студентів важливо мати ресурсну базу, адже йдеться про його духовно-моральний потенціал, тобто «суб'єкт та інформація», «особистість-і-її-вчинки». Для майбутнього вчителя початкової школи важливою є увага з боку викладача закладу вищої освіти, бажаними зустрічі-втручання, що впливають на спрямування психолого-педагогічних розвідок у бік від «інформації» до «особистості педагога».

Отже, бажані зміни в майбутньому особистісному та професійному зростанні мають бути закладені під час навчання, адже процеси

зростання є повільними, майже непомітними на перший погляд.

Процес навчання студентів у сфері духовно-морального розвитку дитини безпосередньо стосується змін у їхній поведінці, оскільки в період дорослішання майбутні вчителі цікавляться власними відчуттями, пізнають себе та свої реакції на різноманітні подразники. Укладання діагностичних методик з урахуванням реакцій студентів (сенсорний, центральний, моторний моменти) можуть слугувати підставою для оцінки їхнього рівня готовності до цього виду діяльності.

Як сформовану психічну готовність майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини, так і психічну неготовність до реалізації цієї діяльності можна використовувати в освітньому процесі вищого навчального закладу для того, щоб отримати бажаний результат. Для цього необхідно проаналізувати дії майбутнього вчителя, оскільки саме в них закладені ціннісний, когнітивний, мотиваційний аспекти готовності до духовно-морального розвитку дитини [5].

Як цілковита активність, так і повна пасивність студента в духовно-моральному розвитку дитини є мінливим станом тимчасових настроїв, поєднанням певних ситуацій, що може супроводжуватися незадоволеністю чи задоволеністю, нерішучістю та рішучістю у виконанні цього виду діяльності.

Проблемі формування емоційної стабільності, збереженню психологічного здоров'я майбутніх педагогів присвячено дослідження таких авторів, як Ю. Блінова, О. Лебедева та ін. У них з'ясовуються зовнішні та внутрішні умови, що впливають на психологічну готовність майбутніх учителів до професійної діяльності, а саме: «зовнішні (розробка й апробація інноваційних підходів до створення розвивального навчально-виховного середовища, педагогізація навчально-виховного процесу, насичення духовними цінностями його змісту) та внутрішні умови (збільшення «ступенів свободи» особистості, накопичення практичного досвіду, саморозбудовування через діяльність)» [2, с. 39].

У роботі М. Савчина йдеться про «духовну волю», яка має межу, про «людину-борця». Сила волі, за М. Савчиним, є основною передумовою

виправданої боротьби зі злом – випробуванням для людини. «Джерело добра – це живе знання, причина зла – незнання» [4, с. 151].

Постійне пізнання себе, уміння підніматися над ситуаціями в житті, пізнання зовнішнього та внутрішнього світу – важлива умова роботи майбутнього вчителя, оскільки саме він працюватиме з переживаннями дитини, її думками та образами, які виникають під час навчання.

Учені вказують також на нервово-психічні, емоційно-особистісні та емоційно-вольові перенавантаження майбутніх педагогів, мінливість настроїв, що негативно позначається на їхньому психічному здоров'ї [2, с. 27].

Висновки. Уважаємо, що для майбутніх учителів важливо навчитися складати повноформатну мозаїку власних креативно-базових, загальних і специфічних здібностей і через їх осягнення розкривати для себе свій унікальний внутрішній світ.

На нашу думку, удосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів може відбуватися у двох наукових напрямках: удосконалення готовності через організацію виховної роботи закладу вищої освіти (специфіка соціального інституту) і самовдосконалення готовності майбутнього вчителя, який прагне на свідомому рівні керувати цим процесом самостійно (специфіка особистісного зростання). При цьому викладачі закладу вищої освіти мають велику кількість важелів для створення виховних ситуацій, що чинитимуть позитивний вплив на різні види готовності до духовно-морального розвитку дитини – і психічну, і педагогічну. Ми вважаємо, що діяльність викладачів має бути спрямована на покращення змісту і методів виховання, визначення шляхів удосконалення поведінки та здібностей студентів.

Аналіз виникнення такого напрямку для розробки нових форм і методів удосконалення готовності майбутніх учителів з урахуванням специфіки соціального інституту, розуміння того, як саме відбувається впорядкування цього процесу, планування, контроль і корекція його змісту можуть бути суттєвим внеском у бажані зміни.

#### Список використаних джерел

1. Дубяга С.М., Шевченко Ю.М. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. статей. 2010. Вип. 5. С. 181-187.
2. Лебедева О. В. Психолого-педагогические условия сохранения и укрепления психологического здоровья будущего учителя: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2018. 188 с.

#### References

1. Dubiaha S.M., Shevchenko Yu.M. (2010). *Liderski yakosti maibutnoho vchytelia u konteksti suchasnoho osvity. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu: zb. nauk. statei. Melitopol. 5. 181-187* [in Ukrainian]
2. Lebedeva, O. V. (2018). *Psychological and pedagogical conditions for preserving and strengthening the psychological health of the future teacher: monograph*. N. Novgorod: Mininskiy universitet. [in Russian]

3. Никулина И. В. Психологические особенности студенческого возраста. Самара: Универс групп, 2009. 100 с.
4. Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
5. Шевченко Ю.М. Готовність студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. Суми. 2017. №1 (65). С.194-206.
6. Greenfield C. F. Investigation into New Zealand early childhood teachers' perspectives on spirituality and wairua in teaching. *International Journal of Children's Spirituality*. 2018. Vol. 23. Issue 3. Pp. 275–290.
7. Mumuni T. Lived and expressed spirituality of children: insights from a kindergarten setting. *International Journal of Children's Spirituality*. 2018. Vol. 23. № 4. Pp. 1–14.
8. Rodó Sobre José Enrique. Valores permanentes de Ariel, por Celia Reyes de Viana / editorial Mosca Hnos. S. A.: Montevideo, 1967. 48 p.
9. Rossi Robert J., Stringfield Samuel C. Education Reform and Students at Risk: Studies of Education Reform. DIANE Publishing, 1999. 199 p.
10. Small J. L. Understanding College Students' Spiritual Identities: Different Faiths, Varied Worldviews. Hampton Press, 2011. 204 p.
11. The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document (2013). URL : [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/20969/NCframework\\_document\\_FINAL.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/20969/NCframework_document_FINAL.pdf) (date of the requests: 28 August 2016).
12. Uljens M., Ylimaki R. M. Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik, Educational Governance Research*. 2017. Vol. 5. Pp. 3–145.
13. Vargas-Herrera F., Moya-Marchant L. Spiritual development: understanding and importance in schools: an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile. *International Journal of Children's Spirituality*. 2018. Vol. 23. Issue 3. Pp. 323–336.
14. Wills R., Gellel A., Yust K.-M. Evolving editorial roles: introducing the new team. *International Journal of Children's Spirituality*. 2018. Vol. 23, № 1. Pp. 1–2. URL : <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1441641> (date of the requests: 28 August 2016).
3. Nikulina, I. V. (2009). *Psychological characteristics of student age*. Samara: Univers grup. [in Russian]
4. Savchyn, M. (2016). *Personality abilities: monograph*. Kyiv: VTs «Akademii». [in Ukrainian]
5. Shevchenko, Yu. M. (2017). Hotovnist studentiv do dukhovno-moralnoho rozvytku molodshykh shkoliariv u kros-kulturnomu prostori. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. zhurnal, 1 (65), 194-206* [in Ukrainian].
6. Greenfield, C. F. (2018). Investigation into New Zealand early childhood teachers' perspectives on spirituality and wairua in teaching. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 23. Issue 3. 275–290. [in English]
7. Mumuni, T. (2018). Lived and expressed spirituality of children: insights from a kindergarten setting. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 23. No.4. 1–14. [in English]
8. Rodó Sobre José Enrique (1967). *Valores permanentes de Ariel, por Celia Reyes de Viana*. Editorial Mosca Hnos. S. A.: Montevideo. [in English]
9. Rossi, Robert J., Stringfield, Samuel C. (1999). *Education Reform and Students at Risk: Studies of Education Reform*. DIANE Publishing. [in English]
10. Small, J. L. (2011). *Understanding College Students' Spiritual Identities: Different Faiths, Varied Worldviews*. Hampton Press. [in English]
11. The national curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document (2013). URL : [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/20969/NCframework\\_document\\_FINAL.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/20969/NCframework_document_FINAL.pdf) [in English]
12. Uljens, M., Ylimaki, R. M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik, Educational Governance Research*. Vol. 5. 3–145. [in English]
13. Vargas-Herrera, F., Moya-Marchant, L. (2018). Spiritual development: understanding and importance in schools: an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 23. Issue 3. 323–336. [in English]
14. Wills, R., Gellel, A., Yust, K.-M. (2018). Evolving editorial roles: introducing the new team. *International Journal of Children's Spirituality*. Vol. 23, № 1, 1–2. URL : <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1441641> . [in English]

**Відомості про автора:**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/100/107

Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2019 р.  
 Прийнято до друку 11. 06. 2019 р.

**Information about the author:**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/100/107

Received at the editorial office 14. 05. 2019.  
 Accepted for publishing 11. 06. 2019.

## СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 378.14

### ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОГО ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО МЕРЕЖЕВОГО СЕРЕДОВИЩА

Яна Андрющенко

*Миколаївський національний аграрний університет*

**Анотація:**

У статті розкрито організаційні засади підготовки майбутніх бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища. Акцентовано на елементах проектування підготовки фахівця готельно-ресторанного бізнесу в рамках вивчення обов'язкових компонентів в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища. Наведено схему формування навчального плану е-курсів для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу та методик визначення відсотку сформованості компетентності за відповідною темою у фахівців цієї спеціальності.

**Ключові слова:**

бакалаври готельно-ресторанного бізнесу; англomовне освітньо-цифрове мережеве середовище; компетентності; обов'язкові компоненти освітньо-професійної програми; вибіркові компоненти освітньо-професійної програми.

**Аннотация:**

**Андрющенко Яна.** **Организационные основы подготовки бакалавров гостинично-ресторанного бизнеса в условиях англоязычной образовательной цифровой сетевой среды.** В статье раскрыты организационные основы подготовки будущих бакалавров гостинично-ресторанного бизнеса в условиях англоязычной образовательной цифровой сетевой среды. Акцентируется внимание на элементах проектирования подготовки специалиста гостинично-ресторанного бизнеса в рамках изучения обязательных компонентов в условиях англоязычной образовательной цифровой сетевой среды. Приведена схема формирования учебного плана е-курсов для подготовки будущих специалистов гостинично-ресторанного бизнеса и методика определения процента сформированности компетентности по соответствующей теме у специалистов данной профессии.

**Ключевые слова:**

бакалавры гостинично-ресторанного бизнеса; англоязычная образовательная цифровая сетевая среда; компетентности; обязательные компоненты образовательной программы; выборочные компоненты образовательной программы.

**Resume:**

Andriushchenko Yana. Organizational principles for training bachelors of hotel and restaurant business in English-language educational and digital network environment. There is an increase in demand for highly skilled professionals in hotel and restaurant business which can provide a high level of service at the level of international standards. Modern hotel and restaurant business professionals should be fluent in several foreign languages, capable of organizing service at hotel and restaurant enterprises and sanatorium and resort complexes, possessing modern information and communication technologies. Due to this, there is a need to modernize the system and content of training specialists of the specified specialty. Based on the analysis of the scientific and methodological literature of the hotel and restaurant business we can note that one of the main problems is the dissatisfaction of the needs of employers of this industry with the specialists of the new generation. High quality education, the study of foreign languages, theoretical knowledge and practical skills, based on the world leaders' experience of hotel and restaurant business, must be implemented in the conditions of the English-language educational and digital network environment. The article has elements of training future specialists in hotel and restaurant business in the framework of the study of compulsory components in the context of the English-language educational and digital network environment. The author presents the scheme of the formation of the curriculum e-courses for training future specialists in hotel and restaurant business and provides a methodology for determining the percentage of competence formation for specialists in this field.

**Key words:**

bachelors of hotel and restaurant business; English-language educational and digital network environment; competences; compulsory components of the educational and professional program; optional components of the educational and professional program.

Постановка проблеми. Сфера послуг постійно розвивається і, відповідно, оновлюються вимоги до фахівців різних галузей. Спостерігається підвищення попиту на висококваліфікованих фахівців готельно-ресторанної справи, здатних забезпечувати обслуговування на рівні міжнародних стандартів. Сучасні фахівці готельно-ресторанного бізнесу мають вільно володіти кількома іноземними

мовами, уміти організувати процес обслуговування на готельних і рестораних підприємствах і в санаторно-курортних комплексах, володіти сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями. З огляду на це, виникає потреба в модернізації системи та змісту підготовки фахівців зазначеної спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні аспекти підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанного бізнесу досліджували українські вчені, зокрема С. І. Байлик [1], Л. Г. Лук'янова [11], О. О. Любіцева [12]. Закордонні дослідники Д. М. Бейкер (D. M. Baker) [16], А. М. Фрідман (A. M. Freedman) [17] також прилучились до вивчення цього питання.

Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджують теоретичні та методологічні засади, зміст і проблеми оптимізації підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу. Так, особливості підготовки зазначених фахівців у Європі та світі розкрито в роботах О. М. Данової [6], Л. В. Сакуна [13]; набуття комунікативної компетенції майбутніми фахівцями досліджували Н. С. Єрукова [7], М. Ф. Степко [14] та інші.

Дослідниця М. Є. Курдакова наголошує на актуальності проблеми підготовки кадрів для підприємств готельної індустрії і пов'язує її з потребою у висококваліфікованих фахівцях, підвищеними вимогами до їх практичних знань і вмінь [10, с. 5]. Дослідник В. Ф. Данильчук зауважує, що для успішного розвитку сучасної готельної індустрії Україні необхідна оновлена освіта і професійна підготовка фахівців [5, с. 106]. На думку Е. В. Баймарової [2], формування професійних

компетентностей у фахівців зазначеної галузі вимагає змін у змісті та технологіях професійної підготовки [3; 8].

Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема підготовки майбутніх фахівців з готельно-ресторанного бізнесу, зокрема в умовах спеціально розробленого освітньо-цифрового мережевого середовища, в умовах реформування вищої освіти досліджена недостатньо [15]. На основі аналізу наукової та методичної літератури з готельного і туристського бізнесу можемо твердити, що однією з найголовніших проблем цієї галузі сьогодні є брак фахівців нового покоління.

Підготовка бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу має перейти на якісно новий рівень, тобто відповідні виші мають готувати соціально мобільних, конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців для організації сервісної та виробничо-технологічної діяльності у сфері готельного та ресторанного бізнесу. Висока якість освіти, зокрема завдяки вивченню іноземних мов, ґрунтовні теоретичні знання і практичні навички, засновані на світовому досвіді лідерів готельно-ресторанного бізнесу мають формуватися в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища, що потребує детального дослідження.



Рис. 1. Проектування роботи майбутніх бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз організаційних засад підготовки бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу,

зокрема набуття ними фахових компетентностей, в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організаційні засади підготовки майбутнього фахівця готельно-ресторанного бізнесу в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища передбачають проектування роботи в зазначеному середовищі [9]. Проектувати роботу майбутніх бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу в такому середовищі можна відповідно до схеми, що презентована на рисунку 1.

Підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу в умовах англomовного

освітньо-цифрового мережевого середовища буде спиратися на єдиний репозиторій компетентностей [4].

Проектування підготовки бакалаврів зазначеної спеціальності в межах вивчення обов'язкових компонентів в англomовному освітньо-цифровому мережевому середовищі передбачає формування навчального плану е-курсів, які матимуть відповідну структуру, наведену в таблиці 1.

Таблиця 1

**Формування навчального плану е-курсів**

	K1	K2	K3	K4
<b>Модуль 1</b>				
<b>Тема 1</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Тема 2</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Тема 3</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Модуль 2</b>				
<b>Тема 1</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Тема 2</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Тема 3</b>				
Завдання 1				
Завдання 2				
Завдання 3				
% сформованості компетентності				
<b>Разом</b>				

Для визначення відсотка сформованості компетентності у бакалаврів готельно-ресторанного бізнесу з певної теми навчальної дисципліни в англomовному освітньо-цифровому мережевому середовищі ми використовуємо формулу:

$$K_t = \frac{T_1 + T_2 + T_3 + \dots + T_n}{N_t} = \frac{\sum_{i=1}^n T_i}{N_t}$$

$K_t$  – відсоток сформованості компетентності за відповідною темою;

$T$  – кількість виконаних завдань з відповідної теми;

$N_t$  – кількість завдань з теми, передбачених робочою програмою дисципліни;

$n$  – кількість тем;

$i$  – порядковий номер (1,2,3...n).

Для того, щоб визначити відсоток сформованості компетентності у бакалаврів

готельно-ресторанного бізнесу з відповідної дисципліни загалом в англomовному освітньо-цифровому мережевому середовищі, пропонуємо застосувати таку формулу:

$$K_d = \frac{K_{T1} + K_{T2} + K_{T3} + \dots + K_{Tn}}{N_d} = \frac{\sum_{i=1}^n K_{Ti}}{N_d}$$

$K_d$  – відсоток сформованості компетентності з відповідної дисципліни;

$K_{Ti}$  – компетентності, набуті з відповідних тем дисципліни у відсотках;

$N_d$  – кількість тем, передбачених робочою програмою дисципліни;

$n$  – кількість тем;

$i$  – порядковий номер (1,2,3...n).

Навчальний план в англomовному освітньо-цифровому мережевому середовищі може мати таку форму (табл. 2):

Таблиця 2

Навчальний план в англomовному освітньо-цифровому мережевому середовищі

	K1	K2	K3	K4
Дисципліна 1	80%	70%	30%	45%
Дисципліна 2		10%		
Дисципліна 3	86%			70%
Дисципліна 4				
Середнє значення	95%	40%	35%	60%

Розрахунок ступеня набуття компетентності бакалаврами готельно-ресторанного бізнесу згідно з навчальним планом в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища можна виконати за формулою:

$$K = \frac{D_1 + D_2 + D_3 + \dots + D_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n D_i}{n}$$

$K$  – відсоток сформованої компетентності майбутнього бакалавра готельно-ресторанного бізнесу згідно з навчальним планом в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища;

$D_i$  – відсоток сформованої компетентності майбутнього бакалавра готельно-ресторанного бізнесу з відповідної дисципліни в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища;

$n$  – кількість дисциплін згідно з освітньо-професійною програмою підготовки майбутнього бакалавра готельно-ресторанного бізнесу.

Висновки. Отже, розвиток готельної та ресторанної індустрії як сфери обслуговування та наукового пізнання вимагає від фахівців цього сегмента ринку праці відповідної підготовки, що забезпечить їм певні конкурентні переваги. З огляду на це, детальної розробки потребує наукова методологія (з урахуванням системи підходів, принципів, закономірностей), що здатна озброїти фахівців готельної та ресторанної індустрії сучасними методами навчання і наукового пошуку, які відобразатимуть специфіку їхньої підготовки в умовах англomовного освітньо-цифрового мережевого середовища.

#### Список використаних джерел

1. Байлик С. И. Гостиничное хозяйство: проблемы, перспективы, сертификация. Киев: ВИРА-Р, 2001. 208 с.
2. Баймарова Е. В. Философский аспект акмеологических оснований профессионального образования. *Акмеология – наука XXI століття: розвиток професіоналізму: матеріали II міжнар. наук.-практ. конференції*. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. С. 440–442.
3. Божук Т. І., Пенкальська С. Ю. Тенденції діяльності готельного господарства (на прикладі Туреччини та України). *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конференції* (24–25 березня 2016 р., м. Черкаси) / М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2016. Т. 1. С. 17–19.

#### References

1. Baylyk, S.I. (2001). *Hotel business: problems, prospects, certification*. Kyiv: VIRA-R. [in Russian]
2. Baymarova, E.V. (2008). Philosophical aspect of acmeological bases of vocational education. *Acmeology – XXI century science: development of professionalism: Materials of II International Scientific and Practical Conference*. Kyiv. 440–442. [in Ukrainian]
3. Bozhuk, T.I., Penkalska, S.Yu. (2016). Hotel business tendencies (on the example of Turkey and Ukraine). *Tourism, hotel and restaurant business in Ukraine: problems of development and regulation: materials of VII International scientific-practical conference*. Volume 1. Cherkasy. 17–19. [in Ukrainian]
4. Vindiuk, A.V. (2011). *Professional training of future specialists in hotel and resort business in conditions of*

4. Віндіок А. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневі освіти: теорія та методика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2011. 340 с.
5. Данильчук В. Ф. Особенности формирования и развития туристических предприятий: монография. / НАН Украины; Ин-т экономики пром-ти. Донецк, 2006. 240 с.
6. Данова О. М., Данилевич О. М., Грабовська І. Б. Підготовка кадрів для рекреаційно-туристичної сфери. *Кінезоологія в системі культури*: матеріали конф. Івано-Франківськ: Плай, 2001. С. 7–8.
7. Ерукова Н. С. Повышение профессионального мастерства специалистов управления сферы туризма средствами деловой коммуникативной игры: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Российская международная академия туризма. Сходня, Московск. обл., 2001. 170 с.
8. Капліна Т. В., Столярчук В. М. Аспекти наукового пізнання готельного господарства. *Туризм і гостинність: вчора, сьогодні, завтра*: матеріали III міжнар. наук.-практ. конференції (м. Черкаси, 12-13 жовтня 2016 р.). Черкаси: Видавець О. М. Третяков, 2016. С. 19–21.
9. Концепція Державної цільової програми розвитку туризму та курортів на період до 2022 року. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/638-2013-p> (дата звернення).
10. Курдакова М. Е. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет». Челябинск, 2006. 145 с.
11. Лук'янова Л. Г. Освіта в туризмі: навч.-метод. посіб. для вузів. Київ: Вища школа, 2008. 720 с.
12. Любіцева О. О. Ринок туристичних послуг (геопросторові аспекти). Київ: Альтерпрес, 2003. 2-ге вид. 436 с.
13. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: монография. Киев: МАУП, 2004. 400 с.
14. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 43–52.
15. Чепурда Л. М. Аналіз розвитку галузі туризму в Україні в 2015 році. *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання*: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 24-25 березня 2016 р.) / М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2016. Т. 1. С. 4–6.
16. Baker D. M. Occupational Choice: Adolescents Interests' and Perceptions of Tourism and Hospitality Careers: A Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Illinois University. 123 p.
17. Freedman A. M. Business ethics survey of hospitality students and managers: A Dissertation for the Degree Doctor of Education. Nova University, 1990. 141 p.
- graduate education: theory and methodology: monograph. Zaporizhzhia: KPU. [in Ukrainian]
5. Danilchuk, V.F. (2006). Features of formation and development of tourist enterprises: monograph. National Academy of Sciences of Ukraine; Institute of the Economy of Industry. Donetsk. [in Russian]
6. Danova, O.M., Danylevych, O.M., Hrabovska, I.B. (2001). Training of personnel for recreation and tourism sphere. *Kinesiology in the system of culture: materials of the conference*. Ivano-Frankivsk: Play. 7–8. [in Ukrainian]
7. Erukova, N.S. (2001). *Increasing the professional skills of tourism management specialists by means of a business communicative game: thesis*. Skhodnya. [in Ukrainian]
8. Kaplina, T.V., Stolyarchuk, V.M. (2016). Aspects of scientific knowledge of the hotel enterprise. *Tourism and hospitality: yesterday, today, tomorrow: materials of III International Scientific and Practical Conference*. Cherkasy. 19–21. [in Ukrainian]
9. The Concept of the State Target Program for the Development of Tourism and Resorts for the period up to 2022. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/638-2013-r> [in Ukrainian]
10. Kurdakova, M. E. (2006). *Pedagogical technology of forming professional competence of future specialists of hotel service: thesis*. Chelyabinsk. [in Russian]
11. Lukianova, L. H. (2008). *Education in tourism: textbook for HEIs*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
12. Lubitseva, O.O. (2003). *Market of tourism services (geospatial aspects)*. Kyiv: Alterpress. [in Ukrainian]
13. Sakun, L.V. (2004). *Theory and practice of training specialists in the sphere of tourism in developed countries of the world: monograph*. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]
14. Stepko, M. (2009). Competence approach: its essence. What is acceptable and what is problematic for higher education in Ukraine. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 43–52. [in Ukrainian]
15. Chepurda, L.M. (2016). Analysis of the development of the tourism industry in Ukraine in 2015. *Tourism, hotel and restaurant business in Ukraine: problems of development and regulation: materials of VII International Scientific and Practical Conference*. Volume 1. Cherkasy. 4–6. [in Ukrainian]
16. Baker, D.M. *Occupational Choice: Adolescents Interests' and Perceptions of Tourism and Hospitality Careers: A Dissertation for the Degree of Doctor of Education*. Illinois University. [in English]
17. Freedman, A.M. (1990). *Business ethics survey of hospitality students and managers: A Dissertation for the Degree Doctor of Education*. Nova University. [in English]

**Відомості про автора:**

**Андрющенко Яна Едуардівна**  
andriushchenko@outlook.com

Миколаївський національний аграрний університет  
вул. Георгія Гонгадзе, 9, м. Миколаїв,  
Миколаївська область, 54020, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/108/112

Матеріал надійшов до редакції 16. 04. 2019 р.  
Прийнято до друку 20. 05. 2019 р.

**Information about the author:**

**Andriushchenko Yana Eduardivna**  
andriushchenko@outlook.com

Mykolayiv National Agrarian University  
9 Georgiy Gongadze Street, Mykolayiv,  
Mykolayiv region, 54020, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/108/112

Received at the editorial office 16. 04. 2019.  
Accepted for publishing 20. 05. 2019.



## ДИДАКТИЧНЕ КОНСТРУЮВАННЯ LEGO ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В МУЗИЧНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ

Олександр Волков, Віра Волкова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розкрито зміст методики музичної мови на основі принципів LEGO. Як «цеглинки» для конструювання виділяють ладові звороти, а мелодію розглядають як їх сукупність. Для сольмізації використовують назви ступенів і ладові жести методики музично-співочого виховання Д. Огороднова. Музичним матеріалом слугує дитячий український фольклор. У запропонованій методиці можливі такі форми роботи, як елементарне сольфеджування, музичний диктант, конструювання мелодії, підбір словесного тексту під мелодію, ладова імпровізація, виконавська інтерпретація та мелодекламація. Слід мати на увазі, що введення ступенів ладу передбачає дотримання принципу послідовності. Спочатку освоюються лади зі звукорядом у межах секунди, потім терції та квартали тощо. Працюючи за методикою, потрібно дотримуватися послідовності в освоєнні елементів музичної мови. Перший крок – вивчення народної пісні, у якій керівник виділяє ладові «цеглинки», які потім використовуються під час сольфеджування. Наступний крок – це музичний диктант, який являє собою визначення послідовності ладових звортів. Потім ладові «цеглинки» використовують для конструювання мелодії. Наявність готової мелодії є підставою для підстановки під неї словесного тексту. Після того, як ладовий зворот засвоєний, його застосовують у вокальній імпровізації за допомогою ладових жестів. У процесі вокальної роботи музичний керівник приділяє велику увагу вокальній інтерпретації та роботі над мелодекламацією.

### Ключові слова:

конструювання; ладові «цеглинки»; дитячий музичний фольклор; сольфеджування; музичний диктант; конструювання мелодії; підбір словесного тексту; інтерпретація.

### Анотация:

**Волков Александр, Волкова Вера. Дидактическое конструирование LEGO и его использование в музыкальном дошкольном воспитании.**

В статье раскрывается содержание методики музыкального языка на основе принципов LEGO. В качестве «кирпичиков» для конструирования выделяется ладовый оборот, а мелодия рассматривается как их совокупность. Для сольмизации используются названия ступеней и ладовые жесты методики музыкально-певческого воспитания Д. Огороднова. В качестве музыкального материала применяются детский украинский фольклор. В предлагаемой методике возможны такие формы работы, как элементарное сольфеджирование, музыкальный диктант, конструирование мелодии, подстановка словесного текста под мелодию, ладовая импровизация, исполнительская интерпретация и мелодекламация. Следует иметь в виду, что введение ступеней лада предполагает следование принципу последовательности. Сначала осваиваются лады со звукорядом в пределах секунды, затем терции и кварты и т. д. При работе по методике следует придерживаться последовательности в освоении элементов музыкальной речи. Первый шаг – разучивание народной песни, в которой руководитель выделяет ладовые «кирпичики», которые затем используются при сольфеджировании. Следующий шаг – это музыкальный диктант, который представляет собой определение последовательности ладовых оборотов. Затем ладовые «кирпичики» используются для конструирования мелодии. Наличие готовой мелодии является основанием для подстановки под нее словесного текста. После того, как ладовый оборот освоен, он применяется в вокальной импровизации с помощью ладовых жестов. В процессе вокальной работы музыкальный руководитель большое внимание уделяет вокальной интерпретации и работе над мелодекламацией.

### Ключевые слова:

конструирование; ладовые «кирпичики»; детский музыкальный фольклор; сольфеджирование; музыкальный диктант; конструирование мелодии; подстановка словесного текста; интерпретация.

### Resume:

**Volkov Oleksandr, Volkova Vira. Didactic design of lego and its application in music preschool education.**

The article reveals the content of the musical language technique based on the principles of LEGO. Modal turns are considered as "bricks" for designing and the melody is considered as their complex. The names of degrees and methodical modal gestures of music and singing education by D. Ogorodov are used for the solmization. Children's Ukrainian folklore is used as a musical material. In the proposed method, such forms of work as elementary solmization, musical dictation, melody design, substitution of verbal text for melody, modal improvisation, performing interpretation and recitation to music are possible. We should also take into consideration that the introduction of degrees presupposes compliance with the principle of consistency. The modes with a scale in a second are created first, then thirds and quarts, etc. While working by the method we should follow the sequence in mastering the elements of musical language. The first step is to study the folk song, in which the leader highlights the modal "bricks", which will be used in solmization. The next step is a musical dictation, which is a definition of the sequence of modal turns. Then the "bricks" are used for melody creation. The presence of ready-made melodies is the basis for substituting verbal text for them. After mastering the modal turn is used in vocal improvisation with the help of modal gestures. In the process of vocal work, the music director pays great attention to vocal interpretation and work on recitation to music.

### Key words:

designing; modal "bricks"; children's music folklore; solmization; musical dictation; melody design; substitution of verbal text for melody; interpretation.

Постановка проблеми. Як зазначено в інструктивно-методичних рекомендаціях МОН України, розвиток дошкільної освіти має бути спрямований на забезпечення гармонійного розвитку дитини з урахуванням її індивідуальних задатків, здібностей, культурних потреб [4]. Щоб досягти цієї мети, необхідно виконати такі завдання: «виховувати в дітях життєву мистецьку активність, спрямованість на сприйняття та

створення прекрасного в мистецтві та житті (краса, гармонія, виразність, грація, вишуканість), емоційно-ціннісне ставлення до українського та світового музичного мистецтва; розвивати загальну музичальність як сукупність музичних здібностей (емоційне реагування на музику, музичний слух і відчуття ритму, музичне мислення, музична уява, музична пам'ять), здібностей виразного виконання музичних творів

(пісенних, танцювальних, інструментальних) та їх творчої інтерпретації, варіювання, імпровізації; формувати навички музичного сприймання, виконавства і творчості в основних видах дитячої музичної діяльності, елементарних основ музичної культури (потреби, переживання, ставлення, інтереси, любов до музики); закласти елементарну компетентність у музичному мистецтві» [4].

Виконання окреслених завдань передбачає застосування методів, методик і програм, що спонукають до креативного мислення, наявності умов до вияву творчих здібностей, формування знань про особливості музичної мови та вміння їх використовувати в практичній діяльності, уміння працювати з нотними текстами. Серед таких робіт, у яких використовуються творчі завдання, вартими уваги є: «Програма музикотерапії», створена І. Малишевською та С. Демидовою для активізації творчого потенціалу; метод імпровізацій, що його використовує Л. Іванова; музично-дидактичні ігри в розвитку співочого голосу, розроблені Д. Плетенською та О. Лобовою; конструювання, передбачене в програмі «Дитина» [2; 5; 7; 8]. Зауважимо, що названі вище програми та методи не передбачають використання на матеріалі музичної мови таких форм діяльності, які застосовуються в методиці LEGO.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головна мета використання LEGO в дитячому садку, на думку Є. Фешиної, полягає в розвитку конструктивних здібностей дитини. Про це свідчать завдання, до яких належать: формування пізнавальної і дослідницької активності, прагнення до розумової діяльності, розвиток дрібної моторики рук, естетичного смаку, набуття конструктивних навичок і умінь [10, с. 3]. Основним аргументом щодо використання гри на заняттях в дошкільному закладі, на думку дослідниці, можна вважати той факт, що діти всього світу спілкуються мовою гри, оскільки в їхній свідомості постійною є гра образами. У грі відбувається вдосконалення навичок і умінь, які використовуватимуться в майбутній діяльності. Перспективне планування в авторській програмі Є. Фешиної передбачає ознайомлення з LEGO-кабінетом (цеглинки, лапка, дзьобик тощо), до складу якого також входять: ворота для паркану, піраміда, вежі, будинок у лісі, меблі для кімнати та кухні, озеро з рибками і каченятами, міст через річку, загін для корів і ферма, машина з причепом, пожежна машина, кораблик, космічний корабель, місяцехід, космонавт, зоопарк з тваринами [10, с. 11–12]. Звернемо увагу, що загалом вони призначені для освоєння середовища існування людини, ставлення до тварин і техніки.

Конструктивна діяльність дітей була предметом аналізу таких дослідників, як З. Літван, В. Нечаєв, Л. Парамонова, Ф. Фребель, які виділили форми організації конструктивної діяльності: 1) образ, що передбачає ознайомлення дітей з образами (обрисами) будівель і демонстрація способів їх відтворення; 2) модель, у якій приховані елементи й не пропонувані способи виконання завдань; 3) умови, у яких підкреслюється практичне призначення конструкцій; 4) креслення та наочні схеми, на яких показані зовнішні особливості об'єктів; 5) задум, у якому діти самі вирішують, що і як вони конструюватимуть; 6) теми, коли пропонується загальна тематика конструкцій, а діти самостійно визначають, що вони будуватимуть [10, с. 6–7].

Формулювання цілей статті. Поза сумнівом, використання методики LEGO є ефективним у сфері природничих наук. Саме тому постає завдання обґрунтувати принципи її застосування в гуманітарних дисциплінах, зокрема під час проведення музичних занять у дошкільних закладах, і висвітлити основні складники цієї методики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемося до послідовності освоєння елементів музичної мови в контексті використання методики LEGO в «Методиці музичного конструювання».

*Перший крок – це вокальна інтерпретація в процесі розучування пісні.* Це є освоєнням елементів музичної мови – складників музичної культури народу. Необхідно вивчати народні пісні, оскільки вони, на думку З. Торчинської [9], є найважливішою частиною духовної культури. Пісні поділяють на самостійні ладові звороти, які розглядаються як «цеглинки», з яких будується мелодія. У сукупності ладові «цеглинки» є елементами певної моделі ладу, який складається з їхньої послідовності в певному порядку. Підкреслимо: кожна пісня – це зразок ладової моделі, що утворюється з таких «цеглинок». Пісня обов'язково вивчається з декількома куплетами, кожен з яких являє собою певний момент становлення художнього образу.

*Другий крок – це освоєння сольмізації,* спочатку відносної, а потім абсолютної, для чого слова пісні замінюють на ладові склади. Водночас використовують відповідні ладові жести, розроблені в методиці Д. Огороднова [6]. Ладові звороти, як «цеглинки», набувають самостійності й автономності, унаслідок чого з'являється можливість їх багаторазового повторення, зміна порядку тощо. Цей крок можна назвати «елементарним сольфеджіо». Термін «елементарне» вказує на те, що сольфеджування являє собою не прочитання невідомого нотного

тексту, а лише заміну словесного тесту на склади ладової сольмізації за збереження мелодійної лінії. Водночас засвоюється абсолютна сольмізація, коли мелодії народних пісень виконуються назвами нот.

*Третій крок передбачає проведення «музичних диктантів», які являють собою розпізнавання послідовності ладових зворотів. Кожен з них фіксується у формі карток, за допомогою яких вони складаються. Їхнє призначення в тому, щоб сформувати внутрішній музичний слух. З перших занять дитину спонукають до розуміння того, з яких ладових зворотів складається мелодія. Такий підхід не збігається з методикою написання музичних диктантів під час використання абсолютної сольмізації, у якій основна увага приділяється напрямку руху мелодії, аналізу її інтервалів і ритмічних малюнків, а також переходу нестійких ступенів у стійкі.*

*Четвертий крок – це «конструювання мелодії, або елементарна композиція, яка являє собою її створення з певної кількості ладових «цеглинок»», за повторення окремих з них. Спочатку керівник показує можливі варіанти, а потім діти самостійно складають свій. Конструювання мелодії з ладових зворотів передбачає використання техніки алеаторики – кидання кубика, на кожному боці якого зображений один з ладових зворотів. Із ладових цеглинок, які випадають при цьому, складається мелодія. Після виконання декількох з них вибирається найкращий варіант. У такий спосіб розвивається творча уява і художній смак.*

*П'ятий крок ґрунтується на попередньому, оскільки освоєння елементарної композиції дає змогу перейти до підбору під мелодію словесного тексту. Це також різновид «елементарної композиції», але її результатом є вокальна композиція. Перед дітьми вона відкриває надзвичайно широкі можливості вияву їхніх здібностей. Результатом цієї форми елементарної композиції може бути створення дитячої пісні, вокального циклу та дитячої опери. Безумовно, учитель повинен розробити процедурні норми, за допомогою яких організовується творчий процес.*

*Шостий крок – це вокальна імпровізація, в основу якої закладене довільне й спонтанне використання ладових зворотів. Вона передбачає використання ладових жестів у вокальному виконанні. Водночас, для розвитку внутрішнього слуху, можна обмежитися тільки артикулюванням назв рівнів ладових ступенів. Така форма роботи використовується вже з перших занять. При цьому ставиться завдання виконати один або кілька ладових зворотів*

з певною кількістю повторень і довільним чергуванням.

*Сьомий крок – мелодекламація, яка передбачає спочатку обговорення художнього образу, визначення засобів його втілення, а потім створення різних варіантів читання вірша. Вживається зміна висоти, ритмомелодики й динаміки мовлення. Значна увага приділяється формоутворенню, а саме – розподілу кульмінацій і цезур. Акцентується на якості втілення в засобах виразності, насамперед артикуляції і тембровій палітрі.*

Після розгляду основних кроків висвітливо більш детально *основні форми роботи*, які використовуються на музичних заняттях у дитячих дошкільних установах.

*Елементарне сольфеджіо.* Нагадаємо, що вивчення і виконання дитячих пісеньок необхідне для освоєння ладових моделей народної музики. Це є передумовою для виділення з мелодії самостійних ладових зворотів, які можуть виконуватися ізольовано зі складами ладової сольмізації. Тому слова дитячих пісеньок замінюються на ладові склади. Освоєння ладів українського фольклору починається з ладового звороту II → I, на ладові склади за методикою Д. Огороднова, Ve → Mu. Якщо мелодія виконується з ними, то це і буде перший досвід ладової сольмізації. Оскільки сольмізація передбачає транспонування ладу на різну звуковисоту, то керівник, на власний розсуд, може вибирати тональність, яка є зручною для дітей. Беручи до уваги той факт, що, на думку дослідників, примарним тоном у дітей є «мі», за основу в методиці використовують тональність D-dur. Освоєння абсолютної сольмізації необґрунтовано буде відриватися від відносної, тому ладовий оборот II → I виконується також зі складами Mi → Re.

Навчання техніки сольфеджування має дуже важливе значення, її можна порівняти з засвоєнням алфавіту. Оволодіння нею дає змогу читати ноти: у такий спосіб дитина самостійно осягає музичну мову. Грамотно побудовані заняття (за принципом мінімального кроку) можуть сприяти високій результативності. Важливою допомогою є застосування ладових жестів. Діти з неточним інтонуванням можуть не співати якийсь час, обмежуватися тільки артикуляцією ладових складів і показом ладових жестів. У такий спосіб у них поступово розвиватиметься внутрішній слух, буде встановлюватися координація слуху та голосу. Слід відрізнити дітей – «гудошників» від природи від дітей, у яких ще не сформована координація між слухом і голосом, які з часом будуть інтонувати правильно. За допомогою «мовчазного» співу у дітей, що неточно

інтонують, з'являється можливість не заважати чистому вокальному інтонуванню й водночас стати активними учасниками повноцінного хорового виконання. Звернемо увагу, що на заняттях за методикою Д. Огороднова передбачається поетапне освоєння хорового співу. Спочатку твір виконується солістами, потім до них приєднується група дітей, які точно інтонують, а потім діти з неточною інтонацією, які співають «мовчки», використовуючи ладові жести. Коли пісня вивчена добре, то окремі групи дітей з неточною інтонацією пробують свої сили.

*Музичні диктанти.* Після того, як народна пісенька вивчена й виконується за допомогою ладової сольмізації і жестів, з'являється змога проведення музичних диктантів. Для цього використовуються картки, на яких зображені ладові «цеглинки», з яких вони складаються. Дуже важливо, що мелодія не записується на нотному стані, а складається з карток, що дає змогу проводити диктанти оперативно, з огляду на те, що діти ще не володіють навичками письма. До складання диктантів можна залучати найбільш музично обдарованих дітей. Кожен ладовий зворот можна подати у формі «цеглинок», з яких будується мелодія. Під час диктанту допускається використання ладових жестів. Ця форма роботи передбачає використання сукупності карток, на яких написані відомі ладові звороти. Такі картки є у кожної дитини, а також у вчителя, щоб можна було складати їх на дошці. Безумовно, музичні диктанти проводяться у формі гри, назву якої вчитель може вибрати на свій розсуд, наприклад, «Відгадай-но», «Музичний листоноша», «Чари мелодії», «Музичні листи» тощо.

*Конструювання мелодії.* Після того, як освоєна техніка написання (складання) музичних диктантів, можна розпочинати конструювати (створювати) мелодію. Звичайно, у ній використовують тільки такі ладові звороти, які добре засвоєні. Такий спосіб створення мелодій можна назвати «компонуванням», «конструюванням» або «елементарною композицією». На початковому етапі елементом конструювання є ладовий зворот II → I (Ve → Mu), який повторюється певну кількість разів із різними ритмічними малюнками. Спочатку використовується один ритмічний малюнок, потім поступово додаються інші. Відповідно, кількість можливих варіантів мелодії істотно розширюється. Дитина може на свій розсуд компоувати з них мелодії, повторюючи деякі з ладових «цеглинок».

У процесі конструювання мелодій можна використовувати *техніку алеаторики*, коли кидається кубик із зображеними на ньому ладовими зворотами, а ті, які випали, утворюють

мелодію. Звернімо увагу, що така техніка використовується сучасними композиторами. Виразність мелодій забезпечується тим, що застосовуються ладові звороти, які використовуються в народних піснях. Але перевагу потрібно надавати традиційній техніці композиції, коли дитина на свій розсуд вибирає з їх сукупності певну послідовність. Щоб оцінити виразність, змінити в разі потреби мелодію, керівник допускає її виконання за допомогою ладових жестів, а окремі з них озвучуються керівником або дітьми на музичному інструменті або голосом. Найбільш вдалі варіанти виділяються і зберігаються в «бібліотеці мелодій» конкретної групи. Цей «золотий фонд» записується у вигляді нотного тексту керівником як зразки дитячої творчості. Кращі з них виконуються під нескладний акомпанемент солістами, групами дітей під час занять.

*Підбір словесного тексту під мелодію.* Після того, як освоєна техніка конструювання мелодій, можна розпочинати підстановку словесних текстів. Звичайно, спочатку їх художні якості будуть не дуже високими, але самостійність під час створення буде причиною наділення їх високою цінністю. У цій формі роботи слід йти від словесного тексту до нотного запису. При цьому тексти підбирають так, щоб їх ритмічний малюнок був однаковим з ладовим. Спочатку це тексти, які передбачають мелодії в дводольному метрі 2/4 з освоєною ритмікою. Є кілька вимог до підбору віршів. По-перше, це наявність у них ритмічних малюнків, які освоєні на заняттях. По-друге, зміст текстів повинен стосуватися соціальної тематики, наприклад, святкових дат. Тоді складені пісеньки можна виконувати на концертах перед батьками. По-третє, підбір передбачає освоєння образів, які викликають інтерес у дітей, відповідають їхнім музичним смакам. У цьому разі головну увагу керівник приділяє характеру мелодії, наприклад, весела, жартівлива, сумна тощо. По-четверте, вибір словесного тексту визначається жанрами музики. Це малі жанри, такі як танець, марш, пісня, або великі, наприклад, сюїта з певною програмою, опера з сюжетом, яка близька та зрозуміла дітям, яка викликає в них цікавість. В останньому прикладі керівник повинен заготовити певний сюжет і підібрати під нього відповідні вірші. Зрозуміло, що скласти оперу з наскрізною драматургією в умовах музичного заняття неможливо, тому це будуть музичні композиції, у яких сольні та хорові номери чергуватимуться з розповіддю читця про хід подій.

Виділимо основні етапи підстановки словесного тексту під мелодію. Спочатку прочитується словесний текст, виявляються сильні місця (частки), з'ясовується розмір

і проставляється ритмічний малюнок над ним. Наявність сильних місць (часток) дає змогу розставити такти в словесному тексті. Після цього під ритмічні малюнки словесного тексту підбирають ладові звороти з таким самим ритмом. Із них складається мелодія, під якою написані слова, розділені на склади під кожною нотою. Зрозуміло, що оцінити художню вартість мелодії можна після її виконання, а потім можливі її виправлення.

Під час komponування мелодії на початковому етапі керівник активно втручається у творчий процес. Він показує можливі варіанти підстановки слів і виконує отримані варіанти, показує їхні переваги, пропонує вибрати такий, який сподобався дітям. Після цього вони починають самостійно виконувати завдання. Поступово самостійність дітей зростає, і вони не потребують допомоги вчителя. Цей досвід цінний для них, оскільки є сферою формування музичного смаку. Після того, як пісенька створена, учитель разом із дітьми виконують її під власний акомпанемент. Потім найкращі складені пісні виконуються на шкільному концерті.

*Ладова імпровізація.* Ця форма роботи вводиться з перших занять у найпростіших варіантах, наприклад, коли ладова «цеглинка» повторюється один або кілька разів. Досвід використання імпровізації на заняттях з дітьми в школі наводить І. Хоміч [12], у дошкільних навчальних закладах – М. Вацьо [1]. Вона може припускати як вокальне виконання, так і тільки ладові жести. Керівник спочатку демонструє різні варіанти імпровізацій, які фіксує за допомогою карток. Завдяки ладовій імпровізації, можна розвивати музичну пам'ять і внутрішній слух. Цеглинкою таких музичних конструкцій є ладові звороти, у яких можуть змінюватися ритміка і варіюватися звуковисота. Звернемо увагу на те, що в імпровізації використовуються тільки засвоєні ладові звороти. Як ішлося вище, спочатку використовується ладовий зворот II → I (Be → Mu), потім додається III ступінь, далі застосовуються ладові звороти в межах кварти.

Далі наведемо дві *форми роботи на музичному занятті, які не пов'язані безпосередньо з дидактичним конструюванням*, а радше з конструюванням елементів виразності музичної та словесної мов. У такому разі конструювання трактується як визначення сукупності виразних засобів, які використовуються під час виконання. Ця техніка інтерпретації також запропонована в методиці Д. Огороднова [6].

*Вокальна інтерпретація* є однією з головних форм роботи на занятті і передбачає визначення музичного образу, який втілюється у виконанні. Це потребує розгляду ситуації виконання

вокального твору; уточнення головного героя, який її виконує, а також його мети. Після цього виявляється характер звуку і тембру голосу, який відповідає музичному образу (темний або світлий), відповідно, динамічні відтінки та їх зміна (форте, мецо-форте, піано, кресендо, димінундо). Далі особливості формоутворення, зокрема й розташування кульмінації і цезур, характер кадансів. Усе вищезазначене втілюється у виборі штрихів виконання (легато, нон легато, стакато, акценти). Робота над вокальною інтерпретацією передбачає використання жестів, у яких фіксуються вказані вище елементи музичної мови. Важливого значення набуває демонстрація артикуляції під час виконання музичним керівником. Така форма роботи передбачає, що музичний керівник стає перед дітьми і за допомогою жестів керує вокальним звучанням.

*Мелодекламація* необхідна для встановлення координації слуху і голосу. Вона, як і вокальна інтерпретація, є головною формою роботи. Мелодійна декламація є колективним читанням віршів під керівництвом музичного керівника. За допомогою жестів він показує напрямок мелодійної лінії проголошення, динаміку, артикуляцію, штрихи виконання і особливості формоутворення. Ця форма є більш доступною для дітей, тому використовується постійно. Послідовність роботи над читанням така сама, як і над вокальною інтерпретацією. Спочатку визначається музичний образ, ситуація прочитання, а потім уже засоби виразності. Основне завдання керівника, як і під час вокальної інтерпретації, полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно виступати в ролі диригента під час колективного прочитання вірша.

Наприкінці ще раз виділимо *основні етапи роботи з ладовими «цеглинками»* і вкажемо на деякі особливості методики LEGO в музичному вихованні дітей і під час відтворення національної співочої культури.

Спочатку вивчається народна пісня, у мелодиці якої виділяються ладові звороти, що будуть освоюватися. Йдеться про те, що їх використовують на заняттях у різних формах вокально-хорової роботи, зокрема й з ладовими складами, як елементи для музичних диктантів, а також під час конструювання мелодій і підстановки словесного тексту. Відповідно, поступово освоюється нотний запис і ладові жести. Звернемо увагу, що ладовий зворот використовується в народній пісні зазвичай багаторазово, що полегшує виконання поставленого завдання.

Ця методика передбачає насамперед освоєння живих зразків народної музики, а потім –

освоєння ладових зворотів, із яких вони складаються. Багаторазове повторення ладового звороту, з використанням нотного запису у вигляді карток, дасть змогу освоїти співвідношення тонів. Від виконання народних пісень зі словами, переходять до співу зі складами, які позначають ладові ступені (II – BE, I – MU, III – HA тощо). Природно, що ці форми роботи чергуються, що дає змогу перенести освоєння звуковисотних відношень на відношення ступенів у ладовому звороті. Отже, вивчення пісні є передумовою для засвоєння ладових зворотів народної музики.

На початковому етапі це невеликі пісеньки з народного календаря. Основна мета – вивчити мелодію напам'ять. Спочатку пісню демонструє керівник, потім вивчається окремо кожна її фраза. Водночас керівник працює над постановкою дихання, артикуляцією, тембром, дикцією, орієнтуючись на своєрідність художнього образу. За потреби відбувається поступове вивчення нотної грамоти, що пов'язано з виконавськими завданнями, які ставляться на заняттях.

Якщо метою заняття є освоєння ладових зворотів на матеріалі народного вокального фольклору, то найбільш відповідним для формування навичок є сольфеджування. Запропонована методика може бути побудована тільки на матеріалі одного народного фольклору, у нашому прикладі – українського. Його аналіз показав, що елементарним найбільш поширеним ладовим зворотом є інтервал B2, який є відношенням II і I ступенів у низхідному русі (II → I). Це в основному дитячі пісеньки, які виконують ритуальне призначення. Зауважимо, що розширення їх діапазону до терції передбачає, що вона складається з великих секунд або великої та малої секунди. Іншими словами, ладові моделі відрізняються наступністю, що необхідно враховувати, підбираючи пісенний матеріал. У межах терції ладових зворотів значно більше, і кожен з них повинен освоюватися. Тільки після такої роботи можна говорити про освоєння ладів народної музики, відповідно, традицій вокально-хорового виконання. Звичайно, ця робота повільна і поступова, оскільки перехід до освоєння більш складного ладового звороту можливий лише за освоєння простого.

За умови дотримання зазначених принципів можна говорити про *систему ладового виховання в масовому музичному вихованні*. Звичайно, вона відрізняється від системи в спеціалізованих

музичних закладах, яка ґрунтується на абсолютній ладовій системі. Відмінність полягає і в тому, що використовується елементарний музичний матеріал, а саме – дитячі пісні в межах невеликого діапазону. Цей матеріал відкладався в музичній пам'яті народу протягом кількох тисячоліть і є підставою для національних традицій, тому звернення до нього можна розглядати як їх відтворення. У далекому минулому ці пісеньки використовувалися як інструмент магічного впливу для зміцнення сімейних стосунків, формування відносин з природою. Добираючи пісні, слід орієнтуватися на пори року з огляду на те, що народні пісні мають магічне призначення. Інший найважливіший принцип – це спадкоємність ладових зворотів за умови переходу від більш простих до складніших. Сьогодні, унаслідок секуляризації, цей зв'язок порушений, але разом з виконанням нескладних пісеньок з'являється можливість його відновити.

На жаль, у процесі добирання пісенного матеріалу в багатьох програмах окреслені принципи порушуються. Дуже часто розучуються пісні, у мелодії яких використовуються складні ладові моделі, які діти не в змозі освоїти. Тому таке вивчення жодних позитивних результатів у розвитку ладового слуху не дає. Зв'язок ладових зворотів, пов'язаних між собою, утворює сукупність ладових конструкцій, які зберігаються в музичній пам'яті. Її пожвавлення відбувається в процесі виконання живого пісенного матеріалу. І вже після того, як вони сформувалися, на їх основі можуть з'являтися самостійні творчі пошуки, що спираються на сучасні літературні тексти.

Висновки. Використання *методики музичного конструювання* на заняттях відкриває широкі перспективи для розвитку творчих здібностей. Діти отримують можливість виявити себе в інтерпретації вокального твору, сольфеджуванні, конструюванні мелодії, підстановці словесного тексту під мелодію, вокальній імпровізації, мелодекламації. Широко використовується при цьому наочний матеріал у вигляді карток, на яких зображені ладові звороти. Вони є елементами ладоутворення народної української музики. Завдяки освоєнню й використанню їх діти прилучаються до національної музичної культури. На заняттях використовується відносна сольмізація з ручними знаками за системою Д. Огороднова.

#### Список використаних джерел

1. Вацьо М. В. Український дитячий музичний фольклор у художньому розвитку молодших школярів: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів, напрям підготовки «Початкова освіта». Вінниця, 2015. 120 с.

#### References

1. Vatsio, M. V. (2015). *Ukrainian children's musical folklore in the artistic development of junior schoolchildren*. Vinnytsia. [in Ukrainian]
2. Dytna. Educational program for children aged 2 to 7. Kyiv: B. Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian]

2. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. Київ: Київський ун-т ім. Б. Гринченка, 2016. 304 с.
3. Іваницький І. А. Українська музична фольклористика (методологія і методика): Навчальний посібник. Київ: Заповіт, 1997. 392 с.
4. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах» / Додаток до листа МОН України від 02. 09. 2016 р. № 1/9-454.
5. Малишевська І. А., Демидова С.К. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова терапія». Тернопіль: Мандрівець, 2015. 44 с.
6. Огороднов Д. Е. Методика комплексного музичально-песочного виховання і програма, как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/ogorodnov.pdf> (дата звернення: 04. 05. 2019).
7. Плетенська Д. В., Лобова О. В. Використання музично-дидактичних ігор у розвитку співочого голосу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/6/nletencka.pdf> (дата звернення: 04. 05. 2019).
8. Розвиток творчих здібностей дітей засобами музичної діяльності в дошкільному навчальному закладі / Уклад.: Л. В. Іванова, В. С. Мусієнко. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. 34 с.
9. Торчинська З. К. Вивчення українського дитячого пісенного фольклору у ДНЗ. URL: [http://irbis\\_nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znppo\\_2015\\_18\\_37.pdf](http://irbis_nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2015_18_37.pdf) (дата звернення: 04. 05. 2019).
10. Фешина Е. Д. Лего-конструирование в детском саду. Москва: ТЦ Сфера, 2012. 144 с.
11. Холопов Ю. В. К проблеме лада в русском теоретическом музыкознании. *Гармония: проблемы науки и методики*. Ростов-на-Дону: РГК, 2005. Вып. 2. С. 135–157.
12. Хоміч І. М. Розвиток музичного слуху молодших школярів на вокально-хорових заняттях у загальноосвітній школі. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9061/1/KHOMYCH.pdf> (дата звернення: 04. 05. 2019).
3. Ivanytskii, I. A. (1997). *Ukrainian musical folklore (Methodology and Technique): a textbook*. Kyiv: Zapovit. [in Ukrainian]
4. Instructional and methodical recommendations "On the organization of work on musical education of children in preschool institutions". Addendum to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 02. 09. 2016 № 1 / 9-454. [in Ukrainian]
5. Malyshevska, I. A., Demydova, S.K. (2015). *The program of health and educational work with children of preschool age "Rainbow Therapy"*. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian]
6. Ogorodnov, D. E. The methodology of comprehensive music and singing education and the program, as a methodology for the education of vocal-speech and emotional-motor culture. URL: <https://edu.tatar.ru/upload /images/files/ogorodnov.pdf> [in Russian]
7. Pletenska, D. V., Lobova, O. V. Use of music-didactic games in the development of singing voice of children of preschool and primary school age. URL: <https://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/6/nletencka.pdf> [in Ukrainian]
8. Ivanova, L.V., Musienko, V.S. (2013). *Development of children's creative abilities by means of musical activity in a preschool educational institution*. Kherson: KVNZ «Kherson Academy of Continuing Education». [in Ukrainian]
9. Torchynska, Z. K. Studying of Ukrainian children's song folklore in the children's educational institution. URL: [http://irbis\\_nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbu/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/znppo\\_2015\\_18\\_37.pdf](http://irbis_nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2015_18_37.pdf) [in Ukrainian]
10. Feshina, E. D. (2012). *Lego construction in kindergarten*. Moscow: TC Sfera. [in Russian]
11. Kholopov, Yu.V. (2005). To the problem of harmony in Russian theoretical musicology. *Garmonia: problem nauki i metodiki*. Issue 2. 135–157. [in Russian]
12. Khomich, I. M. The development of musical hearing of younger students in vocal-choral classes in secondary school. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9061/1/KHOMYCH.pdf> [in Ukrainian]

**Відомості про авторів:**

**Волков Олександр Григорович**  
alex.seng333@gmail.com

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

**Волкова Віра Андріївна**

vera\_bar52@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/113/119

Матеріал надійшов до редакції 16. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 20. 06. 2019 р.

**Information about the authors:**

**Volkov Oleksandr Hryhorovych**  
alex.seng333@gmail.com

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

**Volkova Vira Andriivna**

vera\_bar52@ukr.net

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/113/119

Received at the editorial office 16. 05. 2019.  
Accepted for publishing 20. 06. 2019.

## МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ольга Гончарова, Лілія Калужська, Галина Фаліна

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті акцентовано на диференціації понять «міжкультурна компетентність» і «соціокультурна компетентність» майбутнього вчителя англійської мови. Висвітлено погляди науковців на поняття «компетентність учителя», розкрито суть поняття «міжкультурна компетентність», визначено місце міжкультурної компетентності у структурі професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови. Схарактеризовано особливості вивчення питань міжкультурної комунікації студентами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в рамках засвоєння ними інноваційної Програми з методики навчання англійської мови. Детально висвітлено модуль інноваційної Програми, присвячений вивченню питань міжкультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови.

### Ключові слова:

міжкультурна компетентність; соціокультурна компетентність; майбутній учитель англійської мови; методика навчання англійської мови.

### Аннотация:

Гончарова Ольга, Калужская Лилия, Фалина Галина. Межкультурная компетентность как составляющая профессионально-методической компетентности будущего учителя английского языка в начальной школе. В статье акцентировано внимание на дифференциации понятий «межкультурная компетентность» и «социокультурная компетентность» будущего учителя английского языка. Представлены взгляды ученых относительно понятия «компетентность учителя», раскрыта суть понятия «межкультурная компетентность», определено место межкультурной компетентности в структуре профессионально-методической компетентности будущего учителя английского языка. Детально охарактеризованы особенности изучения студентами Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого вопросов межкультурной коммуникации, изложенных в инновационной Программе по методике обучения английскому языку. Подробно рассмотрен модуль инновационной Программы, посвященный изучению вопросов межкультурной компетентности будущего учителя английского языка.

### Ключевые слова:

межкультурная компетентность; социокультурная компетентность; будущий учитель английского языка; методика обучения английскому языку.

### Resume:

Honcharova Olha, Kaluzhska Liliya, Falina Halyna. Intercultural competence as a component of future Primary School English teacher's professional and methodological competence.

The article deals with the analysis of literary sources concerning the differentiation of the concepts of intercultural competence and socio-cultural competence of the future teacher of English language. The scientists' opinions as for the concept of teacher's competence are also presented in the article. The authors define the concept of intercultural competence and identify the place of intercultural competence in the structure of professional and methodological competence of the future teacher of English. The article gives a detailed description of the peculiarities of implementation of innovative Methodology Curriculum into the educational process of Melitopol State Bohdan Khmelnytsky Pedagogical University. The authors outline the issues of intercultural communication within the framework of innovative Methodology Curriculum and describe the Module on intercultural competence of the future English teacher.

### Key words:

intercultural competence; socio-cultural competence; future teacher of English; methodology of teaching English.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні зміни, які відбуваються сьогодні в системі освіти України, вимагають від учителя наявності розвиненого вміння завжди бути в курсі останніх подій і новацій не лише у сфері освіти і науки, а й у галузі економіки, політики, культури та мистецтва. Саме тому особливо важливого значення в цьому процесі набуває належний рівень професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (англійської), оскільки вчитель виховує в учневі повагу до культури, звичаїв і традицій країни, мова якої вивчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши наукову літературу з порушеної у статті проблеми, можемо констатувати, що питанням професійної підготовки фахівців присвячено праці П. Атутова, І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренка, А. Захлібного, І. Зязюна, Н. Ничкало,

В. Сидоренка та інших науковців. Психолінгвістичні, лінгвістичні та методичні проблеми формування іншомовної комунікативної та професійної компетентностей є предметом вивчення таких учених, як Л. Барна, М. Барна, Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зимня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтьєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик та ін. Формуванню загальних основ професійної підготовки вчителя, а саме професійної компетентності, професійної культури та культури педагогічного спілкування присвячені роботи В. Баркасі, С. Дубяги, С. Рябушко, С. Хмельковської, Я. Черньонкова тощо. Загальні кваліфікаційні вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти розроблені С. Ніколаєвою, провідні тенденції сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови проаналізовані в роботах О. Бігич.



Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є диференціація понять «міжкультурна компетентність» та «соціокультурна компетентність» майбутнього вчителя англійської мови, розкриття суті поняття «міжкультурна компетентність», а також висвітлення особливостей вивчення студентами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького питань міжкультурної комунікації в рамках опанування ними інноваційної Програми з методики навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку вчених (О. Антонов, О. Байбакова, В. Беспалько, М. Євтух, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, В. Монахов, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, А. Пискунов, М. Розов, В. Сластьонін), суттєвим елементом професійної компетентності та загальної культури сучасного фахівця є міжкультурна компетентність, яка виявляється у здатності особистості виходити за межі власної культури й набувати якостей медіатора культур, не втрачаючи власної ідентичності; в умінні досягати взаєморозуміння з представниками різних культур навіть за посереднього володіння іноземними мовами на основі знань, розуміння й дотримання універсальних правил і норм етикету іншомовного спілкування. Сучасне полікультурне суспільство, високий ступінь мобільності представників різних соціальних груп вимагають від майбутніх педагогів

готовності до контакту з представниками інших культур.

На думку С. Стрельбицької, *компетентність* – це якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і виявляється в критичний момент завдяки вмінню знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, в ухваленні адекватних рішень щодо нагальної проблеми [11].

Р. Гургула визначає *професійно-методичну підготовку* вчителя як систему організації навчально-виховного процесу, що передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних умінь і навичок для підготовки студента до організації різних видів практичної діяльності в школі, формування його методичної самостійності [3].

На цьому етапі в рамках нашого дослідження слід розрізнити міжкультурну компетентність і соціокультурну компетентність учителя. Проаналізувавши літературні джерела, можемо констатувати, що А. Шукін під *соціокультурною компетентністю* розуміє знання національно-культурних особливостей соціальної та мовної поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів використання цих знань у процесі спілкування [14]. Т. Колодько, вивчивши процес формування соціокультурної компетентності студентів – майбутніх викладачів іноземної мови, запропонувала таку структуру соціокультурної компетентності (див. рис. 1):

Структура соціокультурної компетентності

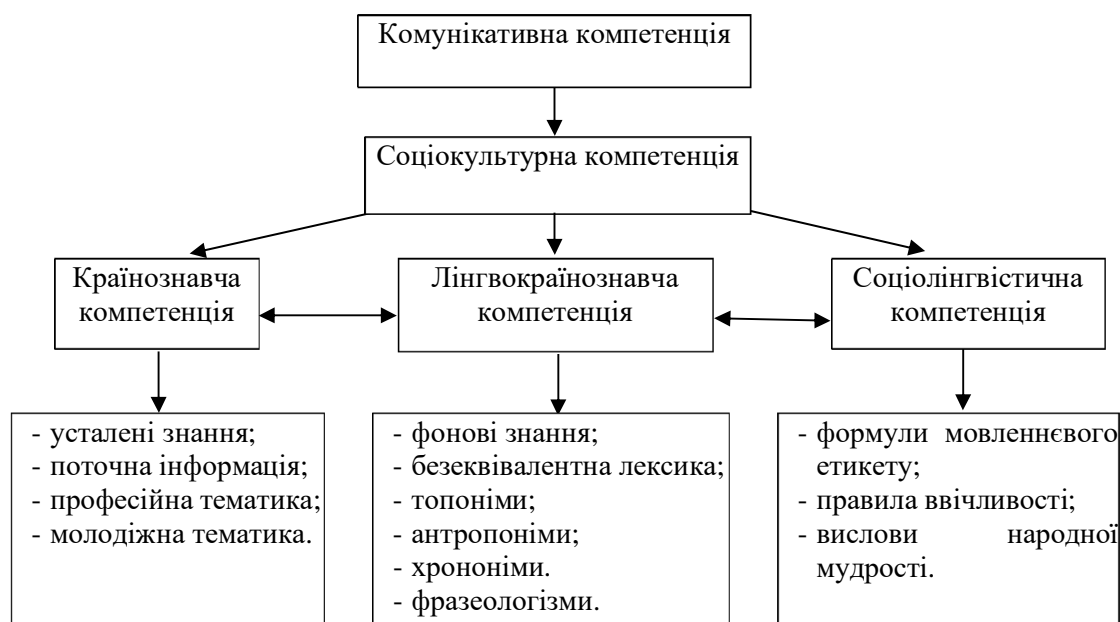


Рис. 1. Структура соціокультурної компетентності

Отже, соціокультурну компетентність складають:

- країнознавча компетентність – знання про

народ-носій мови, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції,

звичаї;

- лінгвокраїнознавча компетентність – здатність сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями. Охоплює знання мовних одиниць, зокрема й з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

- соціолінгвістична компетентність – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Англійська мова як предмет викладання і вивчення є не тільки засобом спілкування, здобуття додаткової інформації, а й засобом відкриття іншого культурного світу, осягнення складності та багатогранності рідної мови та національної культури, національної гідності та рівності, засобом громадянської освіти, розвитку особистості, її індивідуальних пізнавальних здібностей, соціальних можливостей, культурних потреб.

З огляду на це, постає питання про тотожність або спорідненість понять «соціокультурна компетентність» і «міжкультурна компетентність». О. Рембач [8], з думкою якої ми погоджуємось, твердить, що соціокультурна компетентність є невіддільним складником міжкультурної компетентності в процесі іншомовної підготовки. Цей аспект є також предметом дослідження в роботах Н. Бориско, О. Гомзякової, Г. Єлізарової, О. Литвиненко, О. Миролубова, А. Моль.

Що ж до міжкультурної компетентності вчителя англійської мови, то вона є однією з найважливіших навичок сучасного фахівця. І. Шавкун під терміном «міжкультурна компетентність» розуміє сукупність таких професійних якостей, як теоретичні знання про національні культури й моделі виховання; психологічні особливості особистості (відвертість, гнучкість, терпимість, готовність працювати з представниками інших культур); знання іноземної мови [12, с. 117].

До проблеми розуміння поняття «міжкультурна компетентність» та її безпосереднього формування звертаються психологи, культурологи, мовознавці, педагоги. На думку психологів, міжкультурна комунікативна компетентність «полягає в позитивному ставленні, толерантності та довірі, знанні принципів і правил міжкультурної комунікації, у вмінні розуміти представників різних культур та взаємодіяти з ними» [7, с. 94].

Аналіз робіт, присвячених поняттю «міжкультурна компетентність», демонструє складність і різноплановість цього феномену. Міжкультурна компетентність – «провідний фактор інтеграції лінгвістичної, соціолінгвістичної, соціокультурної, соціальної, стратегічної, дискурсивної, предметної компетенцій як певної рівневої системи» [1, с. 107].

Наведемо також визначення міжкультурної компетентності, запропоноване Р. Серебряковою, яке, на нашу думку, якнайкраще розкриває зміст цього поняття. Отже, міжкультурна компетентність – «це компетентність особливої природи, що базується на знаннях і вміннях; це здатність здійснювати міжкультурне спілкування завдяки створенню для комунікантів спільного значення того, що відбувається, і досягати, зрештою, позитивного для двох сторін результату спілкування. Спілкування з представниками інших культур вимагає розуміння відмінностей у мовній і позамовній комунікації, уміння ідентифікувати виникнення непорозуміння у спілкуванні та оцінити серйозність наслідків комунікативних невдач [10, с. 68].

Фахівці з культурної антропології виокремлюють два аспекти міжкультурної компетентності [9, с. 133]. Першим аспектом є знання мови та особливостей культури іншої країни, зокрема наголошується на обізнаністю з аксіологічною моделлю, нормами та стандартами поведінки. Другий аспект полягає у здатності досягати комунікативних цілей навіть за недостатнього знання мови та культури співрозмовника.

Особливу увагу дослідники приділяють прийомам і способам, що становлять основу міжкультурної компетентності [9, с. 133]. Це, зокрема, готовність пізнавати іншу культуру, налаштованість на співпрацю з представниками іншої культури, уміння розрізняти індивідуальні особливості комунікативного партнера, уміння долати стереотипи, володіння засобами комунікації, уміння їх обирати й використовувати.

Метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості мовної особистості, яке дасть їй змогу вийти за межі власної культури й набути якостей медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності» [5, с. 218].

Очевидно, що досягнення цієї мети стає можливим, якщо створено умови, за яких студенти можуть виявляти пізнавальну активність і мати бажання реально користуватися набутими знаннями та сформованими мовними навичками й уміннями.

Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови – це процес, який реалізується в усіх видах роботи у вищому навчальному закладі, а саме – в аудиторній, позааудиторній і науковій роботі та в усіх видах практики. Завдання викладача університету полягає не стільки в тому, щоб дати фонові знання, вивчити лексичні одиниці, окреслити методичні особливості, а й у тому, щоб навчити студента самостійно здобувати знання й уміти успішно застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Дуже важливо сформувавши позитивне ставлення до культури іншомовної країни, ініціювати «жадібний» інтерес до мови та культури, культивувати пізнавальні та естетичні потреби.

Основи міжкультурної компетентності закладаються під час процесу навчання студентів – майбутніх учителів англійської мови в закладах освіти, тому увагу цьому питанню потрібно приділяти саме в цей період. Володіння міжкультурною компетентністю означає не лише наявність теоретичних знань, а й практичний досвід міжкультурного спілкування. Тому викладачі університетів повинні володіти новітньою інформацією в цій галузі. Безперечно, цьому може сприяти організація стажування викладачів за кордоном, оскільки лише за умови безпосереднього контакту з іншомовною культурою певної країни, спілкування з її представниками, викладач зможе стати для своїх студентів цінним і цікавим джерелом інформації про іншу культуру.

Розглянемо деякі особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в рамках участі Мелітопольського державного педагогічного університету в проєкті «Шкільний вчитель нового покоління», розробленому Міністерством освіти і науки України (МОН України) спільно з Британською Радою в Україні.

До складу робочої групи ввійшли фахівці з понад 10 університетів України, які ще в 2013 році, задовго до впровадження Концепції «Нова українська школа», провели допроєктне базове дослідження, яке підтвердило необхідність істотного реформування системи методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Сьогодні результатом п'ятирічної роботи команди фахівців з різних університетів України стала інноваційна «Програма з методики навчання англійської мови», яка наразі впроваджується в понад 10 університетах України [13].

Студенти філологічного факультету та Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного

університету беруть участь у вищезначеному проєкті відповідно до Наказу МОН України № 871 від 12.08.2015 р. «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» [6].

Нова програма з методики навчання англійської мови орієнтована на вміння майбутнього вчителя викладати англійську мову відповідно до Європейської програми фахової підготовки вчителя мови (European Profile for Language Teacher Education) і Загальноєвропейських принципів компетенцій і кваліфікацій вчителя (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Крім того, у новій програмі наголошується на здобутті теоретичних знань шляхом реалізації певного алгоритму практичних дій, на кардинально новому підході до оцінювання, на нових формах взаємодії й подання матеріалу, на сучасному й новому змістовому наповненні. Оскільки «Методика навчання іноземної мови» в багатьох вишах є єдиною дисципліною, що втілює методичну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови, то робоча група визнала її наскрізною для всього терміну підготовки бакалавра [2].

Згідно з Програмою методики навчання англійської мови, особливостям формування міжкультурної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови присвячено Модуль 5. Розділ 5.4, який має назву «Формування міжкультурної компетентності». Студенти вивчають цей розділ у першому семестрі 4-го курсу. Загальний обсяг годин на вивчення цього розділу – 30, з яких 18 годин аудиторної та 12 годин самостійної роботи.

Опанувавши цей розділ, студенти повинні знати зміст таких понять, як «культура», «міжкультурна комунікація», «міжкультурна компетенція», а також їх роль у процесі оволодіння англійською мовою. Крім того, майбутні вчителі вивчають культуровідповідні вербальні та невербальні патерни взаємодії відповідно до комунікативної ситуації. Важливий акцент робиться на засвоєнні студентами різних засобів і шляхів формування міжкультурної компетентності в учнів. Наприкінці вивчення цього розділу майбутні вчителі англійської мови повинні продемонструвати вміння ідентифікувати прояви культури в мові та мовленні, а також уміння відбирати, аналізувати й адаптувати вправи та навчальні матеріали, спрямовані на розвиток міжкультурної компетентності учнів.

Важливим аспектом вивчення цього розділу є гармонійне поєднання теорії та практики. Студенти мають змогу не тільки спостерігати

вивчені в стінах університету культуровідповідні явища, а й активно допомагати вчителю в класі під час проходження педагогічної практики, яка, до речі, відповідно до нової програми є наскрізною.

Крім того, питання формування міжкультурної компетентності винесено на державний іспит, який студенти складають наприкінці 4-го курсу, після засвоєння ними інноваційної Програми з методики навчання англійської мови.

Висновки. Отже, можемо твердити, що вивчаючи методику навчання іноземної мови

(англійської) за інноваційною Програмою, розробленою робочою групою проекту «Шкільний вчитель нового покоління», студенти Мелітопольського державного педагогічного університету мають змогу прилучитися до новацій, які мають місце не тільки в системі іншомовної підготовки України, а й за кордоном (Велика Британія). Завдяки засвоєнню нової Програми з методики навчання англійської мови, студенти набудуть необхідних компетентностей, що стануть їм у нагоді в майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

References

1. Бикбулатова А. М., Фатыхова Р. М. Межкультурная компетентность: сущность, структура и особенности формирования у студентов УШОС в процессе профессиональной подготовки. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы*. 2017. № 1(41). С. 99–112.
2. Гончарова О. А., Коноваленко Т. В. Новації у методичній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 11 вересня 2015 р.) / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2015. 290 с. С. 154–157.
3. Гургула Р. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики. URL: <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya-muziki/> (дата звернення: 19. 05. 2019).
4. Дубяга С. М. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в закладах вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 19(2). С. 52–59.
5. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 02 / Санкт-Петербург, 2001. 371 с.
6. Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки. *Наказ МОНУ № 871 від 12.08.2015 р. «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови»*. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-09-15/4385/nmo-871.pdf> (дата звернення: 19. 05. 2019).
7. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 336 с.
8. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 63. С. 387–400.
9. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Социальные коммуникации: журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. № 1. Т. X. С. 125–139.
10. Серебрякова Р. В. Межкультурная коммуникативная компетентность как необходимое условие осуществления эффективной межкультурной

1. Bikbulatova, A. M., Fatykhova, R.M. (2017). Intercultural competency: essence, structure and peculiarities of the formation of students' competence in the process of professional training. *Proceedings of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully*, 1 (41), 99–112. [in Russian]
2. Honcharova, O.A., Konovalenko, T.V. (2015). Innovations in the methodological training of the future foreign language teacher. *University Pedagogical Education: History, Theory and Prospects of Development in the Conditions of Globalization: Materials of the International Scientific and Practical Conference (Odessa, 11 September 2015)*. Odessa: FOP Bondarenko M.O. 154–157. [in Ukrainian]
3. Gurgula, R. Specificity of professional and methodical training of future teacher of music. URL: <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya-muziki/> [in Ukrainian]
4. Dubiaha, S.M. (2017). Formation of communicative competence of a future teacher of primary school in educational institutions. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzh.ped. universytetu*, 19 (2), 52–59. [in Ukrainian]
5. Yelizarova, G.V. (2001). *Formation of intercultural competence of students in the process of learning foreign language: thesis*. [in Russian]
6. Program of conducting a pedagogical experiment on the methodological training of future English teachers according to the innovative Curriculum for 2015-2019. In: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 871 dated August 12, 2015 "On conducting a pedagogical experiment on methodological training of future teachers of English". URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-09-15/4385/nmo-871.pdf> [in Ukrainian]
7. Pochebut, L.G. (2012). *Cross-cultural and ethnic psychology: textbook*. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
8. Rembach, O.O. (2017). Formation of intercultural competence of future lawyers in the process of foreign language learning. *Universytetski naukovy zapysky*, 63, 387–400. [in Ukrainian]
9. Sadokhin, A.P. (2007). Intercultural competency: concept, structure, ways of formation. *Sotsialnii komunikatsii: zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii*. Vol. X, 1, 125–139. [in Ukrainian]
10. Serebryakova, R.V. (2017). Intercultural communicative competence as a necessary condition for the effective intercultural communication. *Nauchnyi vestnik Yamalo-Nenetskogo avtonomnogo okruga*, 4 (97), 68–71. [in Russian]
11. Strelbitskaya, S.M. (2014). The issue of "competence" and "competency": theoretical analysis of foreign and domestic scientific literature. *Proceedings of Chernihiv*

- комунікації. *Научный Вестник Ямало-Ненецкого автономного округа*. 2017. № 4(97). С. 68–71.
11. Стрельбицька С. М. Проблема «компетентності» і «компетенції»: теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 265–268.
  12. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова сучасної менеджмент-освіти. *Культурологічний вісник Нижньої Наддніпряниці*. 2009. С. 115–117.
  13. Шкільний вчитель нового покоління: допроектне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). Київ: Ленвіт, 2014. 60 с.
  14. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.
- National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. Issue 122. 265–268. [in Ukrainian]
12. Shavkun, I.G. (2009). Intercultural communication as an integral part of modern management education. *Culturological Bulletin of the Naddnriepryanshina*. 115–117. [in Ukrainian]
  13. New generation school teacher (2014). *Baseline research (March 2013 – March 2014)*. Kyiv: Lenvist. [in Ukrainian]
  14. Shchukin, A.N. (2006). *Foreign languages training: theory and practice: guidelines for teachers and students*. Moscow: Filomatis. [in Russian]

**Відомості про авторів:****Гончарова Ольга Анатоліївна**

goncharoo82@gmail.com

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

**Калужська Лілія Олегівна**

shunty@rambler.ru

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

**Фаліна Галина Миколаївна**

falina.gal@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/120/125

*Матеріал надійшов до редакції 24. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 26. 06. 2019 р.*

**Information about the authors:****Honcharova Olha Anatoliivna**

goncharoo82@gmail.com

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

**Kaluzhska Liliya Olehivna**

shunty@rambler.ru

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

**Falina Halyna Mykolaivna**

falina.gal@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/120/125

*Received at the editorial office 24. 05. 2019.  
Accepted for publishing 26. 06. 2019.*

## ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК НЕВІДДІЛЬНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Зайцева

*Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного*

### Анотація:

Статтю присвячено дослідженню характеристик сучасних засобів візуалізації та їх потенціалу в процесі навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови. З'ясовано причини необхідності підготовки студентської аудиторії до продукування самостійного аналітичного повідомлення в майбутній професійній діяльності. Проаналізовано сприйняття студентами наявного візуалізованого контенту провідних видавництв світу, типового для навчальних комплексів з англійської мови, розроблено поетапну стратегію лінгвістичної підготовки студентів до опрацювання графічної інформації. Висвітлено передумови успішного введення засобів візуалізації в аудиторну навчальну діяльність під керівництвом викладача.

### Аннотация:

**Зайцева Наталия. Визуализация как неотъемлемый аспект обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку.**

Статья посвящена исследованию характеристик современных средств визуализации и их потенциала в процессе обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку. Выявлены причины необходимости подготовки студенческой аудитории к продуцированию самостоятельного аналитического сообщения в будущей профессиональной деятельности. Проанализированы восприятия студентами имеющегося визуализированного контента ведущих издательств мира, типичного для учебных комплексов по английскому языку, разработана поэтапная стратегия лингвистической подготовки студентов к работе с графической информацией. Раскрыты предпосылки успешного введения средств визуализации в аудиторную учебную деятельность под руководством преподавателя.

### Resume:

**Zaitseva Nataliia. Visualization as an integral aspect of English language teaching to students of non-linguistic specialties.**

In the context of education globalization, the importance of a foreign language communicative competence for a specialist and potential employee is indisputable. For effective work in the future, the current student should master the skills of analyzing, working out and creation of visual content, hence one of the preconditions for a specialist's success (first of all, in technical specialty) is the ability to quickly process and present large information volumes in the most accessible and compressed form. The fundamentals of productive skills mentioned above are the skills of visualized content analysis and representing in different formats trained in university courses, especially in a foreign language course.

This article is devoted to the study of the characteristics of modern visualization means and their potential in the educational process of the foreign language students of non-linguistic specialties of the bachelor program. The reasons for motivation increase necessity in class activities are presented; the importance of training students for self-directed production of independent analytical message in their future professional activity is emphasized. The advantages of working out visualized foreign data over the data in text format based on a student survey were determined. The students' perception of the visualized content which is integrated into English textbooks and typical of the world's leading educational publishing houses, in the view of necessity, self-descriptiveness and aesthetics was analyzed. In the article, a strategy for linguistic aspect training for graphic information processing by students and for creation of their own oral or written discourse in accordance with the certain learning objectives or speech intentions is drawn up. The preconditions for successful visualization tools' integration into class activities under the teacher guidance are presented.

### Ключові слова:

візуалізація; візуалізований контент; автентичні матеріали; продукування аналітичного тексту.

### Ключевые слова:

визуализация; визуализированный контент; аутентичные материалы; продуцирование аналитического текста.

### Key words:

visualization; visualized content; authentic materials; analytical text production.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації освіти важливість іншомовної комунікативної компетенції фахівця і потенційного співробітника є беззаперечною. Для ефективної роботи в майбутньому нинішній студент має набути навичок опрацювання та створення засобів візуалізації, адже передумовами успіху фахівця як члена колективу є подолання таких проблем:

1. Стрімкий темп і менші витрати ресурсів під час трансферу та поширення текстової інформації (зокрема й іноземною мовою);

2. Міжкультурні відмінності, які стають більш виразними під час спільної роботи на основі іншомовленневого спілкування;

3. Нагальність використання системного комплексного підходу, який дасть змогу досягнути проблему загалом;

4. Динаміка роботи і проблема швидкого врахування перетворень у процесі ситуативних змін.

Нинішні вимоги до фахівця, який має попит, часто передбачають також високий рівень володіння іноземною мовою (найчастіше англійською), адже спеціалісти в таких галузях, як техніка та комп'ютерні науки не можуть обійтися без використання візуалізованого контенту своїх закордонних колег і партнерів.

Такі труднощі можуть бути нівельовані за умови вмілого використання фахівцем засобів

візуалізації, передумовою чого є набуття в процесі навчання в закладах вищої освіти навичок опрацювання графічних зображень різного виду. Утім, прийоми навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови рідко визначають рівень усвідомлення самими студентами необхідності розвинення вищезазначених умінь і навичок, а отже, не часто містять комплексні рекомендації до формування вмінь опрацювання графічних зображень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав змогу дійти висновку про значний інтерес до проблеми навчання принципів візуалізації з боку вчених. Так, зокрема, Р. Арнхейм, Т. Г. Рамзаєва, В. Н. Бодров, А. П. Малькіна, Н. А. Резник та ін. досліджували педагогічні можливості використання переваг візуалізації у навчанні. Численні студії закордонних та вітчизняних психологів і спеціалістів з інформаційних технологій (Е. Тафті, Н. Холмс, С.М. Авдєєва, Д. Сіббет, А. Захарова, А. Шкляр) присвячені визначенню самого поняття «візуалізація» та класифікації засобів візуалізації.

Р. Ленгер, М. Дж. Епплер наводять одне з найчастіше використовуваних на сьогодні пояснення терміна «візуалізація» як методу: систематична, заснована на правилах; зовнішня, стала і графічна репрезентація, що відображає інформацію в тому вигляді, який є сприятливим для набуття здатності осягнення; така, що розвиває досконале розуміння або досвід комунікації [8].

На думку Е. Г. Азімова та А. Н. Щукіна [1, с. 38], візуалізація – це презентація фізичного явища або процесу у формі, зручній для зорового сприйняття. А. Захарова та А. Шкляр зазначають, що основним завданням візуалізації слід вважати створення додаткової, а іноді єдиної можливості пришвидшеного розуміння визначеного обсягу інформації [3].

З погляду навчального процесу, ми спираємось на таке тлумачення терміна «візуалізація», запропоноване Т. Т. Сидельниковою: «педагогічний метод, заснований на принципі наочності, у рамках якого через схематизацію та асоціативно-ілюстративний ряд здійснюється символічна презентація змісту, функцій, структури, етапів (стадій) якогось процесу, явища» [6, с. 284]. К. В. Кіуру та Е. С. Попова досліджують використання цифрового візуального контенту в освітньому процесі закладу вищої освіти і наголошують на тому, що візуалізація є відповіддю на виклики сучасної соціальної реальності й дає змогу виконати завдання індивідуалізації навчального простору [4, с. 91]. З. Н. Кодзова зазначає, що лише завдяки застосуванню в навчальному процесі великої

кількості візуальних засобів реалізуються структурування, схематизація і, найголовніше, компресія навчального матеріалу, обсяг якого постійно збільшується [5, с. 210].

Для дослідження функціональних особливостей і формування переліку засобів візуалізації спочатку слід зробити диференціацію між «наочними» та «візуальними» засобами, які не слід ототожнювати в педагогічних прийомах. Спираючись на тлумачення А. А. Вербицького [2, с. 113], ми візьмемо за основу сутність понять, що порівнюються: наочний засіб є об'єктом (образом), тоді як візуальний засіб – невіддільний кінцевий результат, продукт розумової діяльності людини. Отже, візуалізацію слід досліджувати як процес згортання розумового вмісту в наочний образ.

З огляду на викладений вище матеріал, ми визначили основні принципи успішного використання засобів візуалізації в курсі вивчення іноземної мови та навчання студентів продукування аналітичного повідомлення на основі візуалізованих даних.

Формулювання цілей статті. Мета статті – окреслити передумови введення візуального контенту в навчальний процес з дисципліни «Іноземна мова» та сформулювати перелік передумов його успішного опрацювання студентами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо засоби візуалізації, що можуть бути використані в навчальному процесі. Одна з найбільш розгалужених класифікацій Ральфа Ленгера та Мартіна Дж. Епплера має форму періодичної системи й налічує 6 основних груп за об'єктом подання (презентації):

- візуалізація даних (репрезентація числових даних у графічній формі);
- візуалізація інформації (інтерактивні візуальна репрезентація даних для деталізованого усвідомлення);
- візуалізація стратегій (використання додаткової репрезентації для покращення аналізу та розробки стратегій);
- візуалізація концепцій (візуальний засіб деталізованого планування та управління проектами, ідеями);
- метафори візуалізації (простий засіб для забезпечення засвоєння складного контенту);
- комплексна візуалізація (охоплює декілька видів, про які йшлося вище).

До складу періодичної системи Ленгера та Епплера входить 100 методів візуалізації, тому ми не досліджуватимемо інші численні типології, а сконцентруємо увагу на використанні в підручниках і навчальних посібниках з англійської мови типових засобів візуалізації:

- фото (найчастіше використовуються в підручниках провідних закордонних видавництв з метою представити авторів / героїв текстового матеріалу та місце дії – типові герої в типових умовах іншого культурного середовища);
- малюнок (типовий засіб якнайвиразніше передати ситуативну поведінку героїв діалогів або полілогів з акцентуацією на їхньому емоційному стані, емоційній реакції на подію); варіантом є карикатура;
- карта (найбільш ефективний засіб тренування засвоєння та передачі топографічної інформації);
- схема (спрощене зображення, що демонструє взаємозв'язок елементів; є особливо корисним для тренування й визначення основної ідеї та вербалізації процесу її формування);
- органіграма або організаційна структура (у підручниках з англійської мови використовується зазвичай у частково заповненому вигляді для тренування самостійного встановлення семантичних зв'язків у рамках певної категорії);
- таблиця (стандартний засіб компресії багатоаспектних даних);
- діаграма (як і таблиця, слугує для спрощення та пришвидшення аналізу та засвоєння статичної інформації);
- графік (візуальний засіб аналізу та порівняння даних у динаміці);
- інфографіка (візуальний засіб з найширшими можливостями демонстрації даних з використанням різних художніх прийомів, перевагами якого є демонстрація певних моделей і тенденцій, співвідношення фактів / явищ як у просторі, так і в часі).

Нині для формування іншомовної комунікативної та інформаційної компетенцій висококваліфікованого спеціаліста необхідно в межах навчального процесу сформувати, поглибити й максимально розвинути такі знання, уміння та навички в роботі з візуалізованим контентом, які є передумовою здатності співробітника до повноцінного функціонування в умовах професійної (зокрема й іншомовної) комунікації:

- уміння впевнено й достовірно надати письмову або усну репрезентацію даних графіка, схеми, карти тощо;
- уміння обирати й використовувати ефективний лексичний і граматичний арсенал для змалювання візуалізованих даних;

- уміння створювати й надалі використовувати мовленнєві шаблони / кліше для швидкого (термінового) репрезентування візуалізованої інформації в текстовому форматі;
- уміння добирати вокабуляр і доцільні граматичні форми для створення легенди, заголовків, написів, виносок (еліптичні конструкції, субстантивіація, аббревіатури);
- знання норм і особливостей стилів як усного, так і письмового професійно-орієнтованого та ділового спілкування;
- мати навички самостійного пошуку додаткової інформації та її аналізу;
- уміння передавати лише фактичну інформацію, не оцінюючи ані контент, ані форму візуалізації.

Узагальнені нами результати навчання цілком відображають усю складність процесу тренування студентів нефілологічних спеціальностей, тому пропонуємо поділити складний процес на декілька етапів.

По-перше, слід чітко окреслити мету опрацювання графіку, діаграми або схеми, однозначно пов'язавши її з перевагами набуття студентами вмінь роботи з візуалізованими даними. Мотивація є потужним чинником успіху співпраці викладача з групою.

По-друге, слід ретельно добирати навчальний матеріал, виходячи з рівня підготовки студентської аудиторії: автентичні матеріали можуть виявитися надто складними для опрацювання. Відбір засобів візуалізації має базуватися на таких критеріях:

- релевантність (спорідненість з інтересами аудиторії / беззаперечна важливість для теми, що вивчається);
- актуальність (уся подана інформація має бути новою або пропонуватися як дані для порівняння з оновленими даними для подальшого аналізу);
- достовірність (візуалізована інформація має бути подана з посиланням на джерело (бажано, авторитетне, як-от: наукові установи, всесвітньовизнані організації);
- недвозначність (студенти не повинні відволікатися на спекуляції щодо контенту або вступати в суперечки один з одним чи з викладачем щодо трактування опрацьованого матеріалу);
- розбірливість (формат, якість друку, шрифт, кольорове рішення – усі дані мають бути з легкістю прочитані або визначені за поданим візуальним методом; при цьому слід зважати на те, що певні види даних потребують визначеного способу візуалізації,



наприклад, хронологія подій якнайкраще виглядає у формі часової шкали, а результати опитування – як кругова діаграма). Доцільно звернути увагу студентів на простоту оформлення як демонстрацію переваги змісту над формою і запропонувати їм самостійно продумати альтернативні можливості візуалізації для вже опрацьованих графіків або схем;

- однією з сучасних вимог, що висувуються провідними видавництвами до навчально-методичних матеріалів, що містять засоби візуалізації (особливо, автентичні, недидактизовані, як, наприклад, фотографії), є так званий «real world content». Зображення повинне спонукати до роздумів та емоційного відгуку через втягування студента в реальну провокативну ситуацію. В умовах навчання іноземної мови високоефективними є фото або інфографіка з додаванням лінгвокраїнознавчих аспектів (бажано таких, що різьчє відрізняються від звичних для студентської аудиторії соціокультурних реалій);
- глобалізація освіти (на протипагу вищезгаданому методу контрасту) також відображається в найсучасніших навчальних комплексах: велика частка текстової інформації спрямована на ознайомлення аудиторії з глобально важливими проблемами сучасності або інтернаціонально значущими проєктами майбутнього, і візуалізовані дані

добираються відповідно до мети «to raise global awareness through learning materials» – підвищити глобальну обізнаність завдяки навчальним матеріалам [7];

- опціональною вимогою є також естетичність, адже «гарне» підсвідомо асоціюється з «добре» і «правильне», а отже, сприятиме підвищенню мотивації студентів до опрацювання матеріалу.

По-третє, слід спланувати посильний обсяг навчальної діяльності з опрацювання візуалізованої інформації, урахувавши обов'язкову зміну темпу та видів роботи.

По-четверте, слід завчасно завчити вокабуляр і мовленнєві кліше як для загального подання змісту зображення: «The table / graph/diagram ...

- a) provides information about/on
- b) gives information about/on ...
- c) compares / shows / illustrates ...»,

так і для його деталізованого аналізу: «There was a small price increase in December», «The percentage of female students getting a degree rose in 2019». Проте, завчені готові фрази не завжди корелюють зі змістом складних фахових таблиць або графіків, що не дидактизовані для навчальних цілей. У майбутній професійній діяльності сучасний студент має вміти самостійно здійснювати усний або письмовий аналіз автентичних матеріалів, що містять скомпресовану інформацію. З огляду на це, ми також вважаємо за доцільне в межах опрацювання мовленнєвих кліше актуалізувати такі знання та навички:

- 1) знання студентів зі словотвору й уміння встановлювати зв'язки серед дериватів:

Таблиця 1

### Word families: related nouns, verbs, adverbs and adjectives

Related nouns and verbs			
Noun	Example	Verb	Example
a rise (of)	a rise of prices	to rise	rose slightly
Related adjectives and adverbs			
Adjective	Example	Adverb	Example
constant	constant shift	constantly	shifted constantly

2) Слід звернути увагу студентів на відмінності в орфографії та синтаксичній структурі заголовків і підписів (особливо щодо фотографій):

- невикористання артиклів і прикметників: наприклад, фраза «The annual revenue of the years 2018 vs 2019» трансформується в «Annual revenue of 2018 vs 2019»;

- невикористання допоміжних дієслів навіть у пасивних конструкціях: «Team captains having fun while posing for the camera»;

- форматування дат і скорочення: «Market Share Perc.(Jan 2018 to Jan 2019)»;

- відмінності в перекладі, наприклад, ing форм українською: «acquiring» – набуття, «mapping» – картографія.

3) Слід також надати студентам роз'яснення щодо граматичної категорії часу, адже студенти можуть дійти висновку, що для подання контенту всіх засобів візуалізації необхідно використовувати часи групи Continuous (оскільки йдеться про подію / дію). Необхідно наголосити

на необхідності розмежовувати опис фотографій («... is laughing / ... is wearing») та, наприклад, графіків, для аналізу яких використовуються:

– Present Simple (факти та сучасний стан речей): «GDP tends to increase. There are more than twice as many X in column 1». Окрему увагу слід приділити назвам фотографій у Present Simple Active / Passive (які автори використовують для демонстрації невідкладності зображеного: «Smith scores three-pointer / Three-pointer is scored by Smith»;

– Past Simple (завершений процес, дія): «In 2019 GDP dropped to 5%»;

– Present Perfect (недавня подія, результат): «GDP has increased from 6% to 9% currently»;

– Future Simple (прогнозування): «In 2019 GDP will drop to 5%». Конструкція «to be going to» також може використовуватися, особливо після дієслів «predict» або «estimate» (зокрема й Passive Voice): «GDP is going to increase by 2019. / J. Abrams predicts that there will be small changes to GDP by 2019 / Small changes to GDP are predicted by 2019».

4) Слід ознайомити студентів з сучасними рекомендаціями щодо подання в контенті засобів візуалізації – надавати перевагу активному стану перед пасивним, а дієслівним конструкціям перед іменними: «GDP holds steady / GDP demonstrates steady hold».

5) Доцільно також приділити увагу семантичній категорії темпоральності й актуалізувати такі елементи та маркери: «former / next / to be»; «currently»; «constantly»; «between 2016 and 2016»; «from 2016 up to now»; «nowadays»; «at the moment».

Звичайно, актуалізація і тренування всіх вищезгаданих мовних аспектів можлива лише за умови тривалості курсу з дисципліни «Іноземна мова» не менше трьох семестрів з кількістю тижневих аудиторних годин не менше чотирьох. Такі цифри зумовлені необхідністю презентації або актуалізації (у групах з рівнем володіння іноземною мовою не нижче за B1) вищезгаданих аспектів семантики, граматики та синтаксису з високою періодичністю, адже опрацювання

скомпресованої або візуалізованої інформації хоч і є невіддільним складником вивчення основних тем за навчальним планом, а проте, опиняється на другому плані через брак навчального часу, який видається очевидним. Утім, проведене порівняння швидкості засвоєння студентами англійської інформації в текстовому вигляді й у форматі таблиці продемонструвало, що опрацювання таблиці забирає на 30% менше часу. У межах вивчення теми «Соціальні медіа» студенти досліджували онлайн цифрові показники (відвідуваність, найчастотніші перегляди, браузері, використані відвідувачами тощо) своїх улюблених сайтів англійською мовою. На наступному занятті студентам був запропонований текст, який містив уже знайомий вокабуляр і статистичну інформацію щодо відвідуваності сайту А за останній місяць (загальний обсяг – приблизно 600 знаків). На занятті наступного тижня студенти отримали вибірккові дані з тих самих категорій щодо відвідуваності сайту В у вигляді таблиці. Окрім порівняння (яке виявило змогу економії третини виділеного навчального часу) часових проміжків, витрачених студентами на читання, переклад та запам'ятовування, на двох заняттях (коли опрацьовувалися дані сайтів А та В) було також проведене контрольне опитування за матеріалом, яке підтвердило, що студенти однаково добре засвоюють інформацію за різних часових показників. Однак самі студенти зазначили, що надають перевагу роботі з таблицею.

Для розробки прийомів підвищення ефективності використання засобів візуалізації та підвищення мотивації до вивчення іноземної мови було проведене опитування серед студентів немовних спеціальностей Таврійського державного агротехнологічного університету (1-4 курси). Респонденти мали визначити, які типи засобів візуалізації, що використовуються в підручниках, спрощують виконання завдання, а які, навпаки, сприймаються ними як складні для розуміння. Результати опитування наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати опитування студентів ТДАТУ (1-4 курси)**

Запитання	Варіанти відповіді	Результат, %
Які засоби візуалізації, що використовуються у Ваших підручниках, Ви вважаєте ефективними допоміжними ресурсами?	фото	11
	малюнок	9
	карта	13
	таблиця	19
	діаграма	16
	графік	9
	схема	7
	інфографіка	16

Запитання	Варіанти відповіді	Результат, %
Які функції виконують засоби візуалізації у Ваших підручниках?	інформаційну	41
	естетичну	9
	наголошувальну	4
	тренувальну	36
	контрольну	10
Яким засобом візуалізації Ви надаєте перевагу з естетичного погляду?	фото	20
	малюнок	17
	карта	3
	таблиця	7
	діаграма	14
	графік	10
	схема	4
	інфографіка	25
Яким засобом візуалізації Ви надаєте перевагу під час опрацювання нової складної теми?	фото	5
	малюнок	2
	карта	4
	таблиця	24
	діаграма	22
	графік	16
	схема	12
	інфографіка	31

Як видно з таблиці, студенти добре усвідомлюють доцільність використання визначених засобів візуалізації в різних видах навчальної діяльності, як-от: інформування, аналіз інформації, ініціювання емоційного фідбеку, контроль за вивченим матеріалом. Так, попри те, що з естетичного погляду студенти здебільшого обирали фото й малюнки, все-таки під час опрацювання нової складної теми багато респондентів хотіли б користуватися максимально інформативними таблицями та діаграмами. Окремо слід наголосити на важливості інфографіки для навчальної діяльності: цей засіб візуалізації посідає найвищі рядки в результатах опитування з погляду попиту, інформативності та естетики, що не дивно, оскільки комплексний підхід і симпліфікація, на яких базується створення будь-якого продукту з цієї категорії, забезпечують йому популярність серед широких верств користувачів мережі Інтернет. Отже, обираючи найбільш ефективний засіб підвищення мотивації студентів до опрацювання скомпресованої інформації, доцільно звернути увагу на презентацію статистики, тенденцій і моделей саме у формі контрастної інфографіки.

Висновки. Набуття студентами навичок опрацювання візуалізованої інформації в графічних зображеннях різного виду є одним з важливих завдань викладача в навчальному процесі. Це завдання додатково ускладнюється під час навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Опрацювання інтегрованих матеріалів, розміщених у підручниках і навчальних посібниках, підготовка й добір доцільних (в ідеалі – автентичних) іншомовленневих матеріалів, логічне інтегрування візуалізованих даних у тему, що вивчається, підвищення мотивації студентів до аналізу інформації не матимуть ефекту, якщо викладач не забезпечить належну лінгвістичну підготовку групи. Здатність студентів самостійно (усно або письмово) продукувати аналітичний текст відповідно до власної мовленнєвої інтенції на основі візуалізованих даних не лише у професійній, а й в академічній сферах, а також рекомендації щодо написання іноземною мовою супровідної текстової частини або легенди до візуалізованого контенту можуть стати перспективою подальших досліджень методів навчання студентів іншомовної комунікації.

#### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.

#### References

1. Azimov E.G. (2009). *New Dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Publishing IKAR. [in Russian]

2. Вербийский А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Захарова А. А. Метафоры визуализации. *Научная визуализация*. 2013. Квартал 2. Т. 5. № 2. URL: <http://sv-journal.org/2013-2/02/index.html> (дата звернення 03.05.2019).
4. Киуру К. В., Попова Е. Е. Использование цифрового контента в образовательном процессе ВУЗа как ответ на вызовы визуального поворота. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 2. С. 91-102.
5. Кодцова З. Н. Визуализация как принцип языковой подготовки. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 12(78). Ч. 2. С. 209-211.
6. Сидельникова Т. Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин. *Интеграция образования*. Саранск, 2016. Т. 20. № 2. С. 281-292.
7. Laura Le Dréan The Power of Content: Preparing Students for Academic Success *National Geographic Learning*. URL: [https://eltngl.com/assets/html/conferences/webinars/downloads/adult\\_feb62019\\_slides.pdf](https://eltngl.com/assets/html/conferences/webinars/downloads/adult_feb62019_slides.pdf) (дата звернення 03.05.2019).
8. Lengler R., Eppler M. Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management. *Researchgate. Institute of Corporate Communication University*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/240720975\\_Towards\\_A\\_Periodic\\_Table\\_of\\_Visualization\\_Methods\\_for\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/240720975_Towards_A_Periodic_Table_of_Visualization_Methods_for_Management) (дата звернення 03.05.2019).
2. Verbytskii A.A. (1991). *Active teaching at higher institutes of learning: Context approach*. Moscow: Vyisshaia shkola. [in Russian]
3. Zakharova A.A. (2013). Visualization Metaphors. *Nauchnaia vizualizatsiia, Quartal 5, volume 5, №2*. Retrieved from <http://sv-journal.org/2013-2/02/index.html> [in Russian]
4. Kiuru K.V., Popova Ye.Ye. (2018). Digital content usage in the educational process of the university as a respond to the visual reversal challenges. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2, 91-102. Doi: 10.25588/CSPU.2018.02.09 [in Russian]
5. Kodzova Z.N. (2017). Visualization as a language training principle. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 12 (2)*, 209-211. [in Russian]
6. Sydelnikova T.T. (2016). Potential and limitations of visualization as a method of social sciences and humanities studying. *Integraciya obrazovaniya. 20 (2)*, 281-292. [in Russian]
7. Le Dréan, L. (2019). The Power of Content: Preparing Students for Academic Success. [PDF file]. Retrieved from [https://eltngl.com/assets/html/conferences/webinars/downloads/adult\\_feb62019\\_slides.pdf](https://eltngl.com/assets/html/conferences/webinars/downloads/adult_feb62019_slides.pdf) [in English]
8. Lengler, R., Eppler, M. (2019). Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/240720975\\_Towards\\_A\\_Periodic\\_Table\\_of\\_Visualization\\_Methods\\_for\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/240720975_Towards_A_Periodic_Table_of_Visualization_Methods_for_Management) [in English]

**Відомості про автора:**

**Зайцева Наталія Володимирівна**  
natalija\_zajtseva@ukr.net  
Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного  
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь  
Запорізька область, 72310, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/126/132

Матеріал надійшов до редакції 15. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 19. 06. 2019 р.

**Information about the author:**

**Zajtseva Nataliia Volodymyrivna**  
natalija\_zajtseva@ukr.net  
Dmytro Motomyi Tavria  
State Agrotechnological University  
18 B. Khmelnytskyi Ave., Melitopol  
Zaporizhzhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/126/132

Received at the editorial office 15. 05. 2019.  
Accepted for publishing 19. 06. 2019.

## ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Тетяна Логвіна-Бик, Наталя Бик

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

У статті розкрито зміст поняття «казка» та його структура на уроках біології. Біологічну казку розглянуто як засіб і методичний прийом, елемент ігрової технології, який застосовується на певних етапах уроку біології з конкретною навчальною метою. Схарактеризовано різні погляди науковців на поняття «казка» та особливості використання казок на різних етапах уроку біології в 6-7-х класах. Доведено, що казка на уроках біології виконує 8 основних функцій: навчальну, мотиваційну, релаксаційну, компенсаційну, розвивальну, виховну, контролювальну, оздоровчу (терапевтичну). З'ясовано, що казка сприяє розвитку мислення учнів, формуванню ефективної розумової діяльності, успішному виконанню школярами різних розумових операцій (аналіз, синтез, конкретизація й абстрагування, порівняння й узагальнення) у процесі казки. Казку розглянуто в статті як елемент нової освітньої технології, як методичний прийом роботи учнів на уроці та як засіб навчання.

### Ключові слова:

казка; біологічна казка; дидактична казка; терапевтична казка; побутові та чарівні казки; зміст казки; творчий розвиток школяра.

### Аннотация:

**Логвина-Бик Татьяна, Бик Наталья. Использование сказок на уроках биологии.**

В статье раскрыто содержание понятия «казка» и его структура на уроках биологии. Биологическая сказка рассматривается как средство и методический прием, элемент игровой технологии, который применяется на определенных этапах урока биологии с конкретной учебной целью. Охарактеризованы различные взгляды ученых на понятие «казка» и особенности использования сказок на разных этапах уроков биологии в 6-7-х классах. Доказано, что сказка на уроках биологии выполняет 8 основных функций: учебную, мотивационную, релаксационную, компенсационную, развивающую, воспитательную, контролирующую, оздоровительную (терапевтическую). Выяснено, что сказка способствует развитию мышления учащихся, формированию у них эффективной умственной деятельности, успешному выполнению школьниками различных мыслительных операций (анализ, синтез, конкретизация и абстрагирование, сравнение и обобщение) в процессе сказки. Сказка рассматривается в статье как элемент новой образовательной технологии, как методический прием работы учащихся на уроке и как средство обучения.

### Ключевые слова:

казка; биологическая сказка; дидактическая сказка; терапевтическая сказка; бытовые и волшебные сказки; содержание сказки; творческое развитие школьника.

### Resume:

**Lohvina-Byk Tetyana, Byk Natalia. Using fairy tales at biology lessons.**

The article deals with the content of the concept and structure of the fairy tale at the lessons of biology. Biological fairy tale is considered as a means and methodical method, an element of game technology, which is used at certain stages of a biology class with a certain educational purpose. Different views of scholars on the concept of "fairy tale" and the peculiarities of the use of fairy tales at different stages of the biology lesson in grades 6 and 7 are considered. The fairy tale in the lessons of biology performs 8 main functions: educational, motivational, relaxation, compensatory, developmental, educational, controlling, improving (therapeutic). It was found out that the fairy tale contributes to the development of students' thinking, the formation of effective mental activity, the successful performance by students of various mental activities (analysis, synthesis, concretization and abstraction, comparison and generalization) in the process of fairy tales. We can see the fairy tale as an element of the new educational technology, and as a methodological approach to the work of students in the classroom, and as a means of learning.

### Key words:

a fairy tale; a biological fairy tale; a didactic fairy tale; a therapeutic fairy tale; domestic and magic fairy tales; the content of a fairy tale; the creative development of the student.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні освіта все більше набуває рис особистісно-орієнтованої, з використанням компетентнісного підходу, що передбачає звернення до сфери особистісних інтересів і потреб учня. Не є винятком і біологічна освіта, яка повинна відповідати вимогам українського суспільства, розвиватися у світлі сучасних освітніх технологій і тенденцій. Активна діяльність школярів важлива вже на початковому етапі оволодіння знаннями з біології, а казки з біології служать для розвитку почуття самосвідомості. Формування самосвідомості пов'язане з успішним виконанням завдань, вправ і найкраще виявляється в ігрових формах або в казковій ситуації подиву чи гри. Г. Спенсер і К. Міллер, К. Блер та інші закордонні науковці намагалися вивести причину казки з фізіологічних чинників, натомість Л. Виготський доводив, що казка виникає внаслідок реалізації бажань, які до цього часу не здійснилися й не реалізувалися, що відбувається найчастіше в дитинстві [3]. Перед

сучасним учителем-біологом постає завдання сформувати в учня розуміння певних біологічних понять, пробудити інтерес до вивчення біології в різноманітних її аспектах. Д. Ельконін, який творчо розвивав ідеї Л. Виготського, наголошував на необхідності врахування певного вікового періоду, спираючись на такі критерії, як провідний вид діяльності, кризи та основні новоутворення. У віковій періодизації дітей Д. Ельконіна особлива роль належить провідній діяльності, що має свій зміст у кожному віці [2].

Сьогодні набуває актуальності питання підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів біології до умов, що постійно змінюються. Водночас методичний стан науки також зазнає потужного розвитку, зокрема у сфері використання нових освітніх технологій навчання, але при цьому випускники школи не в змозі виконати найпростіші завдання, передбачені програмою з біології. І це проблема не стільки учнів, скільки вчителів, а точніше – самого процесу викладання предмета

«Біологія» [1]. У навчанні біології нині склалася ситуація, коли теорія відстає від практики, а в практику нової української школи вже потужно втілюються нові форми й методичні підходи, що формують новий досвід учителів біології.

Одним із таких засобів і методичних прийомів, елементів ігрової технології, що застосовуються на певних етапах уроку з конкретно навчальною метою, є казка [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про використання казок у навчально-виховному процесі розглядалося в контексті виховання школярів як приклад правильної або неправильної поведінки та певних дій. Учителі біології використовували казки в навчальному процесі з біології фрагментарно й не вважали їх вагомими. У процесі навчання школярів основна увага приділялася здобуттю ними теоретичних знань і набуттю практичних умінь, і лише із застосуванням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів учителі біології звернули увагу на формування особистості школяра. У цьому контексті вагомими є дослідження психологів Л. Виготського [3] та Д. Ельконіна [2].

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення видів казок, що використовуються в процесі вивчення біології в загальноосвітньому закладі, та з'ясування їхніх функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У навчально-виховному процесі з біології ми виходимо з припущення, що навчальна діяльність школярів може бути продуктивною і більш ефективною, якщо вивчення біології відбуватиметься за умови оптимального вибору навчального матеріалу, використання дидактичних казок на певних етапах уроку й формування пізнавального інтересу, що є мотивувальним чинником. Для цього ми розробили й апробували методику проведення 16 уроків з біології в 6-му класі (розділи «Рослини» та «Царство грибів») та в 7-му класі (розділ «Тварини») з використанням казок, удосконалили зміст уроків біології завдяки добору дидактичних, біологічних і терапевтичних казок [1].

Основну увагу приділили використанню особистісно-орієнтованого навчання на уроках біології. Технологія особистісно-орієнтованого навчання відповідає таким вимогам: 1) стимулювання самооцінювальної діяльності учнів на уроці, 2) можливість учня самостійно обирати зміст навчального матеріалу, вид та форму виконання завдань; 3) оцінювання способів навчальної роботи, які самостійно і продуктивно використовує учень; 4) здійснення контролю не тільки за результатами, а

й за процесом навчання й оцінювання їх; 5) самооцінка навчання.

Як ми зазначили в праці [4, с. 40], важливим у навчанні студентів є вміння оцінювати власні дії та можливості; використовувати різноманітні джерела інформації, а також розвивати творчі можливості та інтереси в процесі професійного зростання. Для виконання завдань навчального процесу, для підготовки студентів до проходження ними виробничої педагогічної практики в середній школі необхідно сформувати в них спеціальні уміння та навички, що є основою набуття компетентностей. Інтерактивні й активні методи навчання і виховання, спрямовані на мотивацію студентів до пошуку нових рішень щодо набуття знань, бажання студентів працювати в складі команди, поєднання елементів наукового дослідження і гри дають свій плідний результат [4, с. 40].

Досліджуючи проблеми змісту навчального матеріалу з біології, особливості організації навчально-виховного процесу з біології у сучасній школі, ми акцентуємо на необхідності врахування психологічних особливостей школярів, а також компетентнісного підходу й формування відповідних компетенцій у навчально-виховному процесі з біології [5, с. 112–117]. Рівень сформованості професійної компетентності в майбутніх учителів біології визначається рівнем знань з дидактики, загальної і педагогічної психології, педагогіки і психології, методики викладання біології та природознавства, проходження виробничої педагогічної практики тощо [5].

Розглянемо більш детально використання казок у процесі навчання учнів біології як одного з методичних прийомів. Вивчення казки – частина вивчення народної творчості загалом. Остання формувалась відповідно до соціальної та політичної історії країни і є одним із джерел народної самосвідомості. Народна казка виникла ще в ті часи, коли люди не мали наукового знання, але намагалися дати пояснення явищам природи, тваринам, рослинам, усьому тому, що їх оточувало. У казках знайшли відображення уявлення давніх людей про добрі й лихі сили, про вплив природи на життя особистості, про чесноти й вади людей. В основу будь-якої казки покладено розповідь про вигадані події та явища, які сприймаються як реальні.

З поняттям «казка» пов'язують щось неочікуване, незвичайне, чудове, адже в казці з легкістю розв'язуються всі проблеми.

Головним у казці є її зміст. Вивчення казки має будуватися не на вивченні персонажів як таких, а на вивченні їхніх дій або функцій, оскільки ці функції є стійким елементом казки й однакові дії можуть виконувати різні

персонажі. У стародавні часи, коли казки тільки зароджувались, вони не були призначені дітям, їх розповідали тим, хто вступав у доросле життя, проходив обряд посвячення в дорослі. Казка була дуже серйозною справою. За змістом і давні, й сучасні казки є різними. Найдавнішими є казки про рослини і тварин. Колись люди вірили, що кожен рід походить від певної тварини. Така тварина називалося тотемом. Тотем оголошувався покровителем роду, його потрібно було вшановувати. Первісна людина жила в страху перед тотемною твариною, якою міг бути не тільки ведмідь, а й миша. Однак поступово людина звільнялася від страху, а його місце заступав сміх. Тварини наділялися постійними якостями, у яких, зазвичай, можна було впізнати людські вади – жадібність, дурість, лінь тощо, які висміювалися за допомогою казок. Сюжети казок часто були подібні до сюжетів міфів (наприклад міф про Геракла і яблука Гесперід та казка про молодильні яблечка). Тому закономірним постає питання: чим же казка відрізняється від міфу? У міфах передаються загальні уявлення про місце людини в суворій ієрархії земних і божественних сил, а світ казок максимально наближений до звичайного життя. Міфи, на відміну від казок, населені богами та героями. У міф вірять, він завжди в основі віри й релігії. Натомість казкові персонажі взяті й перенесені у вигаданий світ зі звичайного життя. У казці людина вступає в протиборство із силами зла, щоб досягти бажаного, а в міфі розповідається про богів і героїв, які вершать долі людей. Тому персонажі міфу – боги Зевс, Нептун, Аполлон, Афродіта та ін., герої Геракл, Ясон, Персей, Медея, а персонажі казки – Котигорошко, Вернидуб, Кощій Безсмертний, Лихо однооке, Баба-Яга, які живуть тільки в особливому казковому світі, що відрізняється від реального.

Казка – це свідомо вигадана й розказана за певними правилами історія. У казок, як і у інших фольклорних творів, наприклад, загадки, думи є свої жанрові особливості, тому можна говорити про кожну групу подібних творів як про твори різних жанрів. Казки поділяються на кілька груп, для кожної з яких характерні свої дійові особи і свій сюжет – це розвиток дії, хід подій [6].

У сучасному казкознавстві є загальноприйнята класифікація казок за їх видами, а саме: казки про тварин («звіриний епос»), чарівні казки (або героїко-фантастичні, фантастично-героїчні) та побутові (або соціально-побутові). *Казки про тварин* є найдавнішими і зазвичай дуже простими: вони найчастіше складаються з одного епізоду. Вони зацікавлюють насамперед дивовижністю окремих ситуацій. Дуже часто звірі зустрічаються

разом або з людиною і ведуть різні розмови або здійснюють несподівані, чудернацькі вчинки (наприклад, вовк ловить рибу хвостом). Це найпростіший спосіб висміяти людські вади, наділивши ними тварин.

Іншим видом казок є *побутові казки*, для яких характерні інші сюжети: висміювання злих, жадібних та багатих. У побутових казках діють люди, але вони теж наділені певними рисами, які ніколи не змінюються: солдат – завжди хоробрий і кмітливий, він обов'язково знайде спосіб посміятися над боязким і жадібним паном або покарати його.

Неймовірність і цікавість сюжету особливо яскраво виявляються в *чарівних казках*, де розвитку незвичайного сюжету сприяють незвичайні герої і фантастичні істоти. Сюжет чарівної казки починається з надзвичайної події, у якій головну роль грає якась чарівна істота, що володіє чудодійною силою. У чарівній казці відбувається багато подій, герой (або героїня) обов'язково повинен (повинна) потрапити в якусь біду (халепу) й вибратися з неї йому (їй) допомагають чарівні істоти або предмети. З їх допомогою герой (героїня) виконує складні завдання, і кожне наступне – важче за попереднє. Іноді герою (героїні) доводиться змінювати свій вигляд – перевтілюватись у когось іншого. Але герой (героїня) обов'язково домагається бажаного (сюжети таких казок, зазвичай, закінчуються весіллям). Отже, чарівні казки вчать школярів діяти, ухвалювати власні рішення, виконувати завдання, змінюватися в навчально-виховному процесі [2].

Багато казок у світі нагадують сюжет усім відомої казки про Червону шапочку. Антрополог Дж. Теграні спробував з'ясувати, звідки родом дівчинка і вовк. У різних країнах історію про дівчинку, яка пішла провідати свою бабусю, розповідають по-різному. Подекуди дівчинка стає хлопчиком (наприклад, в Ірані, де маленькі дівчатка не ходять поодиночі), а десь, як у Південно-Східній Азії, вовк стає тигром. Але суть скрізь залишається та сама. Британський антрополог Теграні вирішив з'ясувати, звідки ж Червона шапочка родом, використовуючи філогенетичний метод, завдяки якому, зазвичай, реконструюють еволюційні зв'язки живих організмів. Учений проаналізував 58 варіантів історії з усього світу за 72 ознаками – вигляд, стать героїв, прийоми, за допомогою яких лиходій обманював своїх жертв тощо. Відповідно до класифікації Аарне-Томсона-Утера, історія Червоної шапочки належить до категорії сюжетів, де діє герой з надприродними здібностями (сюди ж належать історії Рапунцель і Синьої бороди), і носить кодову назву ATU-333 [7]. За висновками Теграні, приблизно

в I ст. н. е. ця історія «утворилася» від іншої популярної казки – про вовка й сімох козенят (АТУ-123), і сталося це десь на Близькому Сході. Досягнувши Східної Азії та Африки, казка змішалася з місцевими варіантами історії про вовка і козенят і набула своїх унікальних рис. У Європі казка теж трансформувалася залежно від регіону. Наприклад, у Північній Італії у кошику в дівчинки була свіжа риба, у Швейцарії – головка молодого сиру, а горщик масла й пиріжки носила бабусі юна французенка. Варіюється і вік героїні – десь це маленька дівчинка, а десь – молода дівчина, і зустріч з вовком, як уважають дослідники, має сексуальний підтекст. Сама шапочка ще за часів Шарля Перро була шаперон – химерним головним убором з пелериною, тому оригінальна французька назва казки звучить як «Le Petit Chapeçon Rouge», що в перекладі з французької означає «Маленький червоний шаперон», а на багатьох ілюстраціях початку ХХ століття героїня казки намальована в червоній накидці з капюшоном. Дж. Теграні порівнює свою роботу, результати якої нещодавно були опубліковані в журналі «PLOS ONE» з відновленням палеонтологічного літопису: «Народні казки, як біологічні види, – розвиваються, набувають різних модифікацій, порівняно з “батьківськими” формами, і кожне наступне покоління оповідачів привносить у них щось своє. Багато в чому це схоже на відновлення еволюційного літопису» [7]. За даними Теграні, різні варіанти казки утворюють три великі кластери – далекосхідний, африканський та європейський і в основі їх усіх – спільний предок, встановити якого зараз, на жаль, неможливо. Але головним результатом своєї роботи вчений вважає доказ того, що традиційні зв'язки методів філогенезу можна використовувати для лінгвістичних досліджень, оскільки культурна й біологічна еволюції мають багато спільного [7]. Тема хижака метафорична, зауважує Теграні, але в різних культурах – це застереження від зайвої довірливості. Казки – один із захопливих жанрів усної народної творчості, що має власну історію, особливості створення, свій сюжет, жанрові особливості та може застосовуватися на уроках біології (Розділ «Рослини», 6 клас; розділ «Тварини», 7 клас; Розділ «Людина», 8 клас; «Загальна біологія» – 10 та 11 клас).

З позиції вчителя, казка – це форма організації навчального процесу [1], що формує і розвиває навички та вміння учнів. Характеризуючи дидактичні казки, зауважимо, що казка виконує в навчальному процесі **8 основних функцій: навчальну, мотиваційну, релаксаційну,**

**компенсаційну, розвивальну, виховну, контролювальну, оздоровчу** [6]:

**Навчальна функція казки** пов'язана із засвоєнням загальнобіологічних і спеціальних понять з біології та з оволодінням біологією як навчальним предметом.

**Мотиваційна функція** казки передбачає формування мотивації в учня та оволодіння певним видом діяльності.

**Релаксаційна функція.** Дидактична казка передбачає зняття втоми у школяра під час навчання, включення в рухову діяльність та отримання задоволення від власних дій.

**Компенсаційна функція** казки знижує рівень новизни та раптовості на уроці, адаптує учнів до входження у спільну навчальну діяльність.

**Розвивальна функція** казки передбачає виконання школярами певних розумових операцій, зокрема таких, як аналіз, синтез, конкретизація й абстрагування, порівняння й узагальнення, а також розвиває творче мислення.

**Виховна функція** казки спрямована на формування наукового світогляду, пізнавального інтересу, моральних якостей, самостійності в здобуванні знань. Реалізація дидактичною казкою цієї функції дає змогу здійснити зв'язок теорії та практики, поєднати навчальну діяльність школяра з практичним життям.

**Контрольовальна функція** казки визначає якість та рівень навчальних досягнень учнів і сформованість пізнавальних інтересів з біології. Засобами дидактичної казки можна успішно здійснювати всі види контролю за результатами навчання (попереднього, поточного, тематичного, підсумкового). Казку можна розглядати і як елемент нової освітньої технології, і як методичний прийом роботи учнів на уроці, і як засіб навчання.

**Оздоровча функція**, або терапевтична, спрямована на формування уваги, несподіваності, раптовості, емоційності, казковості, що сприяє руховій активності на уроці біології, долає напругу й утому учня [6].

Казка обов'язково повинна бути доповнена наочними джерелами інформації (таблиці, малюнки, слайди, гербарії). Дидактичні казки складаються за визначеним алгоритмом: 1) опис казкової країни чи її героїв; 2) важлива подія в житті героїв, що змінює їхнє життя або змушує над чимось змислитись; 3) фінал казки; 4) завдання для учнів. На уроках біології можна використовувати різні види казок: під час вивчення нового матеріалу більш доцільно використовувати казки-оповідання, під час закріплення та повторення – казки-загадки, під час перевірки й закріплення знань – казку – помилкову розповідь (казка з помилками). Під



час вивчення нового матеріалу застосовують дидактичну казку з обов'язковим поєднанням з іншими прийомами навчання.

Наприклад, під час використання на уроці біології казки «Подорож братів-близнюків» (6 клас) учні засвоюють такі ключові поняття: спермій, яйцеклітина, насіння, ендосперм, подвійне запліднення квіткових рослин: «Коли бджола навідалася до квітки Тюльпана, брати-близнюки, яких звали Спермій I і Спермій II, вистригнули з пильовика їй на спину. Бджола перенесла їх далеко від рідного дому на іншу квітку. За допомогою шпиків і виростів брати зупинилися на прийомці маточки смарагдового замку. Називався цей замок «Квітка». Через дах маточки, коридори стовпчика вони потрапили на нижній поверх замку – зав'язь. У цій світлиці-зав'язі перебували дві гарні дівчини. Після знайомства Спермій I запропонував руку і серце Венері (яйцеклітині). А Спермій II сподобався Центру (Велика Центральна Клітина). Брати-близнюки зіграли весілля й зажили щасливо. Плодом любові Спермія I і Венери стало Насіння. В іншій парі народився син Ендосперм. Жили сім'ї довго, у мирі та злагоді. А коли постаріли й зів'яли, квітконіжка Тюльпана нахилилася до Землі. Насіння з ендоспермом увійшли в неї і стали чекати сприятливих умов.

Ця казка пояснює доволі складний для учнів біологічний процес запилення та запліднення квітки під час вивчення теми: «Запліднення квіткових рослин» (6 клас). Велика кількість нових термінів спричиняє невпевненість школярів у своїх силах. Форма казкового оповідання дає змогу пробудити фантазію та уяву дітей. У казці йдеться про подвійне запліднення, яке характерне для квіткових рослин. Діти досить легко називають умови для проростання насінини: тепло, повітря, вода.

Проблема використання дидактичних казок як методичних прийомів роботи з підручником у сучасній науково-методичній літературі висвітлюється недостатньо, попри те, що потенціал застосування цього прийому в навчанні школярів 6-7-х класів досить високий. Використання на уроках біології в 6-7-х класах під час вивчення окремих тем нестандартних прийомів навчання викликає в учнів подив, інтерес, позитивні емоції, психологічно розвантажує їх. Дидактична казка є емоційною та образною, у ній є свої персонажі, які виконують різні завдання, а допомогти їм у цьому можуть лише учні.

Розглянемо казку з біології про клітину на тему: «Король Ядро та його королівство». У далекому королівстві «Клітина» жив собі король Ядро. У короля був свій замок «Ядро». У його королівстві завжди був порядок, і кожен

виконував свою функцію і свої обов'язки. Замість повітря в королівстві була Цитоплазма, і жителі плавали в ній, як у морі. Усе королівство було заповнено цитоплазмою, а кордоном, який оточував королівство, служила «плазматична мембрана», яка не дозволяла нікому вибратися з цього королівства, а також не дозволяла нікому проникнути в нього. Вона захищала жителів і короля. У короля «ядерця» була величезна «ДНК»-бібліотека, що зберігала всю його спадкову інформацію. Ще в нього були вірні слуги – Хромосоми, які й охороняли ту саму бібліотеку. У королівстві «Клітина» була новітня й сучасна енергетична станція «Мітохондрія» і найсмачніша кухня «Лізосома». «Ендоплазматична мережа» служила для транспортування корисних речовин, а «Комплекс Гольджі» приймав продукти. Ще в королівстві «ядерця» був «Клітинний центр», який відіграв важливу роль у чисельності населення. Усі жителі королівства «Клітина» жили в мирі і спокої. Вони жили довго та щасливо.

У структурі казки можна виокремити такі компоненти: ролі, вихідна ситуація, казкові дії. Отже, казки на уроках біології є ефективною технологією навчання та засобом активізації пізнавальної діяльності учнів. Під час використання казки в навчально-виховному процесі у школяра розвивається творчий підхід до засвоєння матеріалу, логічне мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати висновки, зіставляти, спостерігати, висувати гіпотези, систематизувати навчальний матеріал, завдяки чому формується біологічне мислення, уміння та навички спілкування з природою, позитивні взаємини між учнями, між учнями і вчителем, що є однією з умов ефективності виховання та навчання. Але водночас не варто забувати, що казка з біології – лише допоміжний засіб під час вивчення навчальної дисципліни «Біологія».

Казка визначає вибір засобів, сприяє розвитку навичок і вмінь, дає змогу моделювати спілкування учнів у різних ситуаціях, іншими словами, є вправою для набуття навичок і вмінь в умовах міжособистісного спілкування. Казка сприяє розвитку мислення, формуванню ефективної розумової діяльності, успішному виконанню учнями різних розумових операцій (аналіз, синтез, конкретизація й абстрагування, порівняння й узагальнення). Казку можна розглядати і як елемент нової освітньої технології, і як методичний прийом роботи учнів на уроці, і як засіб навчання.

Висновки. 1. Вивчення та аналіз педагогічної і методичної літератури з теми дослідження показав, що вчителі біології різних шкіл України використовують казки на уроках біології

фрагментарно, оскільки цей процес потребує додаткової, творчої та плідної підготовки з боку вчителя та забирає багато часу. Але казки допомагають кращому, фундаментальному засвоєнню учнями навчального матеріалу з біології. У школярів пробуджується інтерес до процесу навчання, що сприяє формуванню цілісних уявлень про живу природу. У педагогічній і методичній літературі України немає класифікації казок взагалі. Також немає методичних розробок, які пояснювали б особливості використання вчителями біології казок на різних етапах уроку.

2. Для створення казки на уроці біології вчителю потрібно мати чітке уявлення про складники казки, а саме: 1) рольове моделювання; 2) алгоритм казки; 3) дієве тло або середовище казки; 4) етику майстра казки.

У структурі казки найважливішим є визначення основних компонентів: ролі, вихідна ситуація, дії школяра (зацікавленість, активна участь у навчальному процесі). Казка сприяє формуванню навчального співробітництва і партнерства в навчально-виховному процесі з біології, оскільки «залучення до казки» припускає активну участь учнів, які повинні взаємодіяти злагоджено, точно враховуючи реакції один одного. Унаслідок участі в казках з біології учням з низьким (1-3 бали) і середнім (4-6 бали) рівнями знань вдається подолати боязкість, зняковілість і з часом, можливо, цілком прилучитися до казкової ситуації. Отже, казку можна прийняти як певну організаційну форму роботи учнів на уроці, яка сприяє формуванню згуртованості учнівського колективу.

Казка на уроках біології виконує 8 основних функцій: навчальну, мотиваційну, релаксаційну, компенсаційну, розвивальну, виховну, контролювальну, оздоровчу. Казку найбільш доцільно використовувати на етапі викладення нового матеріалу, оскільки учні мають засвоїти новий навчальний матеріал у зручній для них формі.

3. Розроблена методика проведення сучасного уроку біології на основі використання казок у 6-х класах (Розділ «Рослини» та «Царство Гриби») та 7-х класах (розділ «Тварини»), з урахуванням особливостей формування пізнавальної діяльності учнів, – головна умова формування цілісної системи знань і вмінь школярів. Найбільш вдалим при цьому є казки дидактичного та терапевтичного змісту.

Упровадження запропонованих нових освітніх технологій навчання та використання казок на уроках біології – це діяльність досвідченого педагога, що потребує ґрунтовної підготовки (підбір навчального матеріалу, складання плану уроку). Завдяки тому, що вчитель прагне розкрити здібності й таланти своїх учнів і навчити їх учитися, він знаходить нові освітні технології навчання, серед яких – використання казок на уроках біології на різних етапах уроку, що сприяє вдосконаленню різних методик навчання біології.

Напрями подальших досліджень ми вбачаємо в розробці й апробації теоретичної моделі та технологічного алгоритму підготовки висококваліфікованих біологів і фахівців у біологічній галузі.

#### Список використаних джерел

1. Біологія і екологія. Інтегрований курс «Природознавство». 6-11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році / укладач С. С. Фіцайло. Харків: Ранок, 2018. 288 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. испр. и доп. Москва: Просвещение, 1979. 287 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
4. Логвина-Бык Т. А., Бык Н. В. Актуальные проблемы биологического образования в высших учебных заведениях. *Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: актуальные проблемы и пути их решения*: материалы IV Международной науч.-практ. конф. (Самара, 15-16 февраля 2018 г.) / отв. ред. А. А. Семенов. Самара: СГСПУ, 2018. С. 39–42.
5. Логвина-Бык Т. А., Бык Н. В. Проблемы содержания и организации образовательного процесса по биологии в современной школе. *Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория,*

#### References

1. Fitsailo, S.S. (2018). *Biology and ecology. Integrated course "Natural Science"*. Grades 6-11: educational programs, methodical recommendations for the organization of educational process in the 2018/2019 academic year. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
2. Davydov, V.V., Dragunova, T.V., Itelson, L. B. (1979). *Age and pedagogical psychology*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
3. Vygotsky, L.S. (1966). The game and its role in the child's mental development. *Voprosy psikhologii*, 6, 62–76. [in Russian]
4. Logvina-Byk, T. A., Byk, N.V. (2018). *Actual problems of biological education in higher educational institutions*. Materials of IV International scientific and practical conference "Biological and ecological education of students and schoolchildren: actual problems and ways of their solution" (15–16 February 2018, Samara). Samara: GSPUU, 39–42. [in Russian]
5. Logvina-Byk, T.A., Byk, N.V. (2017). *Problems of content and organization of educational process on biology in modern school*. Biological and ecological education in school and high school: theory, methodology, practice. Collection of articles of international scientific-practical conference (14–17 November, 2017). Issue 15 (2). 112–117. [in Russian]

- методика, практика*: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 14-17 ноября 2017 г.) / под ред. проф. Н. Д. Андреевой. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. Вып. 15(2). С. 112–117.
6. Підготовка вчителя до використання інноваційних педагогічних технологій у початковій школі: монографія / Коберник О. М., Коберник Г. І., Волошина Г. П. та ін. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 190 с.
  7. Смирнова Ю. Про Красную шапочку. URL: <https://www.nkj.ru/news/23457/vbhyjdf> (дата звернення: 30.01.2019).
  6. Kobernik, O. M., Kobernik, G. I., Voloshina, G. P. (2017). *Teacher training for the use of innovative pedagogical technologies in elementary school: monograph*. Uman: VPTS "VIZAVI". [in Ukrainian]
  7. Smirnova. Y. On Red-Riding-Hood. URL: <https://www.nkj.ru/news/23457/vbhyjdf> [in Russian]

**Відомості про авторів:****Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна**

tatanlog1@gmail.com

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

**Бик Наталя Володимирівна**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/133/139

*Матеріал надійшов до редакції 06. 02. 2019 р.  
Прийнято до друку 06. 03. 2019 р.*

**Information about the authors:****Lohvina-Byk Tetiana Anatoliivna**

tatanlog1@gmail.com

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

**Byk Natalia Volodymyrivna**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/133/139

*Received at the editorial office 06. 02. 2019.  
Accepted for publishing 06. 03. 2019.*

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРО ОСНОВНІ КЛАСИ НЕОРГАНІЧНИХ СПОЛУК

Олександр Максимов, Тетяна Шевчук

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

Статтю присвячено проблемі підготовки учителя хімії до формування в учнів понять про основні класи неорганічних сполук. Подано загальну характеристику структури та обсягу хімічного поняття, алгоритму дії із застосування засобів навчання хімії, методів бесіди і переконання учнів у засвоєнні інформації. Запропоновано методику формування понять про основні класи неорганічних сполук за конкретними етапами та розкрито алгоритм дій учителя.

**Анотация:**

**Максимов Александр, Шевчук Татьяна. Методика формирования понятий об основных классах неорганических соединений.**

Статья посвящена проблеме подготовки учителя химии к формированию у учащихся понятий об основных классах неорганических соединений. Дана общая характеристика структуры и объема химического понятия, алгоритм действий по применению средств обучения химии, методов беседы и убеждения учащихся в усвоении информации. Предложена методика формирования понятий об основных классах неорганических соединений по конкретным этапам и описан алгоритм действий учителя.

**Resume:**

**Maksymov Oleksandr, Shevchuk Tetiana. Methods of concept formation on the basic classes of inorganic compounds.**

The content of the article is devoted to the problem of a chemistry teacher training for the formation of concepts on the main classes of inorganic compounds in students. A general description of the structure and scope of the chemistry concept, the algorithm of actions for the application of the means of teaching chemistry, the methods of conversation and convincing students of information digesting is given.

**Ключові слова:**

формування понять класів неорганічних сполук.

**Ключевые слова:**

формирование понятий о классах неорганических соединений.

**Key words:**

concept formation on the classes of inorganic compounds.

Постановка проблеми. Складниками ключових компетентностей у природничих науках і технологіях, зазначених у концептуальних засадах реформування середньої школи, є теоретичні знання про природу, рівні її організації, взаємозв'язок живого і неживого матеріального світу, здатність до оперування знаннями для виконання прикладних завдань у різних галузях природничо-математичних досліджень, уміння інтегрувати знання природничих наук і застосовувати його на практиці. Компетентнісний підхід до навчання шкільних предметів, зокрема хімії, є імперативом сьогодення, який прискорює пошук інновацій у розвитку змісту підготовки майбутнього вчителя. Інваріантою цієї підготовки залишається оволодіння теоретичними знаннями основ хімії, психолого-педагогічних наук, здатністю до застосування хімічного експерименту – специфічного методу навчання і пізнання хімії та вміння формувати в учнів хімічні поняття різного рівня.

Так, зокрема, формування понять у системі динамічної хімічної освіти й у процесі навчання основ хімії в школі залишається одним із центральних. Інформаційний науковий потік стрімко зростає. Достатньо сказати, що кількість неорганічних і органічних речовин наближається до 150 млн, а це і знання про їх фізичні і хімічні властивості, способи добування в промисловості, синтезу в лабораторіях, знаходження в природі тощо. А тому загострюється питання

інтенсифікації засвоєння ущільненої хімічної інформації у вигляді понять як узагальненого виду знань і форми мислення учнів.

На жаль, методичні основи та обґрунтовані теоретичні засади застосування методів та засобів формування хімічних понять і накопичений практичний досвід учителів хімії в окремих випадках не усуває формального засвоєння знань учнями.

Причини такої ситуації криються в тому, що:

- 1) майбутні вчителі не оволодівають практикою застосування теорій психології у формуванні хімічних понять;
- 2) не розроблено алгоритм дій учителя з визначення дефініції певного поняття;
- 3) часто в учителя немає розуміння зв'язку теоретичних абстракцій з хімічним експериментом і понять з уявленнями та відчуттями, які отримують учні під час спостереження за хімічними об'єктами або явищами, а звідси й нехтування «живим» або віртуальним хімічним дослідом.

Крім того, майже 40% учнів виявляють аморфний інтерес до демонстрації дослідів. Вони лише фіксують зовнішні ознаки явищ, не намагаючись зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки побаченого і почутого. Такі учні, як пише Г. І. Щукіна, хоча й уважні у спостереженні явищ, щиро дивуються, жваво, емоційно коментують побачені зміни кольору, утворення осаду тощо, але у відповідях, називаючи причини процесів, роблять помилки, а іноді й зовсім не відповідають, що пригнічує власний

внутрішній когнітивний інтерес до сутності явища [7, с. 151–162].

Майбутні вчителі вивчають теоретичні основи методики навчання хімії, проходять навчальні практики з методики навчання хімії, з техніки та методики шкільного хімічного експерименту, виробничу педагогічну практику в середніх навчальних закладах освіти. Проте курси психології та педагогіки (власне дидактики) залишаються певною «надбудовою», без конкретних прикладів алгоритмів тренування пам'яті учнів, формування в них уявлень засобами навчання й насамперед хімічного експерименту.

Відомо, що вибір ефективних методів навчання хімії ґрунтується на певних правилах застосування психологічних теорій у процесі підбору когнітивних завдань відповідного типу. Наприклад, формування початкових уявлень про хімічні реакції, закономірності їх перебігу здійснюються на підставі асоціативно-рефлекторної теорії управління через розв'язання описових задач (опишіть: що спостерігається під час взаємодії гранул цинку з хлоридною кислотою; властивості хлоридної кислоти). Пізнавальні задачі методологічного та творчого типу найчастіше ставлять перед учнями для формування прийомів мислення, практичних і розумових умінь і навичок з урахуванням теорії алгоритмізації навчального процесу. Ураховуючи таку особливість, як формування в учнів уявлень про абстрактні поняття та складні теорії, які пояснюють хімічні явища процесів виробництва і живої природи, відбір пізнавальних задач пояснювального і методологічного типу слід робити за положенням теорії поетапного формування розумових дій. Застосовувати такий підхід доцільно під час вивчення окисно-відновних реакцій, формування поняття про гомологи органічних сполук та їх функціональні групи.

Теорія поетапного формування розумових дій з використанням пізнавальних задач пояснювального, методологічного та творчого типу є основою для набуття учнями вмій вільно оперувати поняттями, аналізувати їх обсяг і зміст, умінь пояснювати узагальнений вид знань, який стоїть за цим поняттям, і застосовувати ці знання для підтвердження суджень та умовисновків.

Нас цікавлять методичні прийоми, послідовність логічних предметно-маніпулятивних дій, взаємопов'язаних зі словом учителя під час демонстрації хімічних дослідів, які сприяють успішному результату процесу формування хімічних понять.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати хімічні поняття як форму

мислення та узагальнений вид знань і визначити методичні прийоми формування понять основних класів неорганічних сполук. Завдання: показати структурно-процесуальні ознаки хімічного поняття й здійснити опис залежності ефективності засвоєння понять від чуттєвих уявлень явищ і розуміння хімічних позначень речовин і процесів, що з ними відбуваються; визначити приклади методичних прийомів формування понять основних класів неорганічних сполук.

Навчання майбутніх учителів логічних дій, послідовності запитань бесіди, що передбачають гіпотетичні аргументовані відповіді, які переконують учнів у правильності руху до мети, є також одним із завдань методики формування понять про основні класи неорганічних сполук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з історичним підходом до вивчення неорганічної хімії, сформовані поняття про основні класи неорганічних сполук є базисними для подальшого засвоєння учнями Періодичного закону і вивчення хімічних елементів та їхніх сполук по групах Періодичної системи. Методика формування понять основних класів неорганічних сполук, викладена в книгах І. М. Борисова [1], Д. М. Кирюшкіна та В. С. Полосіна [3], Г. І. Шелинського та А. Д. Смирнова [6], не має теоретичного підґрунтя психологічної науки. У посібниках з методики викладання хімії [2; 4; 5] ураховано практичний досвід формування понять про оксиди, кислоти, основи та солі, але немає детального опису методичних прийомів і методів механізму формування понять, фактично відсутня повнота дій, а наведені принципи формування хімічних понять є загальними [5, с. 68]. Навіть розкриття і деталізація цих дій та принципів не дає вчителю змоги виробити конкретний спосіб навчання учнів теми про класи неорганічних сполук.

Запропонована нами методика формування понять про основні класи неорганічних сполук ґрунтується на засадах теорії поетапного формування розумових дій спільної діяльності учителя й учнів із засвоєння останніми знань про оксиди, кислоти, основи та солі. У контексті порушеної проблеми доречно розкрити сутність терміна «поняття» в методиці викладання хімії.

Поняття – це думка, яка відображає в узагальненому вигляді матеріальні предмети і явища навколишньої дійсності та найважливіші зв'язки між ними, фіксує загальні та специфічні фізичні ознаки як властивості цих предметів і явищ. З огляду на це, хімічні поняття – це узагальнений вид знань, а іноді й системи знань, утворений окремими фрагментами наукових теорій, а також форма

мислення учнів у процесі навчання хімії. Поняття фіксується в мовній формі – у вигляді окремого слова, наприклад «речовина», або у вигляді словосполучення «хімічна реакція», а також в умовних знаках хімічної науки, тобто формулах ( $K_2SO_4$ ,  $CaO$  та ін.) чи рівняннях хімічних реакцій ( $2H_2 + O_2 = 2H_2O$  тощо). Так, наприклад, формула сульфатної кислоти  $H_2SO_4$  містить узагальнені знання про її фізичні та хімічні властивості, способи добування в лабораторії та промисловості, значення для виробництва матеріальних товарів тощо. Коли учень пояснює хімічні властивості сульфатної кислоти, її взаємодію з металами, оксидами та іншими речовинами, починають діяти розумові операції, живе мислення різного рівня.

Кожне хімічне поняття характеризується обсягом і змістом. Наприклад, обсяг поняття «неорганічна кислота» охоплює цілий клас речовин, кожна з яких має суттєві ознаки, спільні з іншими: складна речовина, наявність атомів Гідрогену та кислотного залишку. Обсяг поняття містить певну кількість об'єктів і відображає кількісну сторону когнітивного процесу.

Вияв суттєвих ознак неорганічних кислот (їх розчинність у воді, взаємодія з речовинами) характеризує якісний бік поняття «неорганічна кислота», що і є змістом хімічного поняття.

Оперувати хімічними поняттями – означає мислити подвійним рядом образів. Перший ряд – це визначення фізичного стану (агрегатний стан, колір, форма тощо) речовини або хімічної реакції та їх поступове сприймання у вигляді цілісного образу; другий ряд мислення забезпечується знаковими системами (хімічними символами, формулами та ін.). Найбільш складною формою чуттєвого пізнання є уявлення у свідомості учнів образів хімічних об'єктів або явищ, які вони

безпосередньо сприймали раніше. Уявлення – це чуттєво-наочний і узагальнений образ речовин, реакцій, моделей та іншого, що можна «зберегти» в пам'яті та за потребою подумки ними оперувати.

Процес формування поняття, наприклад про оксиди, умовно поділяється на такі етапи: підготовчий, мотиваційний, уведення в поняття, застосування поняття. Розглянемо докладніше методику формування поняття про оксиди.

На підготовчому етапі вчитель актуалізує опорні знання й чуттєві уявлення, для чого ставить запитання: «Чим прості речовини відрізняються від складних?» і дає завдання схарактеризувати хімічний елемент Оксиген і просту речовину – кисень.

Мотиваційний етап – етап переконання учнів у необхідності засвоєння поняття «оксиди». Під час бесіди учні пригадують властивості кисню – взаємодіяти з неметалами (C, P, S та ін.) і металами (Mg, Fe, Cu та ін.) з утворенням газуватих і твердих оксидів. Говорять про воду, що також є оксидом, про її роль та роль оксидів Карбону, Сульфуру в колообігу речовин у природі та їх вплив на довкілля. Окремі хімічні реакції простих речовин з киснем учні бачили і виконували з ними хімічні досліди, а тепер їм потрібно уявити їх. Після запитань «Що ж таке оксиди?», «Яка їх генетична роль в утворенні речовин інших класів неорганічних сполук?» учитель переходить до введення поняття «оксиди».

На початку етапу «уведення поняття» учням пропонують розглянути прості речовини – вуглець, сірку, червоний фосфор, стрічку магнію і назвати їх характерні ознаки – колір, агрегатний стан. Формули простих речовин та їх характеристику заносять до таблиці 1.

Таблиця 1

Прості речовини та їх оксиди

Формули та ознаки простих речовин	Рівняння хімічних реакцій	Формули і ознаки складних речовин
C чорний	$C + O_2 = CO_2$	$CO_2$ – газ, без кольору
S жовтий	$S + O_2 = SO_2$	$SO_2$ – газ, без кольору
P червоний	$4P + 5O_2 = 2P_2O_5$	$2P_2O_5$ – твердий білий дим
Mg сріблястий	$2Mg + O_2 = 2MgO$	$MgO$ – аморфна біла речовина

У процесі дослідження простих речовин у бесіді учні пригадують, що прості речовини утворені одним конкретним видом атомів: вуглець – атомами Карбону, сірка – Сульфуру, фосфор – Фосфору, металічний магній – Магнію. Така аргументація спрямована на переконання учнів в істинності баченого й зосереджує їхню увагу на фіксації зовнішніх ознак і розумінні якісного складу речовин.

Наступний методичний прийом етапу «уведення поняття» – демонстрація вчителем спалювання простих речовин в атмосфері кисню із записом на дошці і в таблиці рівнянь хімічних реакцій. Запис рівнянь сприяє виходу за межі чуттєвого пізнання й у такий спосіб посилює процес формування уявлень. Аргументом того, що утворились нові речовини, є їх виявлення: вуглекислого газу – вапняною водою, оксидів

Сульфуру і Фосфору – розчиненням у воді з додаванням лакмусу. Утворені речовини належать до класу оксидів. Далі вчитель запитує в учнів: «У третьому стовпчику записані формули простих чи складних речовин? Атоми якого елемента є спільними у формулах отриманих речовин? Атоми яких елементів, окрім Оксигену, входять до формул отриманих речовин?» Від учнів на ці запитання слід очікувати такі гіпотетичні відповіді-ознаки: складні речовини; атоми Оксигену; атоми металічних і неметалічних елементів. Після того, як учні впевнилися в правильності визначених ознак, їм пропонують сконструювати дефініцію поняття «оксиди»: оксиди – це складні речовини, що обов'язково містять атоми Оксигену, з'єднані з атомами неметалічних або металічних елементів. Або такий варіант визначення: оксид – це складна речовина з атомів двох елементів, одним з яких є Оксиген.

На етапі застосування, який ще називають підетапом «підведення під поняття», учні використовують сформоване поняття в прикладах і контрприкладів, виконують завдання такого типу:

1. З переліку формул речовин виписіть формули оксидів і обґрунтуйте свій вибір:  $H_3PO_4$ ,  $ZnO$ ,  $CO_2$ ,  $NaOH$ ,  $CaO$ ,  $Fe_2O_3$ ,  $Ca(OH)_2$ ,  $Al_2O_3$ ,  $N_2O$ ,  $HNO_3$ ,  $CrO_3$ ,  $NH_3$ ,  $Cu_2(OH)_2$ ,  $CO_3$ ,  $P_2O_5$ ,  $H_2CO_3$ ,  $CO$ ,  $Cl_2O_7$ .

2. Складіть формули оксидів за валентністю атомів хімічних елементів: Fe(II), Mg(II), Na(I), Ba(II), P(V), S(II), S(III), N(V).

На наступних уроках учитель включає засвоєне учнями поняття «оксиди» до системи пізнавальних завдань, які передбачають відповіді у формі модальних висловлювань, суджень або умовисновків. Отже, поняття розвивається, розширюється його обсяг і зміст.

За таким алгоритмом здійснюють формування понять інших класів неорганічних сполук. У стовпчик вибудовують формули гідроксидів, кислот або солей. Під час бесіди з'ясовують, що це складні речовини

й у формулах є спільні, наприклад для гідроксидів – гідроксид – йон  $OH \dots$ , а для кислот – атоми Гідрогену. Виділяють також інші складники – атоми металів (у гідроксидів), кислотні залишки (у кислот), атоми металів і кислотні залишки (у солей).

За визначеними ознаками конструюють дефініції певного класу неорганічних сполук.

Крім того, у процесі формування поняття «кислота» етап «уведення поняття» має під етап – «виведення наслідку».

Вивчаючи хімічні властивості за допомогою хімічних дослідів, учні спостерігають за взаємодією кислот з металами, за зміною забарвлення індикаторів у кислотному середовищі тощо. Вони пригадують ознаки, характерні для класу кислот (складна речовина, наявність атомів Гідрогену та кислотного залишку) і доходять висновку, що атоми Гідрогену в кислоті здатні до заміщення на атоми деяких металів. Переконливий хімічний експеримент взаємодії хлоридної кислоти та сульфатної кислоти з цинком та іншими металами і підтвердження того, що при цьому витискується водень, дає можливість учням сформулювати ще й таке означення кислот: «Кислотами називають складні речовини, які утворені з атомів Гідрогену, здатних заміщуватись на атоми металів та кислотного залишку». Сформульоване визначення поняття «кислота», підсилене уявленням від побаченого хімічного досліду та записами хімічних рівнянь, стає результатом розвитку сформованого поняття.

Для етапу застосування поняття «кислота» характерним є те, що з нього логічно виводиться поняття «сіль». Для цього є всі підстави. Учні володіють поняттями «складна речовина», «кислотний залишок» і в процесі хімічного експерименту спостерігали за утворенням солей, формули яких мають спільні ознаки зі сформованими поняттями «кислота» («кислотний залишок») та «основи» («метали»). На цьому етапі доречно заповнити таблицю 2.

Таблиця 2

Формули кислот і солей

Назва	Кислота		Сіль	
	Формула	Кислотний залишок	Формула	Назва
Хлоридна	$HCl$	- Cl	$NaCl$	Натрій хлорид
Нітратна	$HNO_3$	- $NO_3$	$NaNO_3$	Натрій нітрат
Сульфатна	$H_2SO_4$	= $SO_4$	$Na_2SO_4$	Натрій сульфат
Ортофосфатна	$H_3PO_4$	= $PO_4$	$Na_3PO_4$	Натрій фосфат

Наочність табличних даних дає змогу учням самостійно сформулювати визначення солей як

складних речовин, що утворені атомами металів і кислотними залишками.

Висновки. У процесі формування понять можна пропустити окремі етапи (наприклад, як у формуванні поняття «сіль»). Це залежить від підготовчого етапу, на якому створюється «понятійна база» за рахунок актуалізації опорних знань. Але ключовим засобом формування всіх

понять класів неорганічної хімії обов'язково залишається хімічний експеримент.

Засвоєний алгоритм формування понять «оксиди» закріплюється в процесі формування інших понять основних класів неорганічних сполук і в результаті виконання учнями навчальних завдань методологічного характеру.

**Список використаних джерел**

1. Борисов И. Н. Методичка преподавания химии в средней школе. Москва: Учпедгиз, 1956. 462 с.
2. Буринська Н. М. Методика викладання хімії: теоретичні основи. Київ: Вища шк., 1987. 255 с.
3. Кирюшкін Д. М., Полосін В. С. Методика навчання хімії. Київ: Вища шк., 1974. 416 с.
4. Методика викладання шкільного курсу хімії: посібник для вчителя / Н. М. Буринська, Л. П. Величко, Л. А. Липова та ін.; за ред. Н. М. Буринської. Київ: Освіта, 1991. 350 с.
5. Методика преподавания химии / Н. Е. Кузнецова, В. П. Таркунов, Д. П. Ерыгин и др.; под ред. Н. Е. Кузнецовой. Москва: Просвещение, 1984. 415 с.
6. Шелинский Г. И., Смирнов А. Д. Методика обучения химии в восьмилетней школе. Москва: Просвещение, 1965. 295 с.
7. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 208 с.

**Відомості про авторів:**

**Максимов Олександр Сергійович**  
neorghim54@gmail.com

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

**Шевчук Тетяна Олександрівна**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/140/144

Матеріал надійшов до редакції 05. 03. 2019 р.  
Прийнято до друку 28. 03. 2019 р.

**References**

1. Borisov, I. N. (1956). *Methods of teaching chemistry in secondary school*. Moscow: Uchpedgiz. [in Russian]
2. Burynska, N. M. (1987). *Methods of teaching Chemistry: Theoretic grounds*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
3. Kyriushkin, D. M., Polosin, V. S. (1974). *Methods of teaching Chemistry*. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
4. Burynska, N. M., Velychko, L. P., Lypova, L. A. (1991). *Methods of teaching school course of Chemistry: teacher's book*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
5. Kuznetsova, N. Ye., Garkunov, V. P., Yerygin, D. P. (1984). *Methods of teaching Chemistry*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
6. Shelinskii, G. I., Smirnov, A. D. (1965). *Methods of teaching Chemistry at eight grades school*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian]
7. Shchukina, G.I. (1988). *Pedagogical problems of forming students' cognitive interests*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]

**Information about the authors:**

**Maksymov Oleksandr Serhiiovich**  
neorghim54@gmail.com

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

**Shevchuk Tetiana Oleksandrivna**

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/140/144

Received at the editorial office 05. 03. 2019.  
Accepted for publishing 28. 03. 2019.



УДК 378.147

## РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНИХ ЗВО

Марина Однороманенко

*Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного***Анотація:**

У статті висвітлено питання застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Проаналізовано сучасні технології та особливості їх упровадження в освітній процес, зокрема у викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей. Акцентовано на практичній цінності сучасних ІКТ в освіті й методиці викладання іноземних мов. Розглянуто можливі труднощі в застосуванні інноваційних технологій і способи їх подолання.

**Ключові слова:**

інформаційно-комунікаційні технології; освіта; методика викладання; іноземні мови; електронна педагогіка; дистанційна освіта; відкрите навчальне середовище.

**Аннотация:**

**Однороманенко Марина.** Развитие современных коммуникативных технологий в образовании и их внедрение в методику преподавания иностранных языков в технических вузах.

В статье рассмотрены вопросы применения современных информационно-коммуникативных технологий в образовании. Проанализированы современные технологии и их внедрение в образовательный процесс, в частности, в преподавание иностранного языка студентам неязыковых специальностей. Акцентируется на практической ценности современных ИКТ в образовании и методике преподавания иностранных языков. Рассмотрены возможные трудности в применении инновационных технологий и способы их преодоления.

**Ключевые слова:**

информационно-коммуникативные технологии; образование; методика преподавания; иностранные языки; электронная педагогика; дистанционное образование; открытая учебная среда.

**Resume:**

**Odnoromanenko Maryna.** The development of modern information and communication technologies in education and their introduction into the methodology of teaching foreign languages in technical universities.

The article deals with the use of modern information and communication technologies in education. The analysis of modern technologies and their introduction into the educational process and the teaching of a foreign language for non-language students has been conducted. The practical value of modern ICT in education and methods of teaching foreign languages are highlighted. Possible difficulties with the application of innovative technologies and the search for ways to eliminate them are considered.

**Key words:**

information and communication technologies; education; methodology of teaching; foreign languages; electronic pedagogy; distance education; open educational environment.

Постановка проблеми. З переходом сучасного світу на новий етап розвитку, набувають вагомості інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх упровадження в освіту. Остання зазнає інформатизації, тому на часі – занурення процесу освіти в комунікаційно-інформаційне середовище. Головною вимогою стає формування спеціаліста, здатного використовувати засоби ІКТ у професійній діяльності. Сучасні комп'ютерні технології переорієнтовують навчальні заклади освіти на новий шлях розвитку, розкривають нове бачення процесу освіти і виховання, поширюють вплив на всі аспекти соціального розвитку. Упровадження інформаційних технологій в освіту і методику викладання породжує певні проблеми, що потребують розв'язання. З розробленою концепцією сталого розвитку сформувався системний підхід, завдяки якому можна моделювати й прогнозувати можливі варіанти подій [6, с. 212]. Розвиток комп'ютерних новацій в освіті зумовлює нові проблеми, зокрема поєднання сучасних цифрових технологій з освітою, методикою викладання та їх упровадження в процес викладання іноземних мов. Науковці здебільшого вбачають раціональне поєднання ІКТ з традиційними освітніми методиками викладання, оскільки сучасна освіта

ще не готова цілком перейти на новітні форми викладання. Проте класична методика викладання іноземних мов обмежена й не може всебічно забезпечувати студентів реальним іншомовним середовищем, урахувати індивідуальні потреби кожного студента. Тому доречно звернути увагу на сучасні засоби ІКТ і сформулювати принципи їх застосування в освіті [2, с. 25].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформатизація освіти і методів викладання мов знайшли своє відображення у вітчизняній і зарубіжній науковій і педагогічній літературі. Так, зокрема, проблемам розвитку ІКТ присвячені дослідження таких учених, як В. Биков, Є. Полат, Р. Гуревич, В. Ставицька та ін., упровадженню ІКТ у методику викладання іноземних мов – праці Є. Полат, Т. Коваль, О. Рогульської, Т. Бондаренко, В. Кондакової. Порушена у статті проблема є актуальною і потребує постійних новацій і пошуків ефективних методів і технологій.

Формулювання цілей статті. Метою статті є пошук шляхів раціонального впровадження сучасних інформаційних комунікаційних технологій у методику викладання іноземних мов для студентів немовних ЗВО. З огляду на це, головними завданнями можна вважати

визначення основних характеристик сучасних технологій у процесі їх використання для навчання студентів іншомовної комунікації; а також дослідження інноваційних цифрових методів викладання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глобалізація і комп'ютеризація світу охопила всі сфери суспільного життя, що спричинило перехід суспільства на новий етап розвитку – інформаційний. З комп'ютеризацією суспільства комунікація переходить на мережеве спілкування, де комп'ютер стає головним центром цифрового спілкування.

Важливого значення набула інформатизація, що слугує фундаментом для інформаційного розвитку людства. Завдяки цьому процесу відбувається перебудова суспільного життя на базисі достовірних свіжих знань з усіх основних видів діяльності [5, с. 1–2].

Не минули сучасні новації і сферу освіти, оскільки вона посідає чільне місце в житті соціуму як гарант всебічно сформованої особистості. За твердженням Л. Ващенко, зміни в системі освіти – це процес творення, упровадження й поширення сучасних ідей, концепцій, інформаційних і педагогічних технологій, які сприяють покращенню системи освіти та її показників. З упровадженням нових технологій, інновацій система втрачає рівноваженість і дестабілізується, але саме такі чинники сприяють розвитку та змінам [2, с. 26].

Суспільні виклики, потреби людства формують сучасну освітню концепцію, що потребує відкритого й рівнозначного доступу до освіти для тих, хто вчиться, прагне вчитися впродовж життя і має для цього ресурси (час, мотивація, життєві обставини тощо). Саме ці виклики зумовлюють створення новітніх освітніх цілей. З інформатизацією освіти сформувалась низка чинників, які можуть бути інструментом модернізації освіти, що допоможе розв'язати сучасні проблеми і завдання, а саме:

- інтеграційний процес в освіті;
- демократизація освіти, доступність для кожного;

- інформатизація і комп'ютеризація освітнього процесу згідно з цілями та завданнями інформаційного соціуму, що передбачає формування єдиного інформаційного простору.

З огляду на наведені чинники, можна твердити, що відбувається становлення нового формату освіти – відкритого. Відкритий формат освіти спирається на відкриті електронні педагогічні системи, для яких характерні відкриті навчальні середовища (НС), їх засоби та методи [4, с. 2–3]. Але традиційним є закрите НС, обмежене своєю структурою і компонентами, що передбачає фізичну присутність студентів на

заняттях. Закрите середовище обмежене матеріальними засобами навчання, складом викладачів і навчальними аудиторіями. У сучасних умовах така форма втрачає свою актуальність і освітню цінність, не здатна викликати інтерес до навчання й залучити до процесу молодь, що не визначилась з подальшим вибором форми навчання. Саме тому для залучення якомога більшої кількості осіб до навчання, підвищення інтересу й мотивації було створено новітню форму – відкрите навчальне середовище. Цей формат робить можливим залучення окремої особи, нових учнів, студентів і викладачів, що можуть працювати в інших освітніх установах, до навчального процесу в певному закладі, завдяки використанню сучасних ІКТ, що модернізують педагогічну систему й розширюють освітній простір. Застосування ІКТ у процесі навчання відкриває доступ до необмеженої кількості інформаційних джерел, де завдання викладача – фільтрувати інтернет-ресурси й блокувати небезпечні інформаційні дані. Відкритий навчальний простір покращує інформаційне забезпечення методичних і педагогічних систем навчання, розширює коло засобів і технологій. Перевагами такого середовища є не лише необмежений доступ до інформаційних ресурсів і технологій, а й можливість брати участь в інформатизованому процесі навчання різній кількості користувачів для виконання завдань, що ставить перед ними викладач. Відкрите навчальне середовище створює сприятливі умови для успішного втілення в життя навчальних цілей, стратегій процесу навчання, беручи до уваги індивідуальні потреби, вимоги й особливості кожного учасника навчального процесу [3, с. 3–4].

Проблеми, що постали перед інформатизованою освітою, вимагають створення електронної педагогіки, яка, спираючись на засади та здобутки класичної педагогіки, створює специфічні умови для впровадження в освітній процес ІКТ. Попри те, що електронна педагогіка – нове поняття, вона має проблеми, що базуються на класичній педагогічній практиці. Тому слід виділити сучасні проблеми, властиві інноваційній педагогіці:

- неповноцінна розробка теоретичних засад навчання у відкритих НС, недостатня сформованість поняттєво-термінологічного апарату;

- труднощі у формуванні педагогічного складу і структурних компонентів методики відкритого НС. Завдання полягає у правильному структуруванні освітнього змісту, проектуванні й залученні педагогічних суб'єктів, націлених на

інтерактивність у навчальному процесі, а також на використання інформаційних інтернет-ресурсів, електронного дистанційного навчання та спеціально розроблених методичних матеріалів;

– проблема побудови відкритого середовища, розроблення підходів до застосування мультимедійних, електронних засобів навчання і комунікації, створення віртуальних лабораторій, поширення навчальних матеріалів шляхом передачі даних як через мережу Інтернет, так і за допомогою засобів накопичення інформації;

– проблема впровадження інформаційних технологій у процес навчання, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього і навчального процесів;

– проблема спроможності й усвідомленості педагогічними працівниками нової відкритої педагогічної системи та їх здатність пристосуватись до новацій і працювати з ними;

– виховання у відкритій системі потребує більшої уваги, що зумовлено необмеженим доступом до інформаційних ресурсів і взаємодією з іншими учасниками навчального процесу;

– проблема розроблення ефективних віртуальних систем, НС, які надалі будуть успішно функціонувати в суспільному й освітньому розвитку;

– обмеженість експериментальної бази наукової і методичної діяльності, через що важко перевірити достовірність інформаційних ресурсів, теоретичних засад, отриманих наукових результатів [4, с. 3–4].

Попри наявні проблеми з упровадженням і застосуванням в освітньому процесі відкритого НС, слід зауважити, що воно сприяє творчому самовираженню, самовдосконаленню студента, дає змогу продемонструвати власні творчі здобутки широкій аудиторії й отримати відгук на результати роботи, не витрачаючи час на фізичну присутність у навчальній аудиторії й застосовуючи в навчанні, дослідженні, роботі різноманітні інформаційно-комунікаційні технології. ІКТ являють собою низку сучасних методів навчання і викладання, що посилюють здобуття знань, набуття вмінь і навичок як сучасним студентом будь-якого напрямку підготовки, так і представником будь-якої верстви населення. Використання новітніх комп'ютерних технологій сприяє опануванню знань прискореними темпами. Важливою умовою для успішного застосування нових інформаційних технологій є створення інфосередовища, об'єднання комп'ютерних систем з телекомунікаційними мережами, які можуть зв'язувати людство віртуально [9, с. 1–2].

Зауважимо, що традиційна система освіти, порівняно з новітньою інформатизованою, має суттєві недоліки, а отже, є нагальна потреба в змінах і переході на новий навчальний рівень. Серед недоліків традиційної системи навчання можна виділити такі:

– теорія превалює над практичними методами навчання;

– студенти пасивно залучені до заняття;

– орієнтація навчальних програм на середній рівень знань студентів;

– акцент в оволодінні інформацією робиться на заучуванні, а не на розумінні й презентації знань в абстрактно-логічній формі;

– головну роль відіграють репродуктивні методи;

– застарілі форми заняття;

– час розподілений нелогічно, нераціонально;

– домінування класичних методів над інноваційними.

Проаналізувавши недоліки класичної системи навчання, можна твердити, що зміни в освіті є необхідними, оскільки майбутній фахівець, який здобував освіту на основі класичних методів і засобів навчання, відчуватиме власну невідповідність до професійного життя, не буде готовий до пошуку та сприйняття інформації, не зможе самостійно ухвалити рішення в певних умовах [8, с. 83].

Тому варто звернути увагу на дистанційну форму навчання й в умовах сьогодення залучити її до процесу освіти не як додатковий компонент для перевірки й узагальнення здобутих знань на лекційних чи семінарських заняттях в університеті, а як одну з основних форм навчального процесу, у такий спосіб прискорюючи розвиток потенціалу людства й перехід його на новий інформаційно-освітній рівень. Дистанційна освіта дає змогу викладачеві застосувати індивідуальний підхід до кожного студента, ураховуючи його індивідуальні потреби й можливості, життєві обставини. Завдяки дистанційній формі навчання, студенти не підпорядковані чіткому календарному плану, що позитивно впливає на їхній освітній процес, оскільки основним для них стає опанування нових знань, а не просто бажання встигнути отримати оцінку у визначений термін, нехтуючи реальними знаннями і можливостями [9, с. 4].

Не менш актуальним є питання впровадження ІКТ у навчання іноземної мови студентів немовних ЗВО. Сучасна методика викладання відводить достатньо часу впровадженню в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій. Основне завдання сучасної методики – навчити студентів за допомогою використання ІКТ спілкуватись іноземною мовою, вступати в діалог. Цей процес може

відбуватися як у локальній мережі, де учасниками є інші студенти й викладачі, так і в мережі Інтернет, де студенти мають змогу комунікувати з носіями мови й тренувати власні усні та писемні навички. Головним завданням методики викладання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей є розвиток комунікативних навичок. При цьому важливо пам'ятати, що процес навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей спричиняє певні труднощі й вимагає від викладача більшої майстерності й застосування сучасних методів навчання та ІКТ. Завдяки сучасним комп'ютерним засобам, мережі Інтернет і посиленню інформатизації суспільства, навчання іноземної мови для студентів будь-яких спеціальностей стає можливим і доступним [5, с. 88–89]. Серед сучасних інформаційно-комунікаційних технологій поширеними є такі:

- проєктне навчання;
- технологія web-quest;
- блог-технологія.

Одним із сучасних методів є проєктне навчання, що орієнтує студента і готує його до майбутньої професійної діяльності шляхом створення кінцевого продукту на основі іноземної мови. У межах його можлива як індивідуальна, так і парна та групова робота, що дає змогу привчити студентів до командної роботи, самостійності та відповідальності. Проєктна методика виконує різноманітні функції, а саме:

1. дидактичну – студенти здобувають знання, опрацюовуючи дані різними способами, правильно презентуючи результати;
2. пізнавальну – підвищує мотивацію та інтерес до нових знань, привчає продукувати, аргументувати й захищати власні судження, завдяки чому набуваються навички комунікації;
3. розвивальну – сприяє індивідуальному розкриттю творчих здібностей у процесі роботи над проєктом, розвиває критичне й аналітичне мислення;
4. виховну – привчає до самостійності, стриманості й відповідальності, виховує загальнолюдські цінності й спрямовує до саморозвитку на основі матеріалу іноземної мови;
5. функцію соціалізації – привчає студентів до колективної взаємодії, до спілкування в соціумі та до іншомовної комунікації.

Проєктна методика потребує застосування мультимедійних засобів і доступу до Інтернету, оскільки студенти можуть самостійно опрацювати великий обсяг інформації, проаналізувати й творчо презентувати кінцевий продукт. На основі іноземної мови для студентів

немовних спеціальностей доречно використовувати проєктну методику й опановувати мову в безпосередньому зв'язку з предметами, які вони вивчають, у такий спосіб даючи студентам змогу не лише поглибити власні мовленнєві навички, а й розширити їхній світогляд, підготувати до майбутнього професійного життя (наприклад, створити проєкт на економічні теми для студентів-економістів тощо). Ця методика не лише поглиблює знання, а й підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, оскільки викладачі іноземної мови в немовних вишах часто мають проблеми з підвищенням у студентів мотивації та інтересу до мови. Студенти найчастіше ставляться до мови лише як до обов'язкового предмета, не бачачи її практичної цінності й прагнучи лише отримати оцінку за залік або екзамен. Тому перед викладачами іноземних мов постає важливе завдання – прищеплювати студентам любов та інтерес до вивчення іноземних мов, акцентуючи на важливості вміння іншомовної комунікації, що позитивно вплине на подальший професійний розвиток студента. Завдяки проєктній методиці, вивчення мов стає цікавим і відповідає викликам сьогодення, оскільки передбачає застосування новітніх ІКТ і заохочує дистанційне навчання.

Актуальною ІКТ є вебквест, який потребує від студентів самостійного пошуку знань, спираючись лише на обрані викладачем інтернет-посилання, для виконання проблемного завдання і висвітлюючи результати власних досліджень у формі презентації чи рольової гри. Обираючи технологію, викладач повинен заздалегідь підготувати достовірні інтернет-посилання іноземною мовою, окреслити механізм дій студентів і спрогнозувати майбутні знання, уміння та навички, що їх набуде студент у разі успішного проходження інтернет-квесту. Цей метод базується на інтернет-джерелах і мультимедійних засобах і не потребує особистої присутності студента в аудиторії. Студенти повинні самостійно чи в групі виконати запропоноване завдання й представити кінцеві результати у формі презентації, есе, вебсторінки, рольової гри тощо [1, с. 227]. Доцільно проводити вебквести в невеликих групах, але можна створити їх для окремих учнів. Підвищити інтерес до нестандартного методу можливо шляхом вільного вибору студентом ролі, яку він хотів би виконувати в цьому проєкті. Вебквести можуть бути як предметними (стосуватись лише іноземної мови, комп'ютерних наук тощо), так і міжпредметними (поєднання іноземної мови з математичними, природничими тощо науками), що підвищує ефективність і практичну цінність іноземної мови для студентів. Метод розкриває

творчу індивідуальність, покращує навички ІТ не лише студента, а й викладача, ознайомлює з невідомими раніше інтернет-ресурсами, сервісами тощо, розвиває інформаційну культуру, аналітичне й критичне мислення, уміння пошуку розв'язків проблеми. Важливою умовою успішного проходження вебквесту є вільний доступ до комп'ютера та мережі Інтернет. Освіта набуває самостійного характеру, а студент виявляє власну свідомість і розуміння важливості навчання як іноземної мови, так і інших навчальних предметів. Вебквест поліпшує комунікативні навички шляхом презентації власних напрацювань у формі рольової гри, доповіді, мультимедійної презентації тощо. Покращуються навички читання, розвивається активний і пасивний лексичний мінімум шляхом опрацювання інтернет-джерел. Саме тому доречно застосовувати цей метод на заняттях з іноземної мови якомога частіше, привчаючи студентів до нестандартного навчання.

Не менш цікавою технологією є блог – інтернет-сторінка, яку викладач наповнює цікавим навчальним і мовленнєвим матеріалом, відповідно до навчального процесу. Створення блогу не потребує особливих комп'ютерних умінь, тому є доступним для викладачів різного віку й для студентів, оскільки навчатися й навчати за допомогою створення й ведення блогу можуть не лише викладачі, а й студенти. Викладачі у власному блозі можуть фільтрувати іншомовну інформацію та подавати лише те, що потрібно й відповідає програмним вимогам. Застосування блогінгу в навчанні іноземної мови сприяє покращенню писемних умінь і навичок, а також, на думку А. Кемпбелла, підвищенню інтересу до іншомовної комунікації студентів з носіями мов і користуванню іншомовними вебсайтами. Блогінг – не лише індивідуальна, а й групова робота. Він розвиває креативність, самостійність. З розвитком суспільства популярною формою стає створення відеоблогу, тому доречно буде дати студентам завдання вести відеоблог на визначені теми чи за вибором студента іноземною мовою й завантажувати власний матеріал у блог, даючи змогу викладачеві іноземної мови перевірити його й побачити в ньому помилки чи недоліки. Для студентів, які не готові до публічного виступу, можливою формою є письмове ведення блогу. Ця методика не лише покращує комунікативні навички, а й привчає до публічного виступу, розвиває вміння правильно презентувати власні дослідження й розкривати власний творчий потенціал. За допомогою блогу студенти з різних куточків світу можуть встановлювати контакти й вступати в наукову дискусію, обговорювати

різні теми, проблеми, у такий спосіб покращуючи навички усного й писемного спілкування. Студенти стають більш впевненими, не відчують страху комунікації через повну індивідуалізацію навчального процесу. На думку А. В. Філатова, блог є відображенням майстерності викладача, оскільки студенти можуть ознайомитись з методиками, якими володіє викладач, і побачити його ставлення до студентів. Блог є ідеальним простором для розміщення автентичних матеріалів і створення іншомовного середовища, де викладач та інші учасники можуть ставити один одному запитання, шукаючи відповіді, а також брати участь у діалогах, полілогах, розвиваючи власні іншомовні навички. Блоги можуть бути як індивідуальними, так і груповими, коли йдеться про певний проєкт, що потребує командної роботи. Індивідуальний блог надає особистий простір студентів у Інтернеті, де основна увага приділена розвитку читання й письма. Колективні блоги передбачають обговорення, дискусії та диспути, акцентуючи на розвитку навичок спілкування іноземною мовою. Раціональним є залучення обох форматів блог-технологій для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [6, с. 212–213].

Попри ефективність сучасних методів та ІКТ, вони все-таки мають низку недоліків, усунення яких потребує від викладача додаткових зусиль і майстерності. Особливостями методів та ІКТ, що застосовують для вивчення іноземної мови, на нашу думку, є такі:

1. Чимало часу витрачається на підготовку й проведення заняття, попри те, що його можна проводити дистанційно. Викладач повинен приділяти багато часу студентам, консультуючи їх з питань, що виникають у них.

2. Необхідним є володіння студентами іноземною мовою на достатньому мовному й мовленнєвому рівнях, оскільки акцентується на розвитку комунікативних навичок. Студентам з недостатнім рівнем буде складно на занятті. У разі несформованості граматичних навичок, навичок аудіювання, письма й говоріння, а також неповного лексичного мінімуму, студент не зможе повноцінно працювати над проєктом, блогом тощо. Важливим є індивідуалізація навчального процесу, де викладач, урахувавши можливості та здібності студента, покращує процес навчання, застосовуючи методи на основі ІКТ.

3. Потреба в сучасному комп'ютерному забезпеченні з доступом до мережі Інтернет, створення вишівських систем оцінювання й внутрішніх комунікаційних мереж.

4. Студенти немовних ЗВО не мають змоги приділяти основний час лише вивченню

іноземної мови, тому викладач повинен ретельно підбирати навчальний матеріал і раціонально розраховувати можливі витрати часу на підготовку й проведення проєкту, створення блогу чи проходження квесту іноземною мовою, а також постійно підвищувати мотивацію студентів до опанування іноземних мов, наголошуючи на зв'язку мов із практичною цінністю.

Висновки. Отже, проаналізувавши сучасні ІКТ, можемо твердити, що нині освіта потребує змін, а новітні технології підносять освітній процес і, зокрема викладання іноземних мов, на новий щабель розвитку. Актуальним

залишається питання гармонійного поєднання традиційної педагогічної системи і методики викладання іноземних мов з інноваційною, оскільки цілковите відмежування від традиційних систем на цьому етапі розвитку освіти може призвести до значних прогалин у знаннях суб'єктів навчального процесу. Саме тому подальші методичні пошуки практичних за своєю цінністю та сучасних методів і технологій викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей ЗВО видаються нам доволі перспективними, оскільки оволодіння мовою потребує чималих зусиль як з боку викладача, так і студентів.

**Список використаних джерел**

1. Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13(272), ч. 2. С. 224–230.
2. Борова Т. А. Інноваційні інформаційні технології у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням студентів ВНЗ. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 25–28.
3. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атика, 2008. 684 с.
4. Биков В. Ю., Мушка І. В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). 14 с.
5. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). 16 с.
6. Кондакова В. П. Використання інтернет-технології «Блог» у навчанні іноземній мові у вищих технічних навчальних закладах. *Філологічні науки*. 2014. Кн. 3. С. 212–217.
7. Пасов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 412 с.
8. Рогульська О. Доцільність використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2018. № 12 (167). С. 82–87.
9. Ставицька В. І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. *Матеріали науково-практичної конференції*. URL: [http:// confesp.fl.kpi.ua/node/1103](http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103) (дата звернення: 06. 05. 2019).

**Відомості про автора:**

**Однороманенко Марина Володимирівна**  
 modnoromanenko959595@gmail.com  
 Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного  
 пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,  
 Запорізька область, 72310, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/145/150

Матеріал надійшов до редакції 15. 05. 2019 р.  
 Прийнято до друку 18. 06. 2019 р.

**References**

1. Bondarenko, T.M. (2013). Web-quest technology as a mean of activation of an independent activity of future teachers of primary school. *Visnyk LNU Taras Shevchenko*, 13 (272) P2, 224–230. [in Ukrainian]
2. Borova, T.A. (2013). Innovative information technologies in the teaching of English for the professional orientation of university students. *Nauka i osvita*, 3, 25–28. [in Ukrainian]
3. Bykov, V.Y. (2008). *Models of organisation of systems of open education*. Monograph. Kyiv: Ataka, 684. [in Ukrainian]
4. Bykov, V.Y., Mushka, I.V. (2009). Electronic pedagogy and modern tools of open education systems. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 5 (13). [in Ukrainian]
5. Koval, T.I. (2011). Interactive technologies of teaching foreign language in higher educational institutions. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 6 (26), 16. [in Ukrainian]
6. Kondakova, V.P. (2014). Use of Internet technology “Blog” in teaching foreign language at higher technical educational institutions. *Filolohichni nauky*, 3, 212–217. [in Ukrainian]
7. Pasov, E.I. (1991). *Communicative method of teaching a foreign language*. Moscow: Prosveshhenie. [in Russian]
8. Rohulska, O. (2018). The appropriateness of using multimedia technologies in preparing future teachers of foreign languages. *Molod i rynek*, 12 (167), 82–87. [in Ukrainian]
9. Stavyska, V.I. (2015). Information and communication technologies in education. Materials of scientific-practical conference. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103> [in Ukrainian]

**Information about the author:**

**Odnoromanenko Maryna Volodymyrivna**  
 modnoromanenko959595@gmail.com  
 Dmytro Motorniy  
 Tavria state agrotechnological university  
 st. B. Khmelnytsky, 18, Melitopol,  
 Zaporizhzhya region, 72310, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/145/150

Received at the editorial office 15. 05. 2019.  
 Accepted for publishing 18. 06. 2019.

УДК 004.738.5:378.147

**ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ WEB 2.0 В НАВЧАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ**

Маргарита Сімкіна

*Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного***Анотація:**

У статті проаналізовано використання інструментів Web 2.0 у сфері освіти. Висвітлено тенденції та схарактеризовано дослідження, які можна проводити за допомогою Web 2.0 в освітній галузі. Зауважено, що деякі типи інструментів, наприклад, вебжурнали, Wiki та сайти соціальних мереж, є широко доступними, на відміну від таких інструментів, як технології обміну мультимедіа, контент-синдикація, AJAX, соціальні закладки тощо. Підкреслено, що порівняльні дослідження різноманітних інструментів можна виконувати з урахуванням їх педагогічної актуальності. З'ясовано, що особливістю технологій Web 2.0 є те, що вони пропонують економічно ефективні рішення для використання їх у навчальному процесі різних вишів.

**Ключові слова:**

всесвітня павутина; сервіси Web 2.0; вебінструменти; соціальна взаємодія; вебдодатки; методики навчання; освіта.

**Аннотация:**

**Симкина Маргарита. Перспективы использования сервисов Web 2.0 в учебной практике.**

В статье проанализировано использование инструментов Web 2.0 в области образования. Отражены тенденции и охарактеризованы исследования, которые можно проводить с помощью Web 2.0 в образовательной сфере. Замечено, что некоторые типы инструментов, например, веб-журналы, Wiki и сайты социальных сетей, являются широкодоступными, в отличие от таких инструментов, как технологии обмена мультимедиа, контент-синдикация, AJAX, социальные закладки и тому подобное. Подчеркнуто, что сравнительные исследования разнообразных инструментов можно выполнять с учетом их педагогической актуальности. Выяснено, что особенностью технологий Web 2.0 является то, что они предлагают экономически эффективные решения для использования их в учебном процессе различных вузов.

**Ключевые слова:**

всемирная паутина; сервисы Web 2.0; веб-инструменты; социальное взаимодействие; веб-приложения; методики обучения; образование

**Resume:**

**Simkina Marharyta. Prospects of Web 2.0 services use in academic training.**

This article analyzes the use of Web 2.0 tools in education. Also the trends and studies conducted on Web 2.0 education are reviewed. The study is the result of the initial study of selected literature on Web 2.0 technologies in education. An attempt is made to study varied literature related to this topic. Previous research on some types of tools has been widely available, such as weblogs, wikis, and social networking sites. Tools such as multimedia technology, syndication of content, AJAX, social bookmarking are less visited. Also, the article presents how it is possible to study comparative studies of various instruments, taking into account their pedagogical relevance. The feature of Web 2.0 technology is that they offer cost-effective solutions for their integration.

**Key words:**

World Wide Web; WEB 2.0 services; Web tools; social interaction; Web applications; teaching methods; education.

Постановка проблеми. Використання новітніх технологій, зокрема таких, як WEB 2.0, у вищих навчальних закладах є вкрай низьким, саме тому потрібно з'ясувати можливі причини низького використання інструментів WEB 2.0 і знайти рішення для їх максимізації. У цьому контексті слід звернути увагу на наявність розриву між технологічними знаннями та навичками викладачів і студентів, що можна пояснити з психологічного погляду. Дослідження буде корисним для отримання базових знань про результати використання WEB 2.0 у сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція «Web 2.0» означає друге покоління інтернет-технологій, які охоплюють різні сфери повсякденного життя. Вони відрізняються від першого покоління, яке називається технологією Web 1.0, за різними показниками. Першою і найголовнішою різницею є їх потенціал для інтерактивності або її відкритості. Ця функція унікальна для другого покоління вебтехнологій. Термін «Web 2.0» був створений Тімом О'Рейлі і Дейлом Дугерті в 2004 році, а згодом – ідентифікований багатьма іншими термінами, такими, як соціальні мережі, технології соціальних медіа, створений користувачем вміст тощо. Це друге покоління вебінструментів має

особливе значення у сфері освіти та досліджень, будучи новим та інноваційним педагогічним інструментом. Поява Web 2.0 сприяла появі поняття «освіта 2.0», або «електронне навчання 2.0» у сфері освіти. Ця концепція передбачає використання технологій Web 2.0 в одному інституційному середовищі. Такі інструменти є важливими для вищої освіти з погляду студентів, науковців та інших фахівців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є ознайомлення з технологією Web 2.0 та аналіз перспектив її використання в навчанні, а також з'ясування причин низького використання інструментів і технологій Web 2.0 сьогодні.

Виклад основного матеріалу досліджень. У нинішній технологічний вік важливо, щоб викладачі використовували всі доступні їм ресурси для зацікавлення учнів своїм предметом і для досягнення ними гарних результатів навчання. Часте вживання терміна «Web 2.0» є новою віхою в історії розвитку Internet, інструменти якого є дивовижним активом для будь-якого навчального закладу. Розглянемо більш детально особливості Web 2.0., і насамперед з'ясуємо сутність цього поняття, яке є не новим форматом або стандартом, а філософією, концепцією, новим сприйняттям

звичного для нас. У чому ж полягає це сприйняття?

Інтернет сприяв удосконаленню технологій, комунікації та онлайн розваг, але він є неймовірно корисним і для освітніх цілей. Учителі використовують Інтернет для доповнення своїх уроків, а деякі престижні університети відкрили безкоштовні онлайн лекції та курси для всіх. Мережа Інтернет дала змогу навіть учителям, що вийшли на пенсію, виховувати дітей у бідних країнах. Широке використання Інтернету відкрило значний доступ до знань широкому колу людей. Всесвітня павутина World Wide Web (WWW) «зіткана» з Web-сторінок, які наповнені різною інформацією, залежно від тематики вебсайту.

World Wide Web (або просто Web) полегшує використання Internet – всесвітньої комп'ютерної мережі, яка була створена наприкінці 60-х років. Спочатку робота Internet (зокрема й отримання даних від комп'ютерів, під'єднаних до цієї мережі) вимагала від користувача знання великої кількості складних команд. Але в 1992 році Тім Бернерс-Лі та інші дослідники створили Web, який дає змогу «переглядати» ресурси Internet, не вдаючись до допомоги складних команд [5]. За кілька років існування Web-браузери – програми, призначені для перегляду Internet, – зробили Web ще простішим і водночас потужним.

Що ж означає термін «Web»? Слово «Web» має два смисли. Зазвичай під ним розуміють World Wide Web – всесвітню «павутину», проте в застосуванні під Web мається на увазі набір сторінок, створених додатком для Web-сайту [5; 6].

Беручи до уваги розвиток всесвітньої «павутини», у розвитку WEB можна умовно виділити такі етапи:

- **Web 0.0** – доінтернетні мережі, що охоплювали або лінійні двоточкові системи комунікацій, або мережі типу Usenet, Biznet, Fidonet. Це були перші пошуки і спроби об'єднання інформаційних мереж у дійсно глобальну мережу.
- **Web 1.0** – перше покоління «всесвітньої павутини», яка використала протоколи Інтернету TCP / IP. Якщо в доінтернетну епоху здійснювалася лише двоточкова передача лінійного зв'язку, то з появою Web (інформаційної павутини) утворилася мережева морфологія, що дає змогу здійснювати користувачеві безперешкодний «серфінг» інформаційним простором, отримуючи будь-яку інформацію, накопичену в ресурсах мережі Web 1.0 [5].

- **Web 2.0** – це інтерактивна «синтаксична» павутина, у якій набули масового поширення діалогові системи «ресурс – користувач», «клієнт – сервер». Це сервіс-орієнтований Web, у якому розвинувся інтерактивний інформаційний процес між користувачем і сервером [3].

Сьогодні великої популярності набули засоби сервісів Web 2.0, поява яких фактично стала переломним моментом або точкою неповернення в розвитку всесвітньої «павутини», що поділяє вебсервіси на ті, що було до, і ті, що є нині. З іншого боку, термінологія Web 2.0 в деякому розумінні є абстрактною, хоча гучна назва часом збиває з пантелику. На сьогодні нічого принципово нового для сучасної людини цей термін не означає й не несе додаткового смислового навантаження, як це може здатися на перший погляд. З'явився цей термін у 2004 році на конференції, проведеній видавництвом «O'ReillyMedia» і компанією MediaLiveInternational, де висвітлювалась еволюція, розвиток і перспективи Web. Під час дискусій учасниками конференції було ухвалено рішення ввести термін «Web 2.0», який на той час не мав точного визначення, оскільки цей «маркетинговий термін» лише характеризував тогочасний стан Інтернету [8]. Проте, все-таки є суттєва різниця між Web 1.0 і Web 2.0. Іншими словами, у Web 1.0 визначальним фактором були технології, які представляли собою певне середовище для отримання інформації. У Web 2.0 акцент робиться на людині, людях та їх соціальній взаємодії в мережі.

Тобто в епоху Web 1.0 Інтернет являв собою набір статичних сторінок, зміст яких не можна було змінювати чи доповнювати, а лише переглядати. Багато хто вже навіть не згадає, який вигляд мав Інтернет у цю епоху.

Web 2.0 зовсім інша річ. Він набув популярності завдяки впровадженню соціальної взаємодії: у Web користувачі, крім банального перегляду й читання вебсторінок, отримали можливість видозмінювати контент сторінок і самостійно їх заповнювати, спілкуватися з іншими користувачами мережі, обговорюючи з ними ті чи ті питання. Крім того, саме в епоху Web 2.0 розвитку набули мультимедіа-сервіси, які дуже не погано ввійшли й у Web. Підвищений інтерес до Web-ресурсів частково або повністю видозмінив майже всі сфери людської діяльності [2].

Завдяки соціальній природі WEB 2.0, вебсайти стали все частіше надавати доступ до спільноти, взаємодії, обміну вмістом та співпраці. Типи соціальних медіасайтів і програм охоплюють форуми, мікроблоги, соціальні мережі, соціальні закладки, соціальні курси та Wiki.



## Елементи WEB 2.0:

- **Wiki** – вебсайти, які дають змогу користувачам робити свій внесок у вміст сайту, співпрацювати й редагувати сайти. Вікіпедія є одним з найстаріших і найвідоміших Wiki-сайтів.
- **Мобільні комп'ютери**, що також відомі як номадичність, тенденція до під'єднання користувачів, де б вони не були. Ця тенденція забезпечується поширенням смартфонів, планшетів та інших мобільних пристроїв у поєднанні з доступними мережами Wi-Fi.
- **AJAX** – застосування цієї технології дає змогу динамічно змінювати контент вебсторінок, тобто сторінка сама довантажує дані, необхідні користувачеві, водночас не перевантажує цілком – загалом це досить зручна технологія, особливо, за низької швидкості Інтернет-зв'язку.
- **Web-сервіси** – Web-додатки, які безпосередньо надають доступ до даних з будь-якого місця і можливість динамічної роботи у вікні Web-браузера.
- Так званий **принцип демократії** чи співучасть користувачів додатку в його подальшому розвитку. Тобто мають на увазі «*open-source*» – проекти, які презентують індивідуальну або колективну роботу користувачів.
- **Соціальні мережі** – практика розширення кількості ділових та/або соціальних контактів шляхом встановлення зв'язків через окремих осіб. Сайти соціальних мереж охоплюють Facebook, Twitter, LinkedIn і Google+.
- **Соціальна орієнтація** – спільний обмін контентом, організований навколо однієї або декількох конкретних тем. Сайти соціального змісту охоплюють Reddit, Digg, Pinterest та Instagram.
- **Агрегування і синдикація інформації** – поширення інформації одночасно на різних сторінках чи Web-сайтах. Для цього використовуються технології RSS чи Atom. Принцип ґрунтується на поширенні заголовних матеріалів з посиланням на них.
- **Web mash-up** – принцип змішування – сервіс, який цілком або частково використовує як джерело інформації інші сервіси, а самому користувачеві надається нова функціональність для роботи.

Деякі галузеві експерти вже заявляють, що Web 2.0 є лише перехідною фазою між ранніми днями існування World Wide Web і більш усталеною фазою, яку вони називають Web 3.0.

Творець World Wide Web – Тім Бернерс-Лі – припускає, що вебсайт загалом може бути розроблений більш розумно, щоб бути більш інтуїтивним щодо того, як служити потребам користувача. Бернерс-Лі зауважує, що хоча пошукові системи індексують більшу частину вмісту мережі, вони не мають можливості вибирати сторінки, які користувач дійсно хоче або яких він потребує. Він пропонує розробникам та авторам окремо або у співпраці використовувати самоопис або подібні методики, щоб нові контекстно-орієнтовані програми могли краще класифікувати інформацію, яка може бути актуальною для користувача.

Виходячи з проведених досліджень, виникає цілком слушне запитання: Чому ж, незважаючи на всі перспективи, переваги й функціональну значущість системи Web 2.0, вона не набула широкого застосування у сфері навчання? Можна припустити, що люди поки ще не готові до подібних змін, але це неправильне твердження, адже зараз кожен так чи інакше використовує ці системи у своїх особистих цілях, іноді навіть не замислюючись над цим, тобто на підсвідомому рівні. А істинна причина полягає в недостатній зацікавленості Міністерств освіти подібними речами. Як наслідок, недостатнє фінансування й недостатня забезпеченість навчальних закладів сучасним обладнанням робить цю ідею неможливою. Через це багато хто не замислюється над тим, наскільки впровадження подібних систем у навчальну практику полегшить процес запам'ятовування й пізнання нової інформації, наскільки неефективними є сьогодні класичні методи навчання порівняно з використанням Web-сервісів.

Безперечно, упровадження сервісів Web 2.0 у навчальну практику є відповідальним і важливим кроком на шляху до нових реформ у навчальному процесі, проте це вимагає додаткової підготовки як студентів, так і викладачів. При цьому виникає досить цікавий метафізичний курйоз, який полягає в тому, що самі студенти більш підготовлені до подібних речей, ніж викладачі, як би парадоксально це не було. На жаль, це є однією з найважливіших проблем і перешкодою для відмови від традиційних методів навчання й цілковитого переходу до такої навчальної практики. Важливими заходами, спрямованими на розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, може бути введення додаткових курсів і практик для студентів і викладачів, де спільними зусиллями обидві сторони допоможуть одна одній засвоїти ази подібних технологій і сервісів, адже використання сервісів Web 2.0 передбачає соціальну взаємодію користувачів між собою.

Такі стратегії необхідні для вдосконалення застарілої методики навчального процесу, а вдосконалення методики, своєю чергою, зумовлюється підвищенням мотивації та інтересу студентів до навчання, оскільки «сучасні проблеми вимагають сучасних рішень» [7].

Упровадження сервісів Web 2.0 в освітній процес навчальних закладів України перебуває ще на початковому етапі й відбувається доволі повільно. Це супроводжується низкою проблем і нюансів, про які йшлося вище, а також браком відповідних державних актів і законів, що також гальмує успішне розв'язання цих питань [4]. Також варто вказати на неготовність певної частини викладачів до таких реформ, зокрема йдеться про викладачів літнього віку, на відміну від яких, молодий викладацький колектив, хоч і не має ще достатньо досвіду, проте більш схильний до застосування нових технологій у навчальному процесі.

Висновки. Це дослідження є результатом аналізу літератури, присвяченій технології Web 2.0 та проблемі її використання у сфері вищої освіти. На його основі можна визначити аспекти для подальшого вивчення теми. Насамперед слід зауважити, що теоретичні або техніко-економічні дослідження цієї проблеми є більш доступними, ніж реальні життєві дослідження. Саме тому необхідно розробити дослідження в реальному часі з використанням вебінструментів у налаштуваннях вищої освіти. Водночас слід пам'ятати, що деякі типи інструментів, наприклад, вебжурнали, Wiki та сайти соціальних мереж, є широко доступними, на відміну від таких інструментів, як технології обміну мультимедіа, контент-синдикація, AJAX, соціальні закладки тощо. Також можна виконувати порівняльні дослідження різноманітних інструментів з урахуванням їх педагогічної актуальності. Підкреслимо, що є

широка сфера для подальших досліджень порушеної проблеми у вищих навчальних закладах різного профілю, адже вебтехнології пропонують економічно ефективні рішення для їх інтеграції. Подальші дослідження в цьому напрямі, на нашу думку, можуть також допомогти з'ясувати можливі причини доволі невисокого використання в навчальному процесі технологій Web 2.0 та знайти вдалі рішення для максимізації цього процесу.

Підсумовуючи викладене вище, можемо твердити, що, з одного боку, впровадження та активне використання сервісів Web 2.0 в навчальній практиці вищих навчальних закладів України є дуже важливим і навіть обов'язковим у процесі еволюції навчального процесу в нашій країні, оскільки сприяє підвищенню мотивацію до навчання і сприяє розвитку у студентів творчого підходу до виконання поставлених завдань. Однак, з іншого боку, це може ускладнити життя як студентам, так і викладачам через серйозні зміни в освітньому середовищі, до яких потрібно буде звикати. Проте це – лише тимчасові незручності. Отже, з використанням технології WEB 2.0 в освітньому процесі у виші, студенти матимуть можливість створювати свої персональні центри навчання. Блог або Wiki може стати головним вузлом такого центру, а додаткові посилання на важливі ресурси сформуєть усе необхідне інформаційне наповнення. Крім того, це робитиметься з погляду інтересів самого студента.

Використання технології Web 2.0 на заняттях з іноземної мови дасть студентам змогу формувати персональні портфолію досягнень у дослідженнях, презентуючи їх в електронному вигляді для обговорення й коментарів спільнотою своїх однокурсників і викладачів.

#### Список використаних джерел

1. Закон України про вищу освіту: за станом на 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. Т. 2004. № 37-38.
2. Менсон Р., Ренні Ф. Використання Web 2.0 для навчання в суспільстві. *Інтернет та вища освіта*. 2007. С. 196–203.
3. Муругесан С. Розуміння Web 2.0. *ITPro*. 2007. С. 34–41.
4. Услуель У., Мазман С. Прийняття інструментів Web 2.0 у дистанційній освіті. *Процесія – Соціальні та поведінкові науки*. 2009. С. 818–823.
5. Berners-Lee T. et al. The World-Wide Web. *Comm. ACM*. Aug., 1994. P. 76–82.
6. Berners-Lee T. J. et al. Creating a science of the Web. *Science*. 2006. Vol. 313. Aug 11, 2006. P. 769–771.
7. Margaret R. Web 2.0. URL: <https://whatis.techtarget.com/definition/Web-20-or-Web-2> (дата звернення: 27. 04. 2019).
8. O'Reilly T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL:

#### References

1. Law of Ukraine on Higher Education: as of July 1 2014 № 1556-VII (2014). Information from the Verkhovna Rada of Ukraine. Vol. 2004, 37–38. [in Ukrainian]
2. Manson, R., Rennie, F. (2007). Using Web 2.0 for Learning in Society. *Internet ta vyshcha osvita*, 196–203. [in Ukrainian]
3. Muruhasan, S. (2007). Understanding Web 2.0. *ITPro*, 34–41. [in Ukrainian]
4. Usluel, U., Mazman, S. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Protsessiiia – Sotsialni i povedinkovi nauky*, 818–823. [in Ukrainian]
5. Berners-Lee, T. et al (1994). The World-Wide Web. *Comm. ACM*, Aug. 1994, 76–82. [in English]
6. Berners-Lee, T. J., Hall, W., Hendler, J., Shadbolt, N., Weitzner, D. (2006). Creating a science of the Web. *Science*. Vol. 313, 769–771. [in English]
7. Margaret, R. Web 2.0. URL : <https://whatis.techtarget.com/definition/Web-20-or-Web-2> [in English]
8. O'Reilly, T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL :

<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> (дата звернення: 27. 04. 2019).

<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>. [in English]

**Відомості про автора:**

**Сімкіна Маргарита Андріївна**  
margaritasimkina@gmail.com

Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного  
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь

doi: 10.33842/22195203/2019/22/151/155

*Матеріал надійшов до редакції 13. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 10. 06. 2019 р.*

**Information about the author:**

**Simkina Marharyta Andriivna**  
margaritasimkina@gmail.com

Dmytro Motomyi Tavria State Agrotechnological University  
18 B.Khmelnytsky Ave, Melitopol,  
Zaporizhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/151/155

*Received at the editorial office 13. 05. 2019.  
Accepted for publishing 10. 06. 2019.*

## ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МОЖЛИВОСТЕЙ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ

Олена Смалько

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Анотація:**

Стаття містить опис прикладів завдань, що пропонуються студентам для виконання на лабораторних заняттях, метою яких є вивчення можливостей сучасних інформаційних систем. Подібні заняття можуть проводитись у процесі вивчення студентами навчальної дисципліни «Інформаційні системи» або під час іншого відповідного навчального курсу, до складу якого варто ввести однойменний змістовий модуль. Вивчення особливостей функціонування і можливостей використання сучасних інформаційних систем доцільно проводити зі студентами, які навчаються в закладах вищої освіти за різними спеціальностями галузі інформаційних технологій, а також із майбутніми вчителями інформатики, які здобувають спеціальність «Середня освіта (Інформатика)».

**Ключові слова:**

інформаційна система; геоінформаційна система; онлайн-бронювання; електронне урядування; конективістська експертна система.

**Аннотация:**

**Смалько Елена.** Изучение студентами возможностей современных информационных систем. Статья содержит описание примеров задач, которые предлагаются студентам для выполнения на лабораторных занятиях с целью изучения возможностей современных информационных систем. Подобные занятия могут проводиться в процессе изучения студентами учебной дисциплины «Информационные системы» или во время другого соответствующего учебного курса, в состав которого желательно включить одноименный тематический модуль. Изучение особенностей функционирования и возможностей использования современных информационных систем целесообразно проводить со студентами, обучающимися в высших учебных заведениях на различных специальностях отрасли информационных технологий, а также с будущими учителями информатики, получающими специальность «Среднее образование (Информатика)».

**Ключевые слова:**

информационная система; геоинформационная система; онлайн-бронирование; электронное управление; коннективистская экспертная система.

**Resume:**

**Smalko Olena.** Studying opportunities of modern information systems by students.

The subject matter of this article is a description of the tasks for studying the possibilities of modern information systems. These tasks are for students who acquire IT skills and study the profession of an informatics teacher at universities. It is advisable to study the possibilities of various online information systems throughout the entire training course or during a separate educational component (unit/module) in another academic discipline. Each theme of the laboratory work should be associated with a certain area of information systems use. It is desirable to study with the students the information systems used in the field of education. For future informatics teachers it is imperative. Several lessons need to be devoted to the study of the possibilities of popular geographic information systems and cartographic services that are useful in tourism. For example, central booking systems for obtaining information and conducting operations related to rail transport, air travel, hotels, or other activities. Vehicle tracking systems are also very popular and useful for travelers. Students should be able to work with such systems. Finally, it is worthwhile to familiarize students with the peculiarities of the functioning of the end-to-end systems, which are expert systems based on artificial neural networks, on an example of applications created by Google that are AI based as part of a project known as «A.I. Experiments». For each lesson, the lecturer has to create interesting tasks through which students will acquire the necessary skills to work with relevant information systems.

**Key words:**

information system; geographic information system; e-Booking; e-Government; connectionist expert system.

Постановка проблеми. Останнім часом розробляється багато інформаційних систем, які можна використовувати в різноманітних сферах життя – в управлінні діяльністю підприємств, організацій, державних установ, в електронній комерції, в аграрному секторі, у туризмі, аналізі, аудиті тощо. Подібні інформаційні системи мають попит, оскільки з їх допомогою можна автоматизувати процеси, що відбуваються у відповідній галузі, значно скоротити ресурсні витрати на організацію діяльності й опрацювання інформації, передбаченої для використання. Саме тому необхідно організувати вивчення різноманітних інформаційних систем студентами відповідних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У відкритому доступі надзвичайно багато публікацій з описом окремих інформаційних систем, навчальних посібників, у яких викладені

основи розробки й використання інформаційних систем у різних сферах життєдіяльності людини. Серед них навчальні посібники таких вітчизняних авторів, як О. В. Адамик, В. І. Аранчій, К. С. Бабич, Т. В. Борщ, Л. В. Дубчак, О. П. Зоря, О. В. Клименко, Л. А. Ключко, М. Р. Лучко, Ю. Г. Масікевич, В. Ф. Моїсєєв, В. В. Морозов, О. В. Морозов, А. А. Негадайлов, Л. А. Некрасенко, П. М. Павленко, І. М. Пістунов, І. В. Пітак, В. І. Пічура, Л. Д. Пляцук, В. Ю. Свириденко, С. Ф. Філоненко, В. П. Шапорев, Н. М. Шапоринська. У процесі підготовки до лекційних занять у викладача виникає потреба в систематизації численних джерел, що є досить непростим завданням, а в процесі розробки й організації лабораторних робіт доводиться стикатися з іще більшими труднощами, оскільки у відкритому доступі зовсім немає навчально-

методичних розробок, за якими можна було б ефективно проводити навчальні заняття з вивчення можливостей сучасних інформаційних систем, зокрема тих, доступ до яких можливо організувати через вебпереглядача. Проте подібних інформаційних систем розроблено дуже багато, і їх вивченню варто присвятити окремий змістовий модуль, якщо це доцільно у відповідній навчальній дисципліні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є опис окремих завдань, виконання яких може бути корисним як для студентів, що навчаються за різними спеціальностями галузі інформаційних технологій, так і для майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Заняття з вивчення можливостей сучасних інформаційних систем доречно поділити за сферами використання останніх. Для ознайомлення з програмними засобами автоматизації праці людей у деяких галузях життєдіяльності може виділити дві години, а на вивчення інформаційних систем, що використовуються в інших сферах – чотири й більше годин. Викладач може коригувати кількість пропонованих студентам завдань залежно від запланованої тривалості змістового модуля, у межах якого передбачається вивчення відповідного навчального матеріалу.

Студентів, особливо майбутніх учителів, варто ознайомити з будовою, змістовим наповненням та особливостями функціонування інформаційної системи управління освітою «Україна. ІСУО», що доступна за адресою: <https://isuo.org>. У ній консолідовані дані майже з усіх дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів України.

Серед інших, широко використовуваних у сфері освіти інформаційних систем, корисним засобом автоматизації процесу збирання, опрацювання і збереження даних про надавачів і отримувачів освітніх послуг в Україні є «Єдина державна електронна база з питань освіти» (ЄДЕБО). Дослідити функціональність її доступних модулів можна з сайту адміністратора (розпорядника) системи: <https://www.infoeurs.gov.ua> або за посиланням: <https://info.edbo.gov.ua>.

Студентам можна запропонувати ознайомитись із порядком під'єднання навчального закладу (установи) до ЄДЕБО, оцінити інтерфейс системи, доступний вступникові під час реєстрації особистого електронного кабінету, а також, наприклад, дослідити системний інструмент «Пошук конкурсних пропозицій» та щогорічні (або минулорічні) статистичні відомості про вступ до

закладів вищої освіти в модулі «#ВСТУП 201X» (<https://vstup.edbo.gov.ua>).

Майбутнім учителям інформатики корисно буде ознайомитись з особливостями роботи з системою для проведення дистанційних олімпіад і змагань зі спортивного програмування «E-Olymp», розміщених за посиланням: <https://www.e-olymp.com/uk>. Зокрема, можна дати завдання студентам дослідити, які дані доступні незареєстрованому користувачеві. Пізніше доведеться зареєструватись у системі, створивши новий обліковий запис, і спробувати розв'язати в системі будь-яку задачу. Щоб сформулювати висновки про особливості роботи з інформаційною системою та можливості її використання, щонайменше потрібно буде прокомпілювати розроблений код за допомогою вибраного з переліку доступних компіляторів і надіслати правильний розв'язок задачі до системи.

Доволі цікавим для студентів є вивчення географічних (картографічних) систем. Спершу можна запропонувати завдання, спрямовані на з'ясування призначення та можливостей інформаційної системи «Національний Атлас України». Прототип електронної версії атласу можна знайти за посиланням: <http://wdc.org.ua/atlas>. Проаналізувавши його структуру (<https://atlas.igu.org.ua>), змістове наповнення й особливості організації інтерфейсу системи, можна перейти до дослідження функціональних можливостей, структури та змісту, скажімо, «Електронного атласу радіоактивного забруднення України 2014 року», що доступний за електронною адресою: <http://radatlas.isgeo.com.ua>.

Ще одна дуже корисна автоматизована інформаційна система «Адміністративно-територіальний устрій України» розміщена за адресою: <http://atu.minregion.gov.ua>. Студентам варто запропонувати ознайомитись з її інтерфейсом, змістовим наповненням, інструментальними засобами та визначити можливості її використання. Для конкретизації досліджень наявних у системі геоінформаційних даних необхідно надати можливість кожному студенту вибрати конкретну територіальну громаду і з'ясувати її склад, адміністративно-територіальний устрій, загальну площу й кількість населення.

Для виконання наступних завдань необхідно мати встановлений на комп'ютері вебпереглядач «Google Chrome». У ньому потрібно запустити геоінформаційну систему «Google Планета Земля» (<https://www.google.com/earth>) та виконати в ній, наприклад, такі завдання:

– визначити, чи правильно сервіс визначає Ваше місцезнаходження;

– перейшовши до перегляду мапи міста (у якому розташований університет), схарактеризувати, які світлини в системі відображають вигляд його найбільш визначної споруди (якщо це реалізовано в системі, то дослідити місцину навколо цієї споруди в режимі перегляду вулиць, здійснити «обліт» над нею, натиснувши кнопку «3D» та вибрати відповідну геомітку, за якою перейти на однойменну сторінку Вікіпедії і дізнатись додаткові відомості про обраний архітектурний об'єкт);

– зберегти геомітку в папці / у розділі закладок «Мої місця» і провести подальші дослідження особливостей роботи системи в режимі навігації глобусом;

– у режимі перегляду вулиць знайти цікаву панорамну точку з відповідною світлиною, прикріпленою до геомітки, ознайомитись з її точними географічними координатами і, натиснувши кнопку «Поділитись», сформуванати гіперпосилання;

– скориставшись інструментом пошуку, «відвідати» місце з наперед підготовленими викладачем географічними координатами (це може бути будь-яка варта уваги географічна точка Землі, наприклад, загальновідома історична пам'ятка, музей, найвища гора або найбільш популярна оглядова точка всесвітньовідомого національного парку будь-якої країни).

Заінтригувавши студентів віртуальним відвідуванням мальовничих місць і переглядом величезних краєвидів, можна продовжити вивчати з ними інформаційні системи, що є корисними для організації різноманітних подорожей. Розпочати ознайомлення з такими системами можна з офіційного сайту компанії «Укрзалізниця» (<https://www.uz.gov.ua>), через який відкривається система придбання електронних квитків. Для навчання роботи з системою можна придумати кілька завдань, зокрема пов'язаних із пошуком найбільш зручних для відповідних подорожей потягів, з бронюванням (занесенням до віртуального кошика) електронних квитків на певні дні та місця у пропонованих залізничних вагонах, на визначення тривалості маршруту подорожі за мапою, зупинок потягу під час руху тощо.

Схожі, але, звісно, більш географічно різноманітні завдання слід продумати для дослідження функціональних можливостей систем бронювання авіаквитків, що відкриваються з сайтів вітчизняних авіакомпаній, зокрема таких, як «Windrose Airlines» (<http://windrose.aero>), «SkyUp» (<https://skyup.aero/uk>), «Yanair» (<https://yanair.ua>), «Міжнародні Авіалінії України» (<https://www.flyuia.com/ua>) тощо.

Завдання обов'язково слід співвідносити з пропонованими відповідними компаніями-перевізниками авіарейсами та, скажімо, датами найбільших свят, які припадають на семестр, у якому проводяться навчальні заняття.

Варто придумати й нетривіальні завдання, зокрема такі, що потребують вибору оптимальних квитків (як за вартістю, так і за часом стикування між рейсами в тому разі, якщо подорож здійснюватиметься з пересадками).

Після роботи з сайтами авіакомпаній варто повчитись знаходити вигідні рейси за допомогою туристичних метапошукових систем, таких, як, наприклад, «Momondo» (<https://www.momondo.ua>), а потім порівняти функціональні можливості інших сервісних систем бронювання та придбання квитків, зокрема розміщених за електронними адресами: <https://aviakassa.net>, <https://www.kiwi.com>, <http://a.fly.kiev.ua/uk>, <https://www.skyscanner.net>, <https://www.google.com/flights> тощо.

Для організації недалеких подорожей, скажімо Європою, можна користуватись послугами сервісів для бронювання / купівлі квитків на автобусні перевезення. Для роботи з такими сервісами викладач також має продумати цікаві завдання, попередньо дослідивши, з яких сусідніх міст організуються регулярні рейси до певних закордонних регіонів (такі додаткові дослідження потрібно проводити викладачу лише в тому разі, якщо університет розташований не в обласному центрі). За допомогою пропонованих онлайн-сервісів (наприклад, <https://busfor.ua>, <https://freetravel.com.ua>, <https://ecolines.net/ua/uk>, <https://combiway.com>, <https://infobus.eu> тощо) студенти мають спробувати знайти квитки на автобусні рейси до деяких європейських країн на визначений день поточного місяця.

Звичайно, упродовж виконання кожного завдання студенти повинні вносити наперед визначені інструкцією до відповідного лабораторного заняття відомості у власні звіти (зокрема й зі скриншотами знайдених маршрутів і докладною інформацією про знайдені квитки із зазначенням місця, часу відправлення, прибуття, [пересадки], перевізників, рейтингових показників транспортних засобів тощо).

Важливим для кожного мандрівника, крім пошуку квитків, є також визначення місця перебування / ночівлі в кінцевій (а подеколи й у проміжній) точці подорожі. За допомогою вітчизняних і закордонних систем бронювання, таких, як, наприклад, <http://www.hotelsmotor.com>, <https://www.booking.com>, <https://planetofhotels.com>, <https://hotels24.ua>, <https://ua.hotels.com>, <https://hotelguides.com>, <https://hotelmix.com.ua>, можна визначити вартість

номерів готелів у містах, до яких шукались квитки.

Сучасні технології допомагають також заздалегідь продумувати шляхи пересування містом призначення. Є можливість дізнатись приблизну вартість проїзду в громадському транспорті, інтервал його руху впродовж дня та навіть відстежувати онлайн пересування окремих маршрутних транспортних засобів, завдяки встановленим на них GPS-трекерам (підтримують супутниковий моніторинг транспорту). Відповідні мобільні застосунки, що функціонують на смартфонах, допомагають вести подібні стеження безпосередньо під час подорожі.

В Україні розроблено декілька онлайн-сервісів для пошуку маршрутів руху громадського транспорту, наприклад, <https://www.eway.in.ua>, <https://city.dozor.tech>. Такі системи допомагають прокласти також пішохідні маршрути, якими досить часто послуговуються мандрівники, ретельно вивчаючи визначні пам'ятки нових або своїх улюблених міст. Є також схожі за функціональними можливостями і міжнародні довідкові транспортні системи, такі, як, наприклад, <https://wikiroutes.info>, <https://moovitapp.com>. Для вивчення студентами особливостей роботи з такими інформаційно-пошуковими системами потрібно продумати цікаві комплексні завдання, у яких варто використовувати найбільш привабливі історико-культурні об'єкти, архітектурні споруди, пам'ятки садово-паркового мистецтва, пункти обслуговування пасажирських перевезень тощо.

Поширені останнім часом онлайн-системи електронного врядування дають змогу долучитися до зручної взаємодії між громадянами та органами влади. Користувачі таких систем можуть стежити за діяльністю центральних і місцевих органів виконавчої влади, отримувати окремі електронні послуги в зручному форматі й у потрібний час, брати участь у роботі органів самоврядування, виявляти ініціативу в розв'язанні важливих питань місцевих громад і держави загалом.

Сучасного громадянина потрібно залучати до користування подібними корисними онлайн-системами, попередньо розповівши про їх розмаїття й навчивши ними користуватись.

Упродовж чотиригодинного лабораторного заняття можна запропонувати студентам ознайомитись з функціональними можливостями онлайн-сервісів, за допомогою яких можна ініціювати самому чи приєднатися до вже створених колективних звернень до Верховної Ради (<https://itd.rada.gov.ua/services/Petitions>), Президента України (<https://petition.president.gov.ua>), Кабінету

Міністрів (<https://petition.kmu.gov.ua>) або органів місцевого самоврядування (<https://www.e-dem.in.ua>). Також можна ознайомити їх з переліком, що складається майже з сотні державних електронних послуг, які тепер доступні онлайн (через «Єдиний державний портал надання адміністративних послуг» <https://my.gov.ua>, «Портал державних послуг» <https://igov.gov.ua> або «Урядовий портал» <https://www.kmu.gov.ua/servicesfilter>).

Досліджуючи інші сторінки урядового порталу, студенти можуть також визначити реалізовані на ньому можливості залучення громадян до управління і публічного доступу до відкритих державних даних. Варто зазначити, що на вебпорталі Кабінету Міністрів України є достатньо рекомендаційних, методичних та електронних навчальних матеріалів, і що дуже важливо – урядовий сайт для юних громадян (<http://children.kmu.gov.ua>), на якому розміщено адаптовані для перегляду дітьми матеріали, за допомогою яких молоде покоління має змогу ознайомитися зі структурою та історією державної влади в Україні, роботою Кабінету Міністрів та органів виконавчої влади, привчатиметься грамотно захищати свої права і бути активними членами суспільства.

Добре, якщо студенти отримують уявлення про особливості функціонування сучасної гібридної електронної системи, за допомогою якої автоматизується тендерний процес електронних публічних і державних закупівель в Україні – «Електронної системи публічних закупівель» (<https://prozorro.gov.ua>). Ще на одному інформаційному ресурсі, а саме на «Єдиному вебпорталі використання публічних коштів» (<https://spending.gov.ua>), корисно буде переглянути оприлюднені відомості про використання публічних коштів державного та місцевих бюджетів, державних та комунальних підприємств, спеціальних фондів і переконатися в тому, що в нашій державі останнім часом почали функціонувати різноманітні дієві інструменти у сфері протидії корупції.

На лабораторному занятті варто виділити час і для вивчення основ роботи в «Електронному кабінеті платника» (<https://cabinet.sfs.gov.ua>), розміщеному на сайті Державної фіскальної служби України, через який зручно сплачувати різноманітні податки, збори, платежі. Через сайт Національного агентства з питань запобігання корупції (<https://nazk.gov.ua>), можна ознайомитись із процедурою електронного декларування в «Єдиному державному реєстрі декларацій осіб» (ЄДРДО), завдяки якому значно спрощується процес подання декларацій майнового стану чиновників, доступу до них та їх перевірки.

Наприкінці вивчення онлайн-систем електронного врядування слід запропонувати студентам ознайомитися зі структурою офіційного вебсайту міської ради (міста, у якому розташований університет), ретельно розглянути інфраструктуру електронного врядування на рівні міста, з центрами надання адміністративних послуг, зокрема е-послугами та сервісами, презентованими на сайті, з організацією підтримки громадських ініціатив, з відкритістю даних про міський бюджет тощо.

Лабораторний практикум, присвячений вивченню розмаїття і можливостей сучасних інформаційних систем, до яких можна дістатись через вебпереглядач, цікаво й корисно буде доповнити ознайомленням з конективістськими експертними системами, аналізуючи приклади й навчаючись шляхом розв'язування задач. Ці експертні системи, які постійно розвиваються і покращують свою продуктивність, побудовані за принципами штучних нейронних мереж [2].

Експерименти широковідомої корпорації «Google» з розроблення й удосконалення власної нейронної мережі, функціональні інструменти якої розробники вбудовують у деякі Google-сервіси, захоплюють усіх їхніх користувачів. Досить важливо і корисно для освітян, що багато поширених сервісів корпорації «Google» можна використовувати безплатно. Це стосується також і таких сервісів, як «Quick, Draw!», «Thing Translator», «Move Mirror», дослідженню можливостей яких рекомендується приділити увагу на останньому занятті практикуму.

На сайті <https://quickdraw.withgoogle.com> розміщено онлайн-гру, у яку вбудовано нейронну мережу «Google». Працюючи з нею на персональному комп'ютері, а також на мобільних пристроях (планшеті, смартфоні), де реалізовано можливість створення малюнків від руки за допомогою сенсорного екрана, студенти можуть дослідити, у чому полягає машинне навчання.

За сценарієм гри користувачеві пропонується намалювати послідовно шість різних об'єктів. Упродовж 20 секунд, що відводяться на малювання кожного з них, користувач чує голосові або бачить текстові повідомлення, у яких перераховуються об'єкти, на що здається схожим нейронній мережі намальований ескіз.

Приблизно так же працює інструмент малювання «AutoDraw» однойменного Google-сервісу (<https://www.autodraw.com>). Його

принцип дії нагадує те, як працює інструмент автодоповнення під час уведення тексту в популярних текстових редакторах. Користувач починає малювати якийсь предмет, а нейронна мережа в рядку вгорі екрана пропонує готові для вибору векторні ескізи. З цим безкоштовним інструментом також можуть ознайомитись студенти, проаналізувавши особливості його програмної реалізації і можливості застосування в інформаційних системах різного призначення.

Маючи на мобільному пристрої камеру, можна також дослідити функціональні можливості технології комп'ютерного зору, використані в застосунку «Google Thing Translator» (<https://thing-translator.appspot.com>). Цей вебзастосунок дає змогу сфотографувати якийсь предмет і почути, як вимовляється відповідне йому слово іншою мовою, що вибирається із запропонованого розробниками переліку мов.

Наприкінці заняття студентам варто запропонувати поспілкуватись з одним із найбільш популярних онлайн-ботів, створених з використанням систем штучного інтелекту, зокрема з чат-ботом «Mitsuku» (<https://www.pandorabots.com/mitsuku>). Цей чотириразовий лауреат премії Лебнера, розроблений британцем Стівом Уорсвіком, визнається дуже переконливим співрозмовником [1]. Звісно ж, після цієї, надзвичайно емоційної, частини навчального заняття слід разом зі студентами сформулювати правильний висновок, у якому наголосити на важливості людського спілкування, яке є незамінним у процесі повноцінного та всебічного розвитку особистості сучасної людини.

Висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі. Досвід, набутий упродовж підготовки та проведення зі студентами лабораторних занять, на яких вивчались можливості сучасних інформаційних систем, доступ до яких організовується через вебпереглядач на персональному комп'ютері або за допомогою мобільних пристроїв, підтверджує, що подібні заняття є дуже корисними, пізнавальними та цікавими для студентів, тому практику їх проведення варто популяризувати. Надалі планується розширювати тематичне спрямування досліджуваних студентами інформаційних систем і спектр запропонованих їм на лабораторних заняттях завдань.

#### Список використаних джерел

1. Loebner Prize. URL: <http://www.aisb.org.uk/events/loebner-prize> (дата звернення: 10.04.2019).
2. Waskan J. Connectionism / Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://www.iep.utm.edu/connect/#SH9b> (дата звернення: 10.04.2019).

#### References

1. Loebner Prize (n.d.). In AISB Web Pages by the Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behaviour. Title of resource. URL: <http://www.aisb.org.uk/events/loebner-prize> [in English]
2. Waskan, J. Connectionism (n.d.). In The Internet Encyclopedia of Philosophy. Title of resource. URL: <https://www.iep.utm.edu/connect/#SH9b> [in English]



**Відомості про автора:**  
**Смалько Олена Аркадіївна**

smalko.olena@kpnpu.edu.ua  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський  
Хмельницька обл., Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/156/161

*Матеріал надійшов до редакції 19. 04. 2019 р.  
Прийнято до друку 21. 05. 2019 р.*

**Information about the author:****Smalko Olena Arkadiivna**

smalko.olena@kpnpu.edu.ua  
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University  
61 Ohienko Street, Kamianets-Podilskyi  
Khmelnyskyi Oblast, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/156/161

*Received at the editorial office 19. 04. 2019.  
Accepted for publishing 21. 05. 2019.*

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Олена Супрун

*Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного*

**Анотація:**

У статті розглянуто поняття інтерактивних методів навчання іноземної мови, досліджено закордонний досвід застосування таких методів для інтенсифікації навчання, з'ясовано принципи інтерактивного навчання. Проаналізовано переваги застосування інтерактивних методик, визначено роль викладача в інтерактивному навчанні. Наведено класифікацію форм і видів інтерактивного навчання та схарактеризовано особливості їх упровадження в процес викладання дисципліни «Іноземна мова» студентам немовних спеціальностей.

**Ключові слова:**

інтерактивні методи навчання; освітня реформа; інтенсифікація навчання; принципи інтерактивного навчання; комунікативні компетенції; кейс-метод; рольова гра; підготовка фахівців немовних спеціальностей.

**Аннотация:**

**Супрун Елена.** Использование интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей.

В статье рассмотрено понятие интерактивных методов обучения иностранному языку, исследован зарубежный опыт применения таких методов для интенсификации процесса обучения, выявлены принципы интерактивного обучения. Проанализированы преимущества применения интерактивных методик, определена роль преподавателя в интерактивном обучении. Приведена классификация форм и видов интерактивного обучения и охарактеризованы особенности их внедрения в процесс преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам неязыковых специальностей.

**Ключевые слова:**

интерактивные методы обучения; образовательная реформа; интенсификация обучения; принципы интерактивного обучения; коммуникативные компетенции; кейс-метод; ролевая игра; подготовка специалистов неязыковых специальностей.

**Resume:**

**Suprun Olena.** The use of interactive methods of teaching foreign languages for students of non-linguistic specialties.

The article deals with the concept of interactive methods of teaching a foreign language, it investigates the foreign experience of using such methods for the intensification of education, and defines the principles of interactive learning. The advantages of using interactive methods are analyzed, the role of teacher in interactive learning is determined. The classification of forms and types of interactive learning is described and the experience of their introduction in the educational process in the teaching of the discipline "Foreign Language" for students of non-native specialties is described.

**Key words:**

interactive teaching methods; educational reform; intensification of teaching; principles of interactive learning; communicative competences; case-method; role-playing game; preparation of specialists of non-linguistic specialties.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України визначається в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності світової культури. У той час, як Україна прямує до відкритого демократичного суспільства, головною метою державної політики в галузі освіти постає створення умов для розвитку особистості й самореалізації кожного громадянина держави, що, своєю чергою, потребує оновлення змісту освіти й організації процесу навчання в закладах освіти, відповідно до демократичних цінностей.

Новітні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, що здатні інтегрувати отримані теоретичні знання та практичні уміння в єдине ціле. Саме тому процес навчання в закладах вищої освіти передбачає активність суджень, інтерпретацію конкретної ситуації і вимагає від студентів напруженої розумової роботи.

Основна стратегія сучасної освіти повинна бути зосереджена на самостійній діяльності студента, організації самонавчальних середовищ та експериментальної і практичної підготовки, де студенти мають змогу вибирати дії і виявляти

ініціативу, а також на створенні гнучких програм навчання, завдяки яким студенти можуть працювати в комфортному режимі.

Євроінтеграція освітнього процесу в Україні висуває більш суворі вимоги до рівня знань студентів вищих навчальних закладів, а кількість інформації, що постійно зростає, потребує опрацювання і втілення. Саме тому сьогодні особливого значення набуває використання інтерактивних методів навчання, які заохочують інтерес до професії, сприяють ефективному опануванню навчальних матеріалів, формуванню моделі поведінки, забезпечують високу мотивацію, командний дух і свободу висловлення думок і поглядів.

Актуальність порушеної теми зумовлена необхідністю застосування таких методів навчання, які дали б змогу студентам у стислі строки набути необхідних умінь і навичок, забезпечити високий рівень опанування матеріалу та ефективне закріплення його на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про значний інтерес науковців до інтерактивних методик навчання іноземної мови.

Значний внесок у розроблення цієї проблеми здійснили такі вчені, як Г. Брос, М. Кларен, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Суворова, Н. Фомін. Визначення сутності загальної методики навчання іноземної мови, а також класифікацію різних методик та оцінку їх ефективності для виконання навчальних завдань було зроблено в дослідженнях Й. Бермана, І. Беха, Л. Виготського, Л. Куликової, М. Левітова, А. Матвеевої, Д. Ольшанського, С. Рубінштейна, О. Скрипченко, О. Тарнопольського. Такі дослідники, як Р. Арнольд, А. Шелтен, И. Швейтцер, І. Вейдиг наголошують на необхідності застосування інтерактивних методів навчання іноземних мов для підготовки висококваліфікованих фахівців.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування переваг використання інтерактивних методів навчання іноземної мови та характеристика особливостей їх впровадження в процес навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні інтеграційні процеси в Україні визначаються в загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності світової культури. У цьому контексті головною метою освіти стає створення належних умов для розвитку особистості, її творчої самореалізації, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей.

Упровадження європейських стандартів і приєднання українських закладів вищої освіти до Болонського процесу позитивно вплинули на реформу системи освіти в Україні. Цілком очевидно, що реформування освіти вимагає змін не тільки в організаційному плані, а й зсередини, зокрема змінюючи сам освітній процес, а також осучаснюючи методи і принципи навчання, адже форми, методи і принципи організації освіти залежать від потреб громадян країни, соціального попиту на ті чи ті навички і знання та рівень цих знань.

Інформаційне суспільство, інформація в якому миттєво поширюється, але й так само швидко застаріває, потребує від людини нових компетенцій. Процес навчання переорієнтовується з простого накопичення знань на формування потреби, умінь і навичок самостійно засвоювати нові знання, щоб забезпечити власну конкурентоздатність протягом усього життя.

Важливим інструментом на шляху до підготовки висококваліфікованих спеціалістів у будь-якій галузі є оволодіння іноземною мовою, адже воно є необхідним чинником для входження студентів у світовий простір і засобом

професійного розвитку з відповідного напрямку підготовки, відкриваючи для студентів вищих навчальних закладів можливість ознайомлення й безпосередньої участі в культурних, економічних, технологічних та інших досягненнях світової спільноти.

Сучасна особистісно-орієнтована освіта має відповідати природним здібностям студента, виховувати толерантність до інших культур, релігій, а також розвивати іншомовні компетенції як засіб освоєння нового в науці та технологіях. У законі України «Про освіту» підкреслюється, що «освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [8].

З огляду на це, методика викладання іноземних мов у вищій школі так само змушена переорієнтовуватись та змінювати прийоми і методи підготовки випускників вищих навчальних закладів. Традиційне ототожнення якості освіти із сумою знань, здобутих у процесі навчання, уже не актуальне. Сучасний світ вимагає набуття таких навичок і вмінь, як критичне мислення, самоосвіта й саморозвиток, незалежне ухвалення рішень, базування суджень на фактах, доказах, уміння знаходити зв'язки між явищами.

Унаслідок входження України в європейський і світовий освітній простір і розширення міжнародних, економічних та культурних зв'язків, виникло нове бачення основної мети, постала необхідність виділення ефективних методик викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, що передбачає підготовку майбутніх кваліфікованих фахівців до ефективної міжкультурної комунікації [3, с. 177].

Отже, метою навчання іноземної мови в закладах вищої освіти є не лише оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а й набуття професійно спрямованих компетенцій для успішного виконання подальшої професійної діяльності, що, своєю чергою, вимагає перегляду широкого кола методик і підходів до формування іншомовної компетенції у студентів немовних спеціальностей з неоднаковим рівнем вихідних знань.

Загальна стратегія навчання іноземних мов у вищій школі передбачає розвиток іншомовної

комунікативної компетенції в різних сферах спілкування. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вимагають досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації [6, с. 14].

Проблема набуття іншомовних навичок студентами вищих навчальних закладів сьогодні перебуває в полі зору багатьох дослідників. Особливу увагу і науковці, і викладачі приділяють методам навчання і викладання іноземної мови. Як показує практика, здебільшого студенти немовних спеціальностей стикаються з труднощами спілкування іноземною мовою, що свідчить про недостатню ефективність традиційних методів навчання, адже вони не дають бажаних результатів. Ще кілька років тому метою занять з іноземної мови було вивчення загальнонаукової літератури. Однак із розвитком потреб суспільства змінювались акценти вивчення іноземних мов у вишах, унаслідок чого нагальною потребою стало застосування методів навчання, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності [12, с. 95].

Підвищення ефективності навчання іноземної мови відбувається завдяки нетрадиційному підходу до викладання. У навчальній діяльності як викладач, так і студент, щоб досягти високого рівня володіння іноземною мовою, мають бути активними, а навчання – інтерактивним, тобто будуватися на успішному виконанні спільних завдань, впливаючи на дії кожного й доповнюючи один одного.

Отже, сучасна система освіти висуває вимоги до підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що зможуть гідно конкурувати на ринку праці, а також будуть мобільними між країнами і забезпечать економічний розвиток нашої держави. Це вимагає докорінної зміни застарілих методів навчання на користь таких, що сприятимуть всебічному розвитку природних здібностей студентів і створять умови для набуття іншомовних комунікативних компетенцій на високому рівні.

У загальній стратегії навчання іноземних мов у вищій школі міститься вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в різних сферах спілкування. Визначальним принципом цього підходу є орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях [6, с. 12]. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями підготовки студентів як майбутніх фахівців, що передбачає досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації. У сфері вивчення іноземної мови

виокремлюють два види компетенцій: загальну та комунікативну.

Загальна компетенція складається зі здатності вчитися, екзистенціальної компетенції, декларативних знань, умінь і навичок. До складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична (або комунікативна), соціолінгвістична та прагматична компетенції [6, с. 33].

У структурі комунікативної компетенції виділяють такі елементи: вербально-комунікативну компетенцію, тобто здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати інформацію, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; лінгвістичну компетенцію, що охоплює здатність розуміти, продукувати необмежену кількість коректних, з погляду мови, висловлювань на базі засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання; вербально-когнітивну компетенцію, тобто вміння враховувати під час мовленнєвої комунікації контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації пізнавальної та комунікативної функцій; метакомунікативну компетенцію, яка означає здатність володіти понятійним апаратом, необхідним для аналізу засобів мовленнєвого спілкування та їх оцінки [4, с. 19].

Зауважимо, що система освіти побудована за таким принципом, який передбачає засвоєння матеріалу з першого разу, адже на кожен тему відведено обмежену кількість годин. Це створює стресові умови навчання, особливо в різнорівневих групах, оскільки більш слабкі студенти відчувають себе невпевнено і, як наслідок, гірше засвоюють матеріал або не засвоюють його зовсім. Тому більшу увагу слід приділяти покращенню якості роботи під час аудиторних занять, зокрема її інтенсифікації, що дасть змогу студентам краще засвоїти знання та набути необхідних навичок.

Інтерактивне навчання дає змогу різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття, дії. Цілком очевидно, що мінімальних результатів можна досягти за умов пасивного навчання, а максимальних і найкращих – із застосуванням інтерактивних методів [1].

Отже, упровадження методів інтерактивної діяльності в процес викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей дає змогу значно збільшити обсяги мовної та комунікативної практики, досягти належного засвоєння матеріалу учасниками інтерактивного спілкування, а також виконати ряд виховних завдань. Викладач є організатором індивідуальної, творчої діяльності студентів, а

не просто носієм знань, що сприяє особистісному розвитку студентів.

Застосування інноваційних технологій та інтерактивних методів у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» цілком відповідає вимогам сучасної системи вищої освіти та загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти й загалом може мати позитивні наслідки під час підготовки спеціалістів немовних спеціальностей.

Інтерактивне навчання – це особлива форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, тобто інтерактивний означає «здатний до взаємодії, діалогу». Серед принципів інтерактивного навчання слід виокремити такі: принцип активності (залучення усіх учасників до активного спілкування, обговорення й виконання завдань); принцип зворотного зв'язку (заохочення до обговорення); принцип експерименту (спонукання до пошуку нових шляхів виконання поставлених завдань); принцип довіри (розвінчання стереотипу пасивного учня, який сприймає готову інформацію від учителя); принцип рівності поглядів (не нав'язування власної позиції).

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес характеризується постійною, активною, позитивною взаємодією всіх студентів у різних формах комунікативних ситуацій: колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли студенти виступають рівноправними учасниками взаємодії із викладачем. У результаті організації навчальної діяльності за таких умов створюється атмосфера співробітництва, підтримки й толерантності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів, їх правильній організації у студентів зростає інтерес до процесу навчання [13].

У різних країнах світу з успіхом застосовують елементи деяких інтерактивних методик. Упровадження інтерактивних засобів навчання забезпечує розвиток таких важливих навичок, як комунікабельність, вміння налагоджувати співпрацю, здатність формулювати власну думку, йти на поступки тощо. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, конструктивно мислити, ухвалювати зважені рішення. Це навчання, занурене у спілкування, діалогове навчання.

Інтерактивні методи навчання цілком відповідають вимогам до організації навчального процесу, а саме: до роботи залучають усіх студентів групи; студенти вчаться працювати

в групі (команді); формується позитивне ставлення до опонента; кожен має можливість висловити власну думку; за короткий час вдається засвоїти багато нового матеріалу; формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати власний погляд, знаходити альтернативне розв'язання проблеми.

Різні форми інтерактивного навчання дають змогу створити комфортні психологічні умови для засвоєння інформації, завдяки чому кожен студент зможе реалізувати свої потенційні можливості. В основі такого навчального процесу – співпраця та ефективне спілкування, яке передбачає розвиток творчого мислення студентів, спільний підхід до розв'язання проблем, здатність виділяти основне, досягати поставлених цілей, планувати спільну діяльність, бути відповідальними, розширяти кругозір. Значно поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, а й окреслюються перспективи його використання в повсякденному житті.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, створення проблемних ситуацій. Призначення такого навчання полягає в тому, щоб, по-перше передати знання, по-друге, усвідомити цінність інших людей. Проте особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що за умови правильного, спланованого та систематичного застосування таких методів студенти навчаються ефективної роботи в колективі через оволодіння іноземною мовою. А саме ці навички будуть корисними для застосування в подальшій професійній діяльності.

Інтерактивне навчання передбачає переосмислення ролі викладача в навчальному процесі, адже завдання, що стоять перед викладачем, суттєво змінюються. Викладач, який використовує інтерактивне навчання, змушений замислитися над тим, як вчити. Він організовує навчальний процес, намагаючись бути посередником між стандартами освіти, навчальними матеріалами і студентом.

Викладач в інтерактивному навчанні є не тільки носієм інформації і певної суми знань, які він повинен передати студентові, а має постійно й активно стимулювати його до самостійної творчої роботи, виконуючи роль проєктувальника і консультанта. Крім того, інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток такого спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного виконання загальних, але значущих для кожного учасника завдань, адже студенти не матимуть достатньо практики, якщо просто розмовлятимуть з викладачем або будуть просто слухати його [11, с. 15].

Інтерактивне навчання стимулює залучення студентів до занять і сприяє підвищенню їхньої мотивації, допомагаючи їм переконатись в актуальності теми, що вивчається й збільшуючи їхню активність. Викладач стає основним каталізатором взаємодії зі своїми учнями, і він може досягти успіху лише за умови добре організованого процесу навчання.

Безперечно, інтерактивне навчання є викликом для викладача, оскільки традиційне навчання, в якому переважає вербальний підхід і запам'ятовування навчального матеріалу, цілком замінюється іншими видами діяльності. Сутність інтерактивного навчання полягає в реальних, інтенсивних умовах сприйняття інформації студентом; це гіперактивний соціальний процес, коли студент, так би мовити, стає творцем живої інформації, яку грамотно спрямовує педагог для отримання найкращих результатів у процесі гармонійного засвоєння знань за їх відповідності потребам сучасної освіти.

Водночас студент і викладач виступають рівноправними суб'єктами навчального процесу. Інтерактивне навчання виключає домінування будь-якого учасника, його думки, погляду над іншими учасниками, але має враховувати конкретний досвід і його практичне застосування. Під час такого діалогового навчання студенти вчать критично мислити, розв'язувати складні проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної інформації, зважаючи на альтернативні думки, ухвалювати виважені рішення, брати участь у дискусії, спілкуватися з іншими людьми.

Отже, викладач у процесі інтерактивного навчання виступає як:

- організатор процесу навчання (необхідно ретельно спланувати кожен вид діяльності так, щоб кожен учасник навчального процесу почувався важливою ланкою в досягненні окресленої викладачем мети);

- консультант (викладач аналізує потреби студента або групи і надає поради щодо подолання певних труднощів у процесі досягнення цілей навчання);

- посередник, що створює умови для розкриття потенціалу кожного студента;

- наставник, який заохочує студентів працювати, щоб досягти найкращих результатів.

Отже, важливими складниками процесу навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця. Найкращі результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, і саме студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання. Викладач, зі свого боку, виступає

засобом стимулювання й урегулювання комунікативної діяльності студентів.

Класифікація інтерактивних методів навчання є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти і привертає увагу багатьох учених. Сьогодні дослідники пропонують декілька класифікацій інтерактивних методів навчання, проте жодна з них не є вичерпною. Крім того, наявні класифікації не відображають такої особистісної функції, як самореалізація.

Різноманітні методи інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників у малих групах, інші – спільну роботу та комунікацію всієї групи.

На базі комунікативної функції інтерактивні методи поділяють на дискусійні (діалог, групова дискусія, опрацювання та аналіз життєвих ситуацій); ігрові (дидактичні ігри, творчі ігри, ділові, рольові ігри, контрігри тощо); психологічні (сенситивний і комунікаційний тренінг, емпатія) [11].

За кількістю учасників виокремлюють такі інтерактивні методи навчання: кооперативне; колективно-групове; ситуативне модулювання (навчальні ігри); опрацювання дискусійних питань [9].

Ще одна класифікація враховує діалогічну взаємодію в навчальній діяльності. Згідно з нею, серед інтерактивних методів навчання виділяють: інформаційні (обмін матеріальними або духовними цінностями), які, своєю чергою, поділяються на слухові, зорові та кінестетичні; пізнавальні (спосіб здобуття нових знань, набуття нових умінь і навичок); мотиваційні (створення таких умов, щоб кожний учасник зрозумів власну позицію у взаємодії); регулятивні (визначення певних правил для здійснення взаємодії) [8].

Найбільш наближеною до викладання іноземної мови в закладах вищої освіти є класифікація інтерактивних методів навчання відповідно до комунікативної функції, тобто набуття вмінь і навичок підтримувати діалог, бути активним у діалогічному мовленні [5]. У цьому контексті виокремлюють такі методи:

- колективний, або груповий (навчання студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і набуття вмінь. Така модель легко та ефективно поєднується із традиційними

формами та методами навчання і може застосовуватися на його різних етапах);

– діалогічний (різні види ігрових ситуацій, з якими фахівець може зіткнутися в реальному житті в іншомовній країні. Створення таких ситуацій ознайомлює зі специфічним лексичним матеріалом певної галузі, допомагає сформувати впевненість, розвиває навички переконання);

– пошуковий (створення проблемної ситуації, яка вимагатиме активних дій пошукового характеру для виконання певного завдання). На нашу думку, цей метод дає змогу подолати проблеми врахування ментальних особливостей іншомовної культури. Студент повинен уміти долати будь-які перешкоди за допомогою пошуку відповідних дій до певної ситуації, володіти навичками самореалізації в іншомовному середовищі, стати нерозривним ланцюгом тієї культури;

– акторсько-творчий (створення гуртка або театру для розвитку творчих здібностей і навичок емоційного характеру). Використання цього методу допомагає формувати майстерність викладу матеріалу на відповідному емоційному рівні, підтримувати діалогічне мовлення та розвивати пам'ять);

– консультаційно-пізнавальний (використовується за допомогою ІКТ з використанням інтернет-ресурсів). За допомогою цього методу відбувається живе спілкування з носіями мови, у процесі якого студенти можуть отримати консультацію з того чи іншого питання або одержати нову інформацію.

Отже, наведена класифікація містить інтерактивні методи, які, на нашу думку, варто використовувати під час викладання іноземної мови, оскільки вони спрямовані на розвиток комунікативної функції і водночас сприяють розвитку творчого підходу та позитивних емоцій у процесі спілкування, руйнують бар'єр нерішучості й сором'язливості під час набуття навичок підтримки діалогічного мовлення й переконання суб'єкта в раціональності його думки, ознайомлюють з культурою та побутом іншої держави, залучають до пошукової діяльності, допомагають подолати морально-психологічне навантаження під час перебування в іншомовному середовищі.

На сьогодні в закладах вищої освіти активно застосовують велику кількість інтерактивних методів, наприклад, тренінги, ситуативні завдання, майстер-класи, прес-конференції, тестування, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, мультимедійні практичні заняття, електронні навчальні видання. На практичних і лабораторних заняттях з іноземної мови переважно використовуються індивідуальні

роздаткові матеріали, відео, аудіо-, комп'ютерна техніка (для проведення фокус-групи) тощо. Усе це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Найбільш ефективними в практиці викладання іноземної мови студентам немовних, зокрема економічних, спеціальностей у ТДАТУ виявились такі інтерактивні методи: рольова гра, кейс-метод, метод дискусії та проектний метод.

Рольова (ділова) гра – це унікальний механізм накопичення та передачі людиною набутого досвіду. Угрі актуалізується, знаходить свій поведінковий вияв активна позиція її учасників. Ділова гра сьогодні – це імітація професійної діяльності. Характерні ознаки ділових ігор такі: наявність проблеми, мети, завдань; скорочення масштабу часу; розподіл і розігрування ролей; наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; формування самостійних рішень студентів; наявність системи стимулювання; урахування можливих перешкод; об'єктивність оцінки результатів гри; підбиття підсумків.

Приєм рольової гри має безсумнівну цінність, адже рольова гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу й підвищенню навчальної мотивації. Упровадження ділових ігор у навчальний процес виконує такі завдання: розвиває практичне мислення студентів, уміння аналізувати ситуацію, ухвалювати конструктивні рішення; змістом ділових ігор є імітація умов певної ситуації, її динаміки, а також діяльність і взаємні стосунки зайнятих у ній осіб; виконуючи вимоги гри, її учасники приймають професійні норми спілкування.

Чималий інтерес серед студентів викликає застосування кейс-методів. Кейс-метод трактується як метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних задач-ситуацій, тобто кейсів. Іншими словами, кейс – це події, що відбувалися в певній сфері діяльності в реальному житті, опис яких наводиться з метою створення дискусії в процесі навчання. У такий спосіб студентів підштовхують до активного аналізу ситуації, до обговорення та ухвалення рішення.

У процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови кейс-метод є надзвичайно важливим і доречним, оскільки дає змогу студентам зануритись у ситуацію, що відповідає їхній спеціальності, і продемонструвати на практиці свої знання як профільних предметів, так і володіння англійською мовою. Зауважимо, що студенти позитивно ставляться до кейс-стаді, адже така особливість цього методу, як відсутність однозначного розв'язання проблеми, дає змогу всім учасникам, присутнім в аудиторії,

виявити самостійність та ініціативність у процесі виконання поставленого завдання, обґрунтувати власну думку, спираючись на свій запас теоретичних і практичних знань. Ґрунтовне осмислення та аналіз ситуацій, пошук варіантів розв'язків суттєво впливають на професіоналізацію, формування інтересу та позитивну мотивацію студентів. Водночас відбувається тренування навичок спілкування іноземною мовою у сфері професійної діяльності, виявляється мовленнєва самостійність (реалізація комунікативних умінь і мовленнєвих навичок).

Завдання навчальної дискусії полягає: у поглибленні знань з теми, що розглядається; у виявленні суперечливих, заплутаних питань; у розвитку вмінь учасників дискусії аргументовано обстоювати власну думку й уважно вислуховувати думку опонентів; у формуванні культури обговорення суперечливих питань. За допомогою дискусії можна навчити студентів логічно викладати свої думки, а найголовніше – дати їм змогу доказово обстоювати свій погляд, у відкритій суперечці обґрунтовувати правдивість своїх переконань, що значно покращує засвоєння та розуміння навчального матеріалу.

Проектне навчання можна розглядати як досить сучасний метод забезпечення ефективного навчального процесу. Під час застосування цього методу студенти можуть набути різних навичок, працюючи над певним завданням чи темою. Основою цього методу є самостійне навчання студента, викладач лише сприяє процесу навчання «ззовні».

Вибір того чи того типу проекту обумовлений метою заняття, його змістом, складом учасників, характером взаємовідносин у групі, потенційними можливостями студентів. Найбільш цікавим, на нашу думку, є творчий проект, адже він створює умови для розвитку креативності здобувачів вищої освіти, їхньої індивідуальності. Проект такого типу передбачає тільки формулювання проблеми викладачем, а хід її розв'язання залежить від ініціативи, творчості самих здобувачів вищої освіти.

Теми проектів найчастіше стосуються конкретного практичного питання, що є актуальним для реального життя, майбутньої

професійної діяльності. Це вимагає використання студентами знань з різних галузей, стимулює системне творче мислення, розвиток навичок дослідницької роботи. В основі проектно-технології – розвиток пізнавальної та дослідницької діяльності студентів, умінь конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати творчі здібності.

До того ж результати проектного дослідження подаються у формі презентацій, що вимагає оволодіння сучасними мультимедійними технологіями, які сьогодні стали невіддільним складником не тільки повсякденного життя, а й навчального процесу. Використання інноваційних технологій може не тільки пришвидшити, а й покращити процес навчання, модернізувати його. Навчання іноземної мови за допомогою інноваційних технологічних засобів зумовлено насамперед соціальними потребами в спеціалістах різних галузей із високим професійним рівнем знань англійської мови, що, своєю чергою, спонукає до більш активного та цілеспрямованого її вивчення.

Висновки. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхньою перевагою є те, що студенти опановують усі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка) і кількість тих, хто свідомо засвоює навчальний матеріал, у групах збільшується. Студенти займають активну позицію щодо здобуття знань, підвищується їхній інтерес до них. Значно зростає особистісна роль викладача – він виступає лідером, організатором. Завдяки інтерактивним методам навчання, студенти та викладач стають рівноправними суб'єктами процесу навчання, взаємодіючи між собою. Така робота допомагає студентам розвивати критичне мислення, аналізувати отриману інформацію, брати участь у різноманітних дискусіях, ухвалювати рішення на основі попереднього обговорення та активно спілкуватися з іншими учасниками інтерактивного процесу. Отже, застосування інтерактивних методів навчання у вищих навчальних закладах дає змогу якісно підвищити рівень процесу навчання, сприяє кращому засвоєнню студентами знань і мотивує їх до поглибленого вивчення дисципліни.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко Н. О. Використання інтерактивних методів навчання у закладах вищої освіти. *Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару* (м. Вінниця, 23 березня 2018 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2018. 92 с. С. 7–10.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: наук. метод. журн.* Чернівці: Черемос, 2013. Вип. 13. С. 130–135.

#### References

1. Andruschenko, N.O. (2018) The Use of interactive teaching methods in higher education institutions. *Interaktyvnyi osvittnyi prostir ZVO: materialy mizhvuzivskoho naukovo-praktychnoho vebinaru*. Vinnytsia, 7–10. [in Ukrainian]
2. Boichuk, Y.D. (2013) Competency approach as a basis for modernization of modern education. *Osvitniy prostir. Hlobalni, rehionalni ta informatsiini aspekty : nauk. metod. zhurn.* Chernivtsi: Cheremosh, 13, 130–135. [in Ukrainian]



3. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / Степко М.Ф., Боллобаш Я. Я. та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Київ: МОН, 2004. 288 с.
4. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
5. Дудікова Л. Сучасні підходи викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. *Освіта регіону: український науковий журнал*. 2013. № 1. С. 251.
6. Еримбетова С., Маджуга А. Г., Ахметжан Б. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося. *Вестник высшей школы «Альма-Матер»*. 2003. № 11. С. 48–52.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 73 с.
8. Закон України про вищу освіту: за станом на 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37–38.
9. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Електронне наукове фахове видання / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: д. техн. н., проф. член-кор. АПН України В. Ю. Биков. 2011. № 6. Т. 26. С. 86–92.
10. Кучина В. С. Принципи інтерактивного навчання іноземних мов та їх відповідність вимогам кредитно-модульної системи освіти у ВНЗ України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 156–165.
11. Овчаренко Л. Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 11. С. 104–110.
12. Остапчук Д., Мирончук Н. М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць* / за заг. ред. д. пед. н., проф. С. С. Вітвицької, к. пед. н., доц. Мирончук. С. 140–143.
13. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. Москва: Просвещение, 1993. 125 с.
14. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / Пометун О. І., Пироженко Л. В.; за ред. О. І. Пометун. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
15. Шварп Н. В. Упровадження інтерактивних методів навчання у підготовку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40(2). С. 266–271.
16. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «Персонал», 2009. 80 с.
3. Dudikova, L. (2013) Modern approaches to teaching foreign languages at non-philological specialties of higher educational institutions. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal "Osvita rehionu"*, 1, 251. [in Ukrainian]
4. Erimbetova, S., Madzhuga, A., Akhmetzhan, B. (2003) Use of interactive (interactive) learning technologies in the process of creative self-development of the student's personality. *Vestnik vysshei shkoly "Alma-Mater"*. 11, 48–52. [in Russian]
5. Gez, N.I. (1985) Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research. *Inostrannye jazyki v shkole*, 2. Moscow, 17–24. [in Russian]
6. Koval, T.I., Bykov, V.Y. (Ed.) (2011) Interactive technologies of teaching foreign languages in higher educational institutions. *Int. inform. tekhnologii i zasobiv navchannia APN Ukrainy, Un-t menedzhmentu osvity APN Ukrainy (vol.4)*, 86–92. [in Ukrainian]
7. Kuchina, V.S. (2010) Principles of interactive learning of foreign languages and their compliance with the requirements of the credit-module system of education in higher educational institutions of Ukraine. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. 7, 156–165. [in Ukrainian]
8. Law of Ukraine "On Higher Education". (2014). *The Law of Ukraine "On Higher Education"*. In: Basic Codes and Laws of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian]
9. Nikolaieva, S.Y. (2003) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
10. Ostapchuk, D., Myronchuk, N.M., Vityvtska, S.S. (Ed.) Interactive teaching methods in higher education institutions. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom : zbirnyk naukovykh prats*. 140–143. [in Ukrainian]
11. Ovcharenko, L.R. (2016) *Formation of foreign-language communicative competence of students of non-language specialties*. 11, 104–110. [in Ukrainian]
12. Passov, E.I. (1993). *The concept of communicative learning foreign culture of secondary school*. Moscow. [in Russian]
13. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2004). *Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
14. Shvarp, N.V. (2013) Implementation of interactive teaching methods in training of future specialists in higher educational institutions. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykhohihiia*. 40(2), 266–271. [in Ukrainian]
15. Stepko, M.F., Boliubash, Y.Y., Kremen V.G. (Ed.) (2004). *Higher education of Ukraine and Bologna process*. Kyiv. [in Ukrainian]
16. Yahodnikova, V.V. (2009). *Interactive forms and methods of teaching in high school*. Kyiv: DP "Vyd. dim "Personal". [in Ukrainian]

**Відомості про автора:**

Супрун Олена Николаївна

olena.suprun@tsatu.edu.ua

Таврійський державний агротехнологічний  
університет імені Дмитра Моторного  
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,  
Запорозька обл., 72310, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/162/169

Матеріал надійшов до редакції 14. 05. 2019 р.

Прийнято до друку 10. 06. 2019 р.

УДК 378:8:005.336.5(477)

**Information about the author:**

Suprun Olena Mykolaivna

olena.suprun@tsatu.edu.ua

Dmytro Motomyi Tavria  
State Agrotechnological University  
18 B. Khmelnytskyi Ave., Melitopol,  
Zaporizhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/162/169

Received at the editorial office 14. 05. 2019.

Accepted for publishing 10. 06. 2019.

## METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PREPARATION OF PHILOLOGY TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Tetiana Tarasenko, Liudmyla Kulykova, Natalia Hostischeva, Tetiana Riabukha

*Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University*

### Resume:

The article is devoted to the methodological foundations of preparing the intending philologists for the implementation of cross-cultural communication. Based on the analysis of various sources, the essence of the concepts «cross-cultural communication», «cross-cultural communicative competence», the main conditions for successful intercultural communication are revealed. It is determined the ways of formation of the «secondary linguistic personality» of the intending teacher-philologist for effective cross-cultural communication, taking into account the increase in the level of methodological training of a specialist. This training is provided by the organization of educational process in a higher pedagogical educational institution on the basis of communicative-active and culturological approaches by disclosing the creative potential of a student identity. The educational process is carried out through the means of a foreign language, self-search activities, learning cultures of native and English-speaking countries and comparing these countries through the prism of the language, using the potential of Internet technologies. Internet is a tool to intensify the educational process and unrestricted access to authentic sources, a tool of using the potential of a foreign language lesson to accomplish tasks that imply the ability of the intending philologists to apply situations with the domination of problematic, communicative tasks and reliance on a functionally adequate text.

### Key words:

cross-cultural communication, personality of a teacher-philologist, methodological training, communicative activity, cross-cultural competence, dialogue of cultures, realization of pedagogical conditions.

### Анотація:

**Тарасенко Тетяна, Куликова Людмила, Гостищева Наталя, Рябуха Тетяна. Методичні засади підготовки майбутніх учителів-філологів до здійснення міжкультурної комунікації.**

У статті висвітлено методичні засади підготовки майбутніх філологів до здійснення ними міжкультурної комунікації. На основі аналізу різних джерел розкрито сутність понять «міжкультурна комунікація», «міжкультурна комунікативна компетентність» та виявлено головні умови успішної міжкультурної комунікації. Визначено шляхи формування «вторинної мовної особистості» майбутнього вчителя-філолога для здійснення ефективної міжкультурної комунікації з огляду на підвищення рівня методичної підготовки фахівця. Таку підготовку здатний забезпечити вищий педагогічний навчальний заклад, навчально-виховний процес у якому організовується на засадах комунікативно-діяльнісного та культурологічного підходів і передбачає: розкриття творчого потенціалу особистості студента засобами іноземної мови; самостійну пошукову діяльність; вивчення культури рідної та англійськомовних країн і порівняння цих країн через призму мови; використання потенціалу інтернет-технологій як інструменту інтенсифікації навчального процесу й необмеженого доступу до автентичних джерел; використання потенціалу занять з іноземної мови для реалізації завдань, виконання яких передбачає здатність майбутніх філологів до створення ситуацій з домінуванням проблемних, комунікативних завдань із опорою на функціонально адекватний текст.

### Ключові слова:

міжкультурна комунікація; особистість учителя-філолога; методологічна підготовка; комунікативна діяльність; міжкультурна компетентність; діалог культур; реалізація педагогічних умов.

### Аннотация:

**Тарасенко Татьяна, Куликова Людмила, Гостищева Наталья, Рябуха Татьяна. Методические основы подготовки будущего учителя-филолога к осуществлению межкультурной коммуникации.**

Статья посвящена методическим основам подготовки будущих филологов к осуществлению межкультурной коммуникации. На основе анализа различных источников раскрыта сущность понятий «межкультурная коммуникация», «межкультурная коммуникативная компетентность», выявлены главные условия успешной межкультурной коммуникации. Определены пути формирования «вторичной языковой личности» будущего учителя-филолога для осуществления эффективной межкультурной коммуникации с учетом повышения уровня методической подготовки специалиста. Таковую подготовку может обеспечить высшее педагогическое учебное заведение, учебно-воспитательный процесс в котором организован на основе коммуникативно-деятельностного и культурологического подходов и предполагает: раскрытие творческого потенциала личности студента с помощью средств иностранного языка; самостоятельную поисковую деятельность; изучение культуры родной и англоязычных стран и сравнение этих стран через призму языка; использование потенциала интернет-технологий как инструмента интенсификации учебного процесса и неограниченного доступа к аутентичным источникам; использование потенциала занятия по иностранному языку для реализации задач, выполнение которых предполагает способность будущих филологов создавать ситуации с доминированием проблемных, коммуникативных задач и с опорой на функционально-адекватный текст.

### Ключевые слова:

межкультурная коммуникация; личность учителя-филолога; методологическая подготовка; коммуникативная деятельность; межкультурная компетентность; диалог культур; реализация педагогических условий.

Formulation of the problem. Modern society has entered a period of radical changes associated with its high degree of development, the processes of globalization and integration, the continuous expansion of the spheres of international and interethnic communication. Obviously, further development of mankind is possible only under the dialogue of representatives of different national-cultural communities that can understand and accept another culture as equivalent to their own native culture.

The ability to cross-cultural communication at the present stage of integration of educational systems is considered as a leading personal and professional characteristic of a modern specialist. Since the language serves as the main tool of international communication, the success of the professional activity of the teacher-philologist is largely determined by the level of formation of skills of cross-cultural communication, which is considered as an integrative individual property, which ensures the success of the professional activity of a specialist. In

light of the above, modern Ukrainian higher education faces the problem of preparing a teacher-philologist for a new Ukrainian school, not only capable of effective inter-ethnic cooperation, but also able to instill skills of cross-cultural communication to his students.

Analysis of recent research and publications. The theoretical basis for determining the ways of solving this problem is the work devoted to the concept definition of «cross-cultural communication» (E. Goll, G. Traiger); psychological and pedagogical research on problems of cross-cultural communication (T. G. Grushevitska, O. P. Sadokhin, S. G. Ter-Minasova); pedagogical ideas of integration (V. I. Zagviazinsky, V. O. Slastonin) and the humanization of education (B. G. Ananiev, I. O. Zimmia); the didactic concept of the education content as the basis for creating a technology for forming skills of cross-cultural communication from the standpoint of integration (I. Y. Lerner, M. N. Skatkin); the question of the effectiveness of foreign cross-cultural communication, idiomatic and stylistic adequacy of speech (L. P. Smeliakova, G. I. Podosinnikova, V. M. Topalova). The methodological basis are communicative-active and cultural approaches.

As the experience of higher education shows, cross-cultural communication is not yet sufficiently used in the practice of teaching a foreign language. This is primarily due to the limited ability of Ukrainian graduates to communicate with colleagues from other countries (during the practice, attending conferences, seminars). It is possible to solve this problem by intensifying the use of modern information technologies and the latest methods of training. Therefore, the relevance of the article is evident at the present stage.

Formulating the goals of the article. The aim of the article is to substantiate the feasibility of using modern information and communication technologies and the latest methods of teaching at foreign language lessons in order to prepare intending teachers of philology for the implementation of cross-cultural communication.

Today, the purpose of teaching a foreign language involves not only the study of language as a «form for the expression of external content», «as a system of signs», «information code», but also as a phenomenon, that is closely related to human activity and culture, since language as a social phenomenon can not exist without man. The reorientation of teaching a foreign language to a communicative foreign language education sets for the student new goals and objectives aimed at mastering a foreign language communication.

Presentation of the main research material. Even the philosophers of the ancient world considered the relation of language and culture and noted the active

role of language in the development of culture, the achievement of scientific truths. Having formed in society, language contributes to the flowering of culture, reflects the national psychology, socio-historical conditions of life and cultural characteristics of the people. It is logical that the language as a means of communication acts as an instrument of transferring the cultural values of the people speaking this language. Thus, the language is as «a component of spiritual culture, a necessary means of human thought and communication, a condition for emergence and development of these people, as well as the transfer of cultural values from generation to generation» [9]. Thus, linguistic education as a result of mastering communicative competence involves not only the formation of the ability of students-philologists to practical use of the language being studied, but also the mastering the ability to understand the bearer of another world view and communicate with him. That is, the result of linguistic education is a deliberately formed secondary linguistic person with large background knowledge of the country, language of which is studied.

To understand the behavior of a representative of another culture and respond him adequately in a particular situation, one needs to know what behavior is traditional and common in this culture, because each culture has its own specific model of socially acceptable and appropriate behavior that is effective in achieving the goals of communication (interaction). Therefore, in order to learn a foreign culture of communication, it is necessary to develop cross-cultural competence and teach communicative behavior from the initial stage of teaching a foreign language.

The beginning of the 21st century is characterized by a revision of the fundamental foundations of linguistic education. Modern geopolitical, geoeconomic and geocultural situations require the introduction and use of innovative technologies in the system of language education that contribute to the formation of a «secondary linguistic personality». According to E. Goll, who together with G. Traiger in 1959 first proposed the main principles of the theory and the term «intercultural communication», the main purpose of teaching foreign languages is to teach the language as a real and excellent means of communication [11].

Important aspects of cross-cultural communication are such concepts as «culture», «socialization», «communication».

Culture is a way of thinking and life, through which a person receives a set of views, values, norms and beliefs that are taught and supported by other members of the group. This set of basic assumptions and solutions to the problems of the world is a common system that is passed from one generation to

the next to ensure survival. Culture consists of unwritten and written principles and laws that govern how a person interacts with the outside world. The members of any culture can be identified by the fact that they share some similarities. They can be united by religion, geography, race or ethnicity.

Socialization is a term used by sociologists, social psychologists, anthropologists, political scientists and educators to get acquainted with the process of inheritance and the spread of norms, customs, values and ideologies that provide the individual with the skills which are necessary to participate in their own society. Thus, socialization is «a means of achieving social and cultural continuity» [5, p. 8].

Socialization describes a process that can lead to desired results – sometimes labeled as «moral» – in relation to the society in which it occurs. Individual views on certain issues, such as race or economics, are influenced by social consensus and are usually subject to what society perceives to be acceptable or «normal». Many socio-political theories argue that socialization provides only a partial explanation of human beliefs and behavior, arguing that people are not empty sheets defined by their environment. Scientific research suggests that people are formed both by social influences and by genes. Genetic studies have shown that the human environment interacts with its genotype to influence behavioral implications.

Communication (from Latin *commūnicāre*, «share») is a purposeful activity of information exchange between two or more parties to transfer or obtain desired values through a common system of signs and semiotic rules. The main stages of communication are: the formation communicative intention, the composition of messages, message encoding and signal transmission, receiving a signal, decoding messages and, finally, the interpretation of the message by the recipient.

All communication is cultural – it relies on the ways in which people learned to speak and give nonverbal messages. Every day people do not always communicate the same way, because factors such as context, individual personality and mood interact with the various cultural influences that people have learned, and this affects their choice. Communication is interactive, so the important impact on its effectiveness is the relationship of people with others. In the process of contacts with individuals who use other cultural norms in their behavior, awareness of the characteristics of their own culture is realized. Often this kind of interaction causes discomfort and creates situations of conflict that requires a thorough study [4, p. 43].

In the process of cross-cultural communication, each person at the same time solves two most important problems – strives to preserve his cultural identity and engage in a different culture. The

combination of possible solutions to these problems defines four basic forms of cross-cultural communication: direct, indirect, mediate and unmediate. For direct communication, the information is addressed directly from the sender to the recipient. It can be done both verbally and in writing. In direct communication, the greatest effect is achieved through oral speech, combining verbal and nonverbal means. In indirect communication, which is mostly one-sided, information sources are works of literature and art, radio reports, television broadcasts, publications in newspapers and magazines, electronic media, etc.

Cross-cultural communication refers to communication between people that are distinguished by one of the following features: work style, age, nationality, ethnicity, race, gender, sexual orientation, etc. Cross-cultural communication in the broadest sense is also used to describe attempts to exchange, discuss and mediate cultural differences through language, gestures and body language. It is through intercultural communication that people belonging to different cultures communicate with one another. In a purely scientific sense, cross-cultural communication is a hybrid branch of academic disciplines that combines cultural anthropology, sociology and international studies focused on ways to facilitate understanding across borders and cultures.

Taking into account the purpose of our article, which is the professional training of intending philology teachers (specialists who learn the culture of another nation and instill it into the younger generation by means of a foreign language), we will consider cross-cultural communication as a special form of communication between two or more representatives of different cultures, during which there is an exchange of information and cultural values of interacting cultures. The process of cross-cultural communication is a specific form of activity that is not limited only to the knowledge of foreign languages, but also requires knowledge of the material and spiritual culture of another nation, religion, values, moral attitudes, ideological notions, etc., which collectively determine the model of behavior of communication partners. Only the combination of two types of knowledge – language and culture – provides, in the opinion of O. P. Sadokhin, effective and fruitful communication [7].

The researcher divides the component elements of cross-cultural communication into:

- affective (tolerance, empathy);
- cognitive (cultural-specific knowledge that promotes mutual understanding);
- procedural (communication strategies, which include the beginning of conversation, language cliché, etc., that are inherent in another culture) [7].

Information constituting the content of the communication process does not exist in isolation, but inextricably interconnected with the cultural world view that exists on each side. Together, the cultural world view and communicative information form the context of the communication process. It is accepted to allocate the internal context and the external context.

An internal context is a set of background knowledge, values, cultural identity and individual characteristics of the individual. It is also possible to relate the mood with which the communicator enters communication and which forms the psychological atmosphere of communication. The external context of communication is time, scope and conversation. An important point is the place of communication, which determines the background of the communicative process.

Expansion of international relations of Ukraine and deepening of European integration processes have caused significant changes in the field of teaching foreign languages, the status of which in our country is constantly increasing. At the present stage of the development of content of foreign education, an active introduction of a competent educational paradigm is taking place. It considers a foreign language not only as a means of interpersonal communication, but also cross-cultural communication.

Appeal to a competent paradigm in the process of teaching a foreign language is due to a number of objective circumstances, among which the most significant are the ability to coexist in the general living space, which means to be able to build a dialogue with all individuals of this space, be able to establish humanitarian cross-cultural connections between representatives of different cultures and countries. An important role in this is played by a foreign language, which appears to be the only possible tool by which the realization of the links of mutual understanding and interaction between representatives of various linguistic and social communities becomes real.

In the context of a competent educational paradigm developed by scholars on the basis of the European Recommendations on Language Education (2001), a student must not simply master the use of a foreign language as a means of communication, but act as a social agent, that is, a member of a society capable of fulfilling certain tasks in living conditions and the socio-cultural environment. Therefore, when learning the language, attention is also given to cognitive, emotional, volitional and other individual qualities and abilities of the language user as a representative of the society [10, p. 9]. The knowledge and skills that a student acquires in the process of foreign education gives him the opportunity to reach a certain level of development

of communicative competencies – the necessary components of cross-cultural communication, through which his competence as a language user is formed. In this regard, the goal of modern teaching of foreign languages in higher schools is the formation of cross-cultural communicative competence of students, which includes language and linguistic, socio-cultural and sociolinguistic, discursive and strategic competences. The high level of development of such competence enables the students to increase mobility and increase the chances of employment.

Students should acquire the following skills in real life conditions of cross-cultural foreign communication: 1) to use a foreign language (in all its manifestations) in authentic situations of cross-cultural communication (process of formation of skills and abilities); 2) to explain and assimilate (at a certain level) another way of life / behavior (processes of knowledge); 3) to expand the individual world view by attracting to the linguistic world view the native speakers of the language being studied (processes of development) [3, p. 19].

From the list of skills we can conclude that cross-cultural communicative competence as a part of the goals of modern foreign education serves an integrative whole and includes in its content educational and developmental aspects of teaching a foreign language.

Knowledge that is necessary for successful cross-cultural communication is divided into specific (knowledge of a particular culture) and general (tolerance, empathy, knowledge of general cultural universals) [7, p. 45]. The main and obligatory features of readiness for intercultural communication are:

- openness to the knowledge of another's culture and the perception of psychological, social and other intercultural differences;
- psychological mood for cooperation with representatives of another cultures;
- ability to distinguish between collective and individual in communicative behavior of representatives of other cultures;
- ability to overcome social, ethnic and cultural stereotypes;
- possession of a set of communicative means and their correct choice depending on the situation of communication;
- adherence to etiquette standards in the communication process.

Accordingly, cross-cultural competence in its essence acts as a complex phenomenon, which includes linguistic, sociocultural, sociolinguistic, social, discursive, strategic competence, as well as such knowledge and experience of cross-cultural communication that provide the formation of a «secondary linguistic personality».

By the mid-1980s, western science had the idea that cross-cultural competence could be mastered through the knowledge gained in the process of cross-cultural communication. Knowledge of this kind was divided into specific, which were defined as information about a particular culture in traditional aspects, and common, which included the possession of such communicative skills as tolerance, empathy listening, knowledge of general cultural universals.

The main goal of any communicative process is the desire to be understood by your partner, which implies the need to maximally complete and accurately convey your information, knowledge and experience to the interlocutor. For understanding, a set of knowledge, skills and abilities common to all communicants is required, as well as a positive attitude to the presence of various ethno-cultural groups. This set is cross-cultural competence, which implies readiness to conduct dialogue on the basis of knowledge of one's and another's culture, ability to navigate in partner's time and space, his social status, in cross-cultural differences, using different language forms (professional vocabulary, jargon, formal / informal styles) [2, p. 18].

Since the formation of cross-cultural competence is an integral result of education and upbringing based on dialogue between cultures, the psychological and pedagogical conditions and the mechanisms of its formation should be found on the components of personality, among which we can distinguish [8, p. 129]:

- cognitive component (knowledge about cultural and universal human spiritual values, relations, events, phenomena, processes, culture and spirituality of the people);

- value-normative component (interests, views, social settings, value orientations, beliefs, moral and ethical principles and norms of the personality);

- moral-volitional component (positive motives of activity and behavior, sense of duty and responsibility, will and purposefulness, setting on productivity, parity and cooperation, consensus and compromise, social activity, etc.);

- socially cultural component (development and engaging in culture, spirituality, values, traditions of own nation and other people).

There are the following ways of forming cross-cultural competence:

- to understand the peculiarities of native and foreign culture;

- to replenish knowledge about different cultures;

- to gain knowledge about socio-cultural forms of interaction in a foreign culture.

In cross-cultural competence the language, communicative and cultural levels are distinguished [8, p. 26]. Language competence provides the right choice of linguistic means, adequate communication situations and the ability to apply the past

communicative experience in new situations. Language competence is always higher in the native language than in the foreign language. Lack of verbal means when it is necessary to communicate in a foreign language is a strong incentive to improve language skills. It should be noted that the factor of linguistic competence in cross-cultural communication has a relative character, as in assessing the language competence of representatives of different cultures different criteria are used; different cultures may not coincide with the idea of what is right or wrong in terms of speech use; the assessment of the level of competence differs depending on the goals of communication (people can communicate well in a foreign language at the everyday level, but do not have sufficient competence to communicate at a professional level).

Cultural competence is the understanding of background knowledge, values, psychological and social identity characteristic of the cultural environment of communication. It provides the ability to extract the necessary information from various cultural sources (books, films, periodicals, political phenomena, etc.) and differentiate it from the point of view of significance for cross-cultural communication.

The communicative competence includes the techniques and strategies that are necessary for effective communication. Its constituent elements are the following skills:

- to interpret the signals that are specific to the culture of the willingness of the interlocutor to start the communication or unwillingness to communicate;

- to determine the proportion of speaking and listening, depending on the situation and cultural norms of the communication environment;

- to express own opinion adequately and understand the opinion of the interlocutor;

- to send the conversation in the right direction;

- to submit and interpret signals of changes in communicative roles and signals of the completion of communication;

- to preserve the communicative distance accepted for this culture;

- to use verbal and nonverbal means, acceptable for this culture;

- to adapt to the social status of communicants and cross-cultural differences;

- to correct own communicative behavior.

A new model of the educational process is to create the conditions for the formation of key competences of a future specialist. According to the current definition, key competence is a system of universal knowledge, skills, as well as the experience of unaided activities and personal responsibility of students. So, speaking of linguistic education, the key competencies can be considered as such knowledge

and experience of cross-cultural communication, which serve the purposes of forming a «secondary linguistic personality».

The modern educational process is aimed at developing the ability of students to be an effective participant in cross-cultural communication during its connection through various channels of communication to a new social reality for him. This can be achieved through the purposeful formation of socio-cultural competence of students-philologists, which includes a set of linguistic, country studies and socio-cultural knowledge not only of its own culture, but also of the culture of the country, the language of which is being studied, helping to achieve successful cross-cultural communication. The achievement of an adequate understanding of the participants in a communicative act is possible if they have the same background knowledge. In other words, the participant in cross-cultural communication must know and understand what the partner in communication talks about. The formation of background knowledge for future teachers of philology is one of the main tasks of professional training, since the availability of background knowledge is the main component of the formation of secondary linguistic personality.

Thus, the formation of a globalized and information-dependent society requires the implementation of a new paradigm of higher education based on the principles of humanism. Modern geopolitical, geoeconomic and geocultural situations require the introduction and use of innovative technologies in the system of foreign language education, which contribute to the formation of «secondary linguistic personality». During the training of the future philologist for cross-cultural cooperation, a self-awareness training should be used, in which the person knows the cultural principles of his own behaviour; cognitive training, in which students are given information about different culture; attribution training that teaches to characterize situations that explain behaviour in terms of different culture. There is also an effective training based on the play of the proposed conflict situations. In order to prepare for cross-cultural cooperation, so-called cultural assimilators have become widespread in many countries. Their goal is to teach a person to see the situation from the point of view of the members of another group, to understand their vision of the world. A new model of educational process is to create conditions for the formation of key competencies, in particular, intercultural competence. Formation of background knowledge of future philologists is one of the main tasks of professional training, since the availability of knowledge is the main component of the formation of secondary linguistic personality.

In recent decades, the education system has undergone significant changes through the development of new technologies that have penetrated all spheres of life, simplifying and accelerating the process of interpersonal and business communication not only within Ukraine but also abroad. Information communication learning technologies are the main tools for the formation of cross-cultural competence of students of philology and help them to become effective at cross-cultural communication, especially in the absence of personal travel abroad for speech practice. The use of modern technologies, in particular the Internet, when learning foreign languages becomes more attractive for students of higher education institutions, giving them unlimited access to interesting study materials, which differ favourably from static outdated texts in textbooks. With the Internet future philologists have access to unlimited number of authentic foreign language information.

According to V. V. Bezludna software along with the use of the Internet and special computer programs become an integral part of the learning process. To this group of technologies the researcher includes such specialized programs as:

- computer courses (Reward, The Business);
- electronic dictionaries and translators (Macmillan English Dictionary, Lingvo, Prompt);
- test cases, with the possibility for the teacher to create their own tests;
- professional software, the example of which is the program Power Point, used for the preparation of presentations, slide shows and PR-actions, the creation of a portfolio [1].

The use of the Internet and other technologies provides great opportunities for the teacher when:

- searching for additional material – the teacher can refer to the existing specialized sites and find more material, saving time;
- preparing tasks – for example, use of electronic Macmillan English Dictionary for lexical exercises and interpretation of words in English;
- checking individual tasks (writing e-mail or business letter and sending it electronically to the address of a teacher or another student with the possibility of receiving an answer);
- improving methodological work (creating a manual with audio material, recording the speech or involving speakers of the language, using professional programs such as Adobe Audition).

One of the most effective ways of activating students in the process of foreign language learning is the Task Based Learning (TBL) technology, a learning method of communication tasks, which was launched in the 80's of the 20<sup>th</sup> century as opposed to the traditional Presentation, Practice, Production (PPP) approach – a three-step model consisting of explanation, exercise and practical application.

Despite its effectiveness and reliability, this approach does not take into account individual needs and peculiarities of the student, as tasks tend to be pseudo-communicative and focus on the development of lexical or grammatical material. In contrast, TBL considers language not as a set of lexical and grammatical phenomena, but as an instrument for achieving certain goals, similar to the use of native language in everyday life, where it is primarily a means of communication.

Within the framework of this technology, it is important to provide students with a communicative task in order to ensure their active participation, picking an interesting topic for discussion, which motivates them and causes an internal need for communication, and thus contributes to the most effective development of speech. What is a communicative task? Carrying out the game, solving the problem and exchanging information can be considered as an urgent task for TBL only if we avoid total concentration on structures and forms. This approach does not mean ignoring the correctness of the language, tasks must have an appropriate level of complexity, and their implementation must require the use of all acquired knowledge and skills in a foreign language and give students full freedom of choice of language means. Therefore, the tasks in which students receive a list of words or structures that need to be taken or a dialogue in which they only play their roles are not TBL-based. However, a role-playing in which to find the right solution to a problem or to reach agreement on certain issues can be considered a real communicative task.

T. M. Naumenko notes that the role-playing helps to realize the main methodological principle – the communicative orientation of education, promotes students' motivation to learn a foreign language, allows to take into account the psychological and age features of students, their interests and inclinations, the scope of their activities, modelling the situations of real communication [6, p. 5]. The role-playing activates the students' desire for contact with each other and the teacher, creates conditions for equality in the language partnership, destroys the barrier of communication and gives the opportunity to speak unsure students and thus to overcome the language barrier. In the role-playing everyone gets a role and must be an active partner in language communication. In games students master such elements of communication as the ability to start a conversation, keep it going, interrupt the interlocutor, at the right moment to agree or disagree with his opinion, the ability to listen to the interlocutor, ask questions and so on. Almost all the time in the role playing is given to speech practice, while not only the speaker but also the listener is as active as possible, since he must understand and remember the partner's replica, correlate it with the situation, determine how

much it meets the requirements of intercultural communication. Consequently, the key requirement for Task Based Learning technology is to set a goal that needs to be achieved in the communication process. In this case, the language is assimilated not as a set of linguistic phenomena, but as if in a «social context», that is, it is associated with the situation of communication, in which certain lexical and grammatical units are typically used by native speakers. Language learning takes place in the process of communication and interaction, which promotes the development of students' language competence [12].

The effective process of preparing future teachers of Philology for the implementation of cross-cultural communication is determined by the complex of the following pedagogical conditions:

- organization of interpersonal interaction and mutual understanding between the teacher and students, between students – representatives of different cultures within the group, faculty and university;
- inclusion of a student-philologist in practical cross-cultural communicative activities, in which the student's professional and creative potential is actualized and formed;
- continuous development and complication of speech activity.

The following pedagogical tools, forms and methods of work with students are considered effective for the professional study of a foreign language in order to implement intercultural communication:

1. Disclosure of the creative potential of the student's personality. Innovative models are used to create the pedagogical conditions for active learning and the development of creative potential of students. The development of information culture in students is considered to be leading in language learning. Students tend to self-knowledge and to self-improvement, so it is expedient to develop intellectual self-regulation in them. Collective work (pair, group) also contributes to the development of each student. For example, dialogue speech is better trained in debates and discussion of situations: Chances of Success, Education Abroad or in Ukraine? Youth in Ukraine & GB / the USA, World in Action; in role-playing games / scripts: Making Social Arrangements, Sharing a Flat, Designing a Holiday Abroad, Planning a TV Program (geographic, cultural or historical aspect), Giving Health Advice, Making a Deal; in modeling business communication: Choosing a Profession, Pedagogical Practice, Start a Language School; in simulation games (for example, after watching a video). Written language is formed using innovative techniques such as Conference Approach to Writing, Writing Strategies and Procedures, Language Arts Today,



Guided Practice; Grammar, Mechanics and Curriculum Connections, Thinking Like a Writer, Reading-Writing Connections. Language clubs, video reviews, followed by discussions of films involving foreigners, and practical lessons on the system of two teachers (from Ukraine and the English-speaking country) proved themselves to work well in practice.

2. Study and comparison of the culture of native and English-speaking countries. Textbooks, that have a modular presentation of material with video and audio accompaniment, add to the formation of world outlook and awareness of students: introduce the achievements of universal culture and national mentality in the general, situational and cultural dimensions.

3. The potential of Internet technologies as a tool for intensifying the educational process. In order to facilitate the search for the necessary data in the flow of information, the teacher should plan courses of the thematic modules to motivate the students to study the algorithm for finding the necessary information; refer to additional information sources online and various search engines.

4. Authentic literature is a source of knowledge. The dynamics of the formation of professional knowledge occurs in the process of working with authentic material. We consider it useful to prepare an algorithm of socio-cultural analysis of the text for the perception and decoding of its content. Also the «Whole Language» method helps to learn the components of language and culture in the context of a whole literary text or microtext content of different nature.

5. The use of the potential foreign language classes for the realization of tasks involves the ability to apply situations with the predominance of problematic communicative tasks and basing on functionally adequate text.

6. Self-study student's research work significantly increases the level of his cognitive interests, teaches him to obtain knowledge and forms a habit and a desire to study constantly. The research has shown that the project design method (Topic Projects), which involves the joint work of several students, is promising as it ensures the integrity of student competence development.

7. The correlation and comparison of countries through languages. People are becoming highly mobile socially and geographically in order to obtain quality education by combining several models of learning, gaining experience and better employment. The need for long-term training is the essence of lifelong learning.

Conclusion. Consequently, cross-cultural communication refers to the interaction of individuals, groups or organizations belonging to different

cultures. In the scientific sense, cross-cultural communication is a hybrid branch of academic disciplines that combines cultural anthropology, sociology and international studies focused on ways of facilitating understanding across borders and cultures. The components of cross-cultural communication can be divided into affective (tolerance, empathy); cognitive (cultural-specific knowledge that promotes mutual understanding); procedural (communicative strategies that include the beginning of a conversation, language cliches inherent in another culture). The effectiveness of the process of cross-cultural communication ensures the appropriate competence of the speaker. In the light of modern European educational trends cross-cultural communicative competence as the main goal of foreign language education is an indicator of the formation of the human ability to act effectively in intercultural communication. Cross-cultural competence is a set of knowledge, skills and abilities, through which a person can successfully communicate with partners from other cultures, both on a routine and on a professional level. The formation of cross-cultural competence is an integral result of education and upbringing on the basis of the dialogue of cultures, so psychological and pedagogical conditions and mechanisms of its formation should be based on the components of personality. For the successful preparation of future philologists for the implementation of foreign communication and the formation of their cross-cultural competence, it is necessary to organize interpersonal interaction and mutual understanding between the participants of the educational process, to include the student-philologist in practical cross-cultural communicative activities, to develop continuously and complicate the speech activity. It is possible to achieve this by revealing the creative potential of the student's personality through the means of a foreign language, independent search activity, studying the culture of native and English-speaking countries, and comparing these countries through the prism of language, the use of the potential of Internet technologies as an instrument for the intensification of the educational process and unrestricted access to authentic sources, the use of the potential of foreign language classes for the implementation of tasks, the implementation of which involves the ability of future philologists to apply situations with the domination of problem and communication tasks and based on functional, adequate text.

The prospect of our further research is seen in the study of interdependence and the close connection between teaching foreign languages and cross-cultural communication. Taking into account the theories, it is worth considering the problem of misunderstanding in the process of cross-cultural communication.

References

1. Bezliudna, V.V. (2017). Modern technologies of teaching foreign languages at a high school. *Mova i svit: suchasni tendentsii vykladannia inizemnyh mov u vyschii shkoli: Proceedings of All-Ukrainian webinar, 29 November 2017*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25927/20-%20Kravets.pdf>. [in Ukrainian]
2. Bielaia, E. N. (2011). *Theory and practice of intercultural communication: a manual*. Moscow: FORUM. [in Russian]
3. Halskova, N. D. (2006). *Theory of learning foreign languages. Linguodidactics and methods: A manual for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Izdatielskii tsentr «Akademiia». [in Russian]
4. Kulykova, L., Taracenko, T. The dialogue of cultures in the theory of cross-cultural communication and the practice of teaching foreign languages. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytety imeni Bohdana Hmelnytskoho*, 1 (18), 42–46. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9027/1/osvita\\_orden.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9027/1/osvita_orden.pdf). [in Ukrainian]
5. Taracenko, T. V., Riabukha, T. V., Konovalenko, T. V., Barantsova, I. O. (2016). *Intercultural communication: a manual*. Melitopol: MDPU. [in Ukrainian]
6. Naumenko, T. M. (2007). Ways of activating speech activity at English lessons. *Anhliiska mova ta literatura*, 4, 5–8. [in Ukrainian]
7. Sadokhin, A. P. (2005). *Introduction to the theory of intercultural communication*. Moscow: Vysshiaia shkola. [in Russian]
8. Sadokhin, A. P. (2007). Intercultural competency: concept, structure, ways of formation. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoi antropologii*, Vol. X. No.1, 125–139 [in Russian].
9. Falkova, E. G. (2007). Intercultural communication in the basic concepts and definitions: Methodical manual. SPb.: F-t filologii i iskustv SPbGU. [in Russian]
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Cambridge: Council of Europe. [in English]
11. Hall, E. (1959). *The Silent Language*. N.Y.: Doubleday. [in English]
12. Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman ELT. [in English]

**Information about the authors:**

**Taracenko Tetiana Volodymyrivna**  
tanyta3003@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

**Gostishcheva Natalia Oleksiivna**

angl\_fil\_mdpu@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Список використаних джерел

1. Безлюдна В. В. Сучасні технології навчання іноземним мовам у вищій школі. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: зб. матеріалів IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару (29 листопада 2017 р.)* URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25927/20-%20Kravets.pdf> (дата звернення: 22.05.2019).
2. Беляя Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. Москва: ФОРУМ, 2011. 208 с.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
4. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В. Диалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1(18). С. 42–46. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9027/1/osvita\\_orden.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9027/1/osvita_orden.pdf) (дата звернення: 22.05.2019).
5. Міжкультурна комунікація: навчальний посібник / Тарасенко Т. В., Рябуха Т. В., Коноваленко Т. В., Баранцова І. О. Мелітополь: МДПУ, 2016. 84 с.
6. Науменко Т. М. Шляхи активізації мовленнєвої діяльності на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. 2007. № 4. С. 5–8.
7. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: научн. изд. Москва: Высшая школа, 2005. 310 с.
8. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. № 1. С. 125–139.
9. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: методическое пособие. Санкт-Петербург: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. 77 с.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Council of Europe, 2001. 260 p.
11. Hall E. *The Silent Language*. N.Y.: Doubleday, 1959. 240 p.
12. Willis Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. London: LongmanELT, 1996. 160 p.

**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

**Куликова Людмила Анатоліївна**

kulikovaludmila621@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна

**Гостішева Наталія Олексіївна**

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

**Riabukha Tetiana Valeriivna**  
angl\_fil\_mdpu@ukr.net  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/170/179

*Матеріал надійшов до редакції 30. 05. 2019 р.  
Прийнято до друку 26. 06. 2019 р.*

**Рябуха Тетяна Валеріївна**  
angl\_fil\_mdpu@ukr.net  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/170/179

*Received at the editorial office 30. 05. 2019.  
Accepted for publishing 26. 06. 2019.*

## АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 371.134

### ДИСЦИПЛІНА «ОСНОВИ ТВОРЧОГО ПРОЄКТУВАННЯ» У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Світлана Давидова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті обґрунтовано доцільність доповнення фахової підготовки учителів образотворчого мистецтва дисципліною «Основи творчого проєктування», що пов'язано із реалізацією Концепції Нової української школи. На основі наукового аналізу нормативної бази та потреб освітнього процесу доведено необхідність поглибленого вивчення проєктних технологій у підготовці майбутніх учителів. Вказано на можливість творчого проєктування в підготовці учителів образотворчого мистецтва та їхній професійній діяльності. Наведено розгорнутий опис структури дисципліни «Основи творчого проєктування» як необхідного елемента підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва Нової української школи.

**Анотация:**

**Давыдова Светлана.** Дисциплина «Основы творческого проектирования» в профессиональной подготовке учителей изобразительного искусства **Новой украинской школы.** В статье обоснована целесообразность дополнения профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства дисциплиной «Основы творческого проектирования», что связано с реализацией Концепции Новой украинской школы. На основе научного анализа нормативной базы и потребностей образовательного процесса доказана необходимость углубленного изучения проектных технологий в подготовке будущих учителей. Указаны возможности творческого проектирования в подготовке учителей изобразительного искусства и их профессиональной деятельности. Детально описана структура дисциплины «Основы творческого проектирования» как необходимого элемента подготовки будущих учителей изобразительного искусства Новой украинской школы.

**Resume:**

**Davydova Svitlana. Discipline «Basics of creative design» in specialized training of teachers of fine arts of the New Ukrainian school.**

The article states that in the XXI century there are significant changes that affect all spheres of society and, the system of education, in particular. The main priority of education is the formation of a highly skilled specialist. This applies especially for teachers whose professional competences, according to modern requirements, should be unified for more productive professional activity. It is emphasized that modern scholars are faced with the urgent need to improve the forms and methods of training future teachers of fine arts, forming their professional competence, which will become a part of the New Ukrainian School. Teachers of the new formation should become agents of changes. Modern teachers are coaches, facilitators, tutors and effective moderators of the individual educational path of a child.

On the basis of scientific analysis of the regulatory framework and educational needs, the necessity to add the discipline «Basics of creative design» to the specialized training of the teachers of fine arts is substantiated. This necessity is connected with implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The logical structure of the discipline «Basics of Creative Design» is presented, which becomes a key element in the training of the teachers of fine arts of the New Ukrainian School, where design training is clue. Under such conditions, there is a need for in-depth study of design technologies in the training of the teachers of fine arts. The opportunities of creative design in professional activity of the teachers of fine arts are distinguished individually.

The author notes that the study of the discipline «Basics of creative design» will provide a high level of professional competence of teachers of fine arts. It will give an opportunity to carry out their professional activity on a qualitatively new level. Thus, the discipline «Basics of Creative Design» has a great theoretical and practical significance for the professional training of modern teachers of fine arts in higher educational institutions and it is necessary for high-quality professional activity at the New Ukrainian School.

**Ключові слова:**

учитель; учитель образотворчого мистецтва; компетентність; проєктне навчання; проєктування; творче проєктування.

**Ключевые слова:**

учитель; учитель изобразительного искусства; компетентность; проєктное обучение; творческое проектирование.

**Key words:**

teacher; teacher of fine arts; competence; design training; design; creative design.

Постановка проблеми. У XXI столітті відбуваються значні зміни, які впливають на всі сфери життя суспільства і, зокрема, на систему освіти. Головним пріоритетом освіти стає висококваліфікований фахівець із сформованою

компетентністю, особливо це стосується учителів. Така тенденція спостерігається останнє десятиліття, проте є суттєві відмінності: змінюються вимоги до професійної компетентності учителів, відбувається уніфікація

певних компетентностей, що складають професійну компетентність учителя і фахівців інших галузей. Перед сучасними науковцями постає потреба вдосконалення форм та методів навчання, які б задовольнили запит суспільства щодо компетентності учителів образотворчого мистецтва. Учителі нової формації повинні стати агентами змін та частиною Нової української школи. Сучасний педагог є коучем, фасилітатором, тьютором та ефективним модератором індивідуальної освітньої траєкторії дитини [6, с. 36]. Учитель образотворчого мистецтва повинен використовувати творчий підхід до навчання та професійної діяльності, стати провідною ланкою в реалізації Концепції Нової української школи, де проєктні технології становлять основу навчального процесу, сформувані в учнів компетентність обізнаності та самовираження у сфері культури. Реформування системи освіти України вимагає створення та впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційної моделі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проєктної діяльності [1, с. 166], [4].

Нові тенденції освіти вимагають переосмислення та нових методів підготовки учителів образотворчого мистецтва, де необхідним елементом стає поглиблене вивчення проєктування для успішної професійної діяльності. Розроблена дисципліна «Основи творчого проєктування» має суттєво підвищити наявний рівень підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти та стати новим професійним фундаментом для роботи учителя в Новій українській школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що теоретичні засади проєктної діяльності розкрито в роботах таких учених, як О. Безпалько, В. Гузеєва, Дж. Дьюї, В. Кіпатрик, О. Коберник, О. Косович, Л. Лук'янова, Н. Матяш, В. Нечипоренко, І. Петрова, О. Пехота, Є. Полат, В. Радіонова, Ч. Річардс, Л. Савченко, С. Сисоєва, В. Слободченкова, О. Слободяник, М. Уйсімбаєва, М. Цигулева, І. Шевченко, І. Шендрік та ін.

Актуальні проблеми організації проєктної діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів висвітлені в дисертаціях М. Елькіна, О. Зосименко, С. Ізбаш, М. Пелагейченка та ін.

Зміст і значення проєктної діяльності розглянуто в публікаціях О. Аліксійчук, А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, М. Ступницької, А. Терещука, Л. Хоменко та ін.

Окремі аспекти використання творчої проєктної діяльності висвітлено в працях

С. Астрейко, К. Відчинкіна, О. Горбенко, І. Косяк, Ю. Кузьменко, М. Курач, Т. Мікачур, О. Омельчук, І. Самаркіна, Г. Сотської, В. Тимошевського, А. Шевченко, І. Шевченко та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність та ефективність впровадження дисципліни «Основи творчого проєктування» в процес формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна українська освіта перебуває у стані модернізації, що пов'язано з розвитком суспільства та технологічним прогресом, де соціальний запит на освіту знайшов своє відображення в Концепції Нової української школи, яка активно реалізується у вітчизняній освіті. Перший етап Нової української школи (початкова освіта), активна фаза якого триває нині, уже дав змогу констатувати певні позитивні результати для визначення траєкторії роботи базової середньої школи, створення умов підготовки наявних педагогічних кадрів, практично актуалізував необхідність розвитку творчих здібностей учнів і використання проєктних технологій у навчальному процесі. Проте є низка нерозв'язаних питань, пов'язаних з реформуванням закладів вищої освіти та доопрацювання наявних форм, методів і обсягів навчання. Розширено обов'язки сучасного вчителя, до яких, крім традиційних, додається організація освітньої діяльності з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів – від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками) до творчих (креативно-інноваційних) [4, с. 18]. Саме такі вимоги можуть задовольнити застосування проєктних технологій у навчанні учнів, а поглиблене вивчення творчого проєктування в підготовці учителів образотворчого мистецтва сформує їх професійну компетентність на високому рівні та допоможе набуті необхідних знань і навичок для професійної діяльності.

Як зазначає С. Ізбаш, у сучасному суспільстві педагог є фігурою, яка потребує особливої уваги (процес його становлення як фахівця). Там, де його місце займають професійно не підготовлені люди, страждають насамперед діти. Це потребує від суспільства створення таких умов, щоб серед учителів були люди готові до професійної діяльності інтелектуально та морально. Тільки творчо розвинений учитель може виховати учня – гармонійно розвинену особистість, тому

особливу увагу слід приділяти активізації професійного та індивідуального самовизначення педагога, його саморозвитку, а також розвитку його професійного і творчого потенціалу [3, с. 58].

У педагогічній практиці відомі різні типи навчальних проєктів (творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані, дослідницькі), але творчі проєкти відрізняються від інших типів тим, що вони мають варіативну структуру спільної діяльності групи учасників, для яких регламентовано кінцевий результат і форма його презентації – колаж, картина, панно тощо. Це дає змогу викладачеві розкривати унікальний творчий потенціал кожної залученої до проєкту дитини й спрямовувати її на набуття нових знань, умінь і навичок через власне мислення.

Для нашого дослідження доцільно проаналізувати поняття «творча проєктна діяльність», яке набуває самостійного значення лише останні десятиліття і має вузькоспеціалізоване використання – підготовку фахівців творчих спеціальностей: дизайнерів, учителів образотворчого мистецтва та технології. Творча проєктна діяльність відрізняється від класичного розуміння педагогічної проєктної діяльності тим, що результати такої діяльності мають творчі вияви в матеріальній та інтелектуальній формі, а обов'язковою умовою всіх проєктів є творча діяльність.

На підставі наукових здобутків (С. Астрейко, К. Відчинкіна, О. Горбенко, І. Косяк, Ю. Кузьменко, М. Курач, Т. Мікачур, О. Омельчук, Г. Сотська, В. Тимошевський, А. Шевченко, І. Шевченко) ми визначили, що творча проєктна діяльність передбачає певні етапи (умовні): пошуковий (визначення теми, мети проєкту), аналітичний (збір, аналіз і вивчення інформації, багатоваріативний пошук можливих стратегій для досягнення мети проєкту з мінімально можливим залученням матеріальних і людських ресурсів, розробка поетапного плану реалізації проєкту, аналіз наявних ресурсів), практичний (виконання певних операцій, що були заплановані, поточний контроль якості, внесення коректив у роботу), презентація (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проєкту, вивчення можливостей використання результатів проєкту в навчанні або для підвищення ефективності навчання), контрольний (аналіз результатів виконання проєкту, оцінка якості виконання проєкту). У загальних рисах етапи творчої проєктної діяльності відповідають такій класифікації: перший – актуалізація знань, вияв зацікавлення темою, визначення мети вивчення конкретного матеріалу; другий – осмислення

нової інформації, будова логічної структури з вибраних матеріалів; третій – роздуми або рефлексія, формування власної думки щодо навчального матеріалу; четвертий – узагальнення й оцінка власної діяльності [2, с. 75].

Попри великі обсяги необхідних змін як у підготовці педагогічних кадрів, так і в їхній професійній діяльності, для педагогічної освіти вже розроблені заходи, що передбачають роботу за напрямками:

I. Розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін.

II. Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями.

III. Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Реалізація Концепції розвитку педагогічної освіти загалом дасть змогу покращити якість підготовки педагогічних працівників, оновити їх склад у закладах освіти та підвищити якість освітніх послуг [6, с. 171].

Учителі образотворчого мистецтва Нової української школи, діяльність яких пов'язана з розвитком творчих здібностей учнів, на своїх заняттях мають великий потенціал для навчання учнів за новими стандартами з використанням проєктних технологій у формуванні в учнів компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури, набутті знань і навичок практичним (природним) шляхом.

У підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва доцільним є поглиблене вивчення творчого проєктування, що забезпечить ефективну та повну професійну реалізацію в майбутньому.

I. Косяк зазначає, що одним з універсальних засобів творчого розвитку людини є проєктна діяльність. Творча проєктна діяльність у процесі навчання формує у студентів низку якостей, які, зрештою, позитивно позначаються на характері майбутнього педагога [5, с. 96].

Отже, відповідно до нових умов навчання, де будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проєкти соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо), учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному набуттю суспільного досвіду. Саме тому актуальним для майбутніх учителів образотворчого мистецтва стає поглиблене вивчення предмета й вільне оперування навичками створення проєктів з навчальною метою, що має суттєво підвищити їхню

професійну компетентність для роботи в Новій українській школі.

Вищезазначені наукові дослідження, питання підготовки сучасного вчителя образотворчого мистецтва та вимоги освітнього процесу в Новій українській школі дали змогу нам розробити дисципліну «Основи творчого проєктування» для студентів (майбутніх учителів образотворчого мистецтва) закладів вищої освіти, що сформує необхідні знання та навички з проєктування для успішної професійної реалізації та створить умови для навчання впродовж життя.

Концептуальним підґрунтям дисципліни «Основи творчого проєктування» є дослідження з професійного становлення (Е. Зеєр, Є. Павлютенков, Г. Чермякіна), концепції розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І. Волков, Г. Альтшуллер, І. Іванов, А. Осборн).

Дисципліна «Основи творчого проєктування» спирається на загальнодидактичні принципи (гуманізації, науковості змісту і методів навчання, практичної спрямованості навчання, наочності, індивідуалізації), які доповнено згідно зі специфікою мистецької освіти творчо-педагогічними принципами, позитивною емоційною насиченістю навчального процесу, мотивацією до творчого самовизначення та креативної унікальності, творчою комбінаторністю.

Мета дисципліни «Основи творчого проєктування» полягає в набутті студентами – майбутніми вчителями образотворчого мистецтва знань, умінь і навичок із творчого проєктування, застосування проєктних технологій у професійній діяльності. Вивчення дисципліни й виконання проєктів розраховано на інтеграцію знань, умінь і навичок з попередніх курсів навчання (теоретичних і практичних), здобуття нових знань для формування професійної компетентності студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Завдання дисципліни:

– засвоїти теоретичні знання з виникнення, розвитку та сучасного застосування методу проєктів у педагогічній діяльності;

– сформувати розуміння ролі та місця творчого проєктування в професійному становленні та майбутній діяльності вчителів образотворчого мистецтва;

– ознайомити студентів зі структурою творчого проєктування і створення проєктів;

– набути знання і навички зі створення та адаптації проєктних технологій до професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва;

– удосконалити творчо-педагогічні компетентності;

– набути професійну компетентність.

Процес засвоєння навчального матеріалу дисципліни здійснюється на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісного, системного, діяльнісного, інтегративного, диференційованого підходів, з дотриманням загальнонаукових, дидактичних і художньо-педагогічних принципів.

У результаті вивчення дисципліни студент здобуває знання, набуває уміння та навички з творчого проєктування і сформовані загальнопедагогічні компетентності, що входять до складу професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва: методична компетентність, комунікативна компетентність, соціальна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, прогностична компетентність, рефлексивна компетентність, цифрова компетентність, управлінська компетентність, проєктна компетентність.

Опанувавши дисципліну, студент набуде таких фахових спеціально мистецьких компетентностей: загальнокультурної, поліхудожньої, когнітивно-технологічної, образотворчої, художньо-естетичної, творчо-креативної, колористичної.

У процесі вивчення дисципліни «Основи творчого проєктування» студенти матимуть змогу здобути ґрунтовні теоретико-практичні знання з таких питань, як:

– історія виникнення методу проєктів (зародження та становлення методу проєктів, етапи становлення, провідні ідеї методу, дидактична цінність проєкту, основні вимоги до використання методу проєктів);

– метод проєктів, основні поняття (поняття «проєкт», «метод проєктів», «проєктування»);

– типологія проєктів (класифікація проєктів – типологічні ознаки, види проєктів (дослідницькі, творчі, рольові та ігрові, оглядово-інформаційні, практико-прикладні), класифікація за предметно-змістовою ознакою: монопроєкти та міжпредметні проєкти; класифікація проєктів за характером координації (проєкти з відкритою, явною координацією, проєкти з прихованою, невираженою координацією), класифікація за характером контактів між учасниками (у межах класу, школи, регіону, міжрегіональні, міжнародні); класифікація за кількістю учасників (індивідуальні, групові); класифікація за тривалістю виконання (мініпроєкти, короткочасні, довготривалі);

– методи навчання проєктування (перша група – методи, що дають нові парадоксальні рішення: «інверсія», «мозковий штурм», «карикатура»; друга група (переосмислення постановки завдань): «завдання-аналог», що натякає, «зміна формулювання завдань», «перелік недоліків», «вільний вияв функції»;

третя група (творчі методи проектування): «аналогії», «асоціації», «неології», «евристичне комбінування», «антропотехніка»);

– творче проектування (історія виникнення терміна «творче проектування», сфера застосування творчого проектування, його специфіка та особливості, основна класифікація, можливості застосування в сучасній педагогічній практиці);

– структурні складники творчих проєктів (тема (назва) проєкту, актуальність проблеми, об'єкт дослідження, предмет дослідження, мета проєкту, завдання, гіпотеза, опис проєкту, учасники проєкту, цільова група, етапи та календарний план реалізації, бюджет проєкту, прогнозовані результати, ризики і заходи щодо їх зменшення, перспективи розвитку проєкту, автори проєкту);

– проєктна документація (паспорт проєкту, візитівка, проєктна папка);

– підготовка презентації з використанням цифрових технологій (підготовка мультимедійної презентації в PowerPoint, структура презентації);

– захист та оцінка проєкту (основні принципи виступу, структура тексту для виступу, процедура презентації та захист проєкту, оцінка проєкту);

– практикум (завдання розраховані на практичне застосування теоретичних знань, здобутих під час вивчення дисципліни «Основи творчого проектування»; пропонуються два блоки проєктів, розроблені логічно та системно для усвідомлення студентом (майбутнім учителем образотворчого мистецтва) значущості обраної професії; серія проєктів створена так, щоб виявити знання, яких бракує кожному студентові особисто, і заповнити прогалини в знаннях, вміннях і навичках; мета кожного проєкту – навчити студентів виходити з нестандартних ситуацій, застосовуючи творчий підхід, що дасть змогу сформуванню професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з використанням накопичених творчо-педагогічних знань, здобутих упродовж усього терміну навчання.

Отже, дисципліна «Основи творчого проектування» є актуальним та ефективним засобом підготовки вчителів образотворчого мистецтва та набуття ними професійної компетентності. Вона дає змогу успішно реалізуватися в професійній сфері, навчає розв'язувати життєві ситуації на багатоваріативному рівні й розвиває мотивацію до безперервного професійного самовдосконалення, що є особливо важливим для сучасного вчителя.

Учитель образотворчого мистецтва, який вільно володіє навичками творчого

проектування, разом з іншими вчителями-предметниками зможе забезпечити:

– уміння застосовувати учнем знання та навички для розв'язання конкретних проблем у реальному світі;

– високий свідомий рівень відповідальності учня за виконаний обсяг роботи;

– професійний супровід (тренери, фасилітатори) у дослідженнях, системну рефлексію;

– якісні навички навчальної співпраці в парах і групах [7].

Переваги проєктного навчання для вчителів:

– дає вчителям змогу вибудувати позитивну історію стосунків з учнями в нових умовах;

– підібрати учням ролі, які підкреслюють їхню індивідуальність і природні таланти [7].

Висновки. Отже, безперервний суспільний і технологічний розвиток пропонує дедалі більше можливостей для застосування нових методів і підходів у навчанні майбутніх учителів у закладах вищої освіти, аби вони могли у своїй подальшій професійній діяльності підготувати школярів до реального життя, навчити їх не тільки засвоювати готові знання, а й самостійно їх здобувати, сміливо розв'язувати будь-які життєві питання. Такі умови змушують постійно оновлювати систему освіти у вишах, що готують учителів образотворчого мистецтва, тому проєктні технології стають для них нагальною потребою. Проєктне навчання – метод, ефективність якого підтверджена світовою практикою і який у ХХІ столітті є незамінним для вчителя. Дисципліна «Основи творчого проектування» створена відповідно до освітніх запитів сучасного суспільства, її зміст та набуті студентами навички творчого проектування забезпечать надалі високий рівень професійної компетентності вчителів образотворчого мистецтва, які матимуть змогу виконувати професійну діяльність на якісно новому рівні. Дисципліна «Основи творчого проектування» має велике теоретико-практичне значення для фахової підготовки сучасних учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти та є необхідною для їх якісної професійної діяльності в Новій українській школі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в практичній реалізації дисципліни «Основи творчого проектування» для підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формування в них професійної компетентності, що дасть змогу адаптувати названу дисципліну до процесу підготовки вчителів інших спеціальностей.



## Список використаних джерел

1. Давидова С. Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С. 166–172.
2. Давидова С. Творча проектна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Безпалько О. В., Беленька Г. В. та ін.* Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. № 30. С. 74–79.
3. Ізбаш С. С., Бутурліна Ю. О. Управлінська підтримка зростання професійної майстерності педагога. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 3. С. 56–59.
4. Концепція Нової української школи. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 08. 04. 2019).
5. Косяк І. В. Елементи технічної творчості як основа проектної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання з технологій легкої промисловості. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. № 9, т. 3. С. 96–98.
6. Освіта в Україні: базові індикатори. Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2018. 209 с.
7. Проектне навчання: коротко про головне. Нова українська школа. URL: <http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne> (дата звернення: 08. 04. 2019).

## Відомості про автора:

Давидова Світлана Вікторівна  
davydovasv007@gmail.com  
Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького  
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,  
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/180/185

Матеріал надійшов до редакції 12. 04. 2019 р.  
Прийнято до друку 14. 05. 2019 р.

## References

1. Davydova, S. (2018). Project activity as a means of forming the professional competence of future teachers of fine arts. *Molod i rynok – Youth and the market*, 5(60), 166 – 172. [in Ukrainian]
2. Davydova, S. (2018). Creative project activity in the professional training of future teachers of fine arts. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology – Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia*, 30, 74 – 79. [in Ukrainian]
3. Izbash, S. & Buturlina, O. (2009). Management support for the growth of professional teacher's skills. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolhichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 3, 56 – 59. [in Ukrainian]
4. Concept of «New Ukrainian School» (n.d.). *nus.org.ua*. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>. [in Ukrainian]
5. Kosiak, I. V. (2016). Elements of technical creativity as the basis for the project activity of future teachers of professional training in light industry technologies. *Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity – Proceedings. Series: Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education*, 9, 96-99. [in Ukrainian]
6. Osivta v Ukraini: bazovi indykatory. Informatsiino-statystychnyi biuletyn rezultativ diialnosti haluzi osvity u 2017/2018 n. r. Kyiv. [in Ukrainian]
7. Project training: briefly about the main thing. New Ukrainian School. (n.d.). *nus.org.ua* URL: <http://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/> [in Ukrainian]

## Information about the author:

Davydova Svitlana Viktorivna  
davydovasv007@gmail.com  
Bohdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
20 Hetmans'ka St., Melitopol,  
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/180/185

Received at the editorial office 12. 04. 2019.  
Accepted for publishing 14. 05. 2019.

## ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ

Наталя Іванова

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

**Анотація:**

У статті обґрунтовано важливість формування проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Уточнено сутність проєктування в бібліотечній сфері. Розглянуто проєктну діяльність бібліотек як провідний напрям їх інноваційної діяльності. Проаналізовано особливості проєктної діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Конкретизовано структуру проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Визначено компоненти, критерії та показники сформованості проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Запропоновано структурно-змістову модель проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Надано загальну характеристику критеріїв та показників сформованості проєктної компетентності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

**Ключові слова:**

фахівці інформаційної, бібліотечної та архівної справи; проєктна діяльність; інформаційно-бібліотечна освіта; компетентнісний підхід; проєктна компетентність.

**Аннотация:**

**Иванова Наталья.** Проектная компетентность будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела: структура, критерии и показатели сформированности. В статье обоснована важность формирования проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела. Раскрыта сущность проектирования в библиотечной сфере. Рассмотрена проектная деятельность библиотек как ведущее направление их инновационной деятельности. Проанализированы особенности проектной деятельности специалистов информационного, библиотечного и архивного дела. Конкретизирована структура проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела. Определены компоненты, критерии и показатели сформированности проектной компетентности будущих специалистов информационного, библиотечного и архивного дела. Предложена структурно-содержательная модель проектной компетентности специалистов информационного, библиотечного и архивного дела. Предоставлена общая характеристика критериев и показателей сформированности проектной компетентности будущего специалиста информационного, библиотечного и архивного дела.

**Ключевые слова:**

специалисты информационного, библиотечного и архивного дела; проектная деятельность; информационно-библиотечное образование; компетентностный подход; проектная компетентность.

**Resume:**

**Ivanova Natalia.** Project competence of future specialists in information, library and archive services: structure, criteria and indicators of formation. The article substantiates the importance of forming the project competence of future specialists in information, library and archive services. The essence of project-making in library sphere is specified. The project activity of libraries as the leading direction of their innovation activity is considered. The features of the project activity of specialists in information, library and archive services are analyzed. The structure of the project competence of future specialists in information, library and archive services is specified. The components, criteria and indicators of the project competence formation of future specialists in information, library and archive services are determined. The structural-content model of the project competence of specialists in information, library and archive services is proposed. The general characteristic of criteria and indicators of the project competence formation of the future specialist in information, library and archive services is provided.

**Key words:**

specialists in information; library and archive services; project activity; information and library education; competency approach; project competence.

Постановка проблеми. Бібліотеки – найпоширеніший соціальний інститут у світі, що гарантує сталий розвиток демократичного суспільства. Їхня діяльність спрямована на задоволення найрізноманітніших потреб усіх категорій населення. Через орієнтацію діяльності бібліотеки на потреби користувачів, індивідуалізацію їх обслуговування, приділення особливої уваги забезпеченню їх інформаційних, культурних, соціальних, побутових запитів, завданням сучасності стає перетворення бібліотеки на центр громадського життя й культурного спілкування. В умовах розвитку інформаційного суспільства бібліотеки як соціокультурні інституції відіграють провідну роль у систематизації та поширенні інформації для задоволення зростаючих потреб користувачів

різних вікових категорій у різноманітній інформації. Повноцінний розвиток бібліотечних установ як соціокультурного феномену сприяє перетворенню їх на багатофункціональні центри доступу до інформаційних ресурсів, що визначається розмаїттям напрямів їхньої діяльності.

Одним з пріоритетних завдань розвитку сучасного суспільства знання є необхідність переходу від самодостатнього накопичення інформації до навчання творчо оперувати нею; задоволення потреб та інтересу людей до знань [13].

Сьогодні, коли змінюється освітня та виховна парадигми, пропонується новий зміст і підходи до бібліотечної діяльності, упроваджуються сучасні інноваційні технології в роботу

бібліотечних закладів. У цьому контексті важливого значення набуває і проектна діяльність бібліотек – невіддільний складник їх інноваційного розвитку й водночас рушій професійного зростання фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Світовою тенденцією нині стає перетворення бібліотек на поліфункціональні заклади соціально-культурного спрямування, що, зокрема, відображено в низці міжнародних і національних документів. Так, у Ліонській декларації про доступ до інформації та розвиток (Lyon Declaration on Access to Information and Development) (2014 р.) [24] йдеться про те, що розширення доступу до інформації і знань різних верств суспільства підтримує стійкий розвиток і покращує життя людей, а також особливо наголошується на ролі бібліотек у підтримці сталого розвитку. У Рамковій програмі Європейської комісії «Креативна Європа» (Creative Europe) (2014–2020) [23], акцентується зокрема на важливості й необхідності розширення міжсекторальної співпраці та зміцнення конкурентності культурного та креативного секторів, насамперед у частині організації та проведення навчальних заходів, ярмарків, фестивалів і заходів з розширення цільової аудиторії.

Стратегічний план (2016–2021) Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій та установ (ІФЛА) [20] містить чотири основні стратегічні напрями, у яких чітко розкривається роль і позиції сучасної публічної бібліотеки в суспільстві. В основних висновках документа «Глобальне бачення. Стислий звіт. 10 основних висновків і можливостей» [3] вказано на необхідність для всіх бібліотек бути відкритими до інновацій і готовими покінути із застарілими та обмеженими практиками. У звіті окреслено 10 потенційних можливостей і завдань, серед яких важливими в контексті нашого дослідження є такі: «щоб сприяти навчанню, грамотності та читанню ... бібліотеки мають постійно адаптуватися. Необхідно розвивати послуги ... та практики так, щоби вони відповідали очікуванням користувачів, що постійно змінюються ... потрібно краще розуміти потреби спільноти та розробити ефективні послуги ...».

Національна Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України» (2016 р.) [21] підкреслює винятково важливу роль бібліотек у «... розвитку інформаційної та мовної культури суспільства ...», оскільки бібліотеки визнаються «базовим елементом культурної, наукової, освітньої, інформаційної інфраструктури держави».

У Маніфесті Української бібліотечної асоціації «Бібліотеки в умовах кризи» (2015 р.) представлено бачення місії та ролі бібліотек, їхньої цінності для українського суспільства, яке наразі долає кризові явища та впроваджує реформи. Зокрема Українська бібліотечна асоціація «підтверджує бачення місії та ролі бібліотек як:

- соціокомунікаційних інституцій, що сповідують і захищають демократичні цінності;
- сприяють доступності інформації і заперечують цензуру, сприяють збереженню та доступу до культурних і духовних цінностей українського народу і народів світу, які зберігаються в національних та інших бібліотеках України;
- центрів підтримки розвитку громади й безкоштовного забезпечення інформаційних потреб усіх, без винятку, соціальних верств суспільства;
- мобільних, креативних, ініціативних центрів освіти, науки, культури, дозвілля» [12].

До того ж Закон України «Про культуру» [5] розглядає діяльність закладів культури й у контексті креативних індустрій як вид економічної діяльності. Наразі активно розробляються регіональні стратегії, спрямовані на безпосередню участь у формуванні креативного культурного середовища всіх категорій мешканців громади, а також на підвищення актуальності та ефективності надання послуг населенню у сфері культури [17]. Бібліотечна сфера активно впроваджує стратегічне планування, розробляє фандрейзингові політики, поширює практику проектного менеджменту, соціального партнерства, адвокації тощо.

Актуалізація соціальних функцій бібліотек, розширення меж регіональної, національної та міжнародної інформаційної взаємодії зумовлюють необхідність переглянути вимоги до бібліотечної галузі загалом та підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, здатних орієнтуватися в багатовимірному інформаційному просторі зокрема. У таких умовах важливого значення набуває підготовка фахівця нової генерації, активної та творчої особистості, здатної адекватно оцінювати ситуацію, самостійно робити свій вибір, ставити й реалізовувати цілі й завдання [2].

На сучасному етапі розвитку освіти підготовка майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи здійснюється в училищах, коледжах культури і мистецтв, академіях та університетах. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [16] та Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для

забезпечення сталого розвитку України» [21] наголошують на нагальності завдання спрямувати зміст і структуру бібліотечної освіти на потреби особистості та вимоги ринку праці, а також актуалізують необхідність підготовки конкурентоспроможного персоналу для забезпечення закладів культури фаховими ефективними фахівцями.

Актуальність і доцільність нашого дослідження в галузі професійної освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи зумовлені необхідністю розв'язання низки суперечностей і проблем:

- відставання темпів і масштабів перетворень у бібліотечній справі в Україні від потреб індивідуальних користувачів, суспільства та держави загалом;

- невідповідність професійної підготовки фахівців бібліотечної справи сучасним вимогам ринку праці (щодо врахування потреб особистості, інтересів держави, територіальних громад) і самих бібліотек;

- невідповідність наукового обґрунтування змісту й механізмів підвищення ефективності проєктної діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи вимогам до професійної компетентності цих фахівців у галузі проєктної діяльності;

- недослідженість окремих аспектів компетентнісної професійної освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що пов'язано з нечітким визначенням змісту її компонентів та особливостями визначення їх критеріїв.

З огляду на викладене вище, визначення структури проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі професійної підготовки відповідно до потреб ринку праці, а також подальшого вдосконалення своєї професійної компетентності вважаємо актуальним науковим завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам обґрунтування й розвитку інноваційних процесів у сфері діяльності бібліотек присвячено роботи О. Башун, О. Воскобойникової-Гузєвої, І. Давидової, Я. Хіміч. Проєктна діяльність як складник розвитку бібліотеки та професійного зростання бібліотекарів розглядається в дослідженнях В. Білоус, І. Лобановської, І. Луньової, Н. Тарасенко; питання проєктного менеджменту в галузі інформаційно-бібліотечної діяльності висвітлені в роботах З. Злотникової, Р. Краплич, І. Суислової; професійну компетентність фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи досліджували С. Григораш, С. Зозуля, О. Карпенко, Н. Кунанець, А. Ржеуський; особливості підготовки фахівців інформаційної,

бібліотечної та архівної справи, удосконалення бібліотечно-інформаційної освіти – Н. Бачинська, Т. Новальська, О. Сербін, Г. Шемаєва, Т. Ярошенко та ін.

Як свідчить аналіз наукової літератури з питань упровадження компетентнісного підходу в освіту, особливостей бібліотечно-інформаційної освіти, формування й розвитку проєктної компетентності, комплексний аналіз проблеми формування проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи не став предметом спеціальних наукових досліджень в Україні. Актуальність і доцільність нашого дослідження підтверджується тим фактом, що у вітчизняній науковій літературі немає досліджень, присвячених системі формування та розвитку проєктної компетентності; визначення її структури та компонентів, а також рівнів сформованості проєктної компетентності в майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування структури проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, визначення її компонентів, критеріїв та показників сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційно-бібліотечна діяльність як один зі складників діяльності у сфері культури спрямована на «створення, тиражування, поширення, демонстрування, популяризацію, збереження й використання культурних благ та культурних цінностей для задоволення культурних потреб громадян» (стаття 1 Закону України «Про культуру») [5]. У процесі розробки проблеми формування та розвитку проєктної компетентності в майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи акцентується на виконанні фахівцями інформаційно-бібліотечної справи проєктної діяльності як невіддільного складника їхньої професійної діяльності. Проєктна діяльність бібліотек стає наразі провідним напрямом їх інноваційної діяльності, адже вона передбачає процеси соціального партнерства та залучення додаткових ресурсів (кадрових, інформаційних, матеріально-технічних, фінансових тощо) для розвитку бібліотеки як соціокультурної інституції.

Для розуміння сутності процесу формування проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи важливо розглянути ключові поняття проєктної діяльності в бібліотечній сфері. Термін «проєктна діяльність» доволі часто використовується в наукових працях Н. Тарасенко, А. Большакова,

Д. Булавіної, З. Злотникової, О. Галкіної, Т. Притуляк, Л. Мажари, В. Білоус. Водночас науковці мають різні підходи щодо його трактування. Так, наприклад, О. Кулешник розуміє проектну діяльність у бібліотечній сфері як специфічну форму регулювання соціокультурних процесів [10]. Н. Тарасенко вбачає в проектній діяльності передумови інноваційного розвитку бібліотеки, засіб для розвитку соціального партнерства [22]; Т. Притуляк наголошує на тому, що проектна діяльність є базисним інструментом інноваційної діяльності, поетапною ефективною реалізацією задуманої ідеї в конкретні терміни із залученням оптимальних засобів і ресурсів [18]; Л. Мажара розглядає проектну діяльність як засіб лобювання та адвокації в просуванні суспільно значущих бібліотечних проектів [11]. Виходячи з мети дослідження, ми поділяємо думку В. Білоус, яка твердить, що поняття проектної діяльності в бібліотечній сфері варто розглядати як засіб формування професійної компетентності бібліотекарів [1].

Узагальнення поглядів дослідників у галузі теорії і практики проектування дає змогу розглядати проектну діяльність в умовах бібліотек як системну, за допомогою якої забезпечується органічне та ефективне використання проектів для змін в освіті, культурі, соціальній сфері.

Проектна діяльність фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, у такий спосіб, розглядається нами як багатофункціональна діяльність, що підвищує чіткість формулювання цілей інформаційно-бібліотечної діяльності, сприяє досягненню в ній ефективності, обґрунтуванню необхідності залучення ресурсів, підвищенню якості послуг, що надаються в бібліотечній сфері з головним акцентом на потреби користувача.

Отже, уміння використовувати основи проектної діяльності стає невіддільним складником професійної діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, що передбачає виконання завдань, пов'язаних з пошуком, відбором і обробкою інформації [9] і вимагає різноманітних знань, навичок і компетентностей.

Компетентнісний підхід посідає чільне місце серед різних підходів, що їх застосовують для оцінки професійних якостей фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Так, компетентність визначається як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [14]; як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших

особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [15].

Застосування компетентнісного підходу до оцінки діяльності фахівців у найрізноманітніших сферах професійної діяльності (і в бібліотечній сфері зокрема) змінює фокус погляду на аналіз його досягнень. За традиційного підходу було прийнято аналізувати досягнення фахівця в минулому (здобуту освіти, досвід роботи, нагороди), а за компетентнісного – можливості особистості, що є певною спробою спрогнозувати ймовірність ефективного виконання ним роботи в майбутньому. Цей підхід наразі є необхідним для застосування, оскільки розвиток таких властивостей спеціаліста, як прагнення до досягнень, уміння адаптуватися до нових умов, гнучкість сприйняття в професії бібліотекаря набувають особливої актуальності [4].

Керівні документи щодо стандартів вищої освіти [14] виокремлюють у переліку компетентностей випускника три види компетентностей: інтегральну, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Так, професійна компетентність постає інтегративним особистісним утворенням, яке формується на основі певних знань, умінь і навичок, значущих особистісних якостей та вітагенного досвіду. Саме це й зумовлює готовність фахівця до виконання специфічної діяльності та забезпечує високий рівень його самоорганізації.

Схарактеризуємо загальну структуру професійної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, спираючись на дослідження вчених і результати європейського проекту «Tuning Educational Structures in Europe (TUNING)» [25]. Компетентність випускника розглядається в аспекті можливостей для подальшої діяльності. З огляду на це, молодий фахівець має володіти інструментами адаптації до виконання з максимальною ефективністю поставлених перед ним завдань. Особливо наголошується на тому, що результати навчання мають виходити за рамки працевлаштування й відповідати стандартам, встановленим академічним співтовариством у зв'язку з конкретними кваліфікаціями [25].

У контексті компетентнісного підходу в структурі професійної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи ми виокремили три глобальні групи компетентностей, що впливають на їхній особистісний, професійний і життєвий розвиток:

– ключові компетентності, що мають надпрофесійний характер і створюють умови для

вибору професійної діяльності та здатності її опанувати;

– загальнопрофесійні компетентності, які формуються впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі;

– предметно-специфічні компетентності, що визначаються для кожного предмета і формуються впродовж кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопрофесійних компетентностях.

Посилаючись на дослідження проєкту TUNING, ми розподіляємо загальнопрофесійну компетентність за трьома категоріями:

– інструментальні компетентності, що передбачають когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні вміння, зокрема здатність до аналізу і синтезу, до організації і планування, навички управління інформацією, розв’язання проблем, ухвалення рішень тощо;

– міжособистісні компетентності, що передбачають особисті здатності, пов’язані зі спроможністю висловлювати власні почуття, здатність до критики та самокритики тощо;

– системні компетентності, що передбачають поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, які дають змогу особі побачити, як співвідносяться частини цілого і як вони об’єднуються, зокрема здатність до застосування знань на практиці, дослідницькі навички й уміння, здатність до навчання, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), лідерські якості, здатність працювати самостійно, планування та управління проєктами, бажання досягти успіху тощо.

Концептуально важливим є визначення того, що компетентність як інтегративна особистісна якість у своїй структурі містить окремі види компетентності або субкомпетентності, які, доповнюючи одна одну, забезпечують особистісне та професійне становлення фахівця.

Зауважимо, що одним зі складників професійної компетентності фахівців

інформаційної, бібліотечної та архівної справи є проєктна компетентність, яка зумовлюється власне організаційно-змістовою специфікою проєктної діяльності. Вона забезпечує змістовий і функціональний складники професійного спілкування та слугує передумовою успішної професійної діяльності. Проєктну компетентність фахівця інформаційно-бібліотечної сфери доцільно розглядати як інтегральну характеристику професійної компетентності, складник професіоналізму – підґрунтя особистісного і професійного зростання. За [8], проєктна компетентність як інтегративна єдність інтелектуальних складників, особистісних характеристик і досвіду, виражена в здатності та готовності до успішної самостійної діяльності з розроблення й упровадження проєктів у професійну діяльність, дає змогу використовувати власний потенціал, оперативно й успішно адаптуватися в умовах соціальної практики до різнопланових завдань, що постійно змінюються.

Зміст проєктної компетентності необхідно розглядати крізь призму її багатокомпонентного складу. Для визначення цілісного уявлення про сутність проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи ми розробили структурно-змістову модель проєктної компетентності фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи (див. табл. 1), за основу якої взято дослідження І. Зимньої [6] з проблеми трактування компетентностей та їхніх характеристик.

У нашому дослідженні проєктну компетентність фахівців інформаційно-бібліотечної сфери візуалізовано сукупністю чотирьох компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічного), знаннево-змістового (когнітивного), технологічного (діяльнісно-практичного) і рефлексивно-оцінювального. Кожен з них має відповідні критеріальні ознаки.

Таблиця 1

**Структурно-змістова модель проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи**

Компоненти проєктної компетентності	Змістова характеристика компонентів
Ціннісно-мотиваційний (аксіологічний)	Система ціннісних настанов та орієнтирів, на якій ґрунтуються усвідомлене позитивне ставлення до проєктної діяльності загалом і готовність до її здійснення у власній професійній діяльності зокрема: – сукупність стійких пізнавальних, особистісних, професійних мотивів здійснення проєктної діяльності; – прагнення до саморозвитку і творчості, пошуку нових методів і засобів соціальної взаємодії;

Компоненти проєктної компетентності	Змістовна характеристика компонентів
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення важливості проєктної діяльності як складника професійної діяльності;</li> <li>– інтерес до проєктної діяльності та засобів її оптимізації;</li> <li>– чітке уявлення цілей проєктної діяльності;</li> <li>– готовність до соціальної взаємодії і готовність брати участь у розв’язанні соціально важливих проблем на основі проєктних підходів;</li> <li>– відповідальність за виконання завдань, почуття обов’язку;</li> <li>– готовність і прагнення до розроблення проєктних рішень з використанням інформаційних технологій, відповідних систем і засобів управління проєктами;</li> <li>– уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень саморозвитку;</li> <li>– орієнтація на конструктивне перетворення власного досвіду, створення концепції своєї проєктної діяльності;</li> <li>– спрямованість на засвоєння проєктної компетентності.</li> </ul>
Знаннево-змістовий (когнітивний)	<p>Система знань про проєктну діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знання структури проєктної діяльності, її змісту, етапів організації й виконання проєктів;</li> <li>– обізнаність з вимогами до процесу проєктування та кінцевих результатів здійснення проєкту;</li> <li>– знання систем і засобів управління проєктами;</li> <li>– знання особливостей і засобів виконання проєктних завдань;</li> <li>– здатність генерувати нові ідеї, діяти в традиційних і нестандартних ситуаціях;</li> <li>– розуміння проєктної діяльності як засобу формування професійної компетентності;</li> <li>– розуміння закономірностей командної роботи, способів подолання конфліктів, форм спілкування, стилів лідерства;</li> <li>– розуміння механізмів особистісного та професійного розвитку.</li> </ul>
Технологічний (діяльнісно-практичний)	<p>Наявність практичного досвіду реалізації знань та умінь з проєктування (здатність і готовність реалізовувати новий професійний досвід у конкретній практичній діяльності):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння здійснювати проєктну діяльність;</li> <li>– уміння застосовувати знання з соціального проєктування, менеджменту проєктів на практиці;</li> <li>– уміння сформулювати проблему, на розв’язання якої спрямовано проєкт;</li> <li>– уміння сформулювати завдання проєктної роботи;</li> <li>– уміння ухвалювати нестандартні, креативні рішення в проблемних ситуаціях;</li> <li>– уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі;</li> <li>– здатність діяти самостійно;</li> <li>– здатність до взаємодії;</li> <li>– уміння працювати в команді;</li> <li>– здатність до створення комфортної психологічної атмосфери спільної роботи;</li> <li>– експресивна здатність (здатність до самовираження);</li> <li>– уміння активізувати ресурс індивідуального досвіду, знань та здібностей кожного члена проєктної команди;</li> <li>– уміння презентувати результати проєктних досліджень;</li> <li>– здатність здійснювати науково-методичне, організаційне, кадрове, фінансове забезпечення проєктної діяльності.</li> </ul>
Рефлексивно-оцінювальний	Здатність до рефлексії та оцінки власної діяльності і діяльності проєктної команди:

Компоненти проєктної компетентності	Змістовна характеристика компонентів
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінювання себе як члена проєктної команди: здатність до визначення власного професійного потенціалу, сильних і слабких сторін свого стилю професійної діяльності;</li> <li>– організація рефлексії членів проєктної команди;</li> <li>– визначення й використання різних критеріїв, форм, методів, засобів і процедур оцінювання досягнень власних і проєктної команди загалом;</li> <li>– уміння налагодити зворотний зв'язок протягом усього процесу проєктної діяльності й безпосередньо на кожному етапі;</li> <li>– оцінювання процесу здійснення проєктної діяльності у формі виявлення досягнень (змін особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних настанов) учасників проєктування й визначення їхніх нових потреб, позитивних і негативних аспектів спільної проєктної діяльності;</li> <li>– уміння коригувати свою діяльність з урахуванням оцінки отриманих результатів, своїх сильних і слабких сторін;</li> <li>– адекватність самоаналізу й самооцінки, аналізу справжнього стану речей.</li> </ul>

У контексті формування проєктної компетентності важливим є визначення критеріїв і показників її сформованості. Аналізуючи наукові джерела, ми з'ясували, що як узагальнені критерії оцінки сформованості компетентності часто використовують її компоненти [7]. Узавши за основу цей підхід, узагальненими критеріями сформованості проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи було визначено (див. табл. 2): ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-

діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний компоненти. На нашу думку, вони відображають цілісний характер вияву компетентності, що виражається в мотиваційній, когнітивно-технологічній і практичній готовності до здійснення проєктування в професійній діяльності. Власним науковим доробком у цьому питанні стало формулювання критеріїв сформованості проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Таблиця 2

**Загальна характеристика критеріїв та показників сформованості проєктної компетентності майбутнього фахівця інформаційної, бібліотечної та архівної справи**

Критерії	Сутність	Показники
ціннісно-мотиваційний	характеризує спрямованість на набуття проєктної компетентності; ціннісне ставлення до проєктної діяльності. Мотиваційна готовність.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлення цінності знань з проєктної діяльності та управління проєктами для організації якісного проєктування в професійній діяльності;</li> <li>– орієнтація на конструктивне перетворення власного досвіду професійної роботи за нормами проєктної діяльності;</li> <li>– прагнення до успішної організації проєктної діяльності в процесі професійної роботи;</li> <li>– мотивація на зростання проєктної компетентності в процесі професійної підготовки і самоосвіти.</li> </ul>
когнітивний	свідчить про рівень теоретичних уявлень і розуміння сутності проєктного менеджменту. Когнітивна готовність.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– рівень знань основ проєктного менеджменту;</li> <li>– ступінь уявлення про сучасні технології організації проєктної діяльності;</li> <li>– наявність знань, умінь, навичок з проєктної діяльності й здатність застосовувати їх у нових умовах.</li> </ul>
операційно-діяльнісний	відображає рівень практичного оволодіння способами і засобами проєктної діяльності, готовність і здатність застосовувати новий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння враховувати інтереси і потреби користувачів у процесі професійної діяльності;</li> <li>– володіння сучасними технологіями організації проєктної діяльності та управління проєктами;</li> <li>– наявність досвіду проєктної діяльності;</li> </ul>



Критерії	Сутність	Показники
	професійний досвід у конкретній практичній діяльності. Технологічна готовність, практична готовність.	– ефективність і продуктивність досвіду проєктної діяльності; – планування власної діяльності після закінчення професійної підготовки на основі норм проєктного менеджменту.
рефлексивно-оцінювальний	відображає рівень розвитку рефлексивних умінь в оцінюванні проєктної діяльності. Практична готовність.	– емоційно-позитивне ставлення до використання проєктування в професійній діяльності; – уміння визначити труднощі проєктної діяльності; – усвідомлення відповідності рівня своїх можливостей і умінь рівню, необхідному для якісної реалізації проєктної діяльності та ефективної соціальної взаємодії; – прагнення до підвищення рівня проєктної компетентності.

Кожен компонент проєктної компетентності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи характеризується відповідними рівнями сформованості: низьким (репродуктивним), середнім (реконструктивним), високим (творчим). Оцінювання й порівняння рівнів сформованості проєктної компетентності потребує подальшого експериментального дослідження на основі виокремлених критеріїв, кожен з яких уособлює сукупність показників, які характеризують якісні зміни критерію.

Висновки. Аналіз змісту та структури проєктної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а також визначення її компонентів, критеріїв і показників їх сформованості дають підстави для таких висновків:

1) проєктна компетентність фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи – системне явище, що формується шляхом оволодіння майбутніми фахівцями в процесі професійної підготовки різними видами компетенцій, а також набуття власного досвіду їх застосування;

2) проєктна компетентність фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи дає змогу здійснювати професійну діяльність на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культуротворчого та інших підходів; розвивати особистісні якості (цілеспрямованість, самостійність, уміння працювати в команді, відповідальність, ініціативність і творчість у виконанні професійних завдань), професійну

культуру, а також уміння, пов'язані з самовираженням, самопрезентацією та рефлексією, що сприяє особистісному та професійному зростанню фахівців.

Структурування професійної підготовки майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи дає змогу в перспективі визначити спрямованість педагогічних дій на оптимізацію навчального процесу в умовах компетентнісного навчання.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання всього спектра проблем, пов'язаних із формуванням у майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи проєктної компетентності в процесі їхньої професійної підготовки; воно має на меті залучення широкого загалу науковців до обговорення порушеної проблеми.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні та впровадженні цілісної технології формування в майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи проєктної компетентності, в обґрунтуванні педагогічних умов, які налаштовуватимуть на вироблення в них усвідомленої, умотивованої потреби – стати висококваліфікованими, конкурентоспроможними спеціалістами, що сприятиме більш ефективному здобуттю знань і набуттю спеціальних умінь і навичок для подальшої успішної професійної самореалізації, а також вивченню особливостей розвитку досліджуваної якості фахівців у системі підвищення кваліфікації.

#### Список використаних джерел

1. Білоус В. Проєктна діяльність як інструмент модернізації бібліотеки вищого навчального закладу. *Вісник Книжкової палати*. 2014. № 4. С. 17–18.
2. Білоус В. С. Проєктна діяльність – важлива складова розвитку бібліотеки та професійного зростання бібліотекарів: методичні рекомендації. Вінниця, 2014.

#### References

1. Bilous V. (2014). Project activity as a tool for modernization of a high educational institution library. *Visnyk Knyzhkovoї palaty*. 4. 17–18. [in Ukrainian].
2. Bilous, V. S. (2014). *Project activity – an important part of library development and librarians' professional growth: teaching guide*. Vinnytsia. [in Ukrainian].

- 80 с. (Серія «Основи бібліотечно-бібліографічних знань»).
3. Глобальне бачення: стислий звіт. 10 основних висновків і можливостей. URL: <https://www.ifla.org/files/assets/GVMultimedia/publications/gv-report-summary-uk.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  4. Давыдова С. Б. Компетентностный подход в оценке персонала библиотеки. Библиотечное дело – 2012: библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры и образования: материалы XVII междунар. науч. конференции. Москва, 2012. С. 67–70.
  5. Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 р. № 2779-VI. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011. № 24, ст. 168. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2778-17> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
  7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: ИЦПКПС, 2004. 42 с.
  8. Иванова Н. А. Формування проектної компетентності у майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної й архівної справи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1(18). С. 233–237.
  9. Кваліфікаційні характеристики працівників бібліотек централізованих бібліотечних систем. URL: <http://lib.kherson.ua/ukr-dose1-6.htm> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  10. Кулешник О. Соціокультурні проекти в медіапросторі Львова. *Вісник Львівського університету. Серія журналістика* / гол. ред. М. Г. Житарюк. Львів: нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2012. Вип. 36. С. 276–282. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/journalism/article/view/4752> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  11. Мажара Л. Адвокатська діяльність бібліотек: методичний посібник. Комунальний заклад «Запорізька обласна універсальна наукова бібліотека імені О. М. Горького» Запорізької обласної ради. Запоріжжя, 2012. 32 с. URL: <http://zounb.zp.ua/sites/default/files/imce/pdf/advokatsiy-na-diyalnist-bibliotek.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  12. Маніфест Української бібліотечної асоціації «Бібліотеки в умовах кризи», прийнятий президією УБА 7 липня 2015 р. URL: [https://ula.org.ua/images/documents/3133/manifest\\_last.pdf](https://ula.org.ua/images/documents/3133/manifest_last.pdf) (дата звернення: 04. 04. 2019).
  13. Матвійчук О. Є. Бібліотека як соціокультурний інститут: освітньо-виховна місія. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*. 2010. № 2. С. 155–160. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau\\_f\\_2010\\_2\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2010_2_34) (дата звернення: 04. 04. 2019).
  14. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (наказ МОН України від 01 червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу МОН України від 21 грудня 2017 р. № 1648). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  15. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  17. Першина Н. Г. Культура. Творча громада. Регіональна стратегія (Дніпропетровська обл.). Б. м., б. р. 11 с. URL: <https://www.ifla.org/files/assets/GVMultimedia/publications/gv-report-summary-uk.pdf>. [in Ukrainian].
  3. *Global vision: a brief report. 10 major conclusions and possibilities*. Retrieved from: <https://www.ifla.org/files/assets/GVMultimedia/publications/gv-report-summary-uk.pdf>. [in Ukrainian].
  4. Davydova, S. B. (2012). Competency approach in the estimation of the library staff. *Proceedings of XVII International scientific conference «Library service – 2012: library and information activity in science, culture and education»*. Moscow. 67–70. [in Russian].
  5. The Law of Ukraine "On Culture" of December 14, (2010). № 2779-VI. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*. № 24. st. 168. 2011. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>. [in Ukrainian].
  6. Zimniaia, I. A. (2003). Key competencies – a new paradigm of education result. *Vysshee obrazovanie segodnia*, 5, 34–42. [in Russian].
  7. Zimniaia, I. A. (2004). *Key competencies as a target-resulted basis of the competency approach in education*. Moscow: ITSPKPS. [in Russian].
  8. Ivanova N.A. (2017). Formation of project competence for future specialists in information, library and archival matters. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika*. 18. 233-237. [in Ukrainian].
  9. *Qualification characteristics of library workers in centralized library systems*. Retrieved from: <http://lib.kherson.ua/ukr-dose1-6.htm>. [in Ukrainian].
  10. Kuleshnyk, O. (2012). Sociocultural projects in Lviv's media-space. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: zhurnalistyka*. Issue 36. 276–282. Retrieved from: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/journalism/article/view/4752>. [in Ukrainian].
  11. Mazhara, L. (2012). *Advocacy work of libraries: methodological guide*. Zaporizhia. Retrieved from: <http://zounb.zp.ua/sites/default/files/imce/pdf/advokatsiy-na-diyalnist-bibliotek.pdf>. [in Ukrainian].
  12. *Manifest of the Ukrainian Association of Libraries «Libraries in crisis», adopted by the UAL board on 7 July 2015*. Retrieved from: [https://ula.org.ua/images/documents/3133/manifest\\_last.pdf](https://ula.org.ua/images/documents/3133/manifest_last.pdf). [in Ukrainian].
  13. Matviichuk, O. Ye. (2010). Library as a socio-cultural institute: education and upbringing mission. *Visnyk Natsionalnoho aviatyinoho universytetu. Serii: Filosofiia. Kulturolohiia*, 2, 155–160. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau\\_f\\_2010\\_2\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2010_2_34). [in Ukrainian].
  14. Order of MES of Ukraine of 01 June 2017 № 600 (u redaktsii nakazu MON Ukrainy vid 21 hrudnia 2017 № 1648). *Guidelines on higher education standards*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>. [in Ukrainian].
  15. *National qualification framework: Annex to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011. № 1341*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>. [in Ukrainian].
  16. *National Development Strategy of Education in Ukraine for the period up to 2021*. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
  17. Pershyna N.H.. *Creative community. Regional strategy (Dnepropetrovsk region)*. Retrieved from: <http://decentralization.gov.ua/pics/upload/538-d7da88762e8c21688e85419d01f48e54.pdf>. [in Ukrainian].
  18. Prytuliak, T. Ye. (2017). *Project activity of university library as a factor of its development (from the work*

- <http://decentralization.gov.ua/pics/upload/538d7da88762e8c21688e85419d01f48e54.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
18. Притуляк Т. Є. Проектна діяльність університетської бібліотеки як фактор її розвитку (з досвіду роботи науково-технічної бібліотеки Вінницького національного технічного університету). *Збірник наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса за 2015-2016 рр.*, май 2017. URL: <http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/3835>. (дата звернення: 04. 04. 2019).
  19. Стандарт вищої освіти. 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа (магістр) / колектив розробників; МОН України. Видання офіційне. К.: Б. в., 2017. 9 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  20. Стратегічний план 2016–2021 / IFLA Headquarters. URL: <http://www.ukrbook.net/ifla.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  21. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України»: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 219-р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  22. Тарасенко Н. Проектна діяльність у бібліотечному обслуговуванні. *Сучасні проблеми діяльності бібліотеки в умовах інформаційного суспільства: матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 вересня 2015 р., Львів)*. / ред. кол.: О. В. Шишка та ін. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2015. С. 312–316. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/33698/1/56-312-316.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  23. Creative Europe. European Commission. [Online]. Available: [https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/about\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/about_en) (дата звернення: 04. 04. 2019).
  24. Lyon Declaration on Access to Information and Development. URL: <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration.pdf> (дата звернення: 04. 04. 2019).
  25. Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes. *Competencies Methodology*. 2001-2003. Phase 1. URL: [http://www.uc.pt/ge3s/event\\_04/event\\_04/](http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/) (дата звернення: 04. 04. 2019).
- experience of scientific and technical library of Vinnytsia National Technical University). Collection of research works.* Retrieved from: <http://jpv.s.donnu.edu.ua/article/view/3835>. [in Ukrainian].
19. Higher Education Standard. 029 Information, library and archive-keeping (Master). (2017). *MON Ukrainy. Vydannia ofitsiine*. Kyiv: B. v., Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>. [in Ukrainian].
  20. *Strategic Plan 2016–2021*. IFLA Headquarters. Retrieved from: <http://www.ukrbook.net/ifla.pdf>. [in Ukrainian].
  21. Order of the Cabinet of Ministry of Ukraine of 23 March 2016 № 219-r. *On approval of the Strategy for the Development of the librarianship till 2025 "Qualitative Changes in Libraries for the Sustainable Development of Ukraine"*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-%D1%80>. [in Ukrainian].
  22. Tarasenko N. (2015). Project activity in the library service. *Suchasni problemy diialnosti biblioteki v umovakh informatsiinoho suspilstva : materialy shostoї mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 10–11 veresnia 2015 r.* Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. pp. 312–316. Retrieved from: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/33698/1/56-312-316.pdf>. [in Ukrainian].
  23. *Creative Europe*. European Commission. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/about\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/about_en). [in English].
  24. *Lyon Declaration on Access to Information and Development*. Retrieved from: <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration.pdf>. [in English].
  25. *Tuning Educational Structures in Europe / Line 1. Learning Outcomes// Competencies Methodology, 2001-2003. Phase 1*. Retrieved from: [http://www.uc.pt/ge3s/event\\_04/event\\_04/](http://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/). [in English].

**Відомості про автора:****Іванова Наталя Анатоліївна**

ivanova1977@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/186/195

Матеріал надійшов до редакції 30. 04. 2019 р.  
Прийнято до друку 19. 05. 2019 р.

**Information about the author:****Ivanova Natalia Anatoliivna**

ivanova1977@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/186/195

Received at the editorial office 30. 04. 2019.  
Accepted for publishing 19. 05. 2019.

## РЕАКТИВАЦІЯ КАТЕГОРІЇ «ПРОВІДНИЦТВО» В ЦАРИНІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сергій Лисаков

*Бердянський державний педагогічний університет*

**Анотація:**

У статті на основі методології та методів історико-педагогічних досліджень висвітлено процес повернення до вжитку автохтонних понять «провідництво» та «провідництво в освіті». Визначено соціальну та едукативну місію провідництва в історичному минулому та в сучасній національній освіті. Опрацьовано великий за обсягом матеріал щодо генези поняття «провідництво в освіті». Презентовано матеріали, що свідчать про посилення соціального запиту на провідницьку місію педагогів та управлінців. Розкрито механізми реактивації цього феномену.

**Ключові слова:**

історико-педагогічні дослідження; провідництво; провідництво в освіті; реактивація.

**Аннотация:**

**Сергей Лысаков. Реактивация категории «проводничество» в сфере национального образования.**

В статье на основе методологии и методов историко-педагогических исследований рассмотрен процесс возвращения к употреблению автохтонных понятий «проводничество» и «проводничество в образовании». Определены социальная и эдукационная миссии проводничества в историческом прошлом и в современном национальном образовании. Изучен обширный материал по проблеме генезиса понятия «проводничество в образовании». Представлены материалы, подтверждающие возрастание социального запроса на проводническую миссию педагогов и управленцев. Раскрыты механизмы реактивации этого феномена.

**Ключевые слова:**

историко-педагогические исследования; проводничество; проводничество в образовании; реактивация.

**Resume:**

**Lysakov Serhii. Reactivation of the category "The Guidance" in the field of national education.**

Drawing on the methodology and methods of historical and pedagogical research, the author explores the process of returning to use the autochthonous concepts of «The Guidance» and «The Guidance in Education». The social and educational mission of the guidance in the historical past and modern national education is defined. Extensive material on the genesis of the concept of «The Guidance in education». The materials proving the intensification of the social inquiry into the guidance mission of educators and managers are given. The mechanisms of reactivation of this phenomenon are revealed.

**Key words:**

historical and pedagogical studies; guidance; guidance in education; reactivation.

Постановка проблеми. О. Сухомлинська, Б. Ступарик, Н. Побірченко, Т. Завгородня, Л. Усач у своїх підходах до дослідження історико-педагогічних явищ, феноменів і процесів акцентують на необхідності ґрунтовного вивчення історії вітчизняної педагогіки, яке потрібно проводити в контексті зарубіжного досвіду й вносити в скарбницю світової педагогічної думки свої творчі здобутки. А нашій національній освіті і педагогіці є чим пишатися. Специфіка історико-педагогічних досліджень полягає в тому, що стабільність педагогічних систем відносна, оскільки на них постійно впливають об'єктивні чинники, що веде не тільки до періодичного уточнення, а й до змін їх окремих компонентів. Ці зміни, залежно від їхньої природи, стають причиною змін у самій системі [13; 18; 23; 24].

Ми досліджуємо генезу і трансформації поняття «провідництво в освіті». Маємо творчий дослідницький колектив з багатьох університетів України (І. Богданов, В. Крижко, Г. Козлова, Г. Луценко, М. Елькін, М. Окса та інші). Унаслідок специфічності об'єкта дослідження, ми розглядаємо соціальний, культурний, науковий, історичний та лінгвістичний контексти побутування поняття «провідництво в освіті». На жаль, попри глибоке історичне коріння понять «провід» і «провідництво», у сучасній науковій

лексичі вони перебувають поза мовним діловим контекстом [19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий дискурс з проблеми провідництва ще не сформований. Цю проблему досліджують В. Андрущенко, С. Благодетелева-Вовк, І. Богданов, М. Гузик, М. Елькін, В. Жадько, Л. Залізник, І. Каганець, Н. Калита, С. Клепко, Г. Козлова, В. Кремень, В. Крижко, І. Кушніренко, Є. Лебідь, С. Лисаков, Г. Луценко, А. Малик, М. Окса, І. Семенець-Орлова, Л. Силенко, В. Сухомлинський, Л. Українець, О. Філоненко, О. Чічина, В. Чорний, К. Шихненко, І. Шумілова, М. Шут, Марк Е. Генсон, С. Сарасон, Т. Серджіованні, М. Барлінгейм, Ф. Кумз, П. Тарстон, П. Друкер, І. Адізес, М. Фуллан, Г. Мінцберг та інші науковці.

Наше дослідження підтвердило оригінальність, автохтонність поняття «провідництво», яке пов'язане з історією та культурою українського етносу, його мови. Поняття «провідництво» отримало філософське підґрунтя в ХІХ–ХХ століттях. Його активно використовували у своїй творчості І. Котляревський, Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Куліш, І. Франко, С. Русова та ін.

Фундатори українського державотворення – М. Драгоманов, В. Винниченко, М. Грушевський, Б. Грінченко, В. Липинський, Дмитро Мирон-Орлик, С. Дністрянський, Д. Донцов,

М. Міхновський, М. Туган-Барановський – розглядали концепт «провід» на рівні національної ідеї українців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізація провідницької ідеї в царині національної освіти, управління нею, розкриття сутності та соціальної значущості процесу відновлення місії провідництва в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тотальна англосаксонізація світу, або глобалізація, загрожує множинністю, багатозначністю понять, спустошує мови, їх розуміння й тлумачення. На противагу їй, наше слово «провідник» найкраще відображає суть непересічної людини, яка володіє даром поєднувати світи і час. Саме «провідник» має велику кількість смислів, що вказують на особливе місце цього слова в українській мові. Слова «провід», «провідник» та «провідництво» істинно українські та автохтонні. Вони є нашою національною, етнічною реалією. Видатний мовознавець Василь Абаєв уважав, що «здатність відтворити до кінця історію хоч би одного слова – означає стати причетним до розкриття таємниці всієї людської мови і мислення» [1].

У статті ми порушуємо проблему вживання провідницької термінології в царині освіти та управління нею. У вітчизняних джерелах натрапляємо на поширену лексему «під проводом». Найчастіше вона використовується в контексті історичного минулого, пов'язаного з протестним (О. Пугачов) чи визвольним рухом народних мас (Северин Наливайко, Семен Палій, Устим Кармелюк, Богдан Хмельницький та ін.).

У процесі розроблення концепції національного провідника українська мова, слово відігравали одну зі своїх найголовніших функцій – активізації орієнтацій українців у соціальному та культурному просторі. Мова була і є стимулом для інтерпретацій, адже вона є фасилітатором і мотиватором у творенні значень і сенсів людської перетворювальної діяльності, особливо в освіті нових поколінь. В. О. Сухомлинський писав, що «той, хто вчить і виховує, має бути не стільки вчителем, скільки провідником».

Слово «провідник», «провідництво» активно вживалося в політичному, соціальному та літературному контексті до кінця Другої світової війни. Але пізніше воно опинилося під своєрідною забороною через те, що його активно використовували діячі ОУН-УПА, що були визнані в документах ЦК КПРС націоналістичними організаціями. Із весни 1943 р. таке ставлення до українського національно-визвольного руху було «офіційно закріплено» абсурдним політико-ідеологічним тавром – «українсько-німецькі націоналісти».

Наразі ми можемо констатувати певний прогрес у зверненні соціальних інституцій і керівних осіб освіти до ресурсів провідництва.

У 2013 році в м. Франкфурт-на-Майні (Німеччина) під час проведення Другого форуму ректорів педагогічних університетів Європи членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи був ухвалений стратегічний документ, який визначає духовну платформу формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття – «Педагогічна Конституція Європи». У тексті цього документа проголошено ідею, що нині відбувається загрозна зниження суспільного статусу вчителя як провідника демократичних ідей та високої моралі. Запобігти та протистояти цим складним процесам може і повинен кожен, кому не байдужа доля прийдешніх генерацій. Справедливим є судження, що реалізація цієї історичної місії неможлива без учителя – одного з ключових суб'єктів позитивних змін. Учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі [17].

У науковому часописі «Освіта України» за 1999 рік президент Академії педагогічних наук України В. Г. Кремень констатував, що напередодні нового тисячоліття роль поводири народу знову бере на себе учительство [14].

Академік НАПН України Віктор Андрущенко, окреслюючи проблеми підготовки вчителя до об'єднаної Європи, акцентує на тому, що «ми повинні відродити в європейському просторі красу людини в усій величчї історизму, сучасності, спрямованості в майбутнє. Провідником цього відродження повинен бути його величність учитель, духовну основу якого визначають вічні людські цінності: Віра, Надія, Любов» [4].

У фундаментальній праці «Філософія науки» В. Андрущенко та В. Савельєв прогнозують, що провідництво ідей повинно посилювати рівень «різноманітності» освітнього ландшафту [3].

Дійсний член НАПН України М. Шут констатує: «Чверть століття українське суспільство чекає істотних змін в освіті. Прийняті закони, доктрини, постанови та накази про реформи в цій галузі не привели до відчутних зрушень. Потрібні провідники, люди, які бачать перспективу та знають шляхи до неї» [19].

Із цим погоджується О. Чічина, на думку якої, «взагалі досить складно домогтися будь-яких змін; а бути провідником змін у ситуації, коли ніхто не визнає, що проблема дійсно наявна, практично вважається подвигом» [25].

Дослідниця І. Семенець-Орлова зауважує, що «у системі аналізу функціонального навантаження освітніх управлінців з'являється поняття провідництва як тієї управлінської ролі, що, на відміну від менеджерської, цілком охоплює

відповідальність за ефективне (Р-функція) впровадження змін (Е-функція) і об'єднання колективу навколо спільного бачення майбутнього організаційного розвитку (І-функція)» [21].

О. Дубасенюк, розглядаючи місію педагога, прогнозує, що вчитель має бути не лише транслятором знань, а й людиною культури й вселюдських цінностей, «провідником ідей державотворення й демократичних змін» [10].

Міністр освіти України (2016–2019 рр.) Л. Гриневич – одна з небагатьох посадових осіб, що найбільш активно впроваджувала провідницьку термінологію. Вона зауважувала, що в СРСР «... освіта розглядалась як “провідник ідейного, організаційного та виховного впливу партії”» [9].

Саме Л. Гриневич належать меседжі: «Я вважаю, що вчитель повинен бути провідником державницької політики»; «Ми повинні відшукати вчителів, які сьогодні можуть бути провідниками нових ідей»; «Учитель повинен бути провідником, фасилітатором, котрий сприяє розвитку своїх учнів»; «Нам потрібно більше можливостей для дітей, батьків та вчителів, які є серцем і провідниками реформи. Цей закон саме про розширення можливостей»; «Через механізм сертифікації ми хочемо віднайти тих кращих провідників Нової української школи, агентів змін, що готові ділитися та поширювати сучасні методики навчання».

Коріння цієї політики літературознавець В. Звизняцьковський вбачає в тому, що відтоді, коли «імператорські університети» на теренах усієї колишньої Російської імперії перетворювалися на «інститути червоної професури», перед ними було чітко поставлено два завдання: готувати, по-перше, провідника панівної ідеології і лише, по-друге, – фахівця [6]. Освітнянські видання насичені пафосними заголовками, темами семінарів та закликами: «Школи нового типу – провідники інноваційних процесів в освіті», «Провідниками реформи мають бути батьки», «Учитель вкладає всю душу в учнів і є провідником у світ нових знань», «Учитель повинен бути провідником, фасилітатором, котрий сприяє розвитку своїх учнів», «... бути провідником у світі знань, “учити життю” в нашому складному світі», «... ми повинні бути провідниками державної освітньої політики», «Місія вчителя – бути провідником. Провідником доброго, світлого, вічного», «Учитель має бути провідником, а не контролювальним органом», «Учитель повинен бути віддзеркаленням сучасності, провідником нового».

Нарешті Міністерство освіти і науки України, впорядковуючи діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, затвердило «Типову освітню програму організації і проведення підвищення

кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти», у якій чільне місце належить модулю «Сучасний учитель як провідник змін» [16].

Уряді регіонів України (Львівська, Закарпатська, Запорізька області) за цією проблематикою департаменти освіти і науки обласних державних адміністрацій улітку 2018 року організували «літні інститути» та «літні сесії» для педагогів проекту Нової української школи.

Наш аналіз вербальної і невербальної просвітницької риторики свідчить про те, що терміни «провідник» та «провідництво» в царині освітніх комунікацій мають характер випадкового, несистемного вжитку.

Проте позитивним моментом можна вважати активність мовознавців щодо повернення до вжитку слова «провідник». Динаміка будь-якої мови виявляється насамперед у поповненні й удосконаленні її словникового складу. «Історія слова, – підкреслював академік В. Русанівський, – включає в себе значно більше значень, ніж ті, що воно їх має в кожний конкретний момент. Поки слово функціонує, воно потенційно може ставати носієм несподіваних значень» [20].

Йдеться про назву процесу повернення до вжитку значної кількості лексем, які використовувались раніше, але з певних соціальних, ідеологічних причин були витіснені з мовної практики. Це, зокрема, стосується відродження таких слів, як поступ, довкілля, провід (керівництво), провідник (керівник) та ін. Така лексика збагачує самобутній словник української мови. Реактивація слів, їх повернення спершу до пасивного, а з часом і до активного вжитку свідчить про зростання інтересу до національної мови [11].

Філософ С. Клепко назвав цей процес «реінкарнацією» [19].

Мовознавець О. Стишов вказує на «повернення у вжиток зафіксованих давніше в нашій національній мові і культурі лексичних одиниць, вилучених у недавні часи з певних ідеологічних причин» і послуговується терміном «актуалізація» [22].

Професор Д. Баранник свого часу звертав увагу на «активне поповнення української мови новими словами та новими значеннями відомих раніше слів; переміщення певної частини спеціальної лексики до розряду широковживаної» [5].

Відома філологиня Л. Мацько послуговується терміном «актуалізація застарілих слів» [15].

На нашу думку, найбільш термінологічно виправданим є наведене в англо-українському словнику визначення поняття «реактивація», одним із значень якого є «відновлення», «відродження». Префікс «ре-» (лат. re-) вказує на

повторну дію, тобто на повернення в мовну практику призабутих слів, висловів, окремих значень, іноді навіть відродження певних граматичних форм, синтаксичних конструкцій [2].

Реактивізація означає повернення одиниць пасивного словникового складу до активного використання, що спричинене соціально-економічними перетвореннями в країні і супроводжується семантичними змінами слів. Актуалізація слів – це збільшення їхньої активності в мовному вживанні в зв'язку з актуалізацією позначуваних ними понять, а також переміщення з периферії мовної свідомості в активний словник, тобто повернення словесних одиниць із пасивного складу в активний [8].

Слово «провідник» втратило свій історичний та соціальний контекст. За Л. Мацько, у соціально-історичний контекст слова входять не тільки конкретні умови висловлювань, а й події, процеси, факти, дати, оцінки чи прогнозування з огляду на філософсько-світоглядні та соціально-ідеологічні позиції мовців, історико-національні пріоритети, духовно-культурні цінності, сьогочасні смаки й уподобання мовців. У соціально-історичному контексті відображаються епохи історичного розвитку етносів, соціальні революції і суспільні формації, літературно-мистецькі стилі й культурна атмосфера суспільства [15].

У роки незалежності України це слово набуває характеру неологізму, місія якого

визначена розвитком української цивілізації та адаптується до реалій сучасних викликів.

Нині ми фіксуємо процес реактивації концепту «провід» в освіті.

Попри часті випадки неточного або й некоректного вживання того чи того відроджуваного слова, такі лексичні одиниці мають ознаки самотності й неповторності української мови. Реактивація цих шарів лексики, повернення їх до активного фонду нашої мови свідчать про пробудження національно-патріотичної налаштованості громадян України, зростання їхнього інтересу до подолання дискримінаційної спадщини російської імперської мовної політики, комплексу зневажливого ставлення до української мови в минулому [11].

Висновки. Державотворчі процеси незалежної України актуалізують необхідність звернення до ресурсів ідеї провідництва, що були напрацьовані в ході історичного й культурного минулого. У двадцятих роках ХХІ століття спостерігається зростання інтересу до проблеми провідництва в освіті, що відображено в наукових працях і виступах державницьких посадовців освітньої галузі. Встановлено, що цей процес отримав назву «реактивація поняття “провідництво”».

З огляду на викладений вище матеріал, перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у визначенні механізмів поширення провідницьких ідей у закордонних наукометричних виданнях і у формуванні наукового дискурсу з теми провідництва в освіті.

#### Список використаних джерел

1. Абаев В. И. Общегуманитарные аспекты теоретического языкознания. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. XXXII. Вып. 6. Москва: Изд-во АН СССР, 1973. С. 524–529.
2. Англо-український словник: У 2 т. / склав М. І. Балла. Київ: Освіта, 1996. Т.2 : N-Z. 712 с.
3. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: «МП Леся», 2010. 368 с.
4. Андрущенко В. П. Доповідь з нагоди презентації проекту «Проблеми підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття (педагогічна конституція Європи)». *Вища освіта*. 2013. № 2. С. 5.
5. Баранник Д. Х. Українська мова на порозі ХХІ століття. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*: зб. наук. праць / за ред. Д. Х. Баранника. Дніпропетровськ: Навчальна книга, 2000. С. 6–15.
6. Біла книга. Сили змін та вектори руху до нової освіти України / упорядник Віктор Громовий. Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна –3000», 2009. 156 с.
7. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. Москва: Прогресс, 1993. 502 с.
8. Гайдученко Г. М. Актуалізація лексичних одиниць української мови кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика*. 2015. Вип. 22. С. 58–61.
9. Гриневич Л. М. Доповідь з нагоди презентації проекту «Проблеми підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття (педагогічна конституція Європи)». *Вища освіта*. 2013. № 2. С. 5.

#### References

1. Abaiev, V. I. (1973). *General humanitarian aspects of theoretical linguistics*. Vol. XXXII. Issue 6. Moscow: Izd-vo AS USSR, 524–529. [in Russian]
2. Balla, M.I. (1996). *English-Ukrainian dictionary: in 2 vol.* Vol. 2. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
3. Andrushchenko, V. P., Saveliev, V. L. (2010). *Educational policy*. Kyiv: «MP Lesia». [in Ukrainian]
4. Andrushchenko, V. P. (2013). Report on the presentation of the project “Challenges for the preparation of a new teacher for a united Europe of the 21st century (pedagogical constitution of Europe)”. *Vyshcha osvita*, 2, 5. [in Ukrainian]
5. Baranyk, D. Kh. (2000). Ukrainian at the dawn of the 21st century. *Studies in Lexicology and Grammar of the Ukrainian Language*: coll. of scientific works. Dnipropetrovsk: Navchalna knyha, 6–15. [in Ukrainian]
6. Hromovyi, V. (2009). White book. *The forces of change and the vectors of movement to the new education of Ukraine*. Kyiv: International charity fund “Ukraine – 3000”. [in Ukrainian]
7. Buhler, K. (1993). *Theory of language. Representative language feature*. Moscow: Progress. [in Russian]
8. Haiduchenko, H. M. (2015). Updating lexical units of the Ukrainian language at the end of XX – beginning of XXI century. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Series: Linguistics*. Issue 22, 58–61. [in Ukrainian]
9. Hrynevych, L. M. (2013). Report on the presentation of the project “Challenges for the preparation of a new teacher for united Europe of the 21st century (pedagogical constitution of Europe)”. *Vyshcha osvita*, 2, 5. [in Ukrainian]

10. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
11. Дудик М. П. Активізація – актуалізація – реактивація (лексика). *Культура слова*. 2003. № 62. С. 30–33.
12. Дудик М. Від лексики пасивної до активної в публіцистичному мовленні. *Українська мова і література в школі*: Науково-методичний журнал. 2008. № 1. С. 48–50.
13. Завгородня Т. К. Перспективи вдосконалення історико-педагогічних досліджень. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. № 40. С. 23–27.
14. Кремень В. Г. Еліта, інтелігенція – провідники нації. *Освіта України*. 1999. 8 вересня (№ 37/38). С. 7; *Учитель*. 1999. № 11/12. С. 63–67.
15. Мацько Л. Лексичні зміни та їх відображення в мові сучасної преси. *Мовознавство*. 1988. № 6. С. 41–47.
16. Наказ МОН України від 15. 01. 2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти». *Osvita.ua*. 2018.
17. Педагогічна конституція Європи. URL: [file:///C:/Users/Мой%20компьютер/Downloads/Pedagogical\\_Constitution\\_of\\_Europe.pdf](file:///C:/Users/Мой%20компьютер/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf) (дата звернення: 28. 05. 2019).
18. Побірченко Н. Авторська школа академіка Олександра Антоновича Захаренка. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 50–55.
19. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова; передмова академіка НАПН України В. Андрущенка. Київ: Освіта України, 2017. 368 с.
20. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. Київ: Наук. думка, 1988. 236 с.
21. Семенець-Орлова І. А. Результативне лідерство в процесі управління освітніми змінами. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. Серія : Державне управління*. 2015. № 4. С. 107–112.
22. Стишов О. А. Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ ст. *Мовознавство*. 1999. № 1. С. 7–15.
23. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 288 с.
24. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 67 с.
25. Чічина О. А. Провідники змін: реформи задля кращих освітніх можливостей в Україні. Виступ на навчальній платформі Міжнародного республіканського інституту. URL: <https://www.iri.org.ua/programi/istorii-uspihu/providniki-zmin-reformi-zadla-krasih-osvitnih-mozlivostei-v-ukraini> (дата звернення: 28. 05. 2019).
10. Dubaseniuk, O. A. (2009). Innovative educational technologies and methods in the system of vocational training. *Professional Teacher Education: Innovative Technologies and Techniques: monograph*. Zhytomyr: Publishing ZhDU im. I. Franka, 14–47. [in Ukrainian]
11. Dudyk, M. P. (2003). Activation – actualization – reactivation (vocabulary). *Kultura slova*, 62, 30–33. [in Ukrainian]
12. Dudyk, M. (2008). From vocabulary passive to active in non-fiction. *Ukrainska mova i literature v shkoli*, 1, 48–50. [in Ukrainian]
13. Zavorodnia, T. K. Prospects for improving historical and pedagogical research. *Pedahohichni nauky*, 40, 23–27. [in Ukrainian]
14. Kremen, V. H. (1999). The elite, the intelligentsia are the leaders of the nation. *Osvita Ukrainy*, 37/38, 7; *Uchytel*, 11/12, 63–67. [in Ukrainian]
15. Matsko, L. (1988). Lexical changes and their reflection in the language of the modern press. *Movoznavstvo*, 6, 41–47. [in Ukrainian]
16. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from January 15, 2018 № 36 “On approval of the Model educational program of organization and carrying out of advanced training of pedagogical workers by institutions of postgraduate pedagogical education”. *Osvita.ua*. 2018. [in Ukrainian]
17. Pedagogical Constitution of Europe. URL: [file:///C:/Users/Мой%20компьютер/Downloads/Pedagogical\\_Constitution\\_of\\_Europe.pdf](file:///C:/Users/Мой%20компьютер/Downloads/Pedagogical_Constitution_of_Europe.pdf). [in Ukrainian]
18. Pobirchenko, N. (2007). Author's School of Academician Alexander Antonovich Zakharenko. *Shliakh osvity*, 3, 50–55. [in Ukrainian]
19. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. проф. І. Богданова; передмова академіка НАПН України В. Андрущенка. Київ: Освіта України, 2017. 368 с.
20. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики. Київ: Наук. думка, 1988. 236 с.
21. Семенець-Орлова І. А. Результативне лідерство в процесі управління освітніми змінами. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України. Серія : Державне управління*. 2015. № 4. С. 107–112.
22. Стишов О. А. Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ ст. *Мовознавство*. 1999. № 1. С. 7–15.
23. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 288 с.
24. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 67 с.
25. Чічина О. А. Провідники змін: реформи задля кращих освітніх можливостей в Україні. Виступ на навчальній платформі Міжнародного республіканського інституту. URL: <https://www.iri.org.ua/programi/istorii-uspihu/providniki-zmin-reformi-zadla-krasih-osvitnih-mozlivostei-v-ukraini> (дата звернення: 28. 05. 2019).

**Відомості про автора:**

**Лисаков Сергій Володимирович**  
sergeylusakov@gmail.com

Бердянський державний педагогічний університет  
вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,  
Запорізька обл., 71100, Україна

doi: 10.33842/22195203/2019/22/196/200

Матеріал надійшов до редакції 12. 06. 2019 р.  
Прийнято до друку 24. 06. 2019 р.

**Information about the author:**

**Lysakov Serhii Volodymyrovych**  
sergeylusakov@gmail.com

Berdyansk State Pedagogical University  
4 Schmidta St., Berdyansk,  
Zaporizhia region, 71100, Ukraine

doi: 10.33842/22195203/2019/22/196/200

Received at the editorial office 12. 06. 2019.  
Accepted for publishing 24. 06. 2019.



УДК 37.042 – 056.2/3:005.963.2-051 (045)

## ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ганна Скиба

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

У статті розглянуто історію виникнення тьюторства та його роль у системі освіти України. Проаналізовано поняття «тьюторство» й сформульовано власне визначення поняття «тьютор». Визначено актуальність тьюторського супроводу в умовах інклюзивної освіти. Доведено, що тьютори необхідні не тільки дітям з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ), а й дітям з низьким рівнем шкільної успішності. Тьютор здійснює тьюторський супровід, спрямований на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів учня та на формування його навчальної і освітньої рефлексії.

**Ключові слова:**

тьютор; тьюторський супровід; інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я (ОМЗ); функції тьютора.

**Аннотация:**

**Скиба Анна. Тьюторское сопровождение в условиях инклюзивного образования как актуальная педагогическая проблема.**

В статье рассмотрена история возникновения тьюторства и его роль в системе образования Украины. Проанализировано понятие «тьюторство» и сформулировано собственное определение понятия «тьютор». Определена актуальность использования тьюторского сопровождения в условиях инклюзивного образования. Доказано, что тьюторы необходимы не только детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и детям с низким уровнем школьной успеваемости. Тьютор осуществляет тьюторское сопровождение, направленное на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов ученика и на формирование его учебной и образовательной рефлексии.

**Ключевые слова:**

тьютор; тьюторское сопровождение; инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья (ОВЗ); функции тьютора.

**Resume:**

**Skyba Hanna. Tutor support in inclusive education as an actual pedagogical problem**

The article discusses the history of tutoring and its role in the educational system of Ukraine. A theoretical analysis of the concept of "tutoring" is given. A definition of the term "tutor" is formulated. The relevance of tutor support in an inclusive education is analyzed. It is proved that tutors are necessary not only for children with disabilities, but also for children with low school performance. The tutor provides tutor support aimed at identifying and developing the educational motives and interests of the student, the formation of the educational reflection of the student.

**Key words:**

tutor; tutorial support; inclusive education; disability; tutor functions.

Постановка проблеми. У сучасних реаліях розвитку системи освіти України все більшої актуальності набуває впровадження в навчально-виховний процес технології тьюторського супроводу, що є особливо важливим для успішної реалізації завдань інклюзивної освіти. Тьюторський супровід – необхідний інструмент для створення ефективної, гнучкої системи освіти, у центрі якої – учень та його персональний розвиток. Уведення тьюторського супроводу в інклюзивну практику сприятиме індивідуалізації навчання та виховання такої важливої в сучасному світі толерантності у дітей. Використання технології тьюторського супроводу дасть змогу враховувати особливості розвитку кожного учня, його інтереси, нахили та схильності. Крім того, такий підхід уможливить побудову та супровід індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня. Отже, в Україні набуває особливого значення застосування тьюторського супроводу в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання впровадження принципів інклюзивної освіти в школи України розглянуті в працях таких вітчизняних учених і практиків, як І. Білозерська, Н. Заєркова, А. Колупаєва, Ю. Найда, Л. Савчук, Т. Сак та ін. Питання підтримки та педагогічного супроводу студентів з обмеженими можливостями здоров'я розробляються в працях Ю. Богинської,

О. Діково-Фаворської, І. Іванової, С. Литовченко, М. Чайковського та ін.

Досліджували поняття «тьюторство» такі вчені, як А. Бойко, Н. Лещій, С. Микитюк, К. Осадча, С. Подпльота та ін.

Водночас бракує наукових праць, присвячених окресленню перспектив використання тьюторських технологій навчання учнів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітнього навчального закладу, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є визначення перспектив застосування технології тьюторського супроводу в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен тьюторства (наставництва) бере свій початок з Великобританії (XII ст.) і формується в англійських університетах – Оксфордї, а згодом і в Кембриджі впродовж XIV ст.

Отже, про тьюторство як форму університетського наставництва можна вести мову, починаючи з XIV століття. У XII–XIV ст. між університетами й містами, у яких вони розташовані, точаться постійні війни, тому і життя в них ще не є сталим.

До кінця XVI ст. тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи насамперед за виховання підопічних.

У XVII ст. сфера діяльності тьютора розширюється: усе більшого значення набувають освітні функції. Тьютор починає надавати студенту поради, які лекції і практичні заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї навчальної роботи; він стежить за тим, щоб його учні добре вчилися й були готові до університетських іспитів. Тьютор був найближчим радником студента і помічником у всіх питаннях [4, с. 168].

У XVII ст. тьюторська система була офіційно визнана частиною англійської університетської системи і почала поступово витіснити професорську. З 1700 до 1850 року в англійських університетах не було публічних курсів і кафедр. До іспитів студента готував тьютор. Коли наприкінці XIX ст. в університетах розділилися вільні кафедри (приватні лекції, колегіальні лекції), то за студентом залишалося право вибору професорів і курсів.

Протягом XVIII–XIX ст. у найстаріших університетах Англії тьюторська система посіла центральне місце в навчанні студентів [4, с. 168]. Нині приблизно 90% занять в Оксфордському й 75% в Кембриджському університетах проводить тьютор з одним або двома студентами [10].

У Кембриджському словнику поняття «тьютор» – це педагог, який викладає дитині поза школою, особливо для того, щоб надати їй додаткову допомогу з предмета, який для неї є важким у сприйнятті та вивченні [14, с. 52].

В Оксфордському словнику поняття «тьютор» – це педагог, чия робота полягає в тому, щоб приділяти особливу увагу навчанню або здоров'ю учня (учнів) [10, с. 103].

Поняття «тьютор» (англ. «tutor» – наставник) в історико-педагогічному контексті набуває значення помічника, наставника та означає людину, яка супроводжує здобувача освіти під час його навчання.

Тьюторство як традиційна форма навчання у Великобританії змінювалась відповідно до вимог суспільства. За період існування системи тьюторства функції тьютора значно розширилися, трансформувалася змістовна лінія тьюторства [1, с. 47].

Отже, спираючись на результати аналізу поняття «тьютор» у зарубіжній та вітчизняній літературі, наведемо власне визначення цього поняття. На наше переконання, тьютор – це людина, що має педагогічні, психологічні знання та організаційні навички, які вона застосовує для побудови індивідуальної програми навчання для реалізації особистісного потенціалу свого підопічного.

Технології тьюторського супроводу вже кілька століть, але до останнього часу вона не використовувалася у системі освіти України. Зростання інтересу до тьюторства як до педагогічної технології ефективного навчання всіх учнів пояснюється змінами, що відбуваються

у вітчизняній системі освіти, і впровадженням принципу індивідуалізації, який є одним з основних у системі відкритої освіти, що формується в сучасному світі.

26 жовтня 2011 року на I Всеукраїнському форумі відкритої освіти було проголошено створення «Тьюторської асоціації України» (ТАУ). Відтоді слово «тьютор» увійшло в сучасний активний словник української мови, але й досі залишається відкритим питання щодо функцій самого тьютора й відмінностей між його роботою та роботою вчителя.

Насамперед тьюторство – це практика допомоги людині в її розвитку. І в цьому полягає основна відмінність роботи тьютора від діяльності вчителя. Вчитель працює з різновіковим колективом і його завдання – навчити певного предмета. Завдання тьютора полягає у створенні умов для самостійного навчання учня, розвитку вміння працювати з інформацією та розкриттю здібностей учня.

Іншою важливою особливістю роботи тьютора є використання індивідуального підходу як ефективного метода навчання. Індивідуалізація – це процес створення для учня можливостей реалізації особистісного потенціалу. Працюючи з тьютором, учень має змогу свідомо побудувати свою освітню траєкторію. В умовах інклюзивної освіти це головна запорука успіху як окремого учня, так і колективу загалом, адже учні, які мають обмежені можливості здоров'я, потребують іншого темпу праці, додаткових засобів навчання та модифікації (або адаптації) шкільних програм. Супровід тьютора здатен розв'язати ці питання.

У Європі та США така система, за якої кожен вчиться за власним алгоритмом, широко використовується не тільки в школах, а й у вищих навчальних закладах. Така система, наприклад, функціонує в Кембриджському університеті (Англія) [1, с. 48].

У деяких випадках присутність тьютора поруч з дитиною є життєво необхідною. Насамперед це стосується інклюзивних шкіл і дитячих садів. Адже інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників [6, с. 36]. І окремою категорією учнів у цій системі навчання є учні, які мають певні особливі освітні потреби, пов'язані з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ).

Якщо дитина погано бачить або чує, якщо їй важко ходити через перенесену травму, вродженні порушення опорно-рухового апарату, якщо в неї порушення мовлення, інтелектуальної сфери або певні проблеми емоційно-вольової сфери, вона може вчитися серед своїх однолітків у загальноосвітньому шкільному середовищі. Але для безпечного перебування на території

школи учням з обмеженими можливостями здоров'я необхідно створити відповідні зовнішні умови (пандуси, ліфт, додаткові поручні тощо). А для успішного виконання навчального плану їй необхідний додатковий супровід саме педагогічного працівника. Таким працівником стає тьютор. Адже саме тьютор володіє необхідними педагогічними та психологічними знаннями. Спочатку освітнього шляху учневі потрібен помічник (тьютор, наставник), який зорієнтує в нових знаннях і допоможе вибрати оптимальний для його розвитку шлях.

По-перше, дитині потрібна фізична допомога. Так, дитині з ДЦП тьютор допомагає пересуватися, дитині зі зниженим слухом чи зором – засвоювати інформацію за допомогою спеціальної апаратури, мови жестів або додаткових навчальних матеріалів (супроводжуючи дитину на уроці, у колективі однолітків). Водночас робота тьютора не зводиться до щохвилинного обслуговування фізичних потреб учня. Він спілкується зі своїм підопічним стільки, скільки це дійсно необхідно, а тому може опікуватися відразу кількома дітьми в класі. Головне завдання такого педагога – підтримувати в дитини прагнення до самостійності, щоб надалі вона могла жити звичайним життям серед однолітків. Тьютор також проводить додаткові заняття зі своїми підопічними після уроків.

По-друге, тьютор допомагає підопічному встановити контакт з іншими дітьми. А здоровим дітям він власним прикладом показує, як потрібно ставитися до людей з інвалідністю, чим і як можна їм допомагати, формуючи в такий спосіб комунікативну толерантність.

Ще однією важливою функцією тьютора в інклюзивному закладі освіти є координація роботи всіх фахівців групи супроводу – логопедів, психологів, дефектологів, інструктора з ЛФК, батьків.

Крім інклюзивних шкіл, тьюторська система працює в школах, де застосовується домашнє навчання (дистанційне навчання). Педагогі-тьютори потрібні в інноваційних школах з альтернативним підходом до освітнього процесу.

Професія тьютора передбачає бажання допомагати. А в процесі роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, необхідне безумовне прийняття цих дітей та розуміння їхніх потреб. Тьютор повинен володіти педагогічними методиками, методиками індивідуального планування навчального процесу та мати знання в галузі спеціальної (корекційної) педагогіки [8, с. 44].

Діти з особливими потребами надзвичайно гостро потребують не тільки спеціально адаптованого середовища, а й розвитку навичок спілкування з навколишнім світом і вмінь самостійно навчатися.

Поняття «тьютор» відрізняється від таких понять, як «ментор», «репетитор» та «фасилітатор». Спробуємо в цьому переконатися.

Отже, тьютор – це педагог, чия робота полягає в тому, щоб приділяти особливу увагу навчанню або здоров'ю учня або групи учнів [14, с. 103].

Ментор – це людина, яка має певний досвід, яким може поділитися з підопічним [14, с. 81].

Репетитор – це фахівець, який дає приватні уроки, допомагає опанувати освітню програму й підвищити навчальну успішність школяра з певного предмета [14, с. 54].

Фасилітатор працює з колективом. Але К. Роджерс розуміє під цим поняттям педагога, який, так само як і тьютор, має допомогти учневі взаємодіяти та вчитися, самовдосконалюватися, а також зацікавити його процесом пошуку знань [9, с. 78].

В Україні технологія тьюторського супроводу почала активно розвиватися саме з запровадженням інклюзивної освіти. Дослідження філософських проблем інклюзії є питанням етики – норм і правил людської поведінки, обов'язків людей один щодо одного в умовах спільного навчання, питанням формування етносу інклюзивного освітнього середовища під впливом гуманістичної етики [11].

Тьюторський супровід – це педагогічна діяльність з індивідуалізації освіти, спрямована на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів учня, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, на роботу з освітнім замовленням родини, на формування навчальної та освітньої рефлексії учня [2, с. 4].

Під педагогічним тьюторським супроводом можна розуміти таку навчально-виховну взаємодію, у процесі якої учень виконує дію, а педагог створює умови для її ефективного виконання й розуміння наслідків.

Технології та методики, які тьютор може використовувати у своїй роботі з учнями – це технології відкритої освіти, а саме:

– кейс-навчання – метод навчання, заснований на аналізі практичних ситуацій;

– портфоліо – метод презентації освітніх результатів;

– дебати – метод організації публічної дискусії, у якій потрібно гранично доказово аргументувати свій погляд і спростувати протилежний тощо [2, с. 4].

Робота тьютора в інклюзивній освіті передбачає такі напрями:

– організація умов для розвитку активної соціалізації дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовищі однолітків;

– сприяння дитині в розробленні її освітнього маршруту й адаптації або модифікації її індивідуальної освітньої програми;

– організація для дитини з особливими освітніми потребами «безбар'єрного» середовища;

– регулярний контакт з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Діти з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я) – це діти, які мають порушення у фізичному і (або) психічному розвитку. В основі педагогічної класифікації таких порушень – характер особливих освітніх потреб дітей з відхиленнями в розвитку та ступінь таких порушень.

Виділяють такі категорії дітей з порушеннями в розвитку:

- діти з порушеннями слуху;
- діти з порушеннями зору;
- діти з порушеннями мовлення;
- діти з порушеннями інтелекту;
- діти із затримкою психічного розвитку;
- діти з порушеннями опорно-рухового апарату;
- діти з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- діти з численними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х порушень). Освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я є однією з основних і невіддільних умов їхньої успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної та соціальної діяльності. Однією з умов переходу до інклюзивної форми освіти, її успішності є система супроводу та підтримки дітей з ОМЗ, зокрема тьюторський супровід.

Адже саме тьюторство спрямоване на побудову та реалізацію персональної освітньої стратегії, яка враховує особистий потенціал дитини, освітню та соціальну інфраструктуру й завдання основної навчальної діяльності. Завдання тьютора полягає в тому, щоб організувати навчання дитини з урахуванням її інтересів і особливостей [3, с. 156].

Отже, тьютор повинен за короткий проміжок часу навчити дитину перетворювати й використовувати в практичній діяльності величезну кількість інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб підопічний активно, з цікавістю й захопленням працював, бачив плоди своєї праці й міг їх оцінити.

На сьогодні зростають потреби практики освіти в забезпеченні супроводу учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Е. Пудова підкреслює, що система психолого-педагогічного супроводу – це особлива культура підтримки й допомоги всім дітям, зокрема й дітям з ОМЗ та інвалідністю, що націлена на забезпечення гармонійного розвитку дитини

в освітньому середовищі для виконання завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Для її реалізації необхідна співдружність вчителя з різними фахівцями в освітньому просторі школи (педагогами-психологами, тьюторами, вчителями-логопедами, соціальними та медичними працівниками), що робить психолого-педагогічний супровід комплексною технологією, яка спирається на скоординовану міждисциплінарну взаємодію суб'єктів освітнього процесу [8, с. 45].

Педагогічна і психологічна підтримка і супровід розвитку особистості людини є не просто набором різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи, а комплексною системою, особливою культурою підтримки і допомоги людині у виконанні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

Інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії і політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій [12, с. 360–361]. У психологічній літературі з питань інклюзії педагог часто називається «соратником психолога» в розробленні стратегії супроводу кожної дитини й основним її реалізатором. Психолог же допомагає педагогові «налаштувати» процес навчання і спілкування з урахуванням особливостей конкретних учнів.

Сучасна освіта неможлива без використання комп'ютерних технологій, зокрема дистанційного навчання. В умовах інклюзивної освіти дистанційне навчання має певні переваги, оскільки дає змогу дитині, не виходячи з дому, здобувати знання й виконувати домашні завдання. Тьютор дистанційно допомагає учню освоїти електронні посібники та дає поради щодо правильності виконання завдань [11, с. 1134].

Висновки. Аналіз літератури з теми дослідження свідчить про те, що в сучасному світі тьюторство використовується для навчання в закладах інклюзивної освіти, у вищих навчальних закладах і дистанційній освіті. Тьюторство як форма наставництва, використовується у сфері виховання. Діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують уваги та піклування, і тьютор допомагає їм освоїти навколишнє середовище, налагодити спілкування з однолітками та розв'язати навчальні проблеми.

#### Список використаних джерел

1. Богинская Ю. В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход. *Гуманитарные науки*. 2015. № 4 (32). С. 47–53.

#### References

1. Boginskaia, Yu. V. (2015). The inclusive educational environment of preschool educational institutions and elementary schools: an integrated approach. *Gumanitarnyie nauki*, 4 (32), 47–53. [in Russian]

2. Бойко А. М. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1. С. 4–11.
3. Лещій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.
4. Литвиненко Т. А. Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьюторської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. Вип. 50. С. 165–172.
5. Микитюк С. О. Ресурсне забезпечення тьюторської діяльності в системі фахової підготовки майбутніх педагогів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2012. Вип. 38. С. 72–80.
6. Національний освітньо-науковий глосарій / В. Г. Кремень (голов. ред.). Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 272 с.
7. Подпільота С. В. Тьюторський супровід як важливий компонент процесу навчання та виховання в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Ukrainian Journal of Education al Studies and Information Technology*. Vol. 5. № 3. September 2017. С. 84–91.
8. Пудова Е. М. Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства образовательной школы. *XV Бушелевские чтения*: сб. материалов научно-практической конференции. Петропавловск-Камчатский, 2016. С. 44–49.
9. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2016. 350 с.
10. Рыбалкина Н. В. К истории тьюторства. Введение. Фигура Нового Средневековья. URL: <http://thetutor.ru/history/article04.html> (дата звернення: 03. 06. 2019).
11. Шамсутдинов Р. Р., Абдурахманова А. Р. Роль тьютора в системе дистанционного обучения. *Молодой ученый*. 2014. № 4. С. 1134–1135.
12. Шевченко Ю. М. Використання інтерактивної гри в умовах навчання дітей з особливими потребами в початковій школі. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. 2016. С. 360–363.
13. Шевченко Ю. М., Кубрак А. Особливості різних підходів в організації інклюзивного навчання. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 67–70.
14. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2008. 1852 p.
15. The compact Oxford English dictionary: complete text reproduced micrographically. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, 1991. 2386 p.
2. Boiko, A. M. (2010). Tutoring as a means of meeting the educational needs of the individual, country and society. *Pedahohichni nauky*, Issue 1, 4–11. [in Ukrainian]
3. Leshchii, N. P. (2012). Professional training of future specialists to work with children with disabilities in inclusive education. *Aktualni pytannia korrektsiinnoi osvity*, Issue 3, 156–164. [in Ukrainian]
4. Lytvynenko, T. A. (2012). Individualization in the educational process: ways of tutoring in private schools. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, Issue 50, 165–172. [in Ukrainian]
5. Mykytiuk, S. O. (2012). Resources for tutoring in the system of professional training of future teachers. *Means of educational and research work*: coll. of scientific works. Issue 38, 72–80. [in Ukrainian]
6. Kremen, V.H. ed. (2018). *National Science and Education Glossary*. Kyiv: TOV «KONVI PRINT». [in Ukrainian]
7. Podpliota, S. V. (2017). Tutorial support as an important component of the process of training and education in the conditions of development of information and communication technologies. *Ukrainian Journal of Education al Studies and Information Technology*. Vol. 5. № 3. September 2017, 84–91. [in Ukrainian]
8. Pudova, E.M. (2016). *Organization of comprehensive support for children with disabilities in an inclusive space of an educational school*. XV Bushel Readings: materials of the scientific and practical conference. Petropavlovsk-Kamchatskiy, 44–49. [in Russian]
9. Rogers, K. (2016). *Consulting and psychotherapy*. Moscow: EKSMO-Press. [in Russian]
10. Rybalkina, N. V. Towards the history of tutoring. Introduction. Figure of New Middle Ages. URL: <http://thetutor.ru/history/article04.html> [in Russian]
11. Shamsutdinov, R. R., Abdurakhmanova, A. R. (2014). The role of a tutor in the distant learning system. *Molodoi uchenyi*, 4, 1134–1135. [in Russian]
12. Shevchenko, Yu. M. (2016). Use of interactive game in the conditions of education of children with special needs in elementary school. *Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion*, 360–363. [in Ukrainian]
13. Shevchenko, Yu. M., Kubrak, A. (2015). Features of different approaches in the organization of inclusive learning. *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*: coll. of works of participants of international scientific-practical conference: Lviv: HO "Lvivska pedahohichna spilnota", 67–70. [in Ukrainian]
14. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2008). Cambridge University Press. [in English]
15. The compact Oxford English dictionary: complete text reproduced micrographically (1991). 2nd ed. Oxford: Clarendon Press. [in English]

**Відомості про автора:****Скиба Ганна Олександрівна**

annaskiba13@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/201/1205

**Information about the author:****Skyba HannaOleksandrivna**

annaskiba13@gmail.com

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

doi: 10.33842/22195203/2019/22/201/1205

Матеріал надійшов до редакції 15. 06. 2019 р.

Прийнято до друку 25. 06. 2019 р.

Received at the editorial office 15. 06. 2019.

Accepted for publishing 25. 06. 2019.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Андрющенко Яна Едуардівна** – кандидат педагогічних наук, старший лаборант кафедри управління виробництвом та інноваційною діяльністю підприємств, Миколаївський національний аграрний університет (м. Миколаїв);

**Баранцова Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Бик Наталя Володимирівна** – студентка 4 курсу, спеціальність «Психологія», Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної і мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Білецька Марина Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментального виконавства і музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Брянцев Олександр Анатолійович** – старший викладач кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Брянцева Ганна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Волков Олександр Григорович** – доктор філософських наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Волкова Віра Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Гапотій Віктор Дмитрович** – кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри права, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Гончарова Ольга Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент секції іноземних мов кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Гузій Наталія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології вищої школи, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

**Давидова Світлана Вікторівна** – аспірантка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Добровольська Світлана Романівна** – кандидат економічних наук, виконує обов'язків доцента, завідувач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);

**Журавльова Лариса Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Зайцева Наталія Володимирівна** – старший викладач кафедри «Іноземні мови», Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Мелітополь);

**Іванова Наталя Анатоліївна** – аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Калужська Лілія Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент секції іноземних мов кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Котлярова Вікторія Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Кузнєцова Євгенія Геннадіївна** – здобувач освітнього ступеня магістра, спеціальність «Середня освіта. Мова і література (англійська)», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Куликова Людмила Анатоліївна** – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

- Кучеренко Інна Іванівна** – старший викладач кафедри медичної і біологічної фізики та інформатики, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця (м. Київ);
- Лисаков Сергій Володимирович** – аспірант кафедри менеджменту та адміністрування, Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ);
- Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна** – учитель біології, учитель-методист, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки і садово-паркового господарства, 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 англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Мироненко Наталія Василівна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);
- Мілько Наталія Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Москальова Людмила Юріївна** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Нагорна Галина Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і психології, професор кафедри теорії музики та композиції, академік, Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової (м. Одеса);
- Однороманенко Марина Володимирівна** – викладач-стажист кафедри «Іноземні мови», Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Мелітополь);
- Опир Маріанна Богданівна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);
- Панчишин Світлана Богданівна** – старший викладач кафедри іноземних мов, Львівський національний аграрний університет (м. Дубляни);
- Покась Лілія Антонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ);
- Сімкіна Маргарита Андріївна** – викладач кафедри «Іноземні мови», Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Мелітополь);
- Скиба Ганна Олександрівна** – аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь), вчитель англійської мови загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради;
- Смалько Олена Аркадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський);
- Сопіна Ярослава Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інструментального виконавства і музичного мистецтва естради, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Супрун Олена Миколаївна** – викладач кафедри «Іноземні мови», Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного (м. Мелітополь);
- Тадеуш Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ);
- Тарасенко Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Ткач Марина Валеріївна** – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);
- Фаліна Галина Миколаївна** – асистент секції іноземних мов кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Шевченко Юлія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

**Шевчук Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри неорганічної хімії та хімічної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь).



**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Андрющенко Яна Эдуардовна** – кандидат педагогических наук, старший лаборант кафедры управления производством и инновационной деятельностью предприятий, Николаевский национальный аграрный университет (г. Николаев);

**Баранцова Ирина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Белецкая Марина Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Брянцев Александр Анатольевич** – старший преподаватель кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Брянцева Анна Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и кибернетики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Бык Наталья Владимировна** – студентка 4 курса, специальность «Психология», Учебно-научный институт социально-педагогического и художественного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Волков Александр Григорьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Волкова Вера Андреевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Гапотий Виктор Дмитриевич** – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой права, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Гончарова Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент секции иностранных языков кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Гузий Наталья Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

**Давыдова Светлана Викторовна** – аспирант, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Добровольская Светлана Романовна** – кандидат экономических наук, исполняющая обязанности доцента, заведующая кафедрой иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

**Журавлёва Лариса Станиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Зайцева Наталия Владимировна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Таврический государственный агротехнологический университет имени Дмитрия Моторного (г. Мелитополь);

**Иванова Наталья Анатольевна** – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Калужская Лилия Олеговна** – кандидат филологических наук, доцент секции иностранных языков кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Котлярова Виктория Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Кузнецова Евгения Геннадиевна** – соискатель образовательной степени магистра, специальность «Среднее образование. Язык и литература (английский)», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Куликова Людмила Анатольевна** – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Кучеренко Инна Ивановна** – старший преподаватель кафедры медицинской и биологической физики и информатики, Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца (г. Киев);

**Лисаков Сергей Владимирович** – аспирант кафедры менеджмента и администрирования, Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск);

**Логвина-Бык Татьяна Анатольевна** – учитель биологии, учитель-методист, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники и садово-паркового хозяйства, 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 английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Милько Наталия Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Мироненко Наталья Васильевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

**Москалёва Людмила Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Нагорная Галина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, профессор кафедры теории музыки и композиции, академик, Одесская национальная музыкальная академия им. А. В. Неждановой (г. Одесса);

**Однороманенко Марина Владимировна** – преподаватель-стажер кафедры «Иностранные языки», Таврический государственный агротехнологический университет имени Дмитрия Моторного (г. Мелитополь);

**Опыр Марианна Богдановна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

**Панчишин Светлана Богдановна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Львовский национальный аграрный университет (г. Дубляны);

**Покась Лилия Антоновна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

**Симкина Маргарита Андреевна** – преподаватель кафедры «Иностранные языки», Таврический государственный агротехнологический университет имени Дмитрия Моторного (г. Мелитополь);

**Скиба Анна Александровна** – аспирант кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь), учитель английского языка общеобразовательной санаторной школы-интерната I-III ступени Комунального учреждения высшего образования «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета;

**Смалько Елена Аркадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко (г. Каменец-Подольский);

**Сопина Ярослава Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инструментального исполнительства и музыкального искусства эстрады, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Супрун Елена Николаевна** – преподаватель кафедры «Иностранные языки», Таврический государственный агротехнологический университет имени Дмитрия Моторного (г. Мелитополь);

**Тадеуш Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев);

**Тарасенко Татьяна Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Ткач Марина Валерьевна** – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Фалина Галина Николаевна** – ассистент секции иностранных языков кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Шевченко Юлия Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

**Шевчук Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры неорганической химии и химического образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдан Хмельницкого (г. Мелитополь).

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Andriushchenko Yana Eduardivna** – Ph.D. (Candidate of Pedagogical Sciences), Senior Laboratory Assistant of the Department of Production Management and Innovative Activities of Enterprises, Mykolayiv National Agrarian University (Mykolayiv);

**Barantsova Iryna Oleksandrivna** – Doctor of Philosophy, Associate professor of the Department of English Filology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Biletska Maryna Valentynivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Instrument Performance and Music Variety Arts, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Bryantsev Oleksandr Anatoliyovych** – Senior teacher at the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Bryantseva Hanna Volodymyrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent at the Department of Informatics and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Byk Natalia Volodymyrivna** – student in Year 4, specialty "Psychology", Educational and Scientific Institute of Social-Pedagogical and Artistic Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Davydova Svitlana Viktorivna** – Postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Dobrovolska Svitlana Romanivna** – Candidate of Economics (PhD), acting associate professor of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

**Falina Halyna Mykolaivna** – Assistant Teacher of the Foreign Languages Section at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Guzii Nataliia Vasylivna** – Doctor Habilitatus in Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Higher School, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

**Hapotii Viktor Dmytrovych** – Candidate of Law, Associate Professor, Head at the Department of Law, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Honcharova Olha Anatoliivna** – PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Foreign Languages Section at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Ivanova Natalia Anatoliivna** – Postgraduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kaluzhska Liliya Olehivna** – PhD (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor of the Foreign Languages Section at the Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kotlyarova Viktoriya Yuriivna** – Doctor of Philosophy, Associate professor of the Department of English Filology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kucherenko Inna Ivanivna** – Senior Lecturer, Department of Medical and Biological Physics and Informatics, Bogomolets National Medical University (Kyiv);

**Kulykova Liudmyla Anatoliivna** – assistant lecturer of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Kuznetsova Yevgheniia Henadiivna** – master's student in specialty "Secondary education. Language and Literature (English)", Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Lohvina-Byk Tetiana Anatoliivna** – Teacher of Biology, teacher-counsellor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Botany and Landscape-Gardening, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Lysakov Serhii Volodymyrovych** – post-graduate student at the Department of Management and Administration, Berdyansk State Pedagogical University (Berdyansk);

**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, Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Learning English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Milko Natalia Yevhenivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer at the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Moskalyova Liudmyla Yuriivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Research Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Myronenko Natalia Vasylivna** – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

**Nahorna Halyna Oleksiivna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Professor of Music and Composition Theory, Odessa National A.V. Nezhdanova Academy of Music (Odessa);

**Odnoromanenko Maryna Volodymyrivna** – teacher trainee at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motorniy Tavria state agrotechnological university (Melitopol);

**Opyr Mariana Bohdanivna** – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

**Panchyshyn Svitlana Bohdanivna** – Senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Lviv National Agrarian University (Dubliany);

**Pokas Liliia Antonivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of psychological and pedagogical disciplines, National Pedagogical M.P. Dragomanov University (Kyiv);

**Shevchenko Yuliia Mykhailivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Shevchuk Tetiana Oleksandrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Inorganic Chemistry and Chemical Education, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

**Simkina Marharyta Andriivna** – University teacher at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motorniy Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

**Skyba Hanna Oleksandrivna** – PhD student of the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol), teacher of English the general education boarding school of recreational type of I-III stages at Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council.

**Smalko Olena Arkadiivna** – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Docent (Associate Professor), Associate Professor at the Department of Informatics, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Kamianets-Podilskyi);

**Sopina Yaroslava Viktorivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Instrument Performance and Music Variety Arts, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Suprun Olena Mykolaivna** – lecturer of the Department of Foreign Languages, Dmytro Motorniy Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

**Tadeush Olena Mykolaivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Higher School, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv);

**Taracenko Tetiana Volodymyrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.), Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Tkach Maryna Valeriivna** – Senior teacher of the Department of English Filology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Volkov Oleksandr Hryhorovych** – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Volkova Vira Andriivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

**Zaitseva Nataliia Volodymyrivna** – senior teacher of the Department of Foreign Languages, Dmytro Motorniy Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

**Zhuravliova Larysa Stanislavivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education and Social Work, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol).

## 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, затвержені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

**Блок 6.** Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01. 140. 40).

– посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка.

**Блок 7.** Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, [http://library.nmu.edu/guides/userguides/style\\_apa.htm](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"> <li>- аудіо-, відеоконференція;</li> <li>- електронна дошка;</li> <li>- спільне відвідування веб-сайтів;</li> <li>- демонстрація роботи програмного забезпечення.</li> </ul>
Забезпечення групової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>- текстовий чат, аудіо- відеоконференція;</li> <li>- спільна робота з електронною дошкою та документами;</li> <li>- додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.</li> </ul>
Оцінювання навчальних досягнень	<ul style="list-style-type: none"> <li>- тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.</li> </ul>

#### 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.

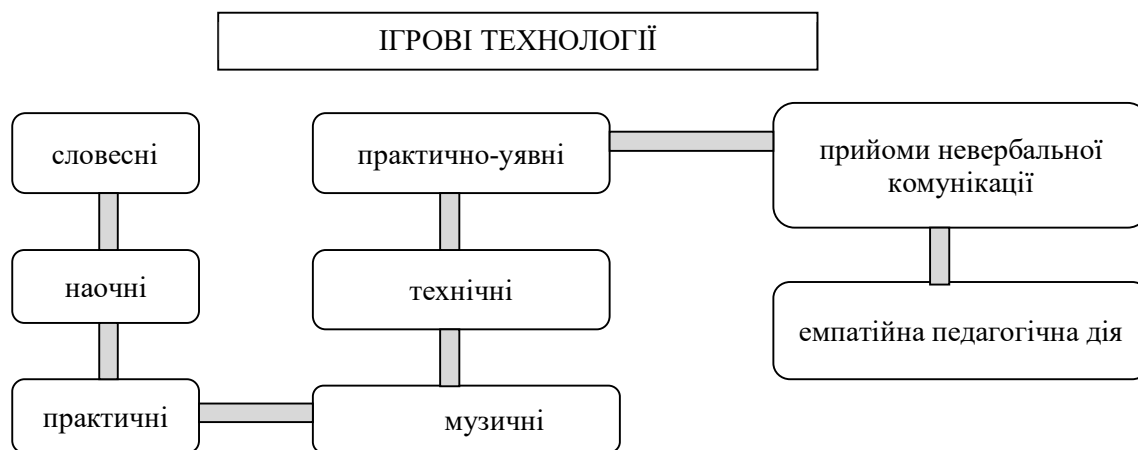


Рис. 1. Ігрові технології

#### 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: <b>Правильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» <b>Неправильно:</b> «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	<b>Правильно:</b> «науково-практична діяльність» <b>Неправильно:</b> «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 (ялінка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . <b>Правильно:</b> «екологічна казка» <b>Неправильно:</b> § ‘екологічна казка’ § “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	<b>Правильно:</b> «взаємозв’язок» <b>Неправильно:</b> «взаємозв'язок», «взаємозв"язок».



**Наукове видання**

**Науковий вісник  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
Серія: Педагогіка**

**Випуск XXII**

**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 27.06.2019 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Ум. друк. акр. 25,23. 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**