

**МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

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

2(21)' 2018

**ЗАСНОВАНИЙ
У ВЕРЕСНІ 2008 РОКУ**

ВИХОДИТЬ ДВІЧІ НА РІК

**МЕЛІТОПОЛЬ
2018**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

АНИЩЕНКО Олена – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (Україна);

КЛОУБЕРТ Тетяна – доктор філософії, Університет Аугсбурга (Німеччина);

ЛЕВТЕРОВА Дора – доктор педагогічних наук, професор, Пловдивський університет «Паїсій Хілендарський» (Болгарія);

ЛУК'ЯНОВА Лариса – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (Україна);

МАКСИМОВ Олександр – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

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

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

ПАВЛЕНКО Анатолій – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

ПРИХОДЬКО Микола – доктор педагогічних наук, професор, Запорізький національний університет (Україна);

ПРИЙМА Сергій – доктор педагогічних наук, доцент, Таврійський державний агротехнологічний університет (Україна);

СЕГЕДА Наталя – доктор педагогічних наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Україна);

СОБЧАК Славомір – доктор габілітований, професор, Університет природничо-гуманітарний в м. Седльце (Польща);

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

ФУНТІКОВА Ольга – доктор педагогічних наук, професор, Класичний приватний університет (Україна)

РЕДАКЦІЯ

Головний редактор
МАКСИМОВ Олександр

Заступник головного редактора
СЕГЕДА Наталя

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 № 12 від 02.04.2019 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, 2018

ЗМІСТ**ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ**

Гапотій Віктор	
Теоретико-правовий підхід до розв'язання мовного питання в Україні.....	9
Джус Оксана	
Місце і роль українського педагогічного товариства у професійному становленні молоді в Чехо-Словацькій республіці міжвоєнної доби.....	16
Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Тетяна	
Переклад як різновид міжкультурної комунікації.....	21
Мільчевська Ганна, Петухова Ксенія	
Організація соціально-виховної роботи з підлітками в дитячому закладі оздоровлення й відпочинку.....	27
Окса Микола, Іваненко Володимир	
Виховні ідеали українського козацтва.....	33
Тарасенко Тетяна, Куликова Людмила	
Шляхи подолання непорозуміння в міжкультурній комунікації.....	40
Федорова Олена, Георгадзе Тетяна	
Формування християнських сімейних цінностей в учнів основної школи.....	45

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Дубяга Світлана, Саснко Юлія, Дубяга Владислава	
Використання технології розвитку критичного мислення на уроках української мови в початкових класах.....	51
Лаппо Віолетта	
Теоретико-методичні засади оптимізації процесу формування толерантності в учнів старшої школи.....	57
Меняйло Вікторія	
Готовність майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як психолого-педагогічна проблема.....	64
Потапчук Тетяна	
Змістовий аспект готовності студентів ЗВО до духовно-морального розвитку молодших школярів.....	73
Савлук Ірина	
Сутність понять «творчість» і «майстерність музиканта-виконавця» в контексті діяльнісного підходу.....	79
Титаренко Наталія, Стрілець Олена	
Активізація пізнавальної діяльності студентів з диференціальної геометрії за допомогою інтелект-карт.....	86
Шевченко Юлія	
Сутність і структура готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів.....	92

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Абдуллаєв Алтай, Ребар Інесса, Нестеров Олексій	
Місце і значення курсу «Спортивна боротьба з методикою викладання» в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.....	98
Грушко Наталія	
Розширення інструментарію лінгводидактики для іноземних студентів.....	104
Гурова Тетяна, Рябуха Тетяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталя	
Фонетична компетенція майбутніх перекладачів: особливості формування.....	110

Єрмоленко Світлана	Ноосферна освіта на уроках української мови в 5 класі.....	116
Коноваленко Тетяна	Розвиток умінь застосовувати пізнавальні бар'єри для організації дитиноцентрованого навчання на уроках англійської мови	123
Коновалюк-Нікітін Хелена, Назарук Станіслава	Методи для активізації навчання в практиці вчителів дошкільних закладів м. Біла Підляська. Рапорт за результатами дослідження.....	129
Котова Олена, Проценко Андрій	Педагогічна практика як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури	135
Круглик Владислав	Формування змісту гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти	140
Левада Ольга, Іванова Валентина, Непша Олександр	Формування картографічних компетентностей у шкільному курсі географії.....	146
Логвіна-Бик Тетяна, Бик Наталя	Особистісно-професійний підхід до підготовки майбутніх учителів біології в умовах реалізації концепції Нової української школи.....	152
Мінкова Ольга, Волкова Ірина, Хомчак Олена	Диктант як одна зі сходинок на шляху усунення труднощів під час вивчення української мови	158
Рубцов Микола, Муртазієв Ернест, Рубцова Наталя	Методика вибору статистичного критерію та його застосування до результатів педагогічного експерименту.....	164
Сиско Наталія	Тренінг з активізації професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	173
Федорова Олена, Федоров Микола	Модель формування готовності майбутніх учителів Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти	179
Фефілова Тетяна, Фефілова Ірина	Упровадження технологій інтеграції та диференціації в сучасний урок математики в початковій школі.....	186
Чернікова Наталія, Щєпова Діана	З досвіду застосування інтерактивних технологій навчання на семінарських заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних ЗВО.....	194
Шандиба Олена, Авдєєнко Юлія	Система контролю професійних знань та методика оцінювання рівня підготовки іноземних студентів, які вивчають інженерні дисципліни.....	199

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

Антибура Юлія	Концептуальні засади викладання історії в контексті Нової української школи	205
Таблер Тетяна	Аналіз поняття «інтерактивні методи навчання математики»	212
Відомості про авторів		220

СОДЕРЖАНИЕ**ОБРАЗОВАНИЕ В ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ РЕФЛЕКСИЯХ**

Гапотий Виктор	
Теоретико-правовой подход к решению языкового вопроса в Украине.....	9
Джус Оксана	
Место и роль украинского педагогического общества в профессиональном становлении молодежи в Чехо-Словацкой республике межвоенного периода.....	16
Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Татьяна	
Перевод как разновидность межкультурной коммуникации	21
Мильчевская Анна, Петухова Ксения	
Организация социально-воспитательной работы с подростками в детском оздоровительном учреждении	27
Окса Николай, Иваненко Владимир	
Воспитательные идеалы украинского казачества	33
Тарасенко Татьяна, Куликова Людмила	
Пути преодоления недопонимания в межкультурной коммуникации.....	40
Федорова Елена, Георгадзе Татьяна	
Формирование христианских семейных ценностей у учащихся основной школы	45

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Дубяга Светлана, Саенко Юлия, Дубяга Владислава	
Использование технологии развития критического мышления на уроках украинского языка в начальных классах.....	51
Лаппо Виолетта	
Теоретико-методические основы оптимизации процесса формирования толерантности у учащихся старшей школы.....	57
Меняйло Виктория	
Готовность будущего доктора философии к исследовательско-инновационной деятельности как психолого-педагогическая проблема	64
Потапчук Татьяна	
Содержательный аспект готовности студентов высших учебных заведений к духовно-нравственному развитию младших школьников.....	73
Савлук Ирина	
Суть понятий «творчество» и «мастерство музыканта-исполнителя» в контексте деятельностного подхода	79
Титаренко Наталья, Стрелец Елена	
Активизация познавательной деятельности студентов по дифференциальной геометрии с помощью интеллект-карт	86
Шевченко Юлия	
Суть и структура готовности студентов высших учебных заведений к духовно-нравственному развитию младших школьников.....	92

**СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Абдуллаев Алтай, Ребар Инесса, Нестеров Алексей	
Место и значение курса «Спортивная борьба с методикой преподавания» в подготовке будущих учителей физической культуры	98
Грушко Наталия	
Расширение инструментария лингводидактики для иностранных студентов	104

Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья Фонетическая компетенция будущих переводчиков: особенности формирования	110
Ермоленко Светлана Ноосферное образование на уроках украинского языка в 5-6-х классах.....	116
Коноваленко Татьяна Развитие умений использования познавательных барьеров для организации центрированного на ученике обучения на уроках английского языка	123
Коновалюк-Никитин Хелена, Назарук Станислава Активизирующие методы обучения в практике учителей дошкольных заведений г. Бяла Подляска. Рапорт по результатам исследования	129
Котова Елена, Проценко Андрей Педагогическая практика как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры	135
Круглик Владислав Формирование содержания гуманитарной и социально-экономической подготовки будущих инженеров-программистов в учреждениях высшего образования.....	140
Левада Ольга, Иванова Валентина, Непша Александр Формирование картографических компетентностей в школьном курсе географии	146
Логвина-Бык Татьяна, Бык Наталья Личностно-профессиональный подход к подготовке будущих учителей биологии в условиях реализации концепции Новой украинской школы.....	152
Минкова Ольга, Волкова Ирина, Хомчак Елена Диктант как одна из ступенек на пути к преодолению трудностей в процессе изучения украинского языка	158
Рубцов Николай, Муртазиев Эрнест, Рубцова Наталья Методика выбора статистического критерия и его применение к результатам педагогического эксперимента.....	164
Сыско Наталия Тренинг по активизации профессионального развития преподавателей учреждений профессионального (профессионально-технического) образования	173
Федорова Елена, Федоров Николай Модель формирования готовности будущих учителей Новой украинской школы к работе в условиях инклюзивного образования.....	179
Фефилова Татьяна, Фефилова Ирина Внедрение технологий интеграции и дифференциации в современный урок математики в начальной школе.....	186
Черникова Наталья, Щепова Диана Из опыта использования интерактивных технологий обучения на семинарских занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам в аграрных вузах	194
Шандыба Елена, Авдеенко Юлия Система контроля профессиональных знаний и методика оценки уровня подготовки иностранцев, обучающихся инженерным дисциплинам.....	199

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

Антибура Юлия Концептуальные основы преподавания истории в контексте Новой украинской школы.....	205
Таблер Татьяна Анализ понятия «интерактивные методы обучения математике»	212
Сведения об авторах.....	223

CONTENTS

EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL REFLECTIONS

Hapotii Viktor	Theoretical and legal approach to the solution of the language issue in Ukraine.....	9
Dzhus Oksana	Location and the role of the Ukrainian Pedagogical Society in the professional development of young people in the Czech-Slovak republic of the interwar period.....	16
Kulykova Liudmyla, Nasalevych Tamara, Kharchenko Tetiana	Translation as a kind of intercultural communication.....	21
Milchevska Hanna, Petukhova Kseniia	Organization of social and educational work with adolescents in a children's institution for health and recreation.....	27
Oksa Mykola, Ivanenko Volodymyr	Educational ideas of Ukrainian Cossacks.....	33
Tarasenko Tetiana, Kulykova Liudmyla	The ways of overcoming misunderstanding in cross-cultural communication.....	40
Fedorova Olena, Heorhadze Tetiana	Formation of Christian family values in pupils of secondary school.....	45

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE CREATIVE PERSONALITY DEVELOPMENT

Dubiaha Svitlana, Saienko Yuliia, Dubiaha Vladyslava	Using the technology of developing critical thinking at Ukrainian lessons in elementary classes.....	51
Lappo Violetta	Theoretical and methodological principles of optimization of the process of tolerance formation in high school students.....	57
Meniailo Viktoriia	Readiness of the future PhD for research and innovation activity as a psychological and pedagogical problem.....	64
Potapchuk Tetiana	Content aspect of HEIs students' readiness for the spiritual-moral development of junior schoolchildren	73
Savluk Iryna	Content of the concept of the creativity and mastership of the musician-performer in the context of the activity approach	79
Tytarenko Nataliia, Strilets Olena	Activation of current activity of students in differential geometry by intellectual-card assistance	86
Shevchenko Yuliia	The essence and structure of HEI students' readiness to the spiritual and moral development of junior schoolchildren	92

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abdullaev Altay, Rebar Inessa, Nesterov Oleksiy	The place and value of the course "Wrestling with the teaching methods" in training of future teachers of physical culture	98
Grushko Nataliia	Expansion of linguodidactic tools for foreign students.....	104
Gurova Tetiana, Riabukha Tetiana, Zinenko Natalia, Gostishcheva Natalia	Phonetic competence of future interpreters: features of formation.....	110

Yermolenko Svitlana	Noospheric education at the lessons of Ukrainian in Forms 5-6	116
Konovalenko Tetiana	Development of skills of cognitive barriers use for the organization of learner-centred teaching in English classroom.....	123
Konowaluk-Nikitin Helena, Nazaruk Stanisława	Activizing methods of teaching used by teachers of kindergartens in the city of Biała Podlaska. Research report	129
Kotova Olena, Protsenko Andrii	Pedagogical practice as a basis for the formation of professional competence of future physical culture teachers	135
Kruhlyk Vladyslav	Formation of the content of humanitarian and socio-economic training of future engineers-programmers at higher education institutions.....	140
Levada Olha, Ivanova Valentyna, Nepsha Oleksandr	The formation of the cartographic competences in the school course of geography	146
Lohvina-Byk Tetiana, Byk Natalia	Personal professional approach to preparation future teachers of biology in conditions of the implementation of the concept of the new Ukrainian school	152
Mynkova Olha, Volkova Iryna, Khomchak Olena	Dictation as one of the steps on the way of eliminating difficulties in learning the Ukrainian language	158
Rubtsov Mykola, Murtaziev Ernest, Rubtsova Natalia	Methods of selection of statistical criterion and its application to the results of pedagogical experiments.....	164
Sysko Nataliia	Training in activation of the professional development of teachers who work in professional (vocational) educational institutions	173
Fedorova Olena, Fedorov Mykola	Model of forming the readiness of future teachers of the New Ukrainian School for work in the conditions of inclusive education.....	179
Fefilova Tetyana, Fefilova Iryna	The introduction of technologies of integration and differentiation in modern lessons of maths in primary school.....	186
Chernikova Nataliia, Schepova Diana	From the experience of using interactive training technologies at seminar sessions on social-humanitarian disciplines in agrarian higher educational institutions	194
Shandyba Olena, Avdeenko Yuliia	The system of professional knowledge control and the assessment methodology of the preparation level of foreign students studying engineering disciplines	199

POST-GRADUAL WORKSHOP

Antybura Yuliia	Conceptual principles of teaching history in the context of the New Ukrainian school	205
Tabler Tetyana	Analysis of the concept of “interactive methods of teaching mathematics”	212
Information about authors	226

ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ

УДК. 321. 011

ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВИЙ ПІДХІД ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ МОВНОГО ПИТАННЯ В УКРАЇНІ

Віктор Гапотій

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

У роботі акцентовано на суперечливості й теоретико-правовій неузгодженості мовних правовідносин у сучасному українському суспільстві, що не забезпечує повноту суверенітету держави, суверенітету нації, суверенітету народу. На основі теоретико-практичного аналізу окремих статей Конституції України, окремих позицій суддів Конституційного Суду України висвітлено загальнодержавні проблеми використання української мови в офіційному спілкуванні та в інших сферах суспільного життя на всій території України.

Аннотация:

Гапотий Виктор. Теоретико-правовой подход к решению языкового вопроса в Украине.

В работе акцентировано на противоречиях и теоретико-правовой несогласованности языковых правоотношений в современном украинском обществе, что не обеспечивает полноту суверенитета государства, суверенитета нации, суверенитета народа. На основе теоретико-практического анализа отдельных статей Конституции Украины, отдельных позиций судей Конституционного Суда Украины раскрыты общегосударственные проблемы использования украинского языка в официальном общении и в других сферах общественной жизни на всей территории Украины.

Resume:

Hapotii Viktor. Theoretical and legal approach to the solution of the language issue in Ukraine.

The paper focuses on the contradictory and theoretical-legal inconsistency of linguistic legal relations in modern Ukrainian society, which does not ensure the completeness of sovereignty of the state, the sovereignty of the nation, and the sovereignty of the people. On the basis of theoretical and practical analysis of separate articles of the Constitution of Ukraine, certain positions of the judges of the Constitutional Court of Ukraine attention is drawn to the national problems of the use of the Ukrainian language in official communication and in other spheres of social life throughout the territory of Ukraine.

Ключові слова:

правові основи етнополітики; мовний суверенітет; мови в Україні, законодавство про використання мови; мови національних меншин.

Ключевые слова:

правовые основы этнополитики; языковой суверенитет; языки в Украине; законодательство об использовании языка; языки национальных меньшинств.

Key words:

legal basis of ethnopolitics; language sovereignty; language in Ukraine; legislation on the use of language; languages of national minorities.

Постановка проблеми. Наявність у сучасних соціальних відносинах України актуалізації й навіть загострення питання щодо використання мови – результат недолугої політики державної влади в питаннях не тільки стосовно аспектів суверенітету, а й обмеженості інституцій державного апарату у використанні професіоналів юриспруденції. Обмеженості не в розумінні браку таких фахівців, а в сенсі зневажливого ставлення до них і небажання прислуховуватись. Адже проблеми, що стосуються мовного питання в Україні, виникли не сьогодні, а з юридичного погляду спроби їх розв'язання на загальнодержавному рівні були зроблені ще дев'ятнадцять років тому. Так, офіційне роз'яснення статті 10 Конституції України (щодо використання мов в Україні) [12] було надано Конституційним Судом України (КСУ) в 1999 році й уже тоді зазнало суттєвої критики як з боку самих членів Конституційного Суду, так і передових учених-юристів і практиків політичної та правничої сфер суспільного буття.

Зокрема заслуговує на увагу думка судді Конституційного Суду України О. М. Мироненка

стосовно прагнення Конституційного Суду України у своєму офіційному тлумаченні розширити сферу обов'язкового вжитку української мови. Так, зокрема, нові норми права, сформульовані Конституційним Судом України у вигляді офіційного тлумачення, мають також і всі класичні ознаки статей закону. Про це свідчить не лише формальний аналіз їх змісту та структури, а й (чи то навмисна, чи то випадкова) текстуальна тотожність зі статтями законів або законопроектів, які тільки-но подані на розгляд Верховної Ради України. До того ж Рішення Конституційного Суду України (пункти 1 і 2 резолютивної частини) є неконституційним і за змістом. Квінтесенція частини першої статті 10 Конституції України, за якою «державною мовою в Україні є українська мова» полягає в тому, що українська мова є національною офіційною і робочою мовою саме держави, а не громадянського суспільства чи приватної особи. Тому застосування української мови (а не спілкування, як зазначається в Рішенні) є обов'язковим винятково для сфери державної (а не громадської чи приватної)

діяльності, особливо в частині, що стосується мови офіційних актів і державної документації.

Приписи щодо «обов'язковості спілкування українською мовою в інших публічних сферах суспільного життя» не можуть встановлюватись не тільки Конституційним Судом України, а й законом, оскільки це буде суперечити насамперед як частині другій, так і частині третій тієї ж статті 10 Конституції України. Словосполучення «публічні сфери суспільного життя» загалом уявляється неприйнятним ні з погляду юриспруденції, на з погляду граматики. Консерватизм нормативістів відомий, проте й він повинен мати межі хоча б здорового глузду. Розуміння «публічного» як «державного» відкидає Україну на рівень юриспруденції початку першого тисячоліття, тобто часів Давнього Риму, не кажучи вже про те, що офіційний вислів «державні чи одержавлені сфери суспільного життя» з позицій сучасного праворозуміння інакше як позбавленим сенсу ніхто і не визнає. На межі третього тисячоліття українська мова вживає латинське «publicus» як «громадський», тобто в тому самому значенні, як і «суспільний». У цьому розумінні «винахід» Суду сприймається як тавтологія у вигляді «громадських сфер громадського життя». Позбавлене сенсу словосполучення «публічні сфери суспільного життя» й у найширшому значенні терміна «публічний» – гласний, відкритий, неприватний, такий, що здійснюється в присутності людей, публіки тощо, оскільки інших, окрім масонства, сфер у суспільному житті, мабуть, не буває.

Але в будь-якому розумінні наведеного словосполучення за текстом Рішення до «інших публічних сфер суспільного життя» не належить «здійснення повноважень органами державної влади та органами місцевого самоврядування». Отже, воно охоплює все коло громадського буття людини, тобто відносин, що складаються між людьми насамперед у громадах, у процесі публічного спілкування, на зборах, демонстраціях, мітингах, маніфестаціях, у публічних місцях (слухачів, глядачів, відвідувачів, читачів, навіть непевних, підозрілих) і під час інших заходів, доступних невизначеній чи визначеній кількості громадян. Це означає, що словосполучення «інші публічні сфери суспільного життя» є нічим іншим, як своєрідним, невдалим аналогом поняття «громадянське суспільство» чи конституційного терміна «сфери суспільного життя» (частина друга статті 10 Конституції України). Що ж до останньої, то держава лише забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови, тобто надає чи створює необхідні матеріальні умови, засоби, охороняє від зазіхань на українську мову з боку будь-кого, виявляє

про неї постійну турботу, здійснює найвище піклування, догляд, опікування, кураторство, дбає про неї тощо. Тільки так можна тлумачити термін «забезпечує». І будь-який закон чи рішення Конституційного Суду України щодо обов'язковості, примусового нав'язування громадянському суспільству якоїсь однієї мови не відповідатиме Конституції України.

Не є конституційним і положення, сформульоване Судом у частині другій пункту 2 Рішення. Воно суперечить частині третій статті 10 Конституції України, згідно з якою держава гарантує (тобто не тільки забезпечує, як у попередній частині, а й виступає гарантом, поручником у дотриманні сформульованого далі власного обов'язку) вільний розвиток, використання й захист російської та інших мов національних меншин. Таку жорстку, імперативну конституційну норму Суд підминив досить розпливчатою диспозитивною формулою «можуть використовуватись» [2].

У 2003 році Верховна Рада України ухвалила рішення ратифікувати Європейську хартію регіональних мов або мов меншин (далі – Хартія), підписану від імені України 2 травня 1996 року в м. Страсбурзі. Положення Хартії застосовуються до таких мов національних меншин України: білоруської, болгарської, гагаузької, грецької, єврейської, кримськотатарської, молдавської, німецької, польської, російської, румунської, словацької та угорської [1].

Для дотримання цього рішення й з метою імплементації Хартії в 2012 році було прийнято Закон України «Про засади державної мовної політики» [11], у преамбулі якого наголошувалось, що тільки вільний розвиток і рівноправність усіх національних мов, висока мовна культура є основою духовного взаєморозуміння, культурного взаємозбагачення й консолідації суспільства.

Утім, наслідком упровадження цього акту, на думку сучасних політиків, стало викривлення правових принципів, що проголошувались статтею 10 Конституції України, тому в 2018 році Конституційним Судом України цей акт було визнано неконституційним і скасовано його дію [13].

До Конституційного Суду України звернулися 57 народних депутатів України з клопотанням визнати таким, що не відповідає Конституції України (є неконституційним), Закон України «Про засади державної мовної політики» (далі – Закон), ухвалений Верховною Радою України 3 липня 2012 року за № 5029-VI (Відомості Верховної Ради України, 2013 р., № 23, ст. 218) зі змінами. Суб'єкт права на конституційне подання вважає, що названі положення Закону створюють умови для домінування регіональної

мови над державною мовою, вибіркового захисту регіональних мов або мов меншин, надають привілеї одним мовним групам (національним меншинам) і обмежують права інших, що має ознаки дискримінації та порушує принцип рівності громадян перед законом, а також не відповідають принципу правової визначеності – складнику верховенства права, надають право місцевим радам розв'язувати питання щодо застосування заходів, спрямованих на використання регіональних мов або мов меншин.

Крім того, у своєму зверненні до КСУ народні депутати України твердять, що була порушена встановлена Конституцією України процедура розгляду й ухвалення Закону, оскільки під час розгляду та прийняття Верховною Радою України на пленарному засіданні 3 липня 2012 року проекту Закону України «Про засади державної мовної політики (реєстр. № 9073) (далі – проект Закону № 9073) були порушені положення частини другої статті 6, частини першої статті 8, частини другої статті 19, частини першої статті 68, статті 82, частин другої, третьої статті 84, статті 93 Конституції України, зокрема щодо права законодавчої ініціативи, особистого голосування народними депутатами України. Автори клопотання зауважили, що під час голосування за проект Закону № 9073 на засіданні Верховної Ради України були відсутні народні депутати України, чії голоси були враховані під час голосування за проект Закону № 9073.

Своїм рішенням Конституційний Суд України ухвалив визнати таким, що не відповідає Конституції України (є неконституційним), Закон України «Про засади державної мовної політики» від 3 липня 2012 року № 5029-VI зі змінами.

Однак третина складу Конституційного Суду України висловила у своїх офіційно оприлюднених окремих думках суттєву незгоду з Рішенням Конституційного Суду України з означеного питання.

Так, на думку судді Конституційного Суду України О. М. Литвинова, Конституційний Суд України неодноразово й послідовно наголошував, що неконституційним може бути визнаний лише той правовий акт Верховної Ради України, у процесі прийняття, ухвалення якого або набрання ним чинності було порушено процедурні вимоги, що встановлюються безпосередньо Конституцією України, а не іншими правовими актами, зокрема Регламентом Верховної Ради України (абзац другий пункту 2 мотивувальної частини Рішення від 12 липня 2000 року № 9-рп/2000, ухвали від 25 січня 2001 року № 1-уп/2001, від 11 липня 2002 року № 46-у/2002, від 20 листопада 2003 року № 51-

у/2003, від 19 лютого 2004 року № 15-у/2004, від 27 грудня 2011 року № 65-у/2011, від 30 січня 2013 року № 4-у/2013, від 16 вересня 2014 року № 79-у/2014, від 17 вересня 2015 року № 41-у/2015, від 12 жовтня 2016 року № 66-у/2016, від 6 липня 2017 року № 12-у/2017) [3].

КСУ неодноразово наголошував, що народний депутат України як представник Українського народу у Верховній Раді України зобов'язаний голосувати на засіданнях Верховної Ради України особисто й не має права голосувати за інших народних депутатів України.

У своєму Рішенні Конституційний Суд України зауважив, що «повноваження народного депутата України делеговані йому народом як сувереном влади (частина друга статті 5, частина перша статті 38 Конституції України) і зобов'язують його брати участь в ухваленні рішень Верховної Ради України шляхом голосування. Саме тому, що ці повноваження є делегованими й не підлягають подальшому делегуванню без згоди на це з боку суверена влади, народний депутат України не має права передавати свої повноваження щодо здійснення голосування іншому народному депутатові України. Практика голосування одного народного депутата України за іншого не має юридичних підстав» (абзац шостий пункту 2 мотивувальної частини Рішення від 7 липня 1998 року № 11-рп/98) [4].

Неособисте голосування народних депутатів України може бути підставою для констатації порушення конституційної процедури ухвалення законів за наявності певних обставин (критеріїв, ознак) недотримання демократичної процедури голосування народними депутатами України на засіданнях Верховної Ради України:

- перешкоджання голосуванню народних депутатів України шляхом блокування тих, хто виступає, і місць для голосування;
- перешкоджання голосуванню народних депутатів України шляхом застосування технічних засобів;
- перешкоджання голосуванню народних депутатів України шляхом пошкодження технічних приладів;
- перешкоджання голосуванню народних депутатів України шляхом провокації сутичок;
- неможливість реалізації процедури ухвалення закону через перебування народних депутатів України за межами зали засідань Верховної Ради України;
- голосування замість народних депутатів України, які перебували в залі засідань Верховної Ради України;
- голосування картками народних депутатів України, які не могли голосувати (були фізично відсутні на засіданні Верховної Ради України;

перебували на лікарняному, за кордоном, у відрядженні тощо).

За наявності таких обставин або їх певних комбінацій відбувається порушення демократичної процедури ухвалення законів народними депутатами України на засіданнях Верховної Ради України, що спотворює принципи демократичного врядування, загальнонародних і загальнодержавних інтересів; свідоме невиконання зобов'язань народних депутатів України, визначених Конституцією України; дискредитація Верховної Ради України як представницького органу; свідоме спотворення вимоги щодо представництва народним депутатом України Українського народу, що суперечить принципам народовладдя, верховенства права й верховенства Конституції України, у такий спосіб підриваються принципи держави загалом [5].

Рішення є довгоочікуваним і надзвичайно важливим для українського суспільства, адже в результаті його ухвалення нарешті втратив чинність вочевидь антиконституційний, украї ганебний і небезпечний законодавчий акт, «ухвалення» й подальше набуття чинності якого спричинили тяжкі наслідки для України. Суд у Рішенні вперше дав системну оцінку неприйнятності порушень встановленої Конституцією України процедури розгляду й ухвалення правових актів парламентом (зокрема щодо неособистого голосування народних депутатів України), що сприятиме надалі підвищенню правової охорони Конституції України в законотворенні.

Проте визнання Закону неконституційним лише формально (процесуально), без детального й ґрунтовного аналізу його змісту, є суттєвим недоліком Рішення, оскільки залишається неусуненою низка загроз конституційному ладу України в частині визначення й реалізації державної мовної політики, зокрема щодо конституційного статусу української мови як державної, мов національних меншин України, їх розвитку, функціонування й використання.

Положення частини третьої статті 7, частини сьомої статті 20 Закону, якими встановлено, що до кожної регіональної мови або мови меншин в Україні застосовуються заходи, спрямовані на використання регіональних мов або мов меншин за умови, якщо кількість осіб – носіїв регіональної мови, що проживають на території, де поширена ця мова, становить 10 відсотків і більше від кількості її населення; за рішенням місцевої ради в окремих випадках, з урахуванням конкретної ситуації, такі заходи можуть застосовуватись до мови, регіональна група якої становить менше ніж 10 відсотків від населення відповідної території; у всіх загальних середніх навчальних закладах забезпечується вивчення

державної мови та однієї з регіональних мов або мов меншин; обсяг вивчення регіональних мов або мов меншин визначається місцевими радами відповідно до законодавства про освіту, з урахуванням поширеності цих мов на відповідній території.

Зазначені законодавчі положення суперечать вимогам статей 10, 11, пункту 4 частини першої статті 92, частин першої і третьої статті 140, частин першої та другої статті 143 Конституції України, згідно з якою порядок застосування мов визначається винятково законом (стаття 92). Це пояснюється тим, що питання застосування мов є питанням загальнодержавного значення, а тому його не можна розв'язувати на рівні підзаконних актів, зокрема й актів органів місцевого самоврядування [9].

У Рішенні від 12 липня 2000 року № 9-рп/2000, що стосується справи про ратифікацію Хартії про мови (1992 р.), Суд роз'яснив положення частини першої статті 152 Конституції України щодо можливого визнання неконституційним того акта, стосовно якого були порушені процесуальні вимоги, що встановлюються саме Конституцією України, а не іншими правовими актами (абзац другий пункту 2 мотивувальної частини).

Суддя Конституційного Суду України М. М. Гультай наголошує, що відсутність посилань на конкретні положення Конституції України, нечіткість, непослідовність викладення аргументів щодо порушення конституційної процедури розгляду й ухвалення Закону дають підстави твердити, що наведене мотивування є непереконливим, нечітким і неоднозначним, а Рішення не містить зрозумілого юридичного обґрунтування того, що під час ухвалення Закону було порушено конституційну процедуру його розгляду й ухвалення. Зокрема в мотивувальній частині Рішення чітко не вказано, чи було порушено статтю 91 Конституції України під час ухвалення Закону, а також у чому конкретно полягало порушення частини першої статті 93 Основного Закону України.

Необґрунтованим є і визнання Закону неконституційним лише через недотримання конституційної вимоги щодо особистого голосування кожного народного депутата України під час ухвалення рішень на засіданнях Верховної Ради України (частина третя статті 84 Конституції України) без встановлення того, що під час голосування за Закон проголосувало менше народних депутатів України від конституційної більшості Верховної Ради України, що суперечить статті 91 Основного Закону України.

Зазначене дає підстави для висновку, що в пунктах 2, 3, 4 мотивувальної частини Рішення не дотримано принцип правової визначеності як

складника принципу верховенства права й верховенства Конституції України, яка має найвищу юридичну силу (частини перша та друга статті 8 Основного Закону України).

Окреслені недоліки не дають змоги вважати, що мотивувальна частина Рішення беззаперечно підтверджує його резолютивну частину, ґрунтується на Конституції України й узгоджується з нею [7].

На думку судді Конституційного Суду України В. В. Городовенка, з моменту ухвалення Рішення залишається неврегульованим статус мов національних меншин України, а також питання застосування мов в Україні загалом, що створює серйозну прогалину в правовому регулюванні.

Наявність такої прогалини не сприяє дотриманню статей 10, 11, частини п'ятої статті 53 Конституції України, а також реалізації основоположних прав і свобод національних меншин в Україні та міжнародних стандартів у захисті їхніх мовних прав, зокрема принципів і цілей Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин 1995 року, ратифікованої Україною 9 грудня 1997 року та Європейської хартії регіональних мов або мов меншин 1992 року, ратифікованої Україною 15 травня 2000 року [8].

Отже, як твердить суддя Конституційного Суду України Н. К. Шаптала, Конституційний Суд України безпідставно відкрив конституційне провадження у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України і, самостійно обґрунтувавши твердження авторів клопотання, визнав Закон таким, що не відповідає Конституції України (є неконституційним), чим порушив вимоги Закону України «Про Конституційний Суд України» та вийшов за межі своїх повноважень. Навіть більше, у Рішенні Конституційний Суд України піддав сумніву й фактично зруйнував як багаторічну сталу практику Конституційного Суду України, так і наукові позиції стосовного того, що Конституційний Суд України є судом права й не може встановлювати фактичні обставини в конкретній справі [9].

Слушною є також думка судді Конституційного Суду України В. Р. Мойсика про те, що міжнародні акти забороняють підтримку регіональних мов або мов

національних меншин, що перешкоджають функціонуванню державної мови. Так, у преамбулі Європейської хартії регіональних мов або мов меншин наголошується на тому, що «захист і підтримка регіональних або міноритарних мов не повинні здійснюватись на шкоду офіційним мовам і необхідності їх вивчати», а в пояснювальній доповіді до Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин від 1 лютого 1995 року (ратифікованої Законом України від 9 грудня 1997 року № 703/97-ВР) зазначено, що «насправді знання офіційних мов є чинником суспільної злагоди та єдності» (пункт 78). Отже, застосований у цих міжнародно-правових актах засадничий філософський підхід ґрунтується на повазі принципів національного суверенітету й територіальної цілісності, за ним не стоїть сприяння будь-якому відокремленню мовних груп, а навпаки, визнається, що в кожній державі необхідно знати офіційну (державну) мову [10].

Висновки. Підсумовуючи викладене, можемо виокремити такі тенденції у сфері мовної політики держави, що виникли внаслідок застосування правотвірних і судових інструментів:

– початкове викривлення Конституційним Судом України змісту статті 10 Конституції України в 1999 році (зокрема підміна словосполучення «гарантує вільний розвиток» на «можуть використовуватись»), що спричинило за 18 років суттєвих понижень у правах як українськомовним українцям, так і громадянам України, які у своєму житті переважно використовують російську мову та мови інших національних меншин України;

– некоректне й нетолерантне адміністрування влади в мовному питанні в Україні завдає значної шкоди державному суверенітету, адже саме представники влади, як про це свідчать матеріали Конституційного Суду України, найчастіше демонструють зневагу до державної мови й одночасно до мов національних меншин;

– наведені вище нормативні спроби впорядкування відносин у мовній сфері зазвичай здійснювались і здійснюються в Україні без урахувань доктринальних тлумачень правників-дослідників, що підриває принцип науковості правотвірного процесу.

Список використаних джерел

1. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. Рада Європи. Хартія. Міжнародний документ від 05. 11. 1992 р. Хартію ратифіковано Законом № 802-IV від 15. 05. 2003 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2003. № 30. Ст. 259.
2. Окрема думка судді Конституційного Суду України Мироненка О. М. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційними поданнями 51 народного депутата України про офіційне

References

1. international document of 05.11.1992 was ratified by the Law No. 802-IV of May 15, 2003 (2003). *Vidomosti Verkhovnoii Rady Ukrainy*, 30. Art. 259. [in Ukrainian]
2. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Mironenko O.M. regarding the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petitions of 51 people's deputies of Ukraine on the official interpretation of the provisions of Article 10 of the Constitution of Ukraine (254к / 96-BP) regarding

- тлумачення положень статті 10 Конституції України (254к/96-ВР) щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови). *Вісник Конституційного Суду України*. 2000. № 1. Справа № 1-6/99 N 10. (16. 12. 1999 р.).
3. Окрема думка судді Конституційного Суду України Литвинова О. М. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nd02d710-18/conv/paran2#n2> (дата звернення: 10. 08. 2018).
 4. Окрема думка судді Конституційного Суду України Саса С. В. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/na02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 5. Окрема думка судді Конституційного Суду України Сліденка І. Д. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nb02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 6. Окрема думка судді Конституційного Суду України Мельника М. І. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nc02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 7. Окрема думка судді Конституційного Суду України Гультая М. М. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ne02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 8. Окрема думка судді Конституційного Суду України Городовенка В. В. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nl02d710-18/conv>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 9. Окрема думка судді Конституційного Суду України Шаптали Н. К. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nk02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
- the use of the state language by state authorities, local self-government bodies and its use in the educational process in educational institutions of Ukraine (case about application of the Ukrainian language) (2000). *Visnyk Konstytutsiinoho sudu Ukrainy*, 1. Case number 1-6 / 99 N 10. [in Ukrainian]
3. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Litvinov O.M. in relation to the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2018*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nd02d710-18/conv/paran2#n2> [in Ukrainian]
 4. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Sas S.V. regarding the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2018*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/na02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 5. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Slendenko I.D. in relation to the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2012*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nb02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 6. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Melnik M.I. regarding the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2012*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nc02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 7. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Gult M.M. in relation to the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2012*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ne02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 8. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine V. Gorodovenko concerning the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 28.02.2018*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nl02d710-18/conv>. [in Ukrainian]
 9. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Shaptaly N.K. regarding the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the

10. Окрема думка судді Конституційного Суду України Мойсика В. Р. стосовно Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». *Конституційний Суд. Окрема думка від 28. 02. 2018 р.* URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nf02d710-18/conv/paran2#n2>. (дата звернення: 10. 08. 2018).
 11. Про засади державної мовної політики. Закон України від 03. 07. 2012 р. № 5029-VI. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2013. № 23. Ст. 218.
 12. Рішення Конституційного Суду України у справі про офіційне тлумачення положень статті 10 Конституції України щодо застосування державної мови органами державної влади, органами місцевого самоврядування та використання її у навчальному процесі в навчальних закладах України (справа про застосування української мови). *Вісник Конституційного Суду України*. 2000. № 1. Справа № 1-6/99 N 10. (14. 12. 1999 р.).
 13. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». Конституційний Суд України. Рішення від 28. 02. 2018 р. № 2-п/201. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/v002p710-18/conv> (дата звернення: 10. 08. 2018).
- Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 02/20/2008*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nk02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 10. An individual opinion of the judge of the Constitutional Court of Ukraine Moysik V.R. regarding the decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine regarding the compliance of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine "On the Principles of the State Language Policy". *Constitutional Court. Individual opinion from 28.02.2018*. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/nf02d710-18/conv/paran2#n2>. [in Ukrainian]
 11. On the principles of the state language policy. Law of Ukraine dated 03. 07. 2012 № 5029-VI (2013). *Vidomosti Verkhovnoii Rady*, 23. Art. 218. [in Ukrainian]
 12. The decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of an official interpretation of the provisions of Article 10 of the Constitution of Ukraine on the use of the state language by state authorities, local self-government bodies and its use in the educational process in educational institutions of Ukraine (case on the application of the Ukrainian language) (2000). *Visnyk Konstytutsiinoho sudu Ukrainy*, 1. Case number 1-6 / 99 N 10. [in Ukrainian]
 13. The decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional petition of 57 people's deputies of Ukraine on the compliance with the Constitution of Ukraine (constitutionality) of the Law of Ukraine "On the Principles of State Language Policy". The Constitutional Court of Ukraine. Decision of 28.02.2018 № 2-p / 201. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/v002p710-18/conv> [in Ukrainian]

Рецензент: Лук'янова Л.Б. – д. пед.н., професор

Відомості про автора:

Гапогій Віктор Дмитрович

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2491

*Матеріал надійшов до редакції 04. 08. 2018 р.
Прийнято до друку 31. 08. 2018 р.*

Information about the author:

Hapotii Viktor Dmytrovych

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2491

*Received at the editorial office 04. 08. 2018.
Accepted for publishing 31. 08. 2018.*

МІСЦЕ І РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТОВАРИСТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МОЛОДІ В ЧЕХО-СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

Оксана Джус

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Анотація:

У статті проаналізовано культурно-просвітницький аспект функціонування Українського педагогічного товариства (УПТ) як професійно-наукової організації української еміграції в Чехо-Словацькій республіці в міжвоєнну добу. Наголошено на становленні та діяльності УПТ, яка задовольняла професійні, національні, культурні та соціально-економічні інтереси в полікультурному та інонаціональному середовищі. З'ясовано, що культурно-просвітницька діяльність членів УПТ передбачала створення професійних курсів для підготовки кваліфікованих педагогів і підвищення конкурентоздатності українських емігрантів на чехословацькому освітньому ринку праці й українських етнічних територіях; видавничу діяльність; організацію та участь в культурно-масових заходах.

Ключові слова:

українська еміграція; Чехо-Словацька республіка; Українське педагогічне товариство; професійне становлення; професійні громадські об'єднання; професійно-наукові організації; культурно-просвітницька діяльність.

Анотация:

Джус Оксана. Место и роль украинского педагогического общества в профессиональном становлении молодежи в Чехо-Словацкой республике межвоенного периода.

В статье проанализирован культурно-просветительский аспект функционирования Украинского педагогического общества (УПО) как профессионально-научной организации украинской эмиграции в Чехо-Словацкой республике в межвоенный период. Акцентировано на становлении и деятельности УПО, которые удовлетворяли профессиональные, национальные, культурные, социально-экономические интересы в поликультурной и инонациональной среде. Установлено, что культурно-просветительская деятельность членов УПО включала создание профессиональных курсов для подготовки квалифицированных педагогов и повышения конкурентоспособности украинских эмигрантов на чехословацком образовательном рынке труда и украинских этнических территориях; издательскую деятельность; организацию и участие в культурно-массовых мероприятиях.

Ключевые слова:

украинская эмиграция; Чехо-Словацкая республика; Украинское педагогическое общество; профессиональное становление; профессиональные общественные объединения; профессионально-научные организации; культурно-просветительская деятельность.

Resume:

Dzhus Oksana. Location and the role of the Ukrainian Pedagogical Society in the professional development of young people in the Czech-Slovak republic of the interwar period.

The article analyzes the cultural and educational aspect of the functioning of the Ukrainian Pedagogical Society (UPS) as a professional-scientific organization of Ukrainian emigration in the Czech-Slovak republic during the interwar period. It was emphasized on the formation and functioning of the UPS, which would satisfy professional, national, cultural, socio-economic interests in the multicultural and foreign-oriented environment. It was clarified that the cultural and educational activities of the members of the CPT included the creation and management of professional courses for the training of qualified teachers, enhancement of the competitiveness of Ukrainian emigrants in the Czechoslovak educational labor market and Ukrainian ethnic territories; publishing activity; organization and participation in cultural events.

Key words:

Ukrainian emigration; Czech-Slovak republic; Ukrainian Pedagogical Society; professional formation; professional associations; professional-scientific organizations; cultural and educational activities.

Постановка проблеми. Втрата Україною незалежності після революції 1917-1920 років спонукала державних і громадських діячів, національно свідому частину інтелігенції до еміграції. Найбільш сприятливі умови для проживання й громадської роботи організаторів і учасників національних визвольних змагань українців склались у Чехо-Словацькій Республіці (ЧСР), а потужний інтелектуальний потенціал української еміграції найбільше виявився в культурно-освітній праці, що, за висновком С. Наріжного, спрямовувалась на виконання таких завдань: «1) задоволення власних культурних потреб ...; 2) підготовка кадрів національної інтелігенції для фахової праці на українських землях; 3) національна українська пропаганда серед чужинців» [8, с. 72].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчі надбання в царині вивчення різних аспектів професійно-наукової організації української еміграції в Чехо-Словацькій

республіці в міжвоєнну добу презентовані в працях С. Наріжного, А. Животка, М. Омельченко, С. Русової, С. Сірополка, сучасних українських (М. Євтух, Ю. Калічак, В. Кемінь, В. Трощинський, Є. Ульяновська, В. Ульяновський, А. Шевченко, А. Яворський) і зарубіжних (Т. Беднаржова, Й. Голенда, Б. Єржабкова) учених.

Водночас, питання місця і ролі Українського педагогічного товариства у фаховому становленні освітян-емігрантів не розглядалось як окрема проблема.

Формулювання цілей статті. Тому метою цієї статті є аналіз культурно-просвітницького аспекту функціонування Українського педагогічного товариства як професійно-наукової організації української еміграції в Чехо-Словацькій республіці в міжвоєнну добу, покликаної сприяти фаховому зростанню молоді.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний, порівняльно-зіставний,

історико-ретроспективний, узагальнення й систематизації виявлених матеріалів, даних, положень, отриманих у процесі вивчення літератури, дотичної до теми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наявність у середовищі української міжвоєнної еміграції в Чехо-Словаччині культурно-освітньої і наукової інтелігенції зумовила появу професійно-наукової організації, що за своєю структурою і складом нагадувала професійні об'єднання науково-технічної інтелігенції, а за завданнями – наукові установи. Попри те, що виникали вони за професійною та галузевою ознакою, об'єднуючи у своєму складі представників однієї спеціальності, основною для них була інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття й використання нових знань.

Центрами виникнення професійно-наукових організацій стали Прага й Подєбради, де функціонували Український вільний університет, Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова, Український інститут громадознавства (Український соціологічний інститут) і Українська господарська академія.

Професорсько-викладацький склад і випускники цих інституцій склали основу багатьох професійно-наукових об'єднань і визначили їх галузеву спрямованість. Так, у Празі виникали організації гуманітарного профілю, а в Подєбрадах зосереджувались на розвитку технічних наук. Зауважимо, що на теренах ЧСР упродовж 20-30-х рр. ХХ ст. діяло п'ять професійно-наукових організацій: Українське правниче товариство, Українське педагогічне товариство, Українське воєнно-наукове товариство (Прага), Українське аграрне товариство і Товариство українських економістів (Подєбради).

Мету й завдання всіх професійно-наукових організацій, на думку А. Яворського, визначали ті категорії українських емігрантів, що могли входити до їх складу. Головною вимогою до кандидата на вступ була належність його до тієї галузі діяльності, на якій спеціалізувалися ці громадські об'єднання [12]. Чисельність професійно-наукових організацій не була сталою й залежала від загальної кількості представників тієї чи іншої галузі наукових знань в еміграції в Чехо-Словаччині.

Основним джерелом наповнення бюджету професійно-наукових організацій слугували членські й вступні внески українських емігрантів. Додатковий прибуток давали проведення культурно-масових заходів, допомога окремих емігрантів тощо. При цьому лише Українське правниче товариство отримувало фінансову допомогу в межах «Російської акції допомоги». Решта професійно-

наукових організацій виникли вже після ліквідації цієї акції, через що орієнтувались винятково на власні можливості. Практичну користь для українських емігрантів мала робота професійних організацій науково-технічної інтелігенції щодо надання їм фінансової і моральної допомоги, оскільки покращення матеріального становища своїх членів було стрижневим питанням у діяльності багатьох спілок і товариств [12].

Організаційна робота передбачала реалізацію завдання щодо об'єднання українських емігрантів однієї професії, поширення їхніх ідей у ЧСР та за її межами. Її результатом стало зростання чисельності професійних об'єднань, оформлення їх структури й організація діяльності.

На початку 1930-х рр. з ініціативи викладачів Українського високого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова в Празі виникло Українське педагогічне товариство [11, с. 493]. Воно продовжило працю Філософсько-педагогічного товариства ім. Г. С. Сковороди (засноване в Празі в 1925 р.), а його головою став видатний українських педагог, бібліограф і громадський діяч Степан Сірополко [7, с. 233–234].

Статут Українського педагогічного товариства Земський уряд у Празі затвердив 22 квітня 1930 р., а вже 31 травня 1930 р. в будівлі Карлового університету відбулися його установчі збори [2, арк. 10]. Метою функціонування Українського педагогічного товариства було «студіювання питань теорії та практики з педагогіки, як рівно ж минулого й сучасного становища народної освіти на українських землях і на чужині (параграф 5 Статуту) [10, арк. 1].

Основними напрямками діяльності Українського педагогічного товариства були: організаційний, науковий, видавничий і громадсько-культурний. Організаційний напрям передбачав розбудову організаційної структури товариств, залучення нових членів і пропагування своїх ідей у середовищі українців як в еміграції, так і на етнічній території України. Реалізація наукових завдань відбувалась через підготовку й виголошення членами професійно-наукових об'єднань доповідей на актуальні теми в тій галузі знань, до якої вони належали.

8 грудня 1932 р. з виступу про О. Декролі й доповіді С. Сірополка «Ревізія шкільних підручників» розпочалась робота щодо перегляду навчальної літератури шкіл ЧСР. Її метою було узгодження змісту підручників з правдивим висвітленням фактів, пов'язаних з Україною та її історією. Обов'язки були розподілені так: С. Русова взяла на себе переглядання підручників з географії, С. Наріжний і П. Феденко – з історії, Т. Палішник – читанок [4, арк. 1].

У засіданнях Українського педагогічного товариства брали участь не тільки українські педагоги, а й запрошені чехи. 19 грудня 1930 р. з доповіддю про шкільну реформу в Чехо-Словаччині виступив доцент чеського університету В. Пржигода, розпочавши цим планове ознайомлення українців з організацією і станом народної освіти в Західній Європі [2, арк. 12]. На засіданні 29 січня 1931 р. К. Стейскало виступив з повідомленням на тему: «Дослідження дитини в Педагогічному інституті міста Праги» [3, арк. 1]. Цим товариство насамперед прагнуло налагодити контакти з педагогами Чехо-Словаччини, заручитись їхньою підтримкою в просуванні українських інтересів. У такий спосіб українці мали змогу ознайомитись з досягненнями чехо-словацької педагогічної думки, що згодом використовували у своїй науковій діяльності.

Зважаючи на значні матеріальні витрати, кожна професійно-наукова організація проводила видавничу діяльність з різним успіхом. На відміну від Українського правничого товариства, інші українські професійно-наукові організації матеріальної допомоги від керівництва ЧСР не отримували, а тому у своїй видавничій діяльності орієнтувались винятково на власні фінансові ресурси й допомогу українських емігрантів.

Для Українського педагогічного товариства пріоритетним було видання педагогічної літератури. У 1932 р. воно надрукувало тиражем у 150 примірників збірник «Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді». Цей збірник став першим томом праць товариства, і в ньому побачили світ роботи В. Сімовича «Українське шкільництво на Буковині», С. Сірополка «Українське шкільництво в Галичині», Ю. Гусная «Шкільництво на Підкарпатті», М. Кумка «Українські школи в Канаді» [7, с. 234]. Кошти на збірник надійшли як з бюджету товариства, так і з добровільних пожертв, наприклад, 20 американських доларів надіслало Об'єднання українських організацій у США [4, арк. 2]. Проте брак фінансових ресурсів обмежив видавничу діяльність товариства випуском щорічних звітів про діяльність.

Однією з форм діяльності емігрантських об'єднань була організація культурно-масових заходів і участь у них. До таких заходів належали проведення урочистостей з нагоди пам'ятних дат української історії, святкування ювілеїв і вшанування пам'яті видатних українських діячів тощо. Так, наприклад, 26 червня 1930 р. Українське педагогічне товариство провело засідання, присвячене пам'яті П. Холодного, на якому зі спогадами виступили С. Русова,

С. Сірополко, Р. Лісовський і Д. Пасічник. На засіданні 27 листопада 1930 р. товариство відзначило 25-літній ювілей педагогічного часопису «Світло» у Києві.

Також Українське педагогічне товариство наприкінці 1934 р. в приміщенні Української наукової асоціації в Празі організувало підготовчі («матуральні») курси для допомоги студентам-емігрантам. На них вступило чотири особи, з яких двоє готувались до екзаменів, а решта належала до підготовчої групи. Завідувала курсами О. Сірополко, дружина С. Сірополка [9, арк. 19 зв.]. Проте через брак фінансування й відсутність зацікавлення з боку українського студентства, матуральні курси згодом згорнули свою роботу.

Зважаючи на складне становище українських емігрантів у ЧСР, Українське педагогічне товариство намагалось підтримувати своїх членів в організації їхньої життєдіяльності. При цьому допомога українським емігрантам не була пріоритетним завданням товариства, а надавалась залежно від потреби. Інші професійно-наукові об'єднання обмежувались лише науковою та культурно-просвітницькою діяльністю.

Українське педагогічне товариство зосередилось на допомозі в працевлаштуванні українських педагогів на Закарпатті. З цією метою воно листувалося з представниками урядових кіл у справах шкільництва в Ужгороді й окремими шкільними інспекторами. Водночас Управа товариства складала перелік кандидатів (38 осіб) на учительські посади [2, арк. 11 зв., 12]. У 1932 р. на прохання уповноваженого представника від учителів-емігрантів на Закарпатті М. Литвицького голова Українського педагогічного товариства С. Сірополко двічі відвідував Міністерство освіти ЧСР, де особисто клопотав про виплату педагогам недодаєних 250 крон заробітної плати за 1931 навчальний рік [3, арк. 2]. Проте, попри певні позитивні результати, старання Українського педагогічного товариства не принесли значного практичного результату.

Важливим у діяльності професійно-наукових об'єднань було налагодження контактів з іншими українськими емігрантськими організаціями, участь у спільних заходах як культурного, так і політичного характеру.

Українське педагогічне товариство у своїй діяльності співпрацювало як з українськими емігрантськими організаціями в ЧСР, так і з фаховими на Закарпатті й у Галичині. Зокрема воно налагодило контакти з такими організаціями, як Крайовий союз руських просвітницьких товариств, «Руське педагогічне товариство», «Просвіта» (Ужгород) на Закарпатті, «Взаємна поміч українського вчительства», «Рідна школа» і «Просвіта»

(Львів). Паралельно товариство підтримувала зв'язок з редакціями українських педагогічних часописів, які надсилали для нього свої видання («Учительське слово», «Шлях виховання і навчання», «Українська школа», «Учительський голос» та ін.) [2, арк. 19]. Крім цього, Українське педагогічне товариство 20 листопада 1930 р. ввійшло до Українського академічного комітету (УАК) – наукової організації, що постала в Празі з метою об'єднати українські наукові установи й бути репрезентантом української науки. УАК був визнаний міжнародною комісією для інтелектуальної співпраці в Лізі Націй і входив до її органу – Інституту інтелектуальної співпраці в Парижі до 1934 р. (часу прийняття до Ліги Націй СРСР).

У 1933 р. Українське педагогічне товариство стало членом кураторії українських шкіл [2, арк. 1], а в листопаді 1934 р. – Музею визвольної боротьби [9, арк. 19].

По змозі Українське педагогічне товариство долучалось до культурно-просвітницьких акцій української еміграції в Чехо-Словаччині. У 1934 р. воно пожертвувало 20 крон на допомогу українській гімназії в Ржевницях [5, арк. 3]. Протягом 1935-1937 рр. з бюджету товариства було виділено 5 крон для чеського Червоного хреста й 10 крон на будівництво «Українського дому» в Празі [6, арк. 2].

Педагоги не залишались осторонь і питань, пов'язаних з українською національною справою. У відповідь на польську політику «пацифікації» в Галичині в 1930 р. вони ухвалили резолюцію протесту проти розгрому українського шкільництва, розіслану в іноземні часописи й педагогічні організації. Також вони приєднались до аналогічного протесту з боку Українського академічного комітету. У 1936 р. Управа товариства ввійшла до складу міжнародного організаційного комітету з підготовки вшанування 10-ї річниці смерті С. Петлюри. На ці потреби вона пожертвувала 8 крон.

Період функціонування багатьох професійно-наукових організацій українських емігрантів в основному був нетривалим. Зважаючи на відсутність протоколів ліквідаційних комісій, доводиться констатувати проблематичність визначення часу припинення їх існування. Єдино можливим способом розв'язання цього питання залишаються крайні дати архівних документів і мемуари колишніх членів цих емігрантських об'єднань.

До 1939 р. – часу ліквідації більшості українських емігрантських організацій –

проіснувало, власне, тільки Українське педагогічне товариство. Так, 5 жовтня 1939 р. С. Сірополка викликали в Гестапо, де висунули вимогу добровільно припинити діяльність цього емігрантського об'єднання. Для цього було створено ліквідаційну комісію, яка 7 жовтня 1939 р. й провела ліквідацію. Архів товариства перейшов до Музею визвольної боротьби в Празі [9, арк. 26, 28].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, акцентуємо на тому, що було спільним для всіх професійних організацій наукової інтелігенції: залучення до свого складу кваліфікованих українських емігрантів певних спеціальностей; зосередження уваги на допомозі своїм членам; культурно-просвітницька діяльність тощо. Основними напрямками їхньої діяльності слід визнати організаційний, допомоговий, науковий, видавничий і культурно-просвітницький, реалізація яких залежала від чисельності організацій і наявності в них відповідних матеріальних ресурсів.

Попри коротке існування й обмежений характер діяльності, Українське педагогічне товариство дало змогу українським емігрантам продовжити свою роботу за межами України, збагатити українську науку новими ідеями та здійснити поступ у її інтеграції з загальноєвропейським науковим простором. Цьому сприяли й зв'язки професійних організацій наукової інтелігенції зі спорідненими українськими і закордонними фаховими об'єднаннями, участь в українських, чехо-словацьких і міжнародних форумах тощо.

Загальною оцінкою культурно-освітніх зусиль українців у Чехо-Словаччині в міжвоєнний період можуть слугувати слова С. Русової: «Якщо нашій празькій еміграції можна робити докір, що вона не завоювала собі перед Європою певного політичного становища й не виявила бажаної політичної акції, то не можна не визнати, що завдяки матеріальній допомозі Чеського Уряду вона визначилася своєю культурною працею й придбала шану нашій науці ...» [1, с. 27]. Отже, незважаючи на відірваність від рідних коренів, складні умови життєдіяльності, українці, які на початку 20-х рр. ХХ ст. через політичні обставини змушені були масово емігрувати й зосередились переважно в Чехо-Словацькій Республіці, залишили глибокий слід у культурно-освітньому житті української еміграції загалом і ЧСР зокрема, спричинились до бурхливого розвитку української освіти й науки за кордоном.

Список використаних джерел

1. Джус О. В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 260 с.

References

1. Dzhus, O. V. (2002). *Creative heritage of Sofia Rusova of the emigration period: monograph*. Ivano-Frankivsk: Plai. [in Ukrainian]

2. Звіт про діяльність товариства за 1930 р. *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 7.
3. Звіт про діяльність товариства за 1931 р. *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 8.
4. Звіт про діяльність товариства за 1932 р. *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 9.
5. Звіт про діяльність товариства за 1934 р. *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 12.
6. Звіт про діяльність товариства (17 червня 1935-12 листопада 1937 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 13.
7. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. 372 с.
8. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919-1939 (матеріали, зібрані С. Наріжним до частини другої). Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 1999. 272 с.
9. Протоколи засідань управи та ліквідаційної комісії товариства (31 квітня 1930-7 жовтня 1939 рр.). *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 3.
10. Статут Українського педагогічного товариства. *ЦДАВО України*. Ф. 4407. Оп. 1. Спр. 1.
11. Ульяновська С., Ульяновський В. Українська наукова і культурницька еміграція у Чехо-Словаччині між двома світовими війнами. *Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / упоряд. С. В. Ульяновська*. Київ: Либідь, 1993. С. 477–498.
12. Яворський А. Допомогова діяльність українських професійних організацій науково-технічної інтелігенції у Чехословаччині в 20-30-х рр. XX ст. *Гілея: науковий вісник*. Збірник наукових праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ: Вид-во «Гілея», 2017. Вип. 120(5). С. 49–53.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про автора:

Джус Оксана Володимирівна
dzhus1@ukr.net

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57, Івано-Франківськ, 76018, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2492

Матеріал надійшов до редакції 08. 12. 2018 р.
Прийнято до друку 26. 12. 2018 р.

Information about the author:

Dzhus Oksana Volodymyrivna
dzhus1@ukr.net

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57 Shevchenka St., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2492

Received at the editorial office 08. 12. 2018.
Accepted for publishing 26. 12. 2018.

ПЕРЕКЛАД ЯК РІЗНОВИД МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Людмила Куликова, Тамара Насалевич, Тетяна Харченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено роль культурологічного чинника в процесі перекладу як різновиду міжкультурної комунікації. Визначено завдання підготовки фахівців з перекладознавства. Проаналізовано основні труднощі, з якими стикаються в перекладацькій діяльності. Розкрито особливості лексичних трансформацій під час перекладу й важливість контексту.

Ключові слова:

переклад; міжкультурна комунікація; конфлікт культур; лексична трансформація.

Аннотация:

Куликова Людмила, Насалевич Тамара, Харченко Татьяна. Перевод как разновидность межкультурной коммуникации.

В статье рассмотрена роль культурологического фактора в процессе перевода как разновидности межкультурной коммуникации. Определены задачи подготовки специалистов по переводоведению. Проанализированы основные трудности, с которыми сталкиваются в переводческой деятельности. Раскрыты особенности лексических трансформаций в процессе перевода и важность контекста.

Ключевые слова:

перевод; межкультурная коммуникация; конфликт культур; лексическая трансформация.

Resume:

Kulykova Liudmyla, Nasalevykh Tamara, Kharchenko Tetiana. Translation as a kind of intercultural communication.

The article considers the role of culturological factor in translation as a variety of intercultural communication. The tasks of training specialists in translation studies are determined. The main difficulties encountered in translation are analyzed. The peculiarities of lexical transformations in translation and the importance of context are revealed.

Key words:

translation; intercultural communication; conflict of cultures; lexical transformation.

Постановка проблеми. На початку другої половини ХХ ст. відбулось становлення науки про переклад як самостійної дисципліни. Спочатку філологи висловлювали сумніви щодо можливості відтворити в перекладі національну специфіку оригіналу, його художні особливості, історичні, культурно-побутові, літературні асоціації й тому подібні тонкощі. Відома лінгвістам унікальність граматичної будови й словникового складу кожної мови давала змогу твердити, що неможливо здійснити повну тотожність текстів оригіналу й перекладу. Виходило, що практична діяльність, виконувана протягом багатьох століть, виявлялась теоретично неможливою.

Але серйозні об'єктивні та суб'єктивні чинники сприяли становленню науки про переклад. Після закінчення Другої світової війни стався інформаційний вибух з різким зростанням обміну інформацією між людьми і народами. Він супроводжувався відповідним збільшенням масштабів перекладацької діяльності в усьому світі. З'явилися нові види перекладів: синхронний переклад, дублювання кінофільмів, телепрограм і радіопередач. Крім великої кількості книг, письмово й усно значна кількість матеріалів перекладається в рамках діяльності різних установ, організацій і підприємств. Дуже важливу роль грає перекладач у сучасному діловому оточенні. У процесі переговорів він не просто перекладає з однієї мови на іншу, а й створює атмосферу партнерства та взаєморозуміння. Перекладач допомагає досягнути розуміння людям, які спілкуються різними мовами і є представниками різних культур.

Нові умови життя радикально змінили завдання підготовки фахівців з іноземних мов. Сучасному суспільству потрібні вже не лише викладачі та перекладачі, а набагато ширше – фахівці з міжнародного й міжкультурного спілкування. Останнім часом міжкультурна комунікація стала важливою в багатьох сферах людської діяльності, але особливо загострилась потреба в її фахівцях у сферах економіки, екології та міжнародної політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть теорія і практика перекладу стали предметом наукових досліджень мовознавців і професійних перекладачів. Сьогодні розробляється методика навчання перекладацької діяльності та методична техніка перекладу, що застосовують до двох мов. Проблемам перекладу присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (М. Бейкер, Л. Венуті, Т. Кияк, В. Комісаров, І. Корунець, В. Коптілов, О. Макаренко, М. Новикова, Б. Раффел, І. Рецкер, Г. Турі, А. Утробіна, А. Федоров, О. Чередниченко, І. Шаргай та інші). Дослідження І. Алексєвої, В. Крупнова, Л. Латишева, Р. Міньяр-Белоручева, З. Підручної, О. Сергєєвої, М. Цвілінга, А. Швейцера дали змогу узагальнити тлумачення сутності професійної компетентності перекладача. Предметом вивчення вітчизняних науковців Є. Бєседіної, Т. Таничевої, А. Козак, Т. Кучай, О. Мартинюк, І. Пасинкової, Л. Черноватого стала практика організації професійної підготовки перекладачів в університетах.

Останнім часом переклад розглядається як форма комунікації, а тому актуальними стали

дослідження, присвячені проблемам взаємодії культур під час перекладу (М. Беннет, Т. Грушевицька, В. Кабакчі, О. Кубрякова, В. Попков, А. Садохін, О. Тейлор, С. Тер-Мінасова, У. Гудикунг, Л. Самовар, Р. Портер).

Проблемами спілкування культур і народів інтенсивно займаються не лише філологи та перекладачі. Створені центри з вивчення взаємодії культур, де разом працюють лінгвісти, літературознавці, психологи, історики, соціологи, філософи.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати переклад як різновид міжкультурної комунікації.

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань:

- 1) здійснити діагностику підготовки фахівців у галузі перекладознавства;
- 2) проаналізувати основні труднощі, з якими стикаються в перекладацькій діяльності;
- 3) дослідити роль культурологічного чинника в процесі перекладу;
- 4) розкрити особливості лексичних трансформацій під час перекладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі завдання масової підготовки професійних перекладачів у вищих навчальних закладах і масштаби перекладацької діяльності зробили необхідним всебічне вивчення феномену перекладу. Виникла потреба розробити відповідні навчальні програми й здійснити якісну зміну перекладацької діяльності.

Однією з найскладніших проблем набуття активних навичок користування мовою є усний переклад з рідної мови на іноземну, де треба знати лексичну сполучуваність слів в іноземній мові, лексикографію, комунікативний синтаксис тощо.

Традиційні спеціальності письмового перекладу, такі, як літературний чи технічний перекладач, поповнилися також іншими спеціалізаціями (перекладач-упорядник субтитрів, перекладач-укладач технічної документації, перекладач реклами). Поряд з послідовним і синхронним перекладами розвиваються такі види перекладацької діяльності, як переклад супроводу (як гід-перекладач), переклад відеоконференцій [5, с. 137].

У всьому світі перекладається велика кількість творів художньої літератури. Основні проблеми перекладача в художньому перекладі пов'язані з необхідністю передавати індивідуально-авторські й художньо-естетичні особливості оригіналу. Останнім часом за обсягом і значущістю на перше місце вийшли інформативні переклади: суспільно-політичні, науково-технічні, юридичні, економічні та ін.

Труднощі інформативного перекладу, зазвичай, мають лінгвістичний характер.

Для активного користування мовою як засобом спілкування недостатньо знати значення слів і правила граматики. Потрібно якомога глибше знати світ, що вивчається. Іншими словами, потрібно знати: 1) коли сказати, кому, як, де і при кому; 2) як те чи інше значення / поняття або предмет думки «живуть» у реальності світу, що вивчається [7, с. 28].

З уведенням теорії перекладу як навчальної дисципліни стало очевидно, що професійний перекладач має розуміти особливості структури іноземної мови, логіку взаємодії її елементів і частин, а також мати філологічні знання рідної мови. Але для перекладача важливі не лише глибокі знання іноземної мови, а й культури країни, мову якої він вивчає. Що ж до проблем, з якими стикаються перекладачі, то основні труднощі полягають у тому, що в носіїв різних мов часто не збігаються уявлення про те, як прийнято і як не прийнято говорити. Тому переклад слід розглядати в рамках лінгвокультурної теорії, оскільки він є не тільки актом міжмовної комунікації, а й феноменом міжкультурної комунікації. Це синтез мов і культур, який ускладнює процес адекватної інтерпретації.

З погляду теорії міжкультурної комунікації в процесі перекладу поєднуються не лише дві мови, а й дві культури; ситуативний контекст комунікації сприймається як частина культурного світу.

Створюючи текст рідною мовою, перекладач несвідомо орієнтується на свою систему культурних цінностей. У міжкультурній комунікації співрозмовники, що належать до різних лінгвокультур, декодують висловлювання по-різному. Це означає, що комунікативна функція мови, яка полягає в передачі значення, досягає своєї мети не завжди або не в повному обсязі. Тому адекватний перекладач передбачає не тільки використання знань рідної та іноземної мов, а й урахує систему культурних цінностей учасників комунікації. З огляду на це, доходимо висновку, що переклад є не лише лінгвістичним актом, а й культурним. Це є актом комунікації на межі культур.

За словами А. Швейцера [9, с. 15], «відображення соціального світу в процесі міжмовної комунікації є одним з істотних соціолінгвістичних аспектів перекладу. Під час перекладу відбувається, по-перше, передача соціальних реалій вихідної соціокультурної системи і, по-друге, опосередковане віддзеркалення соціальної диференціації суспільства через соціально зумовлену диференціацію мови».

Сьогодні в перекладознавстві визнають особливу значущість культури й культурологічного підходу до перекладу. Визнають той факт, що переклад відіграє важливу роль у міжкультурному зближенні народів і держав. Це є одночасною умовою міжмовної комунікації та інтеграції культур у єдину світову культуру. Переклад виступає засобом міжкультурних контактів: у процесі перекладу взаємодія культур передбачає ознайомлення слухачів або читачів перекладів з властивими чужорідній культурі фактами з метою розширення їхнього кругозору й виховання поваги до інших культур.

Найбільш вживаною є мова повсякденного спілкування. Вона розвивалась з культурою певного народу й функціонує в нерозривному зв'язку з нею. Розвиток мови визначає саме культура, бо мова є її частиною і формує всі реалії та явища, зумовлені нею.

Розглянемо термін «культура» та з'ясуємо, чому вона є важливим чинником перекладу.

Термін «культура» багатозначний, тому виберемо найближче значення його щодо етнографічного й антропологічного змісту.

Культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [6, с. 394].

В англійській мові у визначенні слова «культура» вживаються також слово *beliefs* (вірування) і словосполучення *the way of life* (спосіб життя) [11].

Отже, мова є дзеркалом культури, у якому відображується не лише реальний світ навколо людини, реальні умови її життя, а й національний характер народу, його менталітет, суспільна самосвідомість, звичаї, традиції, спосіб життя, мораль, світовідчуття, система цінностей, бачення світу. Мова є скарбничкою культури й зберігає культурні цінності – у граматиці, лексиці, фольклорі, приказках, прислів'ях, ідіомах, художній літературі та формах усного й писемного мовлення. Разом з мовою люди засвоюють узагальнений культурний досвід попередніх поколінь, бо особистість людини як носія мови формується за допомогою останньої. Менталітет людини, її бачення світу та ставлення до людей також формується за допомогою мови.

Необхідність вивчення взаємозв'язку мов і культур є безсумнівною. Специфіку суспільної свідомості й конфлікт культур можна зрозуміти, тільки вийшовши за межі своєї культури. Культурний бар'єр набагато неприємніший і небезпечніший за мовний, адже культурні помилки зазвичай сприймаються болочіше, ніж мовні. Відмінності між культурами не можна узагальнити, уклавши їх у чіткі правила. Здебільшого носії мови поблажливо ставляться до мовних помилок іноземців, але культурні

помилки зазвичай справляють на них негативне враження, і вони не прощають їх так легко [3, с. 45].

Конфлікт культур закладений навіть у самому слові «іноземний», тобто з інших земель, бо культура не з інших земель, а рідна одночасно об'єднує людей і відділяє їх від інших, чужих культур. Рідна культура є глухим парканом, що охороняє національну своєрідність народу. Вона є щитом, що відгороджує від інших культур і народів. У такий спосіб увесь світ ділиться на своїх людей, які об'єднані культурою і мовою, і на чужоземців, що не знають їхньої культури та мови. Той факт, що саме англійська мова з різних соціально-історичних причин стала головним засобом міжнародного спілкування, не лише приніс англійській мові величезну економічну й політичну користь, а й позбавив Британію «щита», зробивши її культуру відкритою всьому людству. Це парадокс, оскільки всім відома національна любов англійців до закритості: «мій дім – моя фортеця», але через англійську мову відкрився всім їхній національний будинок.

Очевидними є й приклади зіткнень культур, наприклад, дарування сувенірів або квітів під час зустрічі іноземного гостя в нашій країні. Такий «подарунковий» конфлікт часто псує ділові чи особисті стосунки. У нас прийнято дарувати подарунки, квіти, сувеніри набагато частіше й щедріше, ніж у Європі. Зазвичай гості з Заходу сприймають це не як гостинність, а як спробу підкупу в ділових стосунках. Для українців, які просто дотримуються звичаїв своєї культури, така поведінка гостей є образливою.

Конфлікт культур виявляється найбільш виразно в лексиці, бо саме цей прошарок мови через лексичне значення має безпосередній вихід у позамовленнєву реальність, у реальний світ [7, с. 34]. З уживанням слова, яке є еквівалентом рідного, слід бути дуже обережним, бо за ним стоїть поняття, за поняттям – предмет чи явище реального світу, а це інший світ країни, який є зовсім чужим. На вживання лексики необхідно звернути особливу увагу, бо саме в процесі мовлення дуже гостро постає проблема культурного компонента, культурного бар'єра, наявності культурних фонових знань про світ, що вивчається. Дійсно, для того, щоб дізнатись чи розпізнати значення слова в тексті, потрібно знати не лише власне значення слова, а і якомога більше про поняття предмета, про те, що стоїть за словом, про його місце й функції в тій країні, де ця мова використовується як реальний засіб спілкування.

Цілком очевидно, що практичні заняття з перекладу неможливі без знання основ теорії перекладу, особливо тих її розділів, у яких розглядаються види лексичних і граматичних

трансформацій під час перекладу. Основною метою занять на етапі навчання теорії перекладу є оволодіння елементарними прийомами подібних перетворень з урахуванням різновиду тексту, стилю, культурологічного чинника. Як зразок розглянемо лексичні одиниці ділового стилю, побутової лексики, технічні терміни й з'ясуємо загальні закономірності перекладу. Ознайомлення з цими прикладами дасть змогу уявити загальний механізм перекладу.

Під час перекладу відбувається і контакт двох мов, і зіткнення двох культур. Розглянемо це на прикладі елементарного привітання. Під час перекладу усного вітання або ділового листа з англійської мови на українську, англійська форма звернення «*Dear Sir*» передається досить часто зверненням «Дорогий сере». Для українського ділового стилю це формулювання не природне, однак у силу більшої толерантності української культури до іноземних запозичень воно під час перекладу прийнятне, хоча й надає привітанням легкий відтінок іронії. Для українського ділового листа було б більш природним звернення «Шановний пане директоре», але щодо лексико-семантичного складу вихідної фрази, то воно не є адекватним перекладом. Отже, у перекладача виникає можливість обирати з двох відповідностей ту, яка в тій чи тій ситуації більш доречна. Водночас та сама проблема виявляється й під час перекладу в діловому стилі фрази типу «Вельмишановний пане Тейлор!» з української мови на англійську. Поза всяким сумнівом, його дослівний переклад як «*Deeply respected Mr. Taylor!*» буде неприйнятним, оскільки англосаксонська традиція звернення достатньо консервативна й вимагає використання саме фрази «*Dear Sir*», відступ від якої сприймається як порушення норм ділового етикету.

Майже всі помилки трапляються через те, що ми прагнемо перекласти англійські слова, фрази, речення українськими словами, фразами, реченнями. Не можна перекладати ізольовано слова, фрази, речення, тобто здійснювати буквальный переклад. Наведемо простий приклад зі словом «стіл», яке є багатозначним: стіл для прийому їжі – предмет меблів, паспортний стіл і стіл знахідок – установи, стіл без солі – дієта, стіл давньоруського князя – місто. Є також значення слова «пансіон» і «стіл фрезерного верстата». Отже, українському слову «стіл» у різних прикладах в англійській мові відповідатиме ряд слів: *table, room, bureau, office, department, capital, board, throne, accommodation, court, ration, meal, dietary cookery, course etc.* З наведеного прикладу бачимо, що не можна окремо взяти українське слово «стіл» перекласти англійським словом *table*. Під час зворотного перекладу в різних контекстах англійському

слову *table* відповідатимуть різні українські слова: стіл, їжа, компанія за столом, дошка, плита, скрижаль, табель, пласка поверхня, розклад, графік [1].

Українськими винятками є варіанти, коли одному українському слову завжди відповідає одне англійське й навпаки. Практично будь-яке слово може мати два значення, оскільки будь-яке вихідне однозначне слово здатне набути другого значення як назви терміна, власної назви або частини еліптичної конструкції [8, с. 4]. Наприклад, «усі “за” і “проти”». У цьому прикладі «за» і «проти» – не прийменники, що позначають місце, а іменники, що означають згоду або незгоду. Англійці кажуть: «*If ifs and ans were pots and pans*» (Якби та якби та вирости в роті гриби – то був би город). У цьому реченні сполучник *if* та артикль *an* також перетворюються на іменники. У лексиконі вчених *back up* – не дієслово, а іменник, що означає «дублювальний агрегат»; *break through* означає «досягнення», «відкриття».

Переглядаючи тлумачні словники, можна натрапити на слова, що мають понад 40 еквівалентів в іншій мові. Ось, наприклад, яких значень набуває слово «ставити» в різних поєднаннях: ставити латочку – накладати латку, ставити градусник – вимірювати градусником, ставити діагноз – визначати діагноз, ставити компрес – накладати компрес, ставити запитання – запитувати, ставити оцінку – оцінювати успіхи в навчанні чи роботі. У більш стійких поєднаннях (фразеологічних зворотах) слово «ставити» ще менш виразне і його не можна замінити іншим словом, оскільки таке поєднання дорівнює одному слову. Наприклад: ставити в глухий кут – спантеличувати, ставити на карту – ризикувати, ставити перепони – перешкоджати.

Наведемо кілька прикладів, коли, здавалося б, найпростіші й однозначні слова повсякденної мови як технічні терміни набувають зовсім несподіваних значень: *horse* – рама, *pig* – болванка, *frog* – хрестовина, *fly* – маховик, *goose* – праска, *monkey* – баба для забивання паль.

Якщо перекладати окремі слова, то це значно простіше, але коли вони сполучаються з іншими – спостерігається неможливість перекладу фрази у відриві від контексту. Контекст – це те, що робить слово або речення однозначним. Контекстом може бути не тільки словесне оточення, а й реальна ситуація. Звичайно, чим більше пов'язаних між собою слів використовується для вираження поняття, тим точніше це поняття має виражатись під час перекладу. Однак багато фраз і поєднань можуть мати пряме й переносне значення й тому передавати різні поняття, наприклад, англійський вираз «*Hot air*» може позначати і «гаряче

повітря», і «балаканину». Слово «море» в українській мові вживається як у прямому, так і в переносному значенні: синє море, море народу, але під час перекладу цих словосполучень англійською мовою слово «море» матиме зовсім відмінні еквіваленти: *blue sea, crowds of people*.

Отже, під час перекладу дуже важливо враховувати явище багатозначності й те, що слово зазвичай не сприймається ізольовано. Воно живе своїм життям лише в мовленні, у контексті висловлювання. Залежно від контексту окреме слово може перекладатись словосполученням, смисловою групою чи навіть цілим реченням, якщо у відповідній мові немає еквівалента.

С. Тер-Мінасав [7, с. 40] підкреслює, що слово відображає не сам предмет реальності, а таке його бачення, яке носію мови нав'язано наявним у його свідомості поняттям про цей предмет. Поняття ж виникає на рівні узагальнень основних ознак, які формують його, і тому є відволіканням від конкретних рис, абстракцією. У різних народів шлях від реального світу до поняття й далі – до словесного вираження – відрізняється. Це спричинено відмінностями в географії, історії, особливостях життя цих народів і відмінностями в розвитку їхньої суспільної свідомості. Оскільки наша свідомість зумовлена звичаями, способом життя, традиціями, тобто всім тим, що ми називаємо культурою в широкому етнографічному сенсі, то

мова відображає дійсність не прямо, а від реального світу до мислення й від мислення до мови.

Висновки. З огляду на вище викладений матеріал, доходимо висновку, що сучасне суспільство потребує не просто викладачів і перекладачів з іноземних мов, а фахівців з міжнародного й міжкультурного спілкування, оскільки необхідність у міжкультурній комунікації відчувається в багатьох сферах людської діяльності.

Науковці розглядають переклад як різновид міжкультурної комунікації. Отже, його слід аналізувати в рамках лінгвокультурної теорії, оскільки переклад – не лише акт міжмовної комунікації, а й феномен міжкультурної комунікації. Це синтез мов і культур, що ускладнює процес адекватної інтерпретації.

З погляду теорії міжкультурної комунікації в процесі перекладу поєднуються не лише дві мови, а й дві культури, ситуативний контекст комунікації сприймається як частина культурного світу. Для перекладача важливо мати не тільки глибокі знання іноземної мови, а й культури країни, мову якої він вивчає. Оскільки конфлікт культур найбільш виразно виявляється в комунікації, то зіткнення культур може стати причиною їхнього конфлікту. Тому необхідно знати, що стоїть за словом і які функції воно виконує в тій країні, де та чи та мова є реальним засобом спілкування.

Список використаних джерел

1. Англо-український словник: у 2 т. / уклад. М. І. Балла. Київ: Освіта, 1996.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
3. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В. Діалог 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.
4. Ретскер И. Я. Теория перевода и переводческая практика. Москва: Наше наследие, 2007. 244 с.
5. Рябуха Т. В., Зіненко Н. В., Гостіщева Н. О. Формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів під час навчання усного послідовного перекладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2(19). С. 137–144.
6. Словник української мови: в 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка (1970-1980). Том 4. 1973. С. 394. URL: <http://ru.bok.org/book/745605/aef48> (дата звернення: 30.08.2018).
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Логос, 2000. 234 с.
8. Терехова Г. В. Теория и практика перевода: учебное пособие. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. 103 с.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. 215 с.

References

1. Balla, M.I. (1996). *English-Ukrainian Dictionary. In 2 volumes*. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]
2. Grushevitskaya, T.G. (2003). *Fundamentals of intercultural communication: Textbook for HEIs*. Moscow: UNITY-DANA. [in Russian]
3. Kulykova, L., Tarasenko, T. (2017). Dialogue of cultures in the theory of intercultural communication and practice of teaching foreign languages. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohika*, 18, 42–46. [in Ukrainian]
4. Retsker, Y.I. (1974). *Translation theory and translation practice*. Moscow: Nashe nasledie. [in Russian]
5. Riabukha, T., Zinenko, N., Gostishcheva, N. (2017). Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohika*, 19, 137–144. [in Ukrainian]
6. Bilodid, I.K. (1973). *Dictionary of the Ukrainian language. In 11 volumes. Vol. 4*. Kyiv: Osvita. Retrieved from: <http://ru.b-ok.org/book/745605/aef48>. [in Ukrainian]
7. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Logos. [in Russian]
8. Terehova, G.V. (2004). *Theory and practice of translation: Tutorial*. Orenburg: GOU OGU. [in Russian]
9. Shveitsner, A.D. (1988). *Theory of translation: status, problems, aspects*. Moscow: Nauka. [in Russian]
10. Utrobina, A.A. (2010). *The theory of translation*. Moscow: Prior-izdat. [in Russian]

10. Утробина А. А. Теория перевода. Москва: Приор-издат, 2010. 144 с.
11. Dictionary of English Language and Culture. Longman Group Ltd., 1993. URL: <https://docplayer.ru/79883466-Longman-dictionary-of-english-language-and-culture-online.html> (Last accessed: 30.08.2018).
12. Orlando L. Taylor. Cross-Cultural Communication: An Essential Dimension of Effective Education. Revised and reprinted, 1990.
11. Dictionary of English Language and Culture. (1993). Longman Group Ltd. Retrieved from: <https://docplayer.ru/79883466-Longman-dictionary-of-english-language-and-culture-online.html>. [In English]
12. Orlando, L. Taylor. (1990). *Cross-Cultural Communication: An Essential Dimension of Effective Education*. [In English]

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Куликова Людмила Анатоліївна

kulikovaludmila621@gmail.com

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

Насалевич Тамара Васиївна

angl_fil_mdpu@ukr.net

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

Харченко Тетяна Іванівна

angl_fil_mdpu@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2493

*Матеріал надійшов до редакції 22. 11. 2018 р.
Прийнято до друку 16. 12. 2018 р.*

Information about the authors:

Kulykova Liudmyla Anatoliivna

kulikovaludmila621@gmail.com

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

Nasalevykh Tamara Vasyivna

angl_fil_mdpu@ukr.net

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

Kharchenko Tetiana Ivanivna

angl_fil_mdpu@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2493

*Received at the editorial office 22. 11. 2018.
Accepted for publishing 16. 12. 2018.*

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ В ДИТЯЧОМУ ЗАКЛАДІ ОЗДОРОВЛЕННЯ Й ВІДПОЧИНКУ

Ганна Мільчевська, Ксенія Петухова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено одну з найважливіших проблем сьогодення – особливості проведення соціально-виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку. Проаналізовано провідні погляди вчених на окреслену проблему, акцентовано на важливості такої роботи саме в підлітковому віці. Визначено виховні орієнтири процесу визнання особистості кожного підлітка; схарактеризовано основні напрями діяльності в умовах закладів оздоровлення й відпочинку, наведено детальний опис основного періоду зміни в закладах літнього відпочинку.

Ключові слова:

соціально-виховна робота; підлітки; дитячий оздоровчий заклад.

Аннотация:

Мильчевская Анна, Петухова Ксения. Организация социально-воспитательной работы с подростками в детском оздоровительном учреждении.

В статье поднята одна из важных современных проблем – особенности социально-воспитательной работы в детских оздоровительных учреждениях. Проанализированы взгляды ученых относительно данной проблемы, акцентировано внимание на необходимости такой работы именно в подростковом возрасте. Определены воспитательные ориентиры процесса признания личности каждого подростка; охарактеризованы основные направления деятельности в условиях оздоровительных учреждений, представлено подробное описание основного периода смены в учреждении летнего отдыха.

Ключевые слова:

социально-воспитательная работа; подростки; детское оздоровительное учреждение.

Resume:

Milchevska Hanna, Petukhova Kseniia. Organization of social and educational work with adolescents in a children's institution for health and recreation.

The article reveals the essence of one of today's most important problems, namely, that of social and educational work in children's health and recreation institutions. The authors analyze the leading views of scientists according to the identified problems, emphasizing the importance of adolescence. The materials of the publication highlight educational guidelines for the process of recognizing the identity of each teenager; the main directions of activity are described in the conditions of health and recreation institutions. The detailed description of the main period of change in the institutions of summer recreation is given.

Key words:

social work; adolescents; children's recreation institution.

Постановка проблеми. Організація соціально-виховної роботи в дитячому оздоровчому закладі як соціально-педагогічна проблема набуває особливого значення тоді, коли йдеться про життєдіяльність сучасного підлітка. Цей період є перехідним періодом від дитинства до зрілості й характеризується такими специфічними новоутвореннями, як почуття дорослості, бажання вести самостійний спосіб життя, потреба в самоствердженні й самореалізації тощо. Отже, залежно від способу та змісту організації соціально-виховної роботи відбувається входження підлітків у соціальні відносини, соціалізація та формування їхніх особистісних якостей, а також функціонування їх як суб'єктів міжособистісного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних учених висвітлено специфіку діяльності літнього оздоровчого табору (М. Наказний, М. Соя, Г. Шутка та інші). Вивченню організаційно-методичних засад соціально-виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку присвячено праці О. Бартків, В. Гаврішко, А. Капської, О. Карпенко та ін.; особливості тематичної зміни в дитячому закладі оздоровлення й відпочинку розкрито в дослідженнях О. Биковської, Р. Вайноли, Ж. Петрочко, І. Стародубцевої та ін. Питання творчого потенціалу, культури та свободи особистості детально розглянуто в роботах таких учених, як О. Барішева,

Н. Борисова, Ж. Воронцова, В. Зарицька, А. Мудрик та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення й характеристика особливостей організації соціально-виховної роботи в дитячому оздоровчому закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливе місце в системі організації виховної роботи молодого покоління посідають позашкільні дитячі заклади, колективи та об'єднання. Однією з найбільш поширених позашкільних установ є дитячий заклад оздоровлення й відпочинку. У контексті огляду нашої теми зауважимо, що дитячий заклад оздоровлення й відпочинку створює для підлітків умови, які дають їм змогу зруйнувати набуті негативні стереотипи, сформовані в їх повсякденному житті. Такі умови допомагають розкриттю потенційних можливостей і здібностей для того, щоб вчиняти як належить у різних ситуаціях.

Організовуючи соціально-виховну роботу в умовах дитячого оздоровчого закладу, варто враховувати таке: згідно з Типовим положенням «Про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку» [8], діти мають право самостійно обирати види діяльності, брати участь в освітніх і оздоровчих програмах. Отже, життєдіяльність підлітків у дитячому закладі оздоровлення й відпочинку має будуватись на принципах добровільної участі в різних справах, а також

на принципах вільного вибору занять і видів діяльності. Слушними, на наше переконання, є думки Ж.-Ж. Руссо, який уважав, що на людину впливають три фактори виховання: природа, люди та суспільство. Кожен з цих чинників виконує свою роль у процесі розвитку людини. Так, природа наділяє особистість певними здібностями й талантами; люди допомагають розвивати й удосконалювати ці здібності; різноманітні явища в соціумі збагачують особистісний досвід. Загалом самостійне набуття досвіду є важливою та невіддільною умовою повноцінного розвитку молоді людини [3, с. 197].

Цікавими в контексті нашого дослідження є погляди сучасних соціальних педагогів. Так, наприклад, як зазначає Н. Заверико, особливе місце в процесі становлення підлітка належить товариству однолітків, що виконує такі функції: 1) самовизначення (можливість довести свою незалежність, право на самостійні дії та вчинки); 2) функція престижу (пошук поваги до своєї особистості й визнання її іншими); 3) інструментальна функція (можливість досягти мети й здійснити задуми; пошук захисту тощо); 4) інформаційно-розважальна функція (пошук розваг і порад, інтенсивний обмін інформацією, обговорення важливих для підлітка проблем [2, с. 37].

Залежно від мети діяльності закладу, видів послуг, місця розташування й сезону функціонування, дитячі заклади оздоровлення й відпочинку поділяються на такі типи: дитячий заклад санаторного типу, дитячий центр, позаміський заклад оздоровлення й відпочинку, табір з денним перебуванням, дитячий заклад праці й відпочинку та наметове містечко. Сьогодні організацією дозвіллевого часу учнівської молоді займаються також і в пришкільних таборах, і в клубах за місцем проживання.

Досліджуючи особливості діяльності дитячих закладів оздоровлення й відпочинку, вітчизняний науковець, педагог Ж. Петрович визначає такі ознаки їх функціонування: структура зайнятості дітей (протягом кожного дня та зміни загалом); характер взаємовідносин у дитячому й дорослому колективах, а також між ними; самодіяльність кожної дитини (пропозиції та їх реалізація); творчі досягнення й результати дітей (грамоти, призи, кубки, сертифікати, нові знання й уміння тощо); комфортність і відчуття захищеності дитини в дитячому закладі; репутація закладу (дорослого колективу, що працює протягом зміни) [4].

Характер змісту діяльності дитячих закладів оздоровлення й відпочинку дає змогу визначити основні напрями роботи, серед яких: соціально-педагогічна, рекреаційно-оздоровча й освітньо-

розвивальна діяльність [4]. Так, соціально-педагогічна діяльність передбачає створення сприятливих умов для успішної соціальної адаптації дитини й надання їй можливостей для творчого розвитку й самореалізації.

Перші дні перебування підлітка в дитячому закладі оздоровлення й відпочинку характеризуються зміною окремих цінностей і стереотипів поведінки, руйнуванням колишньої позиції. Це зумовлено новими умовами життя, особливістю дитячого закладу, знайомством з новими людьми й усвідомленням свого місця в дитячому колективі.

Рекреаційно-оздоровча діяльність такого дитячого закладу містить два основні складники: оздоровлення й відпочинок. Дитячий заклад надає вихованцям можливість відновити свої фізичні й психічні сили, покращити своє здоров'я, зняти напруження. Але при цьому в роботі закладу доцільно дотримуватись єдності двох процесів: оздоровлення й виховної діяльності, щоб кожен табірний або загоновий захід мав оздоровчий і педагогічно-орієнтований характер.

Освітньо-розвивальна діяльність спрямована на розширення діапазону інтересів, здібностей, можливостей підлітків у процесі пізнавальної діяльності, у різноманітних самостійних і колективних формах роботи. Усе це зумовлює необхідність розглянути особливості організації виховної роботи в дитячому оздоровчому закладі.

Зазвичай перспективний план на літній період має передбачати такі аспекти: характеристику регіону, кліматичних і територіальних особливостей, матеріально-технічної бази, зміст виховної діяльності дитячого закладу та його основні напрями, виховні завдання, дію школи дитячого самоврядування тощо.

Умовно всі плани можна розділити на дві групи: 1) організація діяльності закладу; 2) організація процесу оздоровлення й відпочинку.

Перша група планів входить у коло компетенцій адміністрації та керівництва дитячого закладу й передбачає виконання таких завдань: розвиток, поліпшення й удосконалення матеріально-технічної бази; робота з працівниками різного профілю (педагогічним, медичним, технічним персоналом тощо) над покращенням якості їхньої роботи й створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в колективі; організація роботи з надання послуг, забезпечення безпеки життєдіяльності; розроблення менеджмент-плану.

Друга група планів безпосередньо стосується питань організації процесу оздоровлення й відпочинку й передбачає: розроблення календарних планів на кожен табірну зміну;

розроблення плану-сітки загонових справ; індивідуальних планів роботи спеціалістів (психолога, соціального педагога, методиста, лікаря, інструктора з фізичної культури, керівників гуртків тощо).

Календарний план складається на одну зміну з урахуванням завдань, що зазначені в перспективному плані роботи дитячого закладу оздоровлення й відпочинку.

Зазвичай зміна в дитячому закладі оздоровлення й відпочинку охоплює три періоди: організаційний, основний і завершальний. Кожний з цих періодів має свою мету, виконує певні завдання й визначає потрібні форми, напрями й види виховної роботи. Розглянемо особливості кожного з цих періодів.

Організаційний період зміни починається з моменту приїзду вихованців до закладу відпочинку й триває приблизно 1-3 дні. Особливістю цього періоду є наявність труднощів, які пов'язані з емоційним станом дитини та процесом її адаптації до нових умов життєдіяльності. Цей період не можна затягувати. Головною метою діяльності вожатого в цей час є організація та згуртування дитячого колективу, встановлення контакту з дітьми; створення умов для комфортного й психологічно-сприятливого перебування дитини в таборі. Основні завдання вожатого такі: розмістити всіх дітей по кімнатах; ознайомитися зі складом і контингентом дітей; провести екскурсію дитячим закладом оздоровлення й відпочинку; ознайомити дітей з правилами та нормами поведінки в таборі; провести вечір-знайомство; проаналізувати рівень організаторських здібностей і лідерських якостей дітей; провести організаційну нараду й розподілити доручення та обов'язки, вибрати назву й девіз загону.

Звичайно, організаційний період передбачає створення сприятливих умов для успішної адаптації підлітка в дитячому оздоровчому закладі, хоча дуже часто трапляються прояви соціальної дезадаптації, що виникають через певні причини: 1) нові складні відчуття дитини, пов'язані з переходом від домашнього комфорту до умов колективної взаємодії; 2) перевага індивідуальності дитини над колективом, унаслідок чого відбувається слабка інтеграція дитини в комунікативне середовище табору; 3) низька компетентність і культура спілкування, що заважає встановленню контакту з іншими; 4) низький статус дитини в колективі; 5) неузгодженість очікувань дитини зі сформованими традиціями діяльності дитячого закладу; 6) суперечність інтересів дітей і дорослих у їхній спільній діяльності; 7) брак можливості вільного вибору дитиною форм діяльності [4, с. 28–29].

Учені пропонують використовувати у виховній роботі закладів такого типу універсальні методи впливу на дітей: метод суспільно корисної діяльності (пояснювати дітям, для чого робиться та чи та справа), метод гри (разом з дітьми брати участь в іграх, радіти за них і співпереживати їхнім радощам і успіхам), метод вимоги (єдині вимоги: дисципліна, дотримання режиму дня, чистота в кімнатах), метод доручення [5, с. 13].

Основний період зміни – це найбільший за обсягом період, який передбачає створення сприятливих умов для розвитку здібностей дитини та орієнтацію на успіх у процесі її діяльності. Отже, основними завданнями вожатого в цей період є активізація діяльності кожного вихованця за допомогою залучення його до різних видів діяльності; організація та проведення різноманітних колективно-творчих форм роботи; контроль за дотриманням дітьми режиму дня та єдиних вимог; підтримка сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі.

У такій ситуації вагомими є виховні орієнтири в процесі визнання особистості кожного підлітка, запропоновані вітчизняною дослідницею І. Булах. До них належать: 1) упевненість у потенційних можливостях кожного підлітка; 2) створення разом з підлітком умов для його особистісного зростання; 3) підтримка індивідуальності кожного підлітка, визнання його автономності та самостійності; 4) вияв зацікавленості інтересами, намірами, ідеями підлітка; 5) належне сприймання особистості кожного вихованця, його індивідуальних якостей, особливостей і рис характеру; 6) урахування специфіки перебігу та регуляції вищих психічних функцій кожного підлітка (розумової, емоційної, вольової та інших); 7) добирання оптимальних засобів, виховних впливів на підлітка, які враховували б його особистісні якості та психофізіологічні особливості; 8) підведення кожного підлітка до свободи діяльності, ціннісного вибору, визначення свого місця в суспільстві [1, с. 310].

Науковець А. Джеус вказує на те, що основний період зміни поділяється на два самостійні етапи: перший етап – навчально-демонстраційний, другий – демонстраційно-закріплювальний. На першому етапі мають бути виконані такі завдання: 1) набуття підлітком знань і вмінь відповідно до профілю програми, навичок самовизначення у виборі певного виду діяльності, ролі та позиції в дитячому колективі, які відповідають очікуванням, інтересам і потребам підлітка в саморозвитку; 2) створення сприятливих умов для вияву індивідуальності кожного підлітка, його творчого й морального потенціалу; 3) розгортання діяльності творчих

майстерень за інтересами й запитами вихованців; 4) корекція ціннісно-мотиваційних норм спілкування, поведінки, відносин і діяльності; 5) створення необхідних умов для діяльності органів дитячого самоврядування [7, с. 11].

Своєю чергою, на другому етапі (демонстраційно-закріплювальному) важливим є виконання таких завдань: 1) організація різноманітної творчої діяльності й активне залучення вихованців до її підготовки та проведення; 2) створення умов для демонстрації самодіяльності та самостійності вихованців в органах дитячого самоврядування; 3) демонстрація досягнень і надбань підлітків через різноманітні форми роботи: ігрові програми, конкурси, турніри, спортивні змагання, трудові акції тощо; 4) демонстрація знань, умінь і навичок підлітків, набутих у процесі роботи в творчих майстернях за інтересами; 5) корекція міжособистісних і групових взаємовідносин; 6) аналіз індивідуальних і групових дій, спрямованих на стимулювання успішності підлітків у різноманітних видах діяльності [7, с. 11].

В основний період зміни рекомендується використовувати такі організаційні форми та види діяльності: конкурси, змагання з різних видів творчої діяльності, що допомагають кожному загонові самовизначитись і виявити перші колективні емоції та спільну радість; справи комплексного характеру (день пам'яті, день милосердя тощо); організаційно-громадську діяльність (колективні збори з планування майбутньої діяльності); трудові справи (чергування в їдальні, благоустрій території тощо) [6, с. 71].

Підсумковий (заключний) період табірної зміни – останні 2-3 дні, протягом яких підбивають певні підсумки діяльності й досягнень дітей у закладі оздоровлення й відпочинку. На цьому етапі загоновий колектив є вже певною самостійною одиницею, органи дитячого самоврядування досягають свого піку активності. Головною метою діяльності вожатого є аналіз виховної роботи й виявлення причин переваг і недоліків у діяльності дітей; проведення колективних заходів прощання з табором.

Серед *соціально-педагогічних завдань*, які мають бути виконані в цей період, виділяють такі: 1) груповий аналіз і демонстрація індивідуальних і групових досягнень; 2) оцінка й самооцінка підлітками особистісно значущих результатів діяльності у ДЗОВ; 3) створення емоційної атмосфери успішного завершення зміни, нагородження найбільш активних вихованців; 4) стимулювання позитивних змін в особистості вихованця; 5) організація діяльності, яка знімає психологічний стан «тимчасовості перебування», зумовлений

швидким від'їздом; 6) діагностування й розроблення індивідуальних програм саморозвитку [7].

Дослідники зазначають, що одним з найважливіших компонентів соціального виховання є пошук шляхів педагогічного впливу на особистість кожної дитини в умовах тимчасово створеного дитячого колективу. Виходячи з умов становлення й розвитку особистості, напрямів самореалізації та самоствердження, виділяють такі шляхи організації ефективної діяльності: 1) організація всіх основних сфер діяльності дітей у тимчасовому дитячому об'єднанні; 2) організація й використання різноманітних форм роботи; 3) цілковита участь дитини в різноманітних ситуаціях; 4) корекція емоційного стану кожної дитини [6].

Аналізуючи особливості виховної роботи в літньому оздоровчому таборі, науковці В. Гаврішко, Н. Казакова, Л. Машкіна, І. Шоробура визначають такі види діяльності: 1) пізнавальну й ціннісно-орієнтовану (аукціон знань, ігри-тренінги з культури спілкування, день пізнавальних ігор тощо); 2) суспільно громадську (прес-конференції, клуб юних парламентаріїв, конкурс просвітницьких знань тощо); 3) художньо-естетичну (музичний ринг, вечір авторської пісні, конкурс-захист «Природа року», пісенний аукціон, театральний КВК тощо); 4) організаторську (гра «Лідер», журнал-естафета «Жива газета», організація самоврядування тощо); 5) спортивно-оздоровчу й гігієнічне виховання (спортивні ігри, ранкова гімнастика, плавання, біг, шахові турніри, дотримання режиму й розпорядку дня тощо); 6) трудову (самообслуговування, ательє добрих послуг, майстерня з виготовлення сувенірів, виставки, ярмарки тощо); 7) натуралістичну та екологічну (бесіди на тему охорони природи й раціонального використання ресурсів, екскурсії, створення загонів з охорони природи, організація трудових десантів щодо озеленення території тощо); 8) туристсько-краєзнавчу (туристські походи з елементами історизму, складання краєзнавчого альбому, зустрічі зі старожилами та запис їхніх розповідей про минуле села чи міста) [6].

У роботі з підлітками, учені виокремлюють масові, групові та індивідуальні форми роботи. До масових форм належать свята, урочистості, ярмарки, фестивалі, акції, форуми тощо, у яких беруть участь усі учасники оздоровчо-виховного процесу конкретного закладу. Саме в масових заходах створюється неповторна емоційна атмосфера радості, співпереживання, азарту, єднання. Відмова від таких форм роботи обмежує можливість вибору підлітком того виду діяльності й тієї форми, які для нього є найбільш

прийнятними. Серед групових форм роботи виділяють: групові заняття, міні-лекції, відеозаняття, диспути тощо. Вони дають змогу вихованцям закладу займатись обраною справою з максимальною користю для себе. Особливе значення для дитячих оздоровчих закладів мають індивідуальні форми: консультації, бесіди тощо. Але дуже важливо дотримуватись балансу між усіма формами роботи [9].

Уся виховна робота в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку базується на таких принципах організації виховної роботи: 1) пріоритетність цілей розвитку індивідуальності під час створення необхідних умов для реалізації особистих якостей у процесі творчої діяльності; 2) урахування особистісних потреб та інтересів кожної дитини; 3) створення різновікових груп для залучення дітей до творчої діяльності; 4) надання педагогічної підтримки й допомоги в процесі самовизначення дитини, формування сприятливих міжособистісних і міжгрупових відносин; 5) постійна турбота про поліпшення навколишнього життя [11].

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, підкреслимо важливість використання інноваційних форм і методів роботи з підлітками, а також дотримання традиційних планів соціально-виховної роботи.

Перевагами діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, на наше переконання, є такі: наявність варіативності програм діяльності, можливість вільного вибору дитиною напрямку та змісту діяльності, широке поле для реалізації її здібностей.

До особливостей організації соціально-виховної роботи в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку належать: проведення виховної роботи в тимчасових дитячих колективах; короткотривалий період перебування дитини в дитячому оздоровчому таборі; добровільна участь дітей у різних заходах, вільний вибір занять; виховний вплив дитячого колективу на особистість дитини; недостатній вияв професійності студентів-практикантів і помічників вихователів.

Серед основних напрямів діяльності в означених закладах можна виокремити такі: фізкультурно-оздоровчий напрям, що охоплює три основні компоненти – спорт, фізичне виховання, здоровий спосіб життя; інтелектуальний напрям, що передбачає організацію роботи різноманітних секцій і гуртків для розвитку інтелектуальних здібностей підлітків; художньо-естетичний напрям, у рамках якого проводяться тематичні конкурси та свята для розвитку творчих нахилів підлітків; суспільний напрям, що характеризується прийняттям підлітка в соціальній групі однолітків і формуванням його особистісної ідентичності; трудовий напрям самореалізації, що охоплює суспільно-корисну працю й самообслуговування; розважальний напрям, у межах якого організуються загонові й загальнотаборні заходи, що допомагають підліткови розкрити та виявити свої здібності.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в розробленні соціально-педагогічних заходів для підлітків, які перебувають у закладах оздоровлення та відпочинку.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... д-ра пед. наук : 19.00.07 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 581 с.
2. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ: Слово, 2011. 240 с.
3. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва: Педагогика, 1988. 416 с.
4. Летний лагерь: вчера и сегодня / под ред. С. А. Шмакова. Москва: ДОД, 2009. 120 с.
5. Літо. Табір. Вожатий: практ.-зорієнтован. навч.-метод. посібник / авт.-упоряд. Т. А. Нечипоренко. Вид. 4-е. Вінниця: Спадщина, 2009. 128 с.
6. Організаційно-методичні засади виховної роботи в літніх оздоровчих таборах: метод. посібник / В. Д. Гавришко, І. М. Шоробура, Л. А. Машкіна, Н. В. Казакова. Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2011. 255 с.
7. Орленок. Книга вожатого / под ред. А. Джеуса. Москва: Собеседник, 2005. 352 с.
8. Про дитячий заклад оздоровлення та відпочинок дітей: типові положення від 28.04.2009. *Верховна Рада України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/422-2009-п> (19.09.2018).

References

1. Bulakh, I. S. (2004). *Psychological foundations of the personal growth of adolescents: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Zaveryko, N. V. (2011). *Social pedagogy: study guide*. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian]
3. Komensky, J. A., Locke, J., Rousseau, J.-J., Pestalozzi, J. H. (1988). *Pedagogical heritage*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
4. Shmakov, S. A., ed. (2009). *The summer camp: yesterday and today*. Moscow: DOD. [in Russian]
5. Nechyporenko, T. A. (2009). *Summer. Camp. Counsellor: practice-oriented guide*. 4th edition. Vinnytsia: Spadshchyna. [in Ukrainian]
6. Havrishko, V. D., Shorobura, I. M., Mashkina, L. A. (2011). *Organizational-methodological principles of educational work in summer health camps: a method. guide*. Khmelnytskyi: Vyd-vo KHGPA. [in Ukrainian]
7. Dzheus, A., ed. (2005). *Orlionok. The camp counsellor's book*. Moscow: Sobesednik. [in Russian]
8. About the Children's Recreation and Recreation Centre: a typical provision of 28.04.2009. *Verkhovna Rada Ukrainy*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/422-2009-п> [in Ukrainian]
9. Kapska, A. I. (2011). *Social pedagogy: a textbook*. Kyiv: Tsentр uchbovovii literatury. [in Ukrainian]

9. Соціальна педагогіка: підручник. Вид. 5-е, переробл. та доп. / за ред. А. Й. Капської. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
10. Соціально-психологічний словник / авт.-уклад. М. Чапка, У. Контні. Мисловице, 2010. 519 с.
11. Шутка Г. І. Соціально-педагогічні умови вдосконалення фізичного стану дітей у літньому оздоровчому таборі: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Львів, 2002. 196 с.
10. Чапка, М., Контні, У. (2010). *Social-psychological dictionary*. Myslovice. [in Ukrainian]
11. Shutka, H. I. (2002). *Socio-pedagogical conditions for improving the physical condition of children in the summer health camp: thesis*. Lviv. [in Ukrainian]

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про авторів:

Мільчевська Ганна Сергіївна

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

Петухова Ксенія Олександрівна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2494

*Матеріал надійшов до редакції 25. 09. 2018 р.
Прийнято до друку 17. 10. 2018 р.*

Information about the authors:

Milchevska Hanna Serhiivna

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

Petukhova Kseniia Oleksandrivna

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2494

*Received at the editorial office 25. 09. 2018.
Accepted for publishing 17. 10. 2018.*

ВИХОВНІ ІДЕАЛИ УКРАЇНСЬКОГО КОЗАЦТВА

Микола Окса, Володимир Іваненко

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

У статті зроблено спробу окреслити виховні ідеали козацтва як складника духовної спільності українського народу; дослідити ментальність і характерні ознаки православ'я українських козаків; об'єднати особливості фізичного виховання козаків, відображеного в літературі й пластичних мистецтвах. Розкрито особливості становлення культурних традицій у козацькому середовищі й визначено внесок виховних ідеалів українського козацтва, що пов'язані з фізичним вихованням молоді, у загальнонаціональну культуру. Доведено, що інституційні норми в середовищі козацтва втілюють принципи загальнолюдської моралі та культури.

Ключові слова:

спеціалісти з фізкультури і спорту; професійно-педагогічна культура; професійна ефективність; самооцінка; чинники; рефлексія; українське козацтво.

Аннотация:

Окса Николай, Иваненко Владимир. **Воспитательные идеалы украинского казачества.** В статье сделана попытка охарактеризовать воспитательные идеалы казачества как составляющую духовной общности украинского народа; исследовать ментальность и характерные признаки православия украинских казаков; обосновать особенности физического воспитания казаков, отраженного в литературе и пластических искусствах. Раскрыты особенности становления культурных традиций в казачьей среде и определен вклад воспитательных идеалов украинского казачества, связанных с физическим воспитанием молодежи, в общенациональную культуру. Доказано, что институциональные нормы в среде казачества воплощают принципы общечеловеческой морали и культуры.

Ключевые слова:

специалисты по физкультуре и спорту; профессионально-педагогическая культура; профессиональная эффективность; самооценка; факторы; рефлексия; украинское казачество.

Resume:

Oksa Mykola, Ivanenko Volodymyr. **Educational ideas of Ukrainian Cossacks.** The article deals with pedagogical conditions and factors that determine the development of vocational and pedagogical culture of various categories of specialists in physical education and sports. The conditions, which allow presenting the real structure of professional-pedagogical culture of a specialist, the main content of which is reflected in ideological, organizational and communicative substructures, are determined. The results of factor analysis showed that in the structure of the professional efficiency of specialists the leading place is occupied by the factors that determine the development of communication abilities and professional interaction on the basis of the ownership of the methods of socially-oriented influence on processes and objects of vocational and pedagogical activity. Activity can be expressed using the formula – "human action plus reflection of these actions". Reflection is an analysis of the activities carried out, aimed at identifying the causes of difficulties and correction of the way of activity.

Key words:

specialists of physical education and sport; professional-pedagogical culture; professional efficiency; self-esteem; factors; reflection; Ukrainian Cossacks.

Постановка проблеми. Значення виховних ідеалів козацтва в історії України пов'язано з тим, що в часи пробудження та виборювання свободи українським народом воно виступило провідною силою, навколо якої згуртувалися інші верстви суспільства. Це зробило козацтво центральним явищем вітчизняної історії, яке в наступні періоди владно жило в народній пам'яті й привертало посилену увагу національної інтелігенції, ставало предметом вивчення й роздумів, рефлексій і художніх відображень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню виховних ідеалів в історії козаччини присвятили свої праці М. Грушевський, М. Костомаров, П. Куліш, І. Крип'якевич, А. Лотоцький, Д. Яворницький та інші [3, с. 5–9]. Але не лише вони встановлювали, писали й поширювали історичну правду про Україну, її народ та його захисників – козаків. Чимало інших талановитих діячів нашої культури художнім словом і науковими дослідженнями невтомно виховували у цілих поколінь правильне розуміння свого походження й головного життєвого покликання. Нині виникли умови для творчого відродження

традицій, ідей і засобів козацької педагогіки в родинному, шкільному й позашкільному вихованні дітей. Активно діють дитячі та юнацькі організації, об'єднання «Січ», «Джура», «Сокіл», «Дивоцвіт». Останніми роками почав розгортати свою діяльність Всеукраїнський фонд лицарського виховання ім. П. Сагайдачного.

У час державного відродження Україна потребує ідейно загартованих, мужніх і шляхетних юнаків і дівчат, що своєю діяльністю зміцнюватимуть національну єдність, соборність рідного народу, його молоду державу. У різні часи розвитку суспільства народні традиції виховання були близькі багатьом відомим педагогам і знайшли своє відображення в роботах В. Кузя, Ю. Руденка, О. Любар, В. Яремчук. Фундаментальне значення для досліджень проблем національної культури має спадщини письменників України, зокрема літописи Г. Граб'янки, С. Величка, твори Т. Шевченка, І. Франка, Л. Українки, М. Коцюбинського.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати виховні ідеали українського козацтва та з'ясувати його вплив на підготовку молодого покоління до сучасного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово «ідеал» походить від грецького «*idéaí*», що означає «ідея», «образ», «уявлення». Виховний ідеал – це взірць етичної досконалості, що формується в процесі духовно-практичного освоєння дійсності за законами краси, моралі й добра. Як особлива форма етики ідеал спирається на діалектику суцього й належного, реального й бажаного, відкриває нові потенційні можливості гармонізації відносин людини з середовищем. Зміст його відображає нарізлі морально-духовні потреби суспільства, розкриває людські уявлення про всебічний і цілісний розвиток особистості. Спрямований у майбутнє, виховний ідеал стає найвищим критерієм етичної оцінки життєвих явищ, дає змогу розпізнати їх справжню моральну цінність [8].

Виховний ідеал має духовно-практичну форму, оскільки звернений до емоційної, чуттєвої сфери людини й постає в конкретному соціальному образі. Такий ідеал має специфічний зміст, водночас перебуваючи в єдності з суспільними та етичними нормами, має історично-визначений зміст, зумовлений, зрештою, суспільною практикою, розвитком духовного й матеріального життя тощо. Виховний ідеал у кожену епоху спирається на об'єктивно закладені соціальні норми й закономірності [2].

Як відомо, козацький рух на землях України був однією з найяскравіших сторінок боротьби народу за державну й політичну незалежність. У тому, що українці сьогодні є народом, нацією, провідна роль належить козацтву, яке століттями було єдиним і могутнім форпостом і відстоювало свободу, гідність і честь України як незалежної держави. Недарма іноземці часто називали Україну «Козацькою республікою», «Країною козаків», а українців – «козацькою нацією». Волелюбне українське козацтво виникло на славній Запорозькій Січі, на легендарному острові Хортиця, за порогами Дніпра-Славути. Запорозьке козацтво – це гордість нації, найвищий її злет у своєму виховному розвитку, це ядро козацької духовності. Сила й велич, могутність козацтва були настільки впливовими, що, борючись у ті часи проти феодалного закріпачення, кожний українець прагнув стати козаком. І лише агресивні підступи чужоземців час від часу гальмували, переривали, руйнували цей прогресивний історичний процес, який свідчив про соборність українського народу, його згуртованість у боротьбі з ворогами.

Багатотисячний визвольний козацький рух покликав до життя унікальне явище не лише східнослов'янської, а й світової культури – козацьку педагогіку [9]. Щоб розкрити її основні ознаки, необхідно насамперед з'ясувати, що таке

українське козацтво як культурно-історичний феномен. Така педагогіка, уважає Б. Лановик та його співавтори, протягом тривалого часу задовольняла потреби Козацької Республіки в навчанні й вихованні молодого покоління, а фактично підтримувала життєдайність національної ідеї протягом багатьох століть до встановлення в Україні власної державності й після її втрати [9]. Віддаючи йому шану як незвичайному культурно-історичному феномену, зарубіжні дослідники (П. Алепський, Ф. Боденштадт, Г. Боплан, К. Делямер, П. Меріме та ін.) захоплювались глибокою духовністю, мужністю, подвижництвом, всебічною загартованістю козаків. Майже всі козаки та члени їхніх родин були освіченими. Про ґрунтовну й розгалужену систему навчання і виховання козаків писали видатні вчені М. Грушевський, М. Аркас, Д. Дорошенко, Д. Яворницький, дослідники останніх десятиліть – С. Сірополко, І. Пуха, В. Панащенко, Д. Федоренко та ін. Етнопедагогічні праці М. Стельмаховича, Є. Сявавка свідчать, що в козацькому вихованні широко застосовувались ідеї та засоби народної педагогіки. Дійсно, козаки були типовими представниками рідного народу, вони втілювали вільнолюбний національний характер, відображали його потреби, інтереси, прагнення. Дослідники козацького навчання і виховання вживали наукові терміни «січові школи», «козацькі школи», «козацька система виховання», «програма виховання козака», «виховання на козацьких традиціях» [9].

Як ми встановили, наукові суперечки навколо походження козацтва та встановлення бодай приблизної дати його зародження не вщухають і дотепер. Вивчаються літописи козаків і свідчення іноземців за останні пів тисячоліття. Але жоден з цих документів не дає точної відповіді. Причиною браку історичних документів про стародавні часи козаків можна вважати введення християнства, яке спричинило винищення «поганської» літератури. Тому шукати витоки потрібно в побічних давніх свідченнях, які збереглися у достатній кількості. Є різні тлумачення походження слова «козак». Так, наприклад, автор унікальної «Мага Віри», знаний філософ-теософ, етнолог, шумеролог і знавець санскриту Лев Силенко виникнення слова «козак» пов'язує з традиціями скитів (саків) і готів. Звичай носити косу (чуб) виник в Оріані (давня назва України) понад чотири тисячі років тому. Коса – символ належності до касти воєначальників. Князь Святослав-Завойовник носив на голові косу, і таким правом користувались також воєводи. Військове звання «косак» означало того, хто отримав право носити косу. Коса – своєрідна ознака благородства,

духовної волі, ратної відваги. Звичайні хлібороби не були «косаками». Зі скитського (санскритського) слова «коса» чи «косака» трансформувалось з часом у слово «козака», а потім – «козак». Літера «з», яка замінила літеру «с», зробила слово «козак» загадковим, що дало привід етимологам доводити, що воно має не українське походження.

Оріяни (українці) перші приручили коней, що дало змогу оріянським племенам селитись на далекій відстані від своєї Батьківщини. Гетити (оріянське плем'я), перейшовши Босфор (коров'ячу стежку), заснували на території сучасної Туреччини Гітню. На єгипетських монументах і сьогодні можна бачиш зображення гіттів, яких єгиптяни взяли в полон. Є спільні твердження істориків, що 3700 років тому єгипетські фараони в оріяни (трипільців-українців) запозичили коня, колісницю, звичай носити косу [9]. Слово «Гет Ман» – «гетьман» виникло зі слів «гет» чи «гат» (нині ми кажемо «гатити») та «ман». Наші предки під словом «гат» розуміли «наступ», «могутній» рух уперед, вони були «гітитами». Слово «гетьман» означає «Наступальний Розум», «Той, хто виявляє мудрість» [9]. Відомий український історик, професор Д. Дорошенко твердить, що «козак» у перекладі з тюркської означає «воїн», «охоронець», а ще – вільна людина, поява яких відома ще з часів Київської Русі [9].

Українське козацтво внесло до загальнонародної культури чимало своєрідних традицій. Особливо виразними були властивості ряду елементів матеріальної та духовної культури. У середовищі запорозького козацтва набуло поширення уявлення про те, що ім'я є частиною самої людини, що породжувало страх перед злом, яке вороги в особі людей чи злих сил можуть заподіяти людині, ім'я якої буде їм відомо. Унаслідок цього замість справжніх імен і прізвищ традиційно вживались прізвиська, які відображували характер, духовні риси, заняття та спосіб життя їхніх носіїв. Прізвисько фактично уособлювало етичний каркас моральної характеристики козака [4].

У другій половині XVIII століття козаки становили більшість мешканців міст України, їхні звичаї і традиції заклали етичні основи для розвитку інтелігенції, що була носієм національного духу. Козаки надавали пріоритет правам і гідності особистості, наполегливо втілювали в життя ідею національної незалежності України. Спосіб їхнього життя, культура їхніх стосунків закріпились у суспільній свідомості народу на цілі століття. Моральні норми життя козаків відображено в такій важливій сфері, як фізичне виховання молодого покоління. Суворі умови існування українського козацтва зумовили важливу роль фізичної

культури в повсякденному житті. Сила, швидкість, витривалість, спритність відігравали першорядну роль в умовах постійної військової загрози з боку агресивного оточення, що вимагало підтримання бойових якостей особистості на належному рівні. У козацькому середовищі була вироблена ефективна система підготовки воїнів, яка пройшла випробування впродовж кількох століть. Окрім того, устрій побуту та приватного господарства вимагали від трудівника неабияких фізичних якостей.

Визначальну роль у розвитку моральних якостей відігравала система фізичного виховання Запорізької Січі, основу якої становили найрізноманітніші ігрові, розважальні та змагальні форми, зокрема кінні вправи, біг, стрибки, плавання та пірнання, веслування, стрільба з лука та рушниці, боротьба. Важливим чинником гуртування українських козаків на підставі спільної національної ідентичності було перебування на кордонах з іноземними державами й гостре відчуття своєї відокремленості від представників чужої віри, звичаїв, традицій. Це поєднувалось з розвитком духу індивідуалізму та волі, на що вказували у своїх працях П. Житецький та М. Костомаров [4; 6]. Думки про козацьку ментальність знайшли відображення в літературних творах барокової доби, де ненав'язливо розкриваються історичні прояви особливої ідеї демократизму, якою, за твердженням М. Грушевського, пройнятий розвиток української нації. Зразки національної самокритики, мислення серцем є, безперечно, вищим ступенем вияву національних ідеалів козацтва [3].

Постаті гетьманів посідають чільне місце в історії українського козацтва. Якщо зібрати воедино всі відомості про діяльність гетьманства в культурницькій сфері, то вражають, навіть приголомшують, масштаби, обсяг, багатоаспектність і, особливо, вартісність їхнього внеску в культурний розвиток і національне становлення українців. Українські гетьмани опікувались розвитком української культури й духовності, вкладаючи в них величезні гроші з державної військової скарбниці та власні кошти. Культурна політика, зокрема І. Мазепи, ґрунтувалась на прагненні сконсолідувати духовність українського народу, піднести на вищий щабель культуру України. Він щиро й наполегливо дбав, щоб розквітали в Україні освіта, наука, мистецтво, література, архітектура, книгодрукування [1].

Виховні ідеали козацтва нерозривно пов'язані з культурою православ'я. На думку козаків, окрім бойового вишколу, військово щастя визначали також щирість віри, чистота помислів і побожність життя. Уважалось, що воїнам

допомагають небесні сили, під захистом яких вони перебувають. Так, наприклад, запорожці часів Хмельницького могли скарлати на смерть усіх, хто не дотримувався православної віри. Козаки були раді прийняти новоприбулого товариша; його годували й давали роботу по господарству, а вже згодом могли взяти й під арешт через те, що, наприклад, спіймали б на тому, що він не читає вранішніх і вечірніх молитов, не так хреститься й не знає «Символу Віри», хоч і запевняє, що православний. У межах Війська Запорізького перебування іновірців без спеціального дозволу суворо заборонялось. Можна було придбати документи, вивчити чужу мову та звичаї, але видати себе за православного було майже неможливо. Запорожці могли викрити іновірця практично одразу. Під час простої розмови православний оперує специфічними поняттями, які доступні тільки своїм. Байдужа до своєї віри людина в принципі не могла прижитись серед січового лицарства. Щоденний побут козаків узгоджувався з церковними вимогами, які неможливо витримати поза вірою. Ніхто не міг уникнути виконання щоденних молитовних правил і церковної служби. Спільне харчування не давало змоги порушувати православні пости, які припадають майже на половину календарних днів року тощо. Православні козаки відрізнялись один від одного рівнем благочестя. Січовик не міг уникати головних церковних таїнств – сповіді та причастя, інакше це одразу помітили б і вжили відповідних заходів. Тоді той факт, що приймати причастя без страху Божого та віри небезпечно для життя, був загальновідомим.

Православна віра пояснює вчинки козаків з позицій релігійної моралі. Набожні запорожці замість державності та добробуту шукали вічного спасіння; для січового лицаря земне життя було тільки мистецтвом помирання заради життя вічного. Козаки з презирством ставились до матеріальних благ, підкреслюючи вищість духовних цінностей – хоробрості, мужності, бойового побратимства. На простоту та скромність у житті запорожці дивилися як на один з найважливіших і найнеобхідніших чинників своєї непереможності в боротьбі з ворогами. Козак, що «сорочки не має», уподібнювався святим апостолам, які ходили босими, спали на землі, носили простий одяг, харчувалися скромною їжею. Окремо слід зупинитись на такому явищі козацької культури, як оспівуванні Богородиці. У тяжкі часи постійної боротьби з зовнішніми ворогами – татарами, турками, поляками – культ Богородиці серед козаків набув особливого поширення. Богоматір була захисницею від невірних, допомагала людям у їхній тяжкій праці. Її образ широко культивується в культурі, народній

творчості, наповнюється глибоким естетичним і моральним змістом: «К тебе прибегаєм Дева пресвятая, ты нас сохрани», – пише у своїх віршах генеральний хорунжий Микола Ханенко. У добу козаччини Богородиця уособлює в собі образ земної української жінки [10, с. 403–404].

Козацька тема посідає помітне місце в мистецтві й художній культурі України. Так, наприклад, до неї звертались і письменники-класики, і представники новітньої української літератури. Своєрідне трактування доби козаччини, змалювання тогочасного життя, побуту, звичаїв бачимо в творах митців, які створили енциклопедію культурного життя України тих часів. Українське козацтво є творцем чималих скарбів музично-пісенного мистецтва, серед яких одним з найкращих зразків є історичний епос – думи та історичні пісні. Саме вони становлять собою своєрідний художній літопис українського народу. Козацькі думи та історичні пісні правдиво відображають сподівання народу України, його любов до рідного краю й боротьбу проти іноземних загарбників і феодального гніту. Ці твори зберегли привабливі духовною красою художні образи наших мужніх предків – безіменних козаків Байди та Голоти, славетних ватажків Кривоноса, Богуна, Нечая, Морозенка та ін. Вони є взірцем, справжнім прикладом самовідданого служіння Батьківщині. Так, зокрема, у «Пісні про Байду» діє мужній і незламний патріот Байда, який, чуючи подих смерті, презирливо ставиться до ворогів. Смерть для нього має символічний зміст, вона є утвердженням перемоги й безсмертя великого, життєдайного почуття патріотизму. Хороброго козака можна вбити, але примусити його стати зрадником свого народу і своєї віри не вдасться нікому – такий лейтмотив цього твору.

Доба козацтва породила багатогранну, глибоку духовність, що стала гордістю й окрасою, вершиною української національної культури. Її освітньо-виховний, емоційно-естетичний потенціал ліг в основу не лише козацької, а й усієї національної системи виховання. Козацтво було, у кращому розумінні цих понять, аристократією національного духу, високоморальною елітою своєї нації. Палкий український патріотизм козаків був могутнім стимулом до вільного життя, формування духовності українського народу [9]. Український народ має давні традиції, витoki яких сягають епохи Київської Русі-України. Водночас найвиразніше ці традиції виявились в епоху козацтва. Неповноцінна історична освіта радянських часів не давала змоги глибоко зануритись в атмосферу великої і славної Козацької доби XVI – першої половини XVIII століття, витoki якої на теренах

східноєвропейських степів сягають ще княжих часів. Головна ідея, яку відстоювали прибічники козацького способу життя, – це свобода особистості, народу, незалежність рідної землі. Були часи, коли в Україні майже всі прагнули «показатись». Козацький спосіб життя вимагав готовності захищати себе, землю дідів і прадідів від ворожих навал, вимагав сили волі й сили духу, міцної матеріально-економічної бази, військової могутності. Козаки створювали адміністративні, правові, військові органи, займались державотворчою діяльністю. Козацькі об'єднання – братства й побратимства, курені й коші, сотні й полки – були потужною моральною, духовною і військовою силою. Учені-українознавці, а також зарубіжні дослідники визнають, що фольклор, міфологія, народне мистецтво нашого народу є одними з найбагатших у світі. Український народ має героїчну історію, йому притаманна лицарська звитяга в боротьбі за виживання. Протягом віків українці створили справжню скарбницю високої моралі, художньо-естетичних здобутків, глибокої духовності. Однак наші національні духовні скарби часто ще невідомі не лише іншим народам світу, а й багатьом українцям. Це результат панування на українських землях, а отже, і над нашою духовністю сусідніх імперій, тоталітарних режимів, які забороняли пізнання рідної культури, на тривалий час приневомили нас бути бездержавним народом. Розкритись уповні перед усім світом Україна зможе лише шляхом зміцнення власної національної держави [9].

В історії нашого народу наймогутнішою державотворчою силою було українське козацтво. Педагоги сьогодні все більше усвідомлюють, що козацтво є найвищим досягненням українського національного духу. Творче пізнання історії розвитку українською козацтва, виховання молоді на ідейних, духовних, військово-спортивних, господарських, естетичних лицарських традиціях є одним з генеральних напрямів розвитку національної педагогіки, системи виховання і освіти. Унаслідок реалізації його в учнів успішно формуватимуться історична пам'ять, національна свідомість і самосвідомість, гідність і гордість, глибокий гуманізм і патріотизм, синівська відданість Батьківщині, сила волі й сила духу, стійка громадянська позиція. Виховання без міцних національно-культурних історичних основ часто схоже на «мильну бульбашку»; воно «пнеться до оволодіння культурними здобутками інших народів, а природної, твердої основи для такого засвоєння в дітей немає, бо ж не сформовано коріння духовності». У такому разі в душі, серці й розумі дитини, м'яко кажучи, недостатньо формуються найсвятіші цінності,

пов'язані з усім рідним, материнським і батьківським, вітчизняним, національним.

Успіх виховання молодого покоління значно залежить від ступеня підготовки вчителів, вихователів, керівників шкіл та органів освіти до реалізації принципів козацької педагогіки, методики формування лицарських якостей. Ми глибоко переконані, що використання в родинному, шкільному й позашкільному, вишівському вихованні ідей і засобів козацької педагогіки, лицарського загартування закономірно приведе нас до великих результатів у навчанні і вихованні молодих поколінь. Під впливом ідей і засобів козацької педагогіки успішно формувались етнософія та етика поведінки, що ґрунтувалась на відчутті власної гідності й повазі до іншої людини, глибока правосвідомість, спрямована на захист козацьких вольностей, інтелектуальна елітарність та емоційно-естетична розвиненість, багатогранна духовність особистості.

У конкретно-історичних умовах козацтво утверджувало досконалий спосіб життя, що передбачав захист економічних, культурних, національних інтересів усього народу. Характерною особливістю козацького способу життя був культ різнобічних і ґрунтовних знань, свободи особистості й нації. Французький картограф Г. Боплан, перебуваючи в добу козаччини на території України, так характеризував козаків: «Вони кмітливі й проникливі, дотепні й надзвичайно щедрі, не побиваються за великим багатством, зате дуже люблять свободу, без якої не уявляють свого життя» [9].

Разом з іншими соціальними чинниками козацька педагогіка забезпечила ряд національних пріоритетів українського народу. Духовність козацької доби сприяла тому, що Україна багато в чому виходила на передові рубежі світової цивілізації. Так, зокрема, в Україні міцно утвердився козацький республіканський лад, народна правосвідомість, звичаєве право, тоді як у багатьох країнах Європи в той час були ще монархії, а в Росії – свавільне й необмежене жодними законами самодержавство. Принципи демократії і гуманізму реалізовувались у родинному й громадському, політичному та державному житті, зароджувались найпрогресивніші на той час паростки економічного життя, тобто козацькі фермерські господарства (так звані зимівники, хутірські господарства тощо). У школах, де часто домінував волелюбний козацький дух, виникали елементи класно-урочної системи навчання. У січових і козацьких школах перехід з одного класу в наступний, від букваря до Часослова, а від нього – до Псалтиря й далі супроводжувався дитячими забавами, народними іграми,

різноманітними фізичними та психофізичними вправами. Дослідник вітчизняної системи освіти С. Сірополко пише, що в цих школах учили «Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати й відбиватись, з рушниці гострозоро стріляти й списом добре колоти» [9]. Як у школах, так і поза ними дітей вчили плавати, веслувати, керувати човном, переховуватися від ворога на дні водойми (за допомогою очеретини) тощо. Ще зовсім недослідженою проблемою є взаємозв'язок і взаємовплив козацького фізичного і психофізичного виховання й тогочасної відповідної галузі наукової педагогіки. Відомо, скажімо, що ігри козацьких дітей були рухливими, різноманітними, динамічними. У праці «Громадянство звичаїв дитячих» Є. Славинецький, видатний діяч української системи освіти й педагогічної думки XVII ст., обґрунтовував необхідність застосування в навчанні й вихованні дітей різних фізичних вправ (біг, стрибки), ігор з м'ячем тощо. Обстоюючи використання різноманітних рухливих ігор, він наголошував на дотриманні при цьому «чесних веселощів», принципів моралі. Як у козацькій системі тілозагартування, так і в творчості Є. Славинецького можна помітити чимало спільних ознак, зокрема єдність фізичного, психофізичного й морального виховання. Неабияке виховне значення мають пісні про Коліївщину та її народних ватажків – Максима Залізняка та Івана Гонту, в образах яких втілено нездоланні сили, героїзм повсталих мас у борні з польськими гнобителями («Максим козак Залізник», «Ой, наварили ляхи пива»). Оспівуючи життя й подвиги своїх героїв, підкреслюючи почуття громадського обов'язку, народ водночас гостро засуджує зраду, ренегатство, що, зокрема, виявилось у пісні про Саву Чалого («Ой був у Січі старий козак»).

Висновки. На підставі викладеного вище можна дійти таких висновків:

– українське козацтво як соціальна група є однією з форм існування різних духовних, міжособистих спільностей, які на довго визначили напрям і характер розвитку української духовності та культури. Принципи конституювання козацтва як особливої соціально-культурної групи пов'язувались з характером його діяльності, способами спілкування, спільністю моральних ідей і цілей, а саме: козацтво стало могутньою суспільною силою, творцем нової державності в Україні, захисником і оборонцем свого народу від зовнішніх ворогів;

– козацтву як авангарду національної духовності належить особливе місце в історії України XVI–XVIII ст. Звертаючись до історичних матеріалів доби заснування й розквіту козацького руху, не можна обминути увагою глибокі релігійно-моральні засади Запорізької Січі, що репрезентують виховні ідеали, цікаві як в історичному, так і в культурологічному аспектах;

– запорозьке козацтво внесло до загальнонаціональної культури чимало своєрідних традицій, пов'язаних з фізичним вихованням молоді. В основі всієї козацької громади лежав звичай приділяти значну увагу не лише фізичному розвитку особистості, а й формуванню в неї таких морально-вольових якостей, як рішучість, сміливість, наполегливість, відповідальність, витримка. Інституційовані норми в середовищі козацтва втілюють принципи загальнолюдської моралі та культури. У процесі побутування вони зазнали певної трансформації, яка забезпечила їх поширення й сприйняття як регіональних явищ або як етнічних стереотипів, а спосіб життя козаків, культура їхніх стосунків оволоділи суспільною свідомістю народу на цілі століття;

– культурні традиції та щоденний побут козаків узгоджувались з церковними вимогами, які неможливо витримати поза вірою. Православні запорожці були носіями православного містичного досвіду;

– козацький фольклор ніс у собі ідею національного визволення, гуманізму, любові до рідної неньки України, поваги до людської гідності. Конкретні історичні реалії, події минувшини трансформувались у нову реальність, у символічне уособлення незгасного духу волелюбності та героїзму народу. Визвольна ідея, яка веде свій початок від козацьких війн, поєднується в українській свідомості з культурно-громадською, завдяки чому сучасного звучання набувають ідеї національного відродження України.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми виявлення впливу виховних ідеалів козацтва на підготовку молодого покоління до життя.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні можливостей використання виховних ідеалів козацтва для підвищення ефективності формування морально-вольових якостей молоді, виховання її громадянської позиції та національної свідомості.

Список використаних джерел

1. Апанович О. Гетьман Мазепа – будівничий української культури. *Слово і час*. 1995. № 3. С. 85–89.

References

1. Apanovych, O. (1995). Hetman Mazepa – the builder of Ukrainian culture. *Slovo i chas*, 3, 85–89. [in Ukrainian]

2. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. Ровно, 1991. 145 с.
3. Грушевський М. Ілюстрована історія України. Київ: Наукова думка, 1992. 543 с.
4. Житецький П. Малоросійські думи. Київ, 1957. 332 с.
5. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. Київ: Либідь, 1994. 656 с.
6. Костомаров М. Твори. Київ: Наукова думка, 1994. 548 с.
7. Кулиш П. Записки о Южной Руси. Факс. вид. Київ: Дніпро, 1994. 719 с.
8. Лотоцький А. Історія України для дітей. Львів: Видавничий центр «Фенікс», 1990. 239 с.
9. Окса М. М., Прянікова А. В., Кучина Л. І. Впровадження ідей козацької педагогіки в сучасній школі: монографія. Мелітополь, 2001. 60 с.
10. Яворницький Д. Історія запорозьких козаків. Київ: Наукова думка, 1990. 596 с.

Рецензент: Лук'янова Л.Б. – д. пед.н., професор

Відомості про авторів:

Окса Микола Миколайович

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

Іваненко Володимир Віталійович

ivanenko1810@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2496

Матеріал надійшов до редакції 01. 10. 2018 р.
Прийнято до друку 26. 10. 2018 р.

Information about the authors:

Oksa Mykola Mykolaiovych

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

Ivanenko Volodymyr Vitaliiiovych

ivanenko1810@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2496

Received at the editorial office 01. 10. 2018.
Accepted for publishing 26. 10. 2018.

THE WAYS OF OVERCOMING MISUNDERSTANDING IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Tetiana Tarasenko, Liudmyla Kulykova

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

Resume:

The article is devoted to the problem of misunderstanding in intercultural communication. The article explores the essence of the phenomenon of cross-cultural communication – a communication between representatives of different cultures providing for direct contacts between people and their communities. Based on the analysis of the main factors of misunderstanding in intercultural communication, among which assumption of similarities, language differences, nonverbal misinterpretation, preconceptions and stereotypes, tendency to evaluate, high anxiety, the ways of solving this problem have been proposed. It is justified in the paper that the formation of intercultural tolerance occupies an important place in solving the problem of misunderstanding in cross-cultural communication. The basic educational foundations of this process, including general acquaintance with the country, studying its language and cultural features are determined and justified.

Key words:

cross-cultural communication, misunderstanding, tolerance, flexibility, dialogue, language learning, cultural uniqueness.

Анотація:

Тарасенко Тетяна, Куликова Людмила. Шляхи подолання непорозуміння в міжкультурній комунікації.

Статтю присвячено проблемі непорозуміння в міжкультурній комунікації. Досліджено суть феномена міжкультурної комунікації, яка являє собою зв'язок і спілкування між представниками різних культур і передбачає безпосередні контакти між людьми та їх спільнотами. На основі аналізу основних чинників виникнення непорозуміння в міжкультурній комунікації, зокрема припущення схожості, мовних відмінностей, неправильного тлумачення невербальної інформації, упереджень і стереотипів, тенденції до оцінювання, високої тривожності, запропоновано шляхи розв'язання окресленої проблеми, серед яких важливе місце належить формуванню міжкультурної толерантності. Визначено й обґрунтовано базові освітні засади цього процесу, які охоплюють загальне ознайомлення з країною, вивчення її мови та культурних особливостей.

Ключові слова:

міжкультурна комунікація; непорозуміння; толерантність; гнучкість; діалог; вивчення мови; культурна унікальність.

Аннотация:

Тарасенко Татьяна, Куликова Людмила. Пути преодоления недопонимания в межкультурной коммуникации.

Статья посвящена проблеме неправильного понимания в межкультурной коммуникации. Исследована суть феномена межкультурной коммуникации, которая представляет собой связь и общение между представителями различных культур, а также предусматривает непосредственные контакты между людьми и их сообществами. На основе анализа основных факторов возникновения недопонимания в межкультурной коммуникации, в частности допущения сходства, языковых различий, неправильной интерпретации невербальной информации, предубеждений и стереотипов, тенденции к оцениванию, высокой тревожности, предложены пути решения этой проблемы, среди которых важное место принадлежит формированию межкультурной толерантности. Определены и обоснованы базовые образовательные основы этого процесса, включающие общее ознакомление со страной, изучение ее языка и культурных особенностей.

Ключевые слова:

межкультурная коммуникация; недопонимание; толерантность; гибкость; диалог; изучение языка; культурная уникальность.

Introduction. Increased communication and mobility, leading to the rapid growth of contacts between organizations, groups and individual representatives of different countries and cultures is one of the most striking features of today. One of the manifestations, and, perhaps, the reason for this phenomenon is the acceleration of technological progress and global political and economic changes in the society that gets the approval of the world community. Much less popular and sometimes just incomprehensible to many such phenomena as the tendency to raise awareness of own culture, denial of differences between cultures and ethnic separatism.

The man is a social creature. He lives in the community and, therefore, can and should communicate with other members of the society. Without communication there is no society, without society there is no Homo sapiens. Communication rules the people, their lives, their development, their behavior, their knowledge of the world and them as part of the world. And any attempt to understand the communication between people is important and justified, since the communication – is the basis of

human existence and the key to successful cooperation between different countries.

Communication (from Latin *commūnicāre*, “to share”) is the purposeful activity of information exchange between two or more participants in order to convey or receive the intended meanings through a shared system of signs and semiotic rules. The basic steps of communication are the formation of the communicative intention, message composition, message encoding, and transmission of signal, reception of signal, message decoding and finally interpretation of the message by the recipient.

Communication in general takes place inside and between three main subject categories: human beings, living organisms in general and communication-enabled devices (for example sensor networks and control systems) [8].

The different categories of communication are:

- Spoken or Verbal Communication: face-to-face, telephone, radio or television and other media.

- Non-Verbal Communication: body language, gestures, how we dress or act.
- Written Communication: letters, e-mails, books, magazines, the Internet or via other media.
- Visualization: graphs and charts, maps, logos and other visualizations can communicate messages.

All communication is cultural – it draws on ways we have learned to speak and give nonverbal messages. We do not always communicate the same way from day to day, since factors like context, individual personality and mood interact with the variety of cultural influences we have internalized that influence our choices. Communication is interactive, so an important influence on its effectiveness is our relationship with others [5].

Cross-cultural communication refers to the communication between people who differ in any of the following: working style, age, nationality, ethnicity, race, gender, sexual orientation, etc. Cross-cultural communication can also refer to the attempts that are made to exchange, negotiate and mediate cultural differences by means of language, gestures and body language. It is how people belonging to different cultures communicate with each other.

The term “cross-cultural communication” first appeared in 1954. Edward Twitchell Hall and George Leonard Trager published an article “Culture as Communication”, in which the term “cross-cultural communication” was used the first time and described as specific sphere of human relationships. Later, the basic provisions and ideas of cross-cultural communication were more extensively developed in the well-known work by E. Hall “The Silent Language” (1959), in which the author argued convincingly direct link between culture and communication. On the basis of his ideas concerning the relationship between culture and communication, Hall came to the conclusion about the necessity of learning culture as language [7]. Thus, Hall first suggested treating the problem of intercultural communication not only as a subject of scientific research but also an independent academic discipline. At present, the problem of cross-cultural communication is studied by such scientists as Robert Gibson, T. G. Grushevitskaya, Judith N. Martin, Thomas K. Nakayama, V. G. Popkov, A. P. Sadochin, S. G. Ter-Minasova, and others. Despite significant achievements in this field, the problem of misunderstanding in intercultural communication remains relevant, as language, culture and society are in constant development.

Cross-cultural communication refers to a hybrid branch of academia combining cultural anthropology, sociology and international studies that are focused on ways to facilitate understanding across borders and cultures. Thus, cross-cultural

communication is communication between representatives of different cultures, which implies both personal contacts between people and indirect forms of communication (such as writing and mass communication). Cross-cultural communication or Intercultural communication is studied at the interdisciplinary level and within the framework of such sciences as cultural studies, psychology, linguistics, ethnology, anthropology, sociology.

Each individual can practice culture at various levels. There is the culture of the community we grow up in, there is work culture at our work place and other cultures to which one becomes an active participant or slowly withdraws from. An individual is constantly confronted with the clash between his original culture and the majority culture that he is exposed to daily. Cultural clashes occur as a result of individuals believing their culture is better than others.

The aim of the paper. Problems in communication conducted across cultures often arise when participants from one culture are unable to understand culturally determined differences in communication practices, traditions and thought processing. The aim of this article is to highlight the main causes and outline ways to solve the problem of misunderstanding in cross-cultural communication. To achieve the goal, it is necessary to identify the main sources of misunderstanding in intercultural communication, to substantiate the fundamental importance of tolerance in communication, to outline ways of forming tolerant attitude towards foreign culture. The analysis and synthesis are the two main methods of research.

Discussion. One of the main indicators of today’s multipolar world is its conflict, the clash of cultures and civilizations. In the works of many Western scientists there is an idea that intercultural learning differs from other educational directions in several parameters. The main difference is that the necessary knowledge and skills are acquired mainly through direct cultural contacts. This often requires a complete or partial abstraction from the customary system of interpretation of various cultural phenomena and entails significant cognitive and affective changes. Therefore, the training of intercultural communication can generate contradictions with one's own cultural identity: there is a fear of losing orientation in the usual sociocultural space, losing identity and losing support of one's group. The process of intercultural learning must take into account the possibility of the appearance of such contradictions. A natural method against the emergence of such situations is the principle of openness and controversy in the organization of the learning process. The latter should be perceived by students as a process of search, in which both cognitive and emotional levels of consciousness must be involved. Despite the

expansion of international cooperation in the field of culture, the process of globalization of culture is accompanied by the desire of peoples and nations to preserve their national identity, which can be manifested in the rejection of "alien" sociocultural norms and the affirmation of "own" as the only correct [3, p. 242]. But even in the absence of such a conflict, communication can become inefficient due to communicants' ignorance of the differences in socio-cultural realities of their countries.

Most researchers identify such sources of miscommunication in cross-cultural exchanges:

1. Assumption of similarities. This refers to our tendency to think that the way we behave and act is the universally accepted rule of behavior. When someone differs, we have a negative view of them.

2. Language differences. Problems occur when there is an inability to understand what the other says because different languages are spoken. Speaking the same language can also lead to discrepancies as some words have different meanings in various contexts, countries or cultures.

3. Nonverbal misinterpretation. The way we dress, the way we express ourselves through our body language, eye contact and gestures also communicate something. A simple gesture like nodding the head is considered to be YES in certain cultures and NO in others.

4. Preconceptions and stereotypes. Stereotypes involve putting people into pre-defined slots based on our image of how we think they are or should be. It may consist of a set of characteristics that we assume that all members of a group share. This may be true or may be false. But stereotypes may lead to wrong expectations and notions. A preconceived opinion of another can lead to bias and discrimination.

5. Tendency to evaluate. Humans tend to make sense of the behavior and communication of others by analyzing them from one's own cultural point of view without taking into consideration why the other person is behaving or communicating a certain way.

6. High anxiety: Sometimes being confronted with a different cultural perspective will create an anxious state in an individual who does not know how to act or behave and what is considered to be appropriate (For example: A Japanese and an American having a business meeting where both are unsure of the other's cultural norms) [1].

A primary barrier to cross-cultural communication, also referred to as intercultural communication, is a lack of a predominating, universal language and culture. Therefore, the acquisition of knowledge is the chief recommendation for building a progressively more lucid understanding of those from other cultures. This may include acquiring second or third languages in an effort to stand on more equal footing with those from other cultures. Gaining knowledge of other cultures and traditions can also aid in understanding

the complex and unique web of influences that shaped each culture's citizens.

The modern socio-economic and cultural-political diversity of the world community poses an urgent problem of the formation of human tolerance for pedagogical science and practice. English is the main tool for intercultural communication; therefore, in the process of learning this language students have the greatest opportunities to form cross-cultural tolerance. Following the humanistic ideas, modern education is aimed at the formation of a personality realizing himself as a representative of a particular ethos and is ready to interact with other peoples and cultures. Since the language is considered an integral and essential part of the human culture, questions concerning the upbringing and educational potential of a foreign language are being argued by the modern educators. They consider a language to be the main means of communication and understanding the cultural heritage of the countries and peoples [1]. The main concept of modern foreign language education is the orientation toward cross-cultural aspect of language acquisition.

Most scientific schools consider "tolerance" as a sense of tolerance and respect for the culture and the opinions of other people, readiness to accept others as they are and interact with them on the basis of consent, but without prejudice to its own interests. The basis of tolerance is a positive image of the own cultural group with a positive value attitudes toward other ethnic groups. Tolerance allows a person the right to do what he wants, but not to the detriment of others [2].

Tolerance as an imperative of interaction between peoples and cultures is based on the existence of differences - cultural, ethnic, racial, social, etc. - in human communities and respect for those differences that result from natural historical development, and does not imply an unconditional tolerance for social inequality in its extreme manifestations. Tolerant approach in cross-cultural communication means that certain cultural features of an individual or a group are just one of many features and they cannot subordinate all others to them, and it acts as a condition for preserving differences, as a right to distinctness, dissimilarity, and otherness. With this approach, the perception of another's culture occurs on the basis of comparing the elements of foreign culture with similar elements of one's own culture simultaneously on a rational and sensual-emotional basis. Feelings of the person stimulate understanding or hinder it, establish its boundaries. In the process of this comparison, one experiences living in a world of alien culture.

Tolerance is not an innate quality of the individual, it is developing in the process of intercultural communication and assumes a reasonable flexibility, constant readiness for dialogue, equality of the communicating parties, the

recognition of a different opinion, the uniqueness and value of the other person. Manifestations of tolerance in intercultural communication are relative. For example, Americans cannot understand why the Ukrainians suffer from poor living conditions, violation of consumer rights, the failure of the law by officials, domestic vandalism, and violation of human rights. Ukrainians, in turn, wonder why Americans, who are exhibiting a high degree of tolerance towards sexual minorities or some manifestation of religious hatred, do not allow an alternative point of view on women's rights, politics, etc.

In the context of cultural diversity and the growing number of contacts the problem of purposeful education of tolerance becomes actual. The basic educational principle is the principle of dialogue that allows to connect in the people' thinking and activities different, unjoinable cultures, forms of action, values and behaviors [6]. One of the goals of this education is to create conditions for integration into other cultures (exchanges, Erasmus) and the formation of skills of effective interaction with other cultures (European Parliament).

Formation of tolerant attitude towards foreign culture involves several steps:

1. General introduction to the culture of a country:
 - awareness of the features of the alien and own (native) culture, which may affect the successful communication;
 - search for opportunities to gain experience of intercultural interaction in a familiar environment, to feel really the peculiarities of this interaction, and cultural differences.
2. Language training:
 - obligatory studying of language of the culture proposed for communication;
 - development of language skills through self-education (listening to audio, watching educational films, usage of Internet resources, reading newspapers and magazines, interviews with native speakers);
 - accumulation of individual vocabulary required for the initial stage of cultural adaptation in a foreign culture;
 - use of the obtained knowledge and skills of the language at every opportunity.
3. Specialized cultural training:
 - collect and study information on the cultural uniqueness of the country;
 - prepare for the inevitable culture shock;

- obtaining the necessary practical advice from people who are familiar with the culture of the country;
- obtaining additional information about the country.

In the process of training it is necessary to focus constantly on the need to respect other people's culture, traditions and peculiarities. And not to forget, that every culture, no matter how small it may be, has something to offer to the world.

Conclusion. The problem of cross-cultural communication caused by the mobility, leading to the rapid growth of contacts between organizations, groups and individual representatives of different countries and cultures, is one of the most striking features of the modern global world. The basic steps of communication are the formation of the communicative intention, message composition, message encoding and transmission of signal, reception of signal, message decoding and finally interpretation of the message by the recipient. Cross-cultural communication is communication between representatives of different cultures, which implies both personal contacts between people and indirect forms of communication. Cultural backgrounds of different peoples can vary greatly, therefore, despite good language skills; communicants from different countries in direct contact may face misunderstanding. The main sources of miscommunication in cross-cultural exchanges are: assumption of similarities, language differences, nonverbal misinterpretation, preconceptions and stereotypes, tendency to evaluate, high anxiety. A primary barrier to cross-cultural communication, also referred to as intercultural communication, is a lack of a predominating, universal language and culture. The modern socio-economic and cultural-political diversity of the world community poses an urgent problem of the formation of human tolerance in intercultural communication. Tolerance is developing in the process of intercultural communication and assumes a reasonable flexibility, constant readiness for dialogue, equality of the communicating parties, the recognition of a different opinion, the uniqueness and value of the other person. The basic educational principle is the principle of dialogue that allows to connect in the people' thinking and activities different, unjoinable cultures, forms of action, values and behaviors. Formation of tolerant attitude towards foreign culture involves the following steps: general introduction to the culture of a country, language training, and specialized cultural training.

References

1. Grushevitskaya, T.G., Popkov, V.G., Sadochin, A. P. (2003). *Fundamentals of intercultural communication*. Moscow: UNITY-DANA. [in Russian]

Список використаних джерел

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Г., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
2. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. Москва: Современное образование, 2002. 416 с.

2. Kochetkov, V.V. (2002). *Psychology of intercultural differences*. Moscow: Sovremennoie obrazovaniie. [in Russian]
3. Ryabukha, T.V., Goshtischeva, N. O., Kharchenko, T. I. (2017). Some Aspects of Formation of Intercultural Competence of Students of the Language High School by means of the Foreign Language. *Language. Consciousness. Concept: coll. of scientific works*. Issue 7. Melitopol: MDPU. 242–247. [in Ukrainian]
4. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo.[in Russian]
5. Samovar, Larry A., Porter, Richard E., McDaniel, Edwin R. (2010). *Communication Between Cultures. Seventh Edition*. Boston: Wadsworth, Cengage Learning. [in English]
6. Gibson, R. (2009). *Intercultural Business Communication*. Oxford University Press. [in English]
7. Hall, E. T. (1990). *The Silent Language*. Doubleday. [in English]
8. Martin, Judith N. & Nakayama, Thomas K. (2006). *Intercultural Communication in Contexts*. Boston: Higher education. [in English]
3. Рябуха Т. В., Гостищева Н. О., Харченко Т. І. Деякі аспекти формування міжкультурної компетентності студентів мовного вузу засобами іноземної мови. *Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць*. Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. Вип. 7. С. 242–247.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 146 с.
5. Communication Between Cultures, Seventh Edition / Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2010. 463 p.
6. Gibson R. Intercultural Business Communication. Oxford University Press, 2009. 112 p.
7. Hall E. T. The Silent Language. Doubleday, 1990. 209 p.
8. Intercultural Communication in Contexts / Judith N. Martin, Thomas K. Nakayama. Boston: Higher education, 2006. 558 p.

Рецензент: Москальова Л.Ю. – д.пед.н., професор

Information about the authors:

Tarascenko 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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2497

Received at the editorial office 30. 07. 2018.

Accepted for publishing 22. 08. 2018.

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2497

Матеріал надійшов до редакції 30. 07. 2018 р.

Прийнято до друку 22. 08. 2018 р.

ФОРМУВАННЯ ХРИСТІАНСЬКИХ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Олена Федорова, Тетяна Георгадзе

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено проблему формування християнських сімейних цінностей в учнів основної шкільної ланки. З'ясовано сутність поняття «християнські сімейні цінності» та проаналізовано їх складники, що визначають передумови розвитку сім'ї і можуть більшою чи меншою мірою забезпечити її успішність. Визначено стан сімейної нестабільності в часи суспільних потрясінь, вплив зовнішніх і внутрішніх чинників сімейної проблематики. Проаналізовано теоретичні праці вітчизняних і зарубіжних дослідників з питань сім'ї, шлюбу, подружніх взаємин. Розкрито теоретико-методичні аспекти проблеми виміру християнських сімейних цінностей в учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова:

школа; шлюб; християнські сімейні цінності; традиційна сім'я; подружні взаємини.

Аннотация:

Федорова Елена, Георгадзе Татьяна. Формирование христианских семейных ценностей у учащихся основной школы. В статье затронута проблема формирования христианских семейных ценностей у учащихся основного школьного звена. Выявлена сущность понятия «христианские семейные ценности» и проанализированы их составляющие, которые обуславливают предпосылки развития семьи и могут в большей или меньшей степени обеспечить её успешность. Определено состояние семейной нестабильности во времена общественных потрясений, влияние внешних и внутренних факторов семейной проблематики. Проанализированы теоретические работы отечественных и зарубежных исследователей по вопросам семьи, брака, супружеских взаимоотношений. Раскрыты теоретико-методические аспекты проблемы измерения христианских семейных ценностей у учащихся основной школы общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова:

школа; брак; христианские семейные ценности; традиционная семья; супружеские отношения.

Resume:

Fedorova Olena, Heorhadze Tetiana. Formation of Christian family values in pupils of secondary school. The article raises the problem of the formation of Christian family values in pupils of secondary school. The essence of the concept "Christian family values" is revealed and their components are defined. The latter determine the preconditions of family development and can ensure its success to a certain degree. The state of family instability in the times of social upheavals, the influence of external and internal factors of family issues was determined. The theoretical works of domestic and foreign researchers on issues of family, marriage, marital relations are analyzed. The theoretical and methodological aspects of the problem of measuring the Christian family values in pupils of secondary school of general educational institutions are revealed.

Key words:

school; marriage; Christian family values; traditional family; marital relations.

Постановка проблеми. Розвиток духовної, зокрема християнської, свідомості сучасної учнівської молоді в Україні відбувається в складний період становлення нових соціально-економічних і соціокультурних відносин. Погіршення соціально-економічного стану багатьох родин в Українській державі призвело до збільшення низки негативних явищ: неналежного рівня виконання батьківських обов'язків або взагалі відсутності батьківської відповідальності за молоде покоління, що, відповідно, спричинило зменшення народжуваності, збільшення кількості розлучень, неповних сімей, позашлюбної народжуваності, масове поширення соціального сирітства, знецінення інституту сім'ї та самого поняття сімейних цінностей. Українці дуже набожна нація. Як люди, що вірять у Бога, ми повинні формувати в наших дітях саме християнські сімейні цінності, бути прикладом для наслідування й захищати нашу віру, наші родини, наші домівки й нашу державу від будь-якого втручання ззовні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена в статті наукова проблема знайшла своє відображення в працях багатьох науковців (П. Юркевич, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Коменський, С. Русова, К. Ушинський та ін.).

Зміни ціннісних орієнтацій молоді, зокрема й у сфері шлюбно-сімейних відносин в умовах суспільних трансформацій, вивчають такі дослідники, як О. Кльоцина, О. Петрова, Г. Сафарова, О. Романенко, С. Грунтовський, А. Буковинський, І. Сіданіч, О. Мельник, Т. Кравченко, Л. Канішевська, І. Білоцерківець та ін. Сучасні дослідження психологів і педагогів ще раз підтверджують необхідність надання пріоритетів становленню духовного самовизначення особистості. А це означає, що незалежно від наявності порушень у розвитку дитини, від зовнішніх чи внутрішніх чинників сімейної проблемності, педагоги мають приділяти увагу розвитку духовної сфери молодого покоління.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення наукової проблеми сакраментальних подружніх стосунків і аналіз процесу формування християнських сімейних цінностей в учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Революція в царині прав людини, інформаційний вибух, великі зміни в інституті сучасної сім'ї – ці та багато інших чинників формують у наших дітей зовсім інші уявлення про життя. Сьогодні вони змушені швидше дорослішати, а значить,

швидше вчитися того, як долати значні труднощі та стреси, характерні для нашого часу (такі, наприклад, як наслідки розлучення або інші зміни в системі сучасної сім'ї, що є дуже драматичними) [4, с. 10]. Можна твердити, що сучасна українська родина виконує неспецифічні функції сім'ї, які відображають специфіку сім'ї як соціального феномену (відтворення, утримання й виховання дітей), замість специфічних цінностей і потреб, зокрема отримувати й віддавати любов і турботу, забезпечувати душевний комфорт. Ця обставина, очевидно, і породила забуття традиційної сім'ї в сучасному суспільстві, адже для виконання неспецифічних функцій сім'ї не потрібно в принципі отримувати й віддавати любов і турботу, мати душевний комфорт, перебувати в загальному добробуті, з певним рівнем успішності, а сексуальні відносини та дітей, можна мати й поза сім'єю. У сучасному суспільстві ця тенденція виявляється у високому рівні розлучень порівняно з кількістю шлюбів, у слабкому прагненні осіб різного віку до узаконення подружніх стосунків, у малодітності, зменшенні кількості поколінь у сім'ї (так званої нуклеаризації). У більш широкому контексті такі ціннісні орієнтації, на нашу думку, спричиняють такі негативні соціальні явища, як ранній відхід (втеча) дітей з сім'ї; орієнтація індивіда на кар'єрний розвиток, відкладання шлюбу; неконтрольоване збільшення випадків абортів і відмов від дітей; нерелігійна полігамія в її різних виявах (від подружніх зрад або нерозбірливих дошлюбних стосунків до так званих «шведських сімей») тощо.

Для західних суспільств характерні й такі екстремальні вияви деформації традиційних сімейних цінностей, як визнання й схвалення гомосексуальних сімей, розвиток педофілії, зоофілії та ін. Аналіз цих негативних тенденцій дає змогу дійти висновку, що на сьогодні лише традиційна сім'я є єдиною моделлю сімейних стосунків; вона здатна подолати кризу в цій сфері, істотно підвищити значущість і роль сімейних цінностей. Зауважимо, що в багатьох дослідженнях спостерігається тенденція до посилення позитивного сприйняття традиційної сім'ї і сімейних цінностей українським суспільством, причому не лише тією його частиною, яка проживає в релігійному й соціокультурному середовищі з добре збереженими елементами традиційного укладу сімейного життя. Отже, суспільне визнання потрібне саме традиційним сім'ям, тож і держава, і суспільство повинні надавати їм всебічну підтримку. Йдеться, безумовно, про добровільне прищеплення ідеалів християнської традиційної сім'ї в українському суспільстві. При цьому слід ураховувати характер Української держави,

свободу віросповідання й певні риси традиційної сім'ї, зокрема такі, як низька соціальна й географічна мобільність, що роблять цю модель сімейних стосунків недосяжним ідеалом у сучасних суспільно-економічних умовах. Зрештою, сучасне суспільство може виявитись повноцінно не готовим прийняти такі особливості християнської традиційної сім'ї, як фактична заборона абортів, вибір чоловіка за приписом батьків тощо.

Ми вважаємо, що духовність традиційно властива українцям, а тому вона повинна й може стати фундаментом для відродження моделі традиційної сім'ї в українському суспільстві. Найцінніше, що батьки можуть зробити для своїх дітей, – подарувати їм можливість жити радісним, насиченим і відповідальним дорослим життям. Організація життя за принципом багатопокілінної сім'ї з християнськими сімейними цінностями, на наше переконання, аж ніяк не суперечить сучасним правовим і моральним орієнтирам, особливостям традиційної сім'ї. Проаналізувавши портрет представника/ниці української молоді (рис. 1) [2, с. 2], ми дійшли висновку, що головним життєвим пріоритетом молодь обирає сімейне щастя (64% респондентів), але при цьому лише 36,7% опитаних живуть в офіційно зареєстрованому шлюбі. Зважаючи на те, що 51,3% респондентів – неодружені/незаміжні, не складно порахувати, що кількість пар, які проживають спільно поза шлюбом, дорівнює 12% української молоді (100% – 36,7% (офіційний шлюб) – 51,3% (неодружені/незаміжні)). Цифра вражає!

Зауважимо: кожній дитині потрібно надати змогу цілком реалізувати свій потенціал, забезпечити їй максимально можливий рівень фізичного й психічного здоров'я, доступ до здобуття якісної освіти; створити для неї безпечне життя і захист, викликати позитивні емоції, переживання й відчуття того, що її люблять та цінують, виробити звичку доглядати за собою й розв'язувати повсякденні проблеми, сформувати позитивне уявлення про себе саму, самоідентичність, розвивати навички міжособистісного спілкування й упевненості в різних ситуаціях суспільної взаємодії. Усе це, а також задоволення основних потреб дитини, стимулювання її подальшого розвитку, створення стабільної атмосфери здатна забезпечити тільки сім'я [3, с. 199].

Християнство сприяє зміцненню родинних традицій і сімейних цінностей, які передаються в спадок від покоління до покоління. Такий християнський спосіб

життя, або християнська культура, впливає на життєві пріоритети молодого покоління й сприяє укоріненню таких традиційних сімейних цінностей, як сімейна взаємоповага, подружня вірність, довіра між членами сім'ї, повага до батьків, важливість народження й виховання дітей, родинне спілкування, святкування сімейних урочистостей, родинна

злагода й добробут, зареєстрований шлюб, відповідальність за збереження сімейних цінностей. Від того, як людина в молодому віці розв'яже проблему шлюбу та сім'ї, залежить її подальший життєвий шлях, душевний і духовний стан та розвиток [1, с. 41].



Рис. 1. Портрет представника/ниці української молоді

Відома дослідниця Біблії, педагог-християнин доктор Рут Хейкок в авторському чотиритомному методичному посібнику «Біблійні істини в шкільних предметах» наводить свої спостереження, які стали справою всього її життя, присвяченого християнському підходу до освіти. Кожна книга видання розрахована на певний розділ навчальної програми.

Том 1. Життя суспільства (розглядає питання, пов'язані з історією, географією, економікою, урядом, керівництвом і управлінням, суспільними відносинами, сім'єю, церквою, соціальними проблемами).

Том 2. Мова людини (розглядає питання, пов'язані з володінням мовою, читанням, писемністю, літературою, усним мовленням, умінням слухати, іноземними мовами).

Том 3. Науки про природу. Математика (розглядає питання, пов'язані з астрономією, наукою про землю, фізикою, хімією, зоологією, ботанікою, біологією, математикою).

Том 4. Мистецтво. Здоров'я (розглядає питання, пов'язані з творчістю, мистецтвом і ремеслами, музикою, здоров'ям, фізичним і статевим вихованням, спортом і активним відпочинком, питаннями смерті).

Мета посібника – допомогти завантаженим повсякденною роботою вчителям, які кожен день складають по кілька навчальних планів, включити у своє викладання те, що сказано Богом у Біблії щодо тем уроків, які вони проводять. Безліч віршів зі Святого Письма відкриває різні аспекти створеного Богом світу, який діти можуть вивчати через призму всіх шкільних предметів. Різні біблійні принципи, розкриті доктором Рут Хейкок, допомагають доповнити практичний матеріал шкільної програми духовними й моральними поняттями. Автор посібника знов і знов спонукає нас замислитись над тим, що всі сфери людського існування перебувають у дбайливих руках нашого Творця, а

тому кожна наша справа повинна здійснюватися на славу Господа [6].

Для досягнення позитивних результатів у процесі формування сакральних християнських сімейних цінностей в учнів основної школи необхідно, щоб керівництво школи прищепило своїм учням прагнення до істини. Для цього слід учити молоде покоління визначати, які питання хвилюють суспільство. Францис Шаффер у своїй книзі «Повернення миру» (1983) зауважив, що річ не в тім, що у християн немає відповідей на всі питання, хоча в них є Біблія, а в тому, що вони не знають цих питань. Нова українська школа повинна створити таку атмосферу, яка сприяє інтелектуальним пошукам, а не догматичній прихильності доктринам. Важливо спонукати молодь цікавитись життям, абсолютно кожною його сферою. Якщо вчителі не спонукають своїх учнів до визначення нагальних питань у кожній сфері життя, включаючи, наприклад, політику, економіку, правознавство, моральність, науку та філософію, то вони мимоволі вчать, що християнство зачіпає тільки деякі сфери життя, такі, як сім'я, церква, дім, душа. Намагаючись визначити, які питання нині розв'язуються в нашій культурі, ми говоримо, що Бог виявляє інтерес до кожної сфери життя кожного з нас окремо, а також суспільства, нації й усього світу. Тільки в такому разі ми можемо впевнено заявляти, що Він – Володар усього життя.

Щоб сформувані в школярів християнські сімейні цінності, педагоги повинні впровадити в освітній процес таку навчальну програму й використовувати такі методи викладання, які змушують ставити актуальні й нагальні запитання. У західному світі десять основних сфер академічних знань утворюють фундамент освіти, і саме вони є джерелом запитань. Це теологія, філософія, біологія, психологія, етика, соціологія, правознавство, політика, економіка та історія. Ці сфери порушують такі питання: «Який він, Бог? (Теологія); Що є реальність? (Філософія); Звідки з'явилося життя? (Біологія); Хто така людина? (Психологія); Що таке моральність? (Етика); Як має бути влаштовано суспільство? (Соціологія); За якими законами повинно жити суспільство? (Правознавство); Яким має бути уряд? (Політика); Як ми повинні заробляти й витратити гроші? (Економіка); Звідки ми прийшли? (Історія)» [5].

Усередині кожної з названих дисциплін виникає безліч інших запитань, тому необхідно, щоб педагоги подбали про те, щоб їхні учні почули ці питання й згодом відповіли на них. Деякі з таких запитань наведені нижче:

Теологія.

Назвіть одну конкретну справу, яку Бог сьогодні зробив у вашому місті?

У чому причина існування хвороб і зла?

Як нам ставитися до таких подій, як 11 вересня 2001 року? А може, це суд Божий?

Філософія.

Що є істиною?

Як мені дізнатись, чи є щось істиною, чи ні?

Які філософії можна вважати біблійними? Як нам до них ставитись?

Біологія.

Хто така людина?

Чи є біблійною теїстична еволюція?

Який зв'язок наявний між нашою біологічною природою і нашою поведінкою?

Психологія.

У чому причина негативної, злої поведінки?

Яке походження вибору? Ми вільні чи ні?

Що формує природу людини?

Етика.

Що таке моральність?

Чи потрібно злочинців саджати за ґрати?

Смертна кара – це біблійне поняття?

А пацифізм – це за Біблією?

Позбавлення життя (винищення), це те саме, що вбивство? Оскільки Бог затопив Землю і винищив усіх, хто жив на ній (Буття 6: 7), чи повинен Він у вбивстві?

Соціологія.

Що таке сім'я? Яка її мета в історії?

Хто несе відповідальність за проблеми суспільства?

Чи потрібно легалізувати наркотики, щоб допомогти наркоманам?

Чи потрібно всі культури вважати рівними?

Правознавство.

Яке призначення закону?

Як ми можемо знати, правий закон чи ні?

Якщо атеїзм – це релігія, чи можуть бути розділені закон і релігія?

Яке головне призначення в'язниці?

Чи повинні судді мати стільки свободи, щоб вирішувати, що правильно для нації в плані моральності й моралі?

Політика.

Яке призначення уряду?

Будь-який уряд і всякий політик від Бога?

Чи можуть і чи повинні релігія та політика бути відокремленими одна від одної?

Який християнський погляд на існування армії?

Чи повинні християни працювати в уряді?

Економіка.

Яке призначення економіки?

Що таке економічний прогрес?

Якою має бути мета підприємницької діяльності?

Чи повинна існувати абсолютно вільна торгівля?

Хто повинен займатись охороною здоров'я: уряд або ринок?

Історія.

Чи має історія напрям розвитку?

Чи повинен світ ставати гіршим або кращим?

Навіщо існують різні країни? Хіба Бог створив їх усі?

Яка роль нашої країни в історії?

Чому країни зникають або розпадаються?

Освіта ніколи не здобувається в моральному й філософському вакуумі. Якщо важливі питання про людину та її долю не звучать і не знаходять своєї відповіді в контексті домінантного християнського світогляду, то їм будуть приділяти увагу інші філософські та релігійні системи, і навряд чи якась з них буде остеронь.

Ми, педагоги, якщо віримо в Бога, то маємо подбати про те, щоб наші учні були здатні мислити критично й давати дієві біблійні відповіді на поставлені запитання. Якщо ми не зробимо цього, мислення наших учнів буде формувати будь-яка філософія або парадигма, з якою вони зіткнуться. Освіта, яка намагається обійти складні актуальні питання нашого життя, не може називатися справді громадянською.

Сформувати біблійне мислення у своїх учнів учитель зможе тоді, коли буде здатним відповісти на нагальні питання сьогодення в рамках біблійного світогляду. Біблія – це всеосяжне й всебічне Слово Бога і, будучи такою, вона може надати відповіді абсолютно на всі запитання. Навіть коли ми самі не знаємо відповідей на якісь запитання, то мусимо повідомити нашим учням, що Біблія, як авторитетне Слово Бога, дійсно має відповідь на це конкретне запитання. Також учитель має закликати учнів шукати відповіді на запитання, які в них виникають, у християнському світогляді. Для нас неприйнятно намагатись об'єднати небіблійні ідеї, такі, як марксистська економіка, з Біблією, щоб наші учні замість християнської освіти отримували, наприклад, марксистську економіку,

яку викладають під виглядом християнської в навчальному закладі. Приклади такого змішування ідей часто трапляються в багатьох академічних дисциплінах і навчальних закладах.

Висновки. Революція в царині прав людини, інформаційний вибух, великі зміни в інституті сучасної сім'ї – ці та багато інших чинників формують у наших дітей зовсім інші уявлення про життя. Сьогодні вони змушені швидше дорослішати, а значить, швидше вчитися того, як долати значні труднощі та стреси, характерні для нашого часу. Християнський спосіб життя впливає на життєві пріоритети молодого покоління й сприяє укоріненню таких традиційних сімейних цінностей, як сімейна взаємоповага, подружня вірність, довіра між членами сім'ї, повага до батьків, важливість народження й виховання дітей, родинне спілкування, святкування сімейних урочистостей, родинна злагода й добробут, зареєстрований шлюб, відповідальність за збереження сімейних цінностей. Від того, як людина в молодому віці розв'яже проблему шлюбу та сім'ї, залежить її подальший життєвий шлях, душевний і духовний стан та розвиток.

Сучасна освіта має зосередити свою увагу на своєму першочергову завданні – розвитку учнів, які люблять Бога всім своїм єством. Справжні педагоги, яку б посаду вони не обіймали – вчителя, директора, завуча – несуть відповідальність за створення у своїй школі інтелектуального клімату, який спонукає учнів думати по-біблійному й сприяє такому мисленню. Педагоги повинні вчити молоде покоління окреслювати найбільш актуальні питання, ставити їх і шукати відповіді на них у межах інтелектуальної структури біблійного світогляду. Тільки тоді наші школи зможуть виростити таких людей, які змінять світ.

Список використаних джерел

1. Георгадзе Т. О. Вплив християнської культури на формування сімейних цінностей. *Етика релігій і конфесійне цілісне розмаїття: матеріали I Всеукраїнського форуму-презентації* (м. Мелітополь, 17-18 травня 2018 р.). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 39–42.
2. Молодь України – 2017. Результати незалежного соціологічного дослідження. Київ: ТОВ «Центр Незалежних Соціологічних Досліджень “Омега”», 2017. 11 с.; іл.
3. Федорова О., Долженко Є. Проблеми адаптації дитини в прийомній сім'ї. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2013. № 11. Т. 2. С. 196–199.
4. Foster Cline, Fay Jim. *Parenting With Love And Logic*. Hardcover Publisher Love & Logic Institute, Incorporated, 2006. 256 p.

References

1. Heorhadze, T.O. (2018). The Influence of Christian Culture on the Formation of Family Values. *Etyka religii i konfesiine tsilisne rozmaittia: Materialy I Vseukrainskoho forumu-prezynthatsii*, Melitopol, 17-18 May 2018. Melitopol: FOP Odnoroh T.V., 39–42 [in Ukrainian]
2. Molod Ukrainy (2017). *Results of Independent Sociological Research*. Kyiv: TOV “Tsentri Nezaleznykh Sotsiolohichnykh Doslidzhen “Omeha”. [in Ukrainian]
3. Fedorova, O., Dolzhenko, Ye. (2013). Problems of Adaptation of the Child in the Foster Family. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohika*. Vol. 2. 11. 196–199. [in Ukrainian]
4. Foster, Cline, Jim, Fay (2006). *Parenting With Love and Logic*. Hardcover Publisher Love & Logic Institute, Incorporated. [in English].
5. Noebel, David A. (1991). *Understanding the times: The religious worldviews of today and the search for truth*. Manitou Springs, CO: Summit Press. [in English]

5. Noebel David A. Understanding the times: The religious worldviews of today and the search for truth. Manitou Springs, CO: Summit Press, 1991.
6. Ruth C. Haycock. Encyclopedia of Bible truths for school subjects Unknown Binding. Publisher: Association of Christian Schools International, 1993. 443 p.
6. Haycock, Ruth C. (1993). *Encyclopedia of Bible truths for school subjects Unknown Binding*. Publisher: Association of Christian Schools International. [in English]

Рецензент: Молодиченко В.В. – д. філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Федорова Олена Василівна
helenafedorova25@gmail.com

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

Георгадзе Тетяна Олександрівна

heorhadze_tetiana@mdpu.org.ua

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2498

Матеріал надійшов до редакції 05. 12. 2018 р.

Прийнято до друку 24. 12. 2018 р.

Information about the authors:

Fedorova Olena Vasylivna

helenafedorova25@gmail.com

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

Heorhadze Tetiana Oleksandrivna

heorhadze_tetiana@mdpu.org.ua

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2498

Received at the editorial office 05. 12. 2018.

Accepted for publishing 24. 12. 2018.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.016:[373.3.015.31:811.161.2]

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Світлана Дубяга, Юлія Саєнко, Владислава Дубяга

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено теоретичні засади технології критичного мислення, розкрито методи і прийоми, що сприяють формуванню такого виду мислення в учнів початкових класів на уроках української мови. Узагальнено й проаналізовано наукову літературу з порушеної проблеми, висвітлено власний досвід роботи з використання методів і прийомів технології критичного мислення на уроках української мови й літературного читання в початковій школі.

Ключові слова:

технологія; критичне мислення; урок; українська мова; початкові класи.

Аннотация:

Дубяга Светлана, Саенко Юлия, Дубяга Владислава. Использование технологии развития критического мышления на уроках украинского языка в начальных классах.

В статье раскрыты теоретические основы технологии критического мышления, методы и приемы, способствующие формированию критического мышления у учащихся начальных классов на уроках украинского языка. Обобщена и проанализирована научная литература по данной тематике, освещен опыт работы по применению методов и приемов технологии критического мышления на уроках украинского языка и литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова:

технология; критическое мышление; урок; украинский язык; начальные классы.

Resume:

Dubiaha Svitlana, Saienko Yuliia, Dubiaha Vladyslava. Using the technology of developing critical thinking at Ukrainian lessons in elementary classes.

In the article authors pay attention to the study of the theoretical foundations of the technology of critical thinking, the methods and techniques that contribute to the formation of critical thinking of primary school students in Ukrainian lessons are highlighted. The authors generalize and analyze the existing achievements on the given subject, as well as share a small experience in applying the methods and techniques of critical thinking technology at the lessons of the Ukrainian language and literary reading in elementary school.

Key words:

technology; critical thinking; lesson; Ukrainian language; elementary classes.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де велика кількість інформації, а розвиток технологій відбувається швидкими темпами, учні повинні вміти використовувати здобуті знання, адже, зрештою, вони мають узяти відповідальність за своє навчання. У цьому їм може допомогти той тип мислення, який змушує критично ставитись до будь-яких тверджень, не брати нічого на віру, без доказів, але бути при цьому відкритим новим ідеям, методам.

Під критичним мисленням розуміють вияв дитячої допитливості, формування власного погляду на певну проблему, здатність відстоювати його логічними доказами, використовуючи при цьому дослідницькі методи.

Критичне мислення – необхідна умова свободи вибору, якості прогнозу, відповідальності за власні рішення. Критичне мислення, отже, по суті є синонімом якісного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «критичне мислення» використовували у своїх роботах Ж. Піаже, Д. Брунер та інші. Кожен з науковців зробив свій внесок у фундамент теорії розвитку критичного мислення. Сьогодні в наукових джерелах можна

натрапити на різні визначення терміна «критичне мислення». Так, наприклад, Д. Браус і Д. Вуд розглядають його як пошук здорового глузду, тобто того, як об'єктивно розсудити, логічно вчинити з урахуванням власного погляду та думок інших, а також як уміння відмовитись від власних упереджень. Технологія «Розвиток критичного мислення» була розроблена американськими педагогами Джіні Стіл, Кертіс Мередіт, Чарльзом Темплом і Скоттом Уолтером [1].

Сьогодні методи розвитку критичного мислення вивчають науковці як на Заході (Д. Халперн, К. Мередіт, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер та ін.), так і в Україні (А. Авершин, Н. Березанська, Д. Вількеєв, Т. Воропай, Н. Дайрі, С. Терно, О. Тягло, А. Федоров та ін.).

Під критичним мисленням розуміють сукупність якостей і умінь, що зумовлюють високий рівень дослідницької культури учня та вчителя. Педагоги-практики особливо виділяють цінність осмисленого навчання, про яку писав ще Л. Виготський у роботі «Педагогічна психологія». Учень, що вміє критично мислити, володіє різноманітними засобами інтерпретації та оцінки інформаційного повідомлення.

Сучасні методисти технології розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) модифікували в ідеї творчого саморозвитку особистості (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, Дж. Дьбюї, Ж. Піаже, М. Монтессорі), діяльнісного підходу до навчання (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, Й.-Г. Фіхте, Ф. Шеллінг), принципи особистісно-орієнтованої освіти (Е. Фромм, К. Роджерс, Е. Гусинський, В. Сєриков, Е. Бондарєвська) і довели їх до рівня технології. Технологія РКМЧП – універсальна; вона відкрита до діалогу з іншими педагогічними підходами та технологіями. Це насамперед підхід, який не є способом прикрасити урок, потішити учнів початкових класів використанням ігрових прийомів, роботою в групах, частою зміною діяльності. Це абсолютно чітка структура, що базується на розвивальних і виховних цілях.

Технологія критичного мислення передовсім дає змогу вчителю початкових класів, використовуючи універсальну модель навчання та систему ефективних методик, створити на своєму занятті атмосферу партнерства, спільного пошуку й творчого розв'язання проблем. Ця технологія дає змогу розвивати критичне мислення через читання та письмо, через розвиток культури роботи з текстом, оскільки в українській педагогіці приділяється багато уваги формуванню мовної культури учнів. Але практика сьогодення показує, що занадто малий відсоток випускників шкіл реально володіє мовною культурою, культурою роботи з текстом.

Формулювання цілей статті. Мета статті – узагальнити й проаналізувати наукову літературу з порушеної проблеми, висвітлити власний досвід роботи з використання методів і прийомів технології критичного мислення на уроках української мови й літературного читання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний педагогічний процес орієнтований на індивідуальний підхід до кожного учня. Учителю необхідно розвинути в дитині найкращі якості, з огляду на особливості її особистості, формуючи позитивну «Я - концепцію», стимулюючи до навчання з захопленням і постійно підвищуючи її освітній рівень. Сучасні вимоги до уроків української мови досить високі. На уроках повинні бути реалізовані такі взаємопов'язані завдання навчання:

- озброїти учнів знаннями основ науки про мову;
- сформуванню вміння практичного володіння українською мовою (орфографічними, пунктуаційними, культурно-мовними нормами);
- навчити чітко, ясно викладати свої думки в усній і письмовій формах у різних життєвих ситуаціях;

- виховати почуття відповідальності за слова, чуйність до краси й виразності української мови.

Сьогодні учня початкових класів надзвичайно важко мотивувати до пізнавальної діяльності. Відбувається це тому, що вони часто стикаються з серйозними труднощами в сприйнятті навчального матеріалу з усіх шкільних предметів. Звичайно, всіх цікавить, у чому криється причина цієї проблеми. На нашу думку, – це недостатньо високий рівень розвитку мислення у дітей і насамперед критичного.

Критичність розуму – це вміння людини об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, ретельно й всебічно перевіряти всі висновки. Людина з критичним складом розуму ніколи не розцінює свої висловлювання та судження як абсолютно істинні. Критичне мислення, тобто творче, допомагає людині визначити власні пріоритети в особистому та професійному житті; передбачає особисту відповідальність за зроблений вибір; підвищує рівень індивідуальної культури роботи з інформацією; формує вміння аналізувати й доходити самостійних висновків, прогнозувати наслідки своїх рішень і відповідати за них, а також дає змогу розвивати культуру діалогу в спільній діяльності. У такий спосіб вміння мислити критично допомагає людині зменшити кількість учинків, про які потім довелося б шкодувати, а значить, збільшує її шанси на успіх.

У процесі навчання в межах цієї моделі учні початкових класів опановують різні способи інтегрування інформації, вчать формулювати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей та уявлень, доходити висновків, а також будувати логічні ланцюжки доказів, викладати свої думки чітко, впевнено та коректно, зважаючи на оточення. Технологія критичного мислення являє собою систему стратегій, які об'єднують прийоми навчальної роботи за видами навчальної діяльності, незалежно від конкретного предметного змісту.

Технологія критичного мислення передбачає:

- чітке визначення цілей навчання, зміст якого представлений в обсязі, достатньому для досягнення цих цілей;
- застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній меті навчального предмета (можливість працювати в парах, групах, спілкуватися з товаришами);
- орієнтація знань учнів на засвоєння не тільки навчального матеріалу, а й прийомів навчальної діяльності;
- організацію процесу навчання відповідно до підготовленості учнів.

Технологія РКМ дає змогу виконувати такі завдання:

– освітньої мотивації: підвищення інтересу до процесу навчання й активного сприйняття навчального матеріалу;

– культури письма: формування навичок написання текстів різних жанрів;

– інформаційної грамотності: розвитку здатності до самостійної аналітичної та оцінної роботи з інформацією будь-якої складності;

– соціальної компетентності: формування комунікативних навичок і відповідальності за знання.

Технологія РКМ спрямована на досягнення таких освітніх результатів:

– уміти працювати з інформаційним потоком, що постійно оновлюється, у різних галузях знань;

– користуватись різними способами інтегрування інформації;

– визначати завдання, самостійно формулювати гіпотезу;

– розв'язувати проблеми;

– формулювати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень;

– викладати свої думки (усно й письмово) чітко, упевнено й коректно щодо оточення;

– аргументувати власний погляд і враховувати погляди інших;

– займатись самостійно своїм навчанням (академічна мобільність);

– брати на себе відповідальність;

– брати участь у спільному ухваленні рішень;

– вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми;

– уміти співпрацювати, а також працювати в групі тощо.

Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) являє собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією в процесі читання та письма. Вона спрямована на те, щоб зацікавити учня, тобто пробудити в ньому дослідницьку, творчу активність, залучити вже наявні знання, потім – уявити умови для осмислення нового матеріалу і, нарешті, допомогти йому творчо переробити й узагальнити отримані знання.

Основна ідея технології критичного мислення – створити таку атмосферу під час українського читання, за якої учні спільно з учителем активно працюють, свідомо розмірковують над процесом навчання, змінюються й пізнають самих себе. Відстежують, підтверджують, спростовують або розширюють знання, нові ідеї, почуття або думки про оточення.

Навчальне заняття, що проводиться за цією технологією, будується за технологічним ланцюжком: виклик – осмислення – рефлексія. Практично на будь-якому уроці можна звертатися до РКМЧП і працювати з учнями будь-якого віку. Дослідники твердять, що така

структура відповідає етапам людського сприйняття: спочатку треба налаштуватись, згадати, що тобі відомо з цієї теми, ознайомитись з новою інформацією, потім подумати, для чого знадобляться здобуті знання і як їх застосувати.

Перша стадія – виклик. Ця стадія дає змогу актуалізувати й узагальнити наявні в учня знання за цією темою або проблемою; викликати стійкий інтерес до теми, що вивчається, мотивувати учня початкових класів до навчальної діяльності; формулювати запитання, на які хотілося б отримати відповіді; спонукати дитину до активної роботи на уроці та вдома. Ця стадія має бути обов'язковою на кожному уроці.

На стадії виклику відбувається актуалізація наявних знань за темою, тобто ще до ознайомлення з текстом (під текстом розуміється як письмовий текст, так і мова викладача та відеоматеріал) учень починає розмірковувати з приводу конкретного матеріалу. На першому етапі вмикається механізми мотивації, визначається мета.

На стадії виклику вчитель тільки формулює завдання, не беручи участі в процесі пригадування. Учні початкових класів згадують усе, що знали з певної теми, а потім об'єднуються в пари й обговорюють власні висновки. Учитель на дошці занотовує загальний список знань. У результаті з'являється первинний матеріал, з яким доведеться працювати. Парна робота сприяє лінгвістичній грамотності. Прийоми, використовувані на стадії виклику (кластери, ключові слова, «кошик ідей», «правильні – помилкові твердження»), дають змогу учням побачити зібрану інформацію, а структурування висловлених ідей – виявити суперечності, неясні моменти, які й визначатимуть напрями подальшого пошуку інформації.

Друга стадія технології критичного мислення – осмислення змісту – дає змогу отримати нову інформацію, осмислити її, співвіднести з уже наявними знаннями. На цій стадії йде активна самостійна робота, а отже змінюються й завдання. Ця стадія дає змогу учневі отримати нову інформацію, осмислити її; співвіднести з уже наявними знаннями; шукати відповіді на запитання, поставлені в першій частині роботи. На цьому етапі вчитель пропонує ознайомитись з текстом параграфа підручника, прослухати правило, подивитись відеофільм. На цьому етапі важливо не забувати про перелік цілей, озвучених учнями на стадії виклику, поставлених запитаннях, тому що вивчення нового матеріалу накладається на знання, досвід і запитання, набуті на першому етапі уроку. На стадії осмислення відбувається безпосередня робота з текстом – читання, яке супроводжується діями учня: маркуванням з використанням

позначок «V» – уже знав, «+» – нове, «-» – «думав інакше», «?» – є питання).

Під час читання учні ставлять на берегах праворуч позначки, складають таблиці, шукають відповіді на поставлені в першій частині уроку запитання тощо. У результаті цього вони отримують нову інформацію, співвідносять нові й наявні знання, систематизують отримані дані. У такий спосіб учень стежить за власним розумінням самостійно.

Багато прийомів, що використовуються на стадіях виклику й осмислення, логічно переходять у третю стадію уроку – стадію рефлексії (роздумів).

На цій стадії головним є: цілісне осмислення, узагальнення отриманої інформації; засвоєння нового знання, нової інформації учнем; формування у кожного з учнів власного ставлення до досліджуваного матеріалу. Рефлексія спрямована на систематизацію інформації, вироблення нових ідей, досягнення поставлених раніше цілей. На цьому етапі вдосконалюються попередні уявлення, зібрані на стадії виклику, визначаються подальші перспективи у вивченні теми. Учитель повинен повернути учня до первісних записів-пропозицій, а також організувати роботу з пройденим матеріалом. Учитель дає творчі, дослідницькі та практичні завдання на основі вивченої інформації. Важливо, щоб у процесі рефлексії учні могли самостійно оцінити свій шлях від подання теми до розуміння її.

На стадії рефлексії відбувається узагальнення інформації, зростає роль письма. Письмо допомагає не тільки розібратись у матеріалі й поміркувати над прочитаним, а й висловити нові гіпотези. У технології РКМЧП використовуються різні методи та прийоми, що застосовуються як на певному етапі, так і загалом для ведення уроку як його стратегія. Розглянемо прийоми, які ефективно використовуються під час навчання читання в початковій школі, а саме – інсценізацію для інтерпретування літературного твору.

Інсценізація твору чи його частини може бути дуже ефективною для того, щоб дати учням змогу проникнути в його смисл. Вона повинна бути зроблена після того, як діти прочитають або прослухають твір і матимуть змогу висловити свої перші думки про нього. Процедура складається з таких частин: занурення учнів у твір; проведення розігріву; вибір критичного моменту для драматизації; запрошення учнів до аналізу частин цієї ситуації; програвання певної сцени; допомога вчителя акторам; рефлексія.

Крок 1: Занурення учнів у твір. Вам потрібно бути впевненими в тому, що учні володіють змістом твору на початковому рівні й знають, що в ньому відбувається. Це може бути досягнуто

читанням їм твору вголос чи запрошенням їх перечитати частину, яку ви збираєтесь інсценізувати.

Крок 2: Розігрів учнів для підготовки до драматизації. Є багато вправ для того, щоб підготувати учнів діяти з великим ентузіазмом.

1. Розтягування. Попросіть учнів стати в коло. Тепер нехай вони витягнуть руки вгору й у бік і розтягнуться якомога сильніше. Ноги також мають бути поставлені максимально широко. Учні мають стати, так би мовити, «максимально широкими». Потім попросіть учнів стиснутись, згорнутись, стати «маленькими м'ячиками». Нехай спробують супроводити це мімічними вправами, роблячи «широке обличчя» й «стиснуте обличчя».

2. Дзеркала. Попросіть учнів стати один проти одного. Один з них – людина, а інший – її відображення в дзеркалі. Запропонуйте «людям» рухатись повільно, щоб їхні партнери могли віддзеркалити їхні рухи. Потім нехай поміняються ролями.

3. Портрети. Попросіть учнів об'єднатись у групи по 4-5 осіб. Нехай вони придумують якійсь сюжет картини, де всі вони були б його частинами. Наприклад, якщо вони обирають цирк, то один учень може бути приборкувачем левів, інші – левами, ще інші – охоронцями, решта – захопленими глядачами. Потім група показує «картину» іншим групам.

4. Машини. Попросіть учнів зобразити заводську машину, частини якої взаємопов'язані.

5. Супердії. Ця вправа є більш складною, оскільки потрібно пояснити учням, що часто взаємодія з іншими людьми відбувається на двох рівнях: те, що ми, власне, робимо й що розуміємо під нашими діями. Наприклад, коли ми, опинившись після літніх канікул на загальних зборах, проходимо повз кого-небудь, кого знаємо, але ця людина не є нашим добрим знайомим, то ми можемо кивнути їй і сказати «Привіт!». Те саме ми робимо й коли зустріли друга, якого давно не бачили. В обох прикладах дія та сама: вітання з людиною, а супердія – різна. У першому прикладі ми вітаємось для того, щоб показати людині, що ми її помітили, а в другому – що ми здивовані й дуже раді її бачити. Тепер необхідно запропонувати учням попрактикуватись в інсценізації супердій шляхом програвання коротких ситуацій. Дією може бути, наприклад, приймання офіціантом замовлення від клієнта. А супердії слід написати на маленьких папірцях і роздати їх кожному акторові особисто, щоб не бачили інші. Це можуть бути такі інструкції: «Зробіть так, щоб людина пішла», «Зробіть так, щоб людина залишилась», «Зробіть це так, щоб вразити людину». Попросіть учнів програти одну й ту саму сцену з одними й тими самими діями, але

з різними супердіями, залишивши час іншим учням поміркувати й визначити, якою, на їхню думку, була супердія й пояснити, чому вони так думають.

Крок 3: Вибір критичного моменту для інсценізації.

Особливо корисним буде обрати для інсценізації небагато сцен з твору, зокрема ключові моменти, коли все опиняється під загрозою. Наприклад, в історії про «Джека й бобове стебло» критичною сценою є момент, коли Джек вперше наближається до замку велетня, стукає в двері й вітається з жінкою велетня.

Крок 4: Запрошення учнів до аналізу частин цієї ситуації.

Залучіть учнів до вибору ролей героїв сцени. Запросіть інших приєднатися до них, щоб обговорити, що вони думають про ситуацію з позиції кожного героя. Про що думав Джек, коли він наближався до величезних дверей? Як виглядали двері й стіни замку? Наскільки великими вони були, порівняно з Джеком? Що Джек чув навколо себе? Чим там пахло? Як він почувався в цьому місці? Чому постукав кулаком у двері? Чим це йому загрожувало? Який у нього був вибір? Що він міг зробити, якби не постукав у двері? Чому він вирішив зробити це? Виконайте таку саму роботу (поставте такі самі запитання) щодо дружини велетня. Яким був для неї звук стуку в двері? Голосним чи тихим? Що вона подумала, коли побачила маленького, але хороброго хлопчика біля своїх дверей? Що насамперед спало їй на думку, адже вона знала, що має статись з її чоловіком? Якими були її почуття, коли вона подивилась униз на Джека?

Попросіть акторів сконцентруватись на кількох з цих міркувань, які вони приготували, щоб зіграти в сцені.

Крок 5: Програвання сцени.

Використовуйте мінімум допоміжних засобів і мінімальні костюми, щоб допомогти учням думати відповідно до ролей. Попросіть решту учнів уважно дивитись і стежити за тим, про що актори змушують їх думати.

Крок 6: Допомога вчителя акторам.

Як режисер п'єси, не вагайтесь вносити пропозиції з боку, щоб допомогти дітям грати

більш виразно: у ролі Джека Ви почуваетесь наляканим чи хоробрим? Як Ви можете показати нам свої відчуття?

Крок 7: Рефлексія.

Спитайте інших учнів, що вони бачили і що, на їхню думку, хотіли сказати актори. Бажано запросити кілька груп учнів для програвання однієї й тієї самої сцени й обговорити аспекти ситуації, які висвітлює кожна вистава.

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, можемо твердити, що завдяки використанню технології критичного мислення відбувається не лише більш глибоке засвоєння знань учнями початкових класів, а й реалізується ідея зв'язків матеріалу (у межах одного предмета, міжпредметних, теоретичного з практичним), його структурування самою дитиною. Постановка учнями самостійно мети навчання, внутрішньо мотивує їх до процесу навчання. У такий спосіб (в ідеалі), у кожного учня початкових класів створюється цілісне когнітивне поле, що об'єднує всі наявні теоретичні знання, практичні відомості, навички й уміння. Наявність цілісної структури знання істотно підвищує ефективність сприйняття нової інформації, рівень використання знань, інтерес до навчання, навички самостійного пошуку й обробки інформації. Дитина отримує нарешті «інструмент», що допомагає їй реалізувати на практиці принцип власної активності як суб'єкта навчання. Педагог, зі свого боку, отримує практичну можливість стати рівним партнером дитини в її навчанні. Кожному етапу притаманні власні методичні прийоми і техніки, спрямовані на виконання завдань етапу. Комбінуючи їх, учитель може планувати уроки, відповідно до рівня зрілості учнів, мети уроку й обсягу навчального матеріалу. Можливість комбінування технік має важливе значення й для самого педагога: він може вільно почуватись, працюючи за цією технологією, адаптуючи її відповідно до своїх уподобань, мети та завдань. Застосування технології РКМЧП допомагає вчителю навчити дітей стати незалежними й грамотними мислителями, щоб вони могли з задоволенням вчитись упродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. *Информационные технологии и образование*. 2003. № 13. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html> (дата звернення: 20. 04. 2018).
2. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта». Мелітополь: Вид-во «Мелітополь», 2015. 160 с.

References

1. Ganin, E. A. (2003). Pedagogical conditions for using modern information and communication technologies for self-education of future teachers. *Informatsionnye tekhnolohii i obrazovanie*, 13. Retrieved from : <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html> [in Russian]
2. Dubiaha, S. M. (2015). *Pedagogical technologies in elementary school: Educational and methodical guide for students of higher educational institutions of the specialty "Primary education"*. Melitopol. [in Ukrainian]
3. Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., Makister, J. (2006). *Teaching and learning strategies for the thinking*

3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Плеяди, 2006. 220 с.
4. Сорина Г. В. Критическое мышление: История и современный статус. *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2003. № 6. С. 97–110.
5. Терно С. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2013. Вип. XXXVII. С. 301–306.
6. Чуба О. Формування критичного мислення як психологічно-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.
- classroom. Ed. by O. I. Pometaun. Kyiv: Vyd-vo «Pleiady». [in Ukrainian]
4. Sorina, G. V. (2003). Critical thinking: History and modern status. *Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. Seryia 7. Filosofii*, 6, 97–110. [in Russian]
5. Terno, S. (2013). Critical thinking - medieval backwardness? *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho univertsytetu*. Issue XXXVII. 301–306. [in Ukrainian]
6. Chuba, O. (2013). Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of the present. *Pedahohika i psykholojiia profesiinoi osvity*, 3, 202–208. [in Ukrainian]

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Дубяга Світлана Миколаївна
svetlana_107@ukr.net

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

Саєнко Юлія Олександрівна
saenko.yulya@gmail.com

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

Дубяга Владислава Ігорівна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2499

*Матеріал надійшов до редакції 15. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 11. 08. 2018 р.*

Information about the authors:

Dubiaha Svitlana Mykolaivna
svetlana_107@ ukr.net

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

Saenko Yuliia Oleksandrivna
saenko.yulya@gmail.com

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

Dubiaha Vladyslava Igorivna

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2499

*Received at the editorial office 15. 07. 2018.
Accepted for publishing 11. 08. 2018.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Віолетта Лаппо

Коломийський навчально-науковий інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Анотація:

У статті розкрито сутність поняття «толерантність» у контексті сучасної психолого-педагогічної науки. Обґрунтовано необхідність інтерпретації толерантності як одного з провідних компонентів системи духовних цінностей особистості. Наголошено на важливості конструювання духовноспрямованого змісту освіти старшої школи, створення в класі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію школярами духовних цінностей, педагогічної підтримки школярів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей в освітньому процесі й повсякденній життєдіяльності. Визначено основні чинники формування толерантності в старшому шкільному віці. Запропоновано низку педагогічних умов, форм організації та методів виховання, покликаних сприяти активізації процесу духовного розвитку й формування толерантності в умовах старшої школи.

Ключові слова:

толерантність; педагогічні умови; форми організації виховного процесу; методи виховання; педагогічна підтримка; учні старшої школи.

Анотация:

Лаппо Виолетта. Теоретико-методические основы оптимизации процесса формирования толерантности у учащихся старшей школы.

В статье раскрыта сущность понятия «толерантность» в контексте современной психолого-педагогической науки. Обоснована необходимость интерпретации толерантности как одного из ведущих компонентов системы духовных ценностей личности. Подчеркнута важность конструирования духовно ориентированного содержания образования старшей школы, создания в классе воспитательной среды, активизирующей интериоризацию школьниками духовных ценностей, педагогической поддержки школьников в духовном самоопределении, проявления духовных ценностей в образовательном процессе и повседневной жизнедеятельности. Определены основные факторы формирования толерантности в старшем школьном возрасте. Предложен ряд педагогических условий, форм организации и методов воспитания, призванных способствовать активизации процесса духовного развития и формирования толерантности в условиях старшей школы.

Ключевые слова:

толерантность; педагогические условия; формы организации воспитательного процесса; методы воспитания; педагогическая поддержка; ученики старшей школы.

Resume:

Lappo Violetta. Theoretical and methodological principles of optimization of the process of tolerance formation in high school students.

The article reveals the essence of the concept of "tolerance" in the context of modern psychological and pedagogical science. The necessity of interpreting tolerance as one of the leading components of the system of spiritual values of the personality is grounded. The emphasis is on the importance of constructing the spiritually oriented content of the education of the high school, the creation of an educational environment in the classroom that activates the school's internalization of spiritual values, the pedagogical support of students in spiritual self-determination, the manifestation of spiritual values in the educational process and everyday life. The main factors of formation of tolerance in the high school age are determined. A number of pedagogical conditions, forms of organization and methods of education are proposed. They are intended to promote the process of spiritual development and the formation of tolerance in the conditions of high school.

Key words:

tolerance; pedagogical conditions; forms of organization of the educational process; methods of education; pedagogical support; high school students.

Постановка проблеми. Соціально-культурне оновлення сучасного суспільства неможливе без визнання пріоритетності ідеї про те, що духовні цінності є підґрунтям удосконалення взаємин між націями на основі толерантних способів людських стосунків, суверенітету особистості, орієнтації на повагу й милосердя. Отже, перед сучасною освітою постає нагальне завдання з оптимізації процесу формування толерантності в молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень з проблем духовного становлення особистості свідчить про те, що сьогодні поняття «толерантність» означає особистісну якість, ознаку гуманної людини або один з принципів гуманістичного виховання [2]. Толерантність інтерпретується як партнерство в спілкуванні, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія; як формування культури діалогу; як формування настанов толерантної свідомості; як здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та

інші особливості, що загалом становить основу відмови від агресії [6, с. 159].

У сучасній психологічній науці толерантність розглядають як відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу. Вона підвищує стійкість до певних несприятливих чинників. Є розуміння толерантності, яке пов'язане з прийняттям різних думок, людей і подій, їх оцінки [2, с. 4]. «Толерантність – відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор унаслідок зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги виявляється в підвищенні порогу емоційного реагування на загрозливу ситуацію, а ззовні – у стриманості, самовладанні, здатності довго терпіти несприятливі впливи без зниження адаптивних можливостей» [5, с. 134–135].

Заслуговує на увагу думка вчених В. Павленко й М. Мельничук щодо розмежування термінів «толерантність» і «терпимість». Під терпимістю

дослідники розуміють здатність приймати думку іншого (інших) як об'єктивну реальність, уміння не драгуватись, не відчувати почуття приниження, образи, переваги в процесі взаємодії. Толерантність же припускає усвідомлення багатомірності навколишньої дійсності, розмаїтості форм і способів відображення її людьми; розуміння відносної точності суджень, думок, висловлень, оцінок тощо; знання й повагу прав, свобод, культури кожної людини, прийняття її такою, якою вона є [8, с. 206–207].

В. Лісовий вказує на те, що толерантність – це термін, «яким позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних і групових відмінностей». Водночас науковець зауважує, що світоглядною основою толерантності є цінування її різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної [6, с.158].

У педагогічній літературі слова «терпимість» і «толерантність» зазвичай розглядають як синоніми й лише іноді розмежують. Так, сучасні дослідники О. Безкоровайна, І. Кривошапка, Л. Олексюк уважають, що толерантність – це не те саме, що терпіння або терплячість.

О. Столяренко у дисертаційній роботі висловлює думку, що толерантність є категорією ширшою і змістовнішою, ніж терпимість, що являє собою терпиме ставлення до кого-небудь, чого-небудь й виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й погодження без застосування надзвичайних заходів тиску, переважно методами виховання й роз'яснення [10, с. 18].

На переконання І. Бега, «толерантність характеризується здатністю ставитись з терпінням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки оточення. Толерантна людина завжди виявляє ціннісне ставлення до людини, незалежно від її переконань, віросповідання, національної належності. Виявами толерантності є доброзичливість, повага, чуйність, тактовність, делікатність, великодушність, які пов'язані з емпатійністю дитини, її здатністю до співпереживання, співчуття, співраді. Толерантність передбачає гуманне ставлення до людей з різним світоглядом і запобігає будь-яким конфліктам між людьми» [9, с. 14].

Попри широкий діапазон психолого-педагогічних розвідок щодо категоріальної сутності означеного поняття, поза увагою дослідників залишаються провідні чинники формування толерантності в умовах загальноосвітньої школи, особливості розуміння й прояву толерантності в юнацькому віці, шляхи оптимізації процесу виховання толерантності в осередку старшої школи.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні теоретичних положень і методичного забезпечення процесу формування толерантності в учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці ХХ ст. поняття «толерантність» набуло дещо іншого значення. У сучасному розумінні воно позбавлено відчуття переваги над іншими та зверхньої «дозволеності» бути іншим. А вже в ст. 1 Декларації принципів толерантності, проголошеної ЮНЕСКО в 1995 році, зазначено: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, форм самовираження й самовиявлення людської особистості ... Толерантність – це єдність у різноманітності ..., це те, що уможлиблює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру ...» [4]. Очевидним є те, що толерантність припускає не тільки терпіння, тобто страждальну дію, а й активність з боку людини, що може бути виражена в поняттях уваги, інтересу, зацікавленості. Н. Бирко, розглядаючи «толерантність» як особистісну якість, зазначає, що «це моральна якість особистості, яка характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної чи культурної належності, терпиме ставлення до різних поглядів, світогляду, звичок. Виявляється в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й злагоди різних інтересів і поглядів без використання примусу, за допомогою методів роз'яснення і переконання» [3]. Отже, толерантність є формою взаємодії різних знань, їх співіснування.

Розглядаючи толерантність як структурний компонент духовної царини особистості, слід зауважити, що це – моральна якість, яка характеризує ставлення людини до інтересів, переконань, вірувань, звичок та поведінки інших. Вона виражається в прагненні досягнути взаємного розуміння та узгодження різних інтересів та поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання. Таке визначення не обмежує застосування толерантності тільки до представників інших націй, народностей і релігій, а визначає моральну основу якості особистості. Але наведені вище визначення не є остаточними, оскільки в них не йдеться про визнання й повагу самих людей, які відрізняються від нас, – визнання як окремих особистостей, так і соціальних або етнічних груп, до яких вони належать.

Толерантність, як один з найважливіших виявів духовності в соціальному співтоваристві, означає повагу до «чужих і близьких», прийняття й розуміння різноманітних культур у сучасному поліетнічному просторі, різних форм і способів

вираження індивідуальності кожного члена соціуму.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що сучасні дослідники розглядають толерантність як найважливіший складник духовної зрілості особистості, зокрема: а) сенсуальна терпимість особистості, яка пов'язана зі стійкістю організму до впливу соціального середовища, що проявляється ослабленим реагуванням на будь-який несприятливий фактор за рахунок зниження чутливості до його впливу, зокрема й до впливів суб'єктів міжособистісної взаємодії. Сенсуальна терпимість є «терпимість-черствість», «терпимість-міцність», «терпимість-стіна»; б) диспозиційна терпимість особистості забезпечує терпимість особистості в процесі соціальної взаємодії, готовність до певної «терпимої» реакції особистості на середовище. Диспозиційна терпимість передбачає ціннісні взаємини між людьми, ставлення до себе, до інших людей, певні настанови особистості. Диспозиційна терпимість є «терпимість-позиція», «терпимість-настанова», «терпимість-світогляд» [1, с. 85; 7, с. 9].

У сучасних умовах толерантність виявляється в готовності особистості реагувати на зовнішній світ через емпатію, милосердя, довіру, співпереживання, відповідальність, комунікативні вміння. Така готовність пов'язана з індивідуальною ментальністю: системою ціннісного ставлення до інших людей, до світу загалом. Особам з низьким рівнем толерантності притаманна зайва категоричність у розв'язанні різних життєвих проблем, нездатність до різного роду змін і стосунків. Тому можна визначити два важливі аспекти толерантності: зовнішня толерантність (до інших), тобто сприйняття й розуміння того, що інші можуть мати свою позицію, своє бачення проблеми, з урахуванням різних чинників; внутрішня толерантність – здатність ухвалювати рішення, обдумувати проблеми, навіть коли невідомі всі умови й можливі наслідки.

Згідно з твердженням В. Тернопільської, виховання толерантності потребує забезпечення у виховному процесі умов, адекватних віковим та індивідуальним особливостям особистості учня, що виражається насамперед у готовності педагога до безоцінного прийняття його, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах з ним. Крім того, взаємини в колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування. Особливу увагу слід приділити практиці гуманних взаємин, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід «знаних» мотивів (орієнтація на те, що добре, а що погано) у мотиви, які діють насправді (повсякденне оперування у своїй діяльності

засвоєними нормами взаємодії, спілкування, поведінки). Зазвичай досить часто спостерігають розбіжність між знаннями й реальною поведінкою вихованців, що виявляється в їхньому невмінні переносити знання та дії, використані в одній ситуації на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду вихованців щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, до активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з людьми [11, с. 69].

У своєму дослідженні дотримуємось думки про те, що толерантність як духовна цінність особистості характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характеру, темпераменту, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження й самовиявлення людської особистості.

Толерантність є духовною цінністю, нормою духовного життя, принципом людських взаємин, поведінки, якістю особистості. Отже, вона є складним і багатограним утворенням, духовною цінністю особистості, завдяки чому її спілкування, взаємодія стає виваженою та сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації й виявляється в повазі до чужих звичаїв і думок, вірувань і політичних уподобань, інтересів, стану й почуттів інших людей.

Старший шкільний вік (юнацтво), що охоплює період розвитку дитини від 15 до 18 років, у віковій психології прийнято вважати старшим підлітковим віком. Одним з важливих аспектів психічного розвитку старшокласників є інтенсивне дозрівання, провідна роль у якому належить розвитку мислення. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються й визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду. Головною особливістю особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності, що не завжди через складність цього процесу є об'єктивними.

Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки.

Разом з розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його більш виразним, точним. Старшокласники вже вільно користуються комп'ютером, Інтернетом, енциклопедичними словниками, аналізують і зіставляють інформацію з різних джерел.

У старшокласників помітно розвивається самоспостережливість, уміння аналізувати поведінку. Для них характерно поглиблене усвідомлення психологічних процесів. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Інтереси стають зрілішими й водночас тривалішими, стійкішими, міцнішими. Розвиваються пізнавальні інтереси, зокрема до самостійних видів навчальної роботи [9, с. 22].

Психологічна характеристика старшого шкільного віку слугує підґрунтям для визначення провідних педагогічних умов і пошуку ефективних форм організації, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованої на формування толерантності в учнів старшої школи.

Суттєвими елементами процесу виховання є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії школярів у різних формах позакласної роботи для усвідомлення ними сутності й змісту духовних цінностей, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду, виявлення гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності.

Щодо методичного забезпечення освітнього процесу в умовах старшої школи, то автори програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей» виокремлюють такі основні форми й методи виховної роботи зі старшокласниками, як: тренінги, майстер-класи, презентації, проектна діяльність, тематичні виховні години; шкільний театр, інші види педагогічної анімації [9, с. 27].

Водночас не менш важливою є організація методичної роботи з класними керівниками та педагогами старшої школи для підвищення їхньої компетентності щодо формування толерантності як одного зі структурних компонентів системи духовних цінностей особистості.

Для досягнення ефективності процесу формування толерантності в учнів старшої школи варто враховувати низку педагогічних умов:

- 1) конструювання духовноспрямованого змісту освіти старшої школи;
- 2) створення в класі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію школярами духовних цінностей;
- 3) педагогічна підтримка школярів у духовному самовизначенні, вияві духовних

цінностей в освітньому процесі й повсякденній життєдіяльності.

Форми і методи, запропоновані до використання в процесі виховання толерантності, повинні добиратись з огляду на їх соціальну зумовленість і практичну значущість, для забезпечення різноманітних способів взаємодії вчителів та учнів старшої школи [12, с. 318]. Провідними формами організації педагогічної взаємодії можуть виступати:

- навчально-практичні (година спілкування, веб-квест, брейн-ринг, прес-конференція, екскурсія);
- практично-масові (конкурс, свято, вечір запитань і відповідей, КВК, турнір за вподобаннями);
- проектна, суспільно корисна діяльність (у формі волонтерського руху).

Найдієвішими методами виховання толерантності вважаємо: метод проектів, диспути, рольові ігри, дискусії, тренінги, бесіди, розповіді, роз'яснення, мозковий штурм, кейс-метод, круглий стіл.

З-поміж активних форм позакласної роботи, що сприяють самовдосконаленню юнаків і дівчат, варто виокремити тренінгові заняття соціально-психологічного спрямування, або особистісного зростання. Наприклад, серія занять тренінгової програми «Сприяння своєму духовному зростанню». Кожне з цих занять – це насамперед запланований виховний процес, призначений удосконалити знання учнів про себе, дізнатись, як сприймається їхня поведінка та окремі риси характеру однолітками, збагатитись досвідом спілкування, набути гармонізації власного емоційного стану.

Мета тренінгу полягає в актуалізації потреби молоді в самопізнанні, спілкуванні, встановленні емоційних контактів з іншими та формуванні імпульсу до подальшого духовного зростання. Стосунки між учасниками тренінгу будуються на основі утвердження персоніфікованого характеру взаємин між учнями, діалогу на рівних; олюднення всіх сфер спілкування на основі ціннісного ставлення до партнера; організації та стимулювання співробітництва та взаємодопомоги; створення сприятливого середовища для самовдосконалення, самоствердження кожного учасника.

Тренінгові заняття мають бути моделями різноманітних життєвих ситуацій міжособистісної взаємодії, у яких учні закріплюють навички позитивної вербальної і невербальної комунікації, виявляють відповідальність, толерантність, милосердя, гідність у взаєминах, розвивають уміння широ ділитись своїми почуттями й розуміти почуття інших та здійснюють самовираження в групі,

навчаються усвідомлювати власні досягнення та характер взаємин з людьми. Зокрема такі вправи, як «Подорож до підводного царства», «Безлюдний острів», сприяють розкриттю й усвідомленню учнями типових моделей поведінки й допомагають будувати кожному з учасників групи доцільні форми міжособистісних взаємин. Так, наприклад, ситуація перетворення на казкові образи через активне спрямування уваження дає змогу юнацтву відпрацьовувати нові моделі соціальної поведінки, здійснювати взаємодію різного характеру, відкриває альтернативи власної соціальної презентації.

Формуванню толерантності особистості в старшому шкільному віці сприяє організація та проведення тренінгу «Вчимося бути толерантними». Під час тренінгу старшокласники засвоюють значення понять «толерантність», «толерантна особистість»; вчать усвідомлено сприймати потреби та проблеми інших людей, розв'язувати конфліктні ситуації на засадах толерантності, виявляти толерантність у процесі спілкування з людьми іншої раси, національності, проявляти активну життєву позицію через спілкування.

Завдяки активним методам групової роботи юнаки й дівчата навчаються основних прийомів самопрезентації, саморозкриття, децентралізації, контактності, комунікабельності, емпатії, набувають навичок групової взаємодії, толерантного, милосердного ставлення один до одного, що є основою їхнього успішного духовного зростання. Так, за допомогою вправ «Молекули», «Візитка», «Рідна душа й душа компанії», «Риси контактності» в учасників тренінгу розвивається здатність до швидкого встановлення глибоких взаємних стосунків з іншими людьми. Вправи «П'ять добрих слів», «Ілюстровані цілі», «Два будинки», «Версія» сприяють виробленню в молодих людей уміння поглянути на речі та явища під різними кутами зору, скоординувати свої погляди та дії з уявленнями та діями іншої людини. Виробити здатність бачити себе реальним і не вимагати від близьких і знайомих, щоб вони відповідали нашим очікуванням, допомагають вправи «Риси толерантної особистості», «Терпіння і терпимість», «Межі толерантності», «Ми схожі».

У процесі активної взаємодії учні демонструють уміння ухвалювати рішення й робити вибір, виявляють готовність брати відповідальність за свій вибір і свої вчинки, здатність конструктивно будувати свої взаємини з людьми, уміння бути незалежними, відстоювати свою позицію конструктивними способами, уміння вести розмову, слухати, а також набувають навичок залагодження конфліктних ситуацій, уміють розрізнати

конфлікти поглядів і конфлікти інтересів, долати конфлікти поглядів на основі толерантності, а конфлікти інтересів – за допомогою конструктивних переговорів.

Активізація в освітньому процесі методу проектів передбачає, з одного боку, необхідність використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань про толерантність, умінь взаємодіяти на засадах взаєморозуміння й взаємоповаги.

В основі реалізації методу проектів – формування пізнавальних, творчих навичок школярів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватись в інформаційному просторі, критично мислити. Наприклад, метод проектів доречний під час організації тематичних днів «Планета духовності», «Відкритість світу», «Духовність як результат міжкультурної комунікації», «Човен «духовності», оскільки уможливорює залагодження міжетнічних конфліктів, коригування системи поглядів щодо феномену «толерантність» шляхом самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією чи поданням отриманих результатів, які сприятимуть використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів.

До не менш важливих методів формування толерантності учнівської молоді належить, на нашу думку, метод дискусій. З цією метою пропонується подискутувати на такі теми: «Чи є актуальною проблема толерантності в сучасному світі?», «Міжетнічна толерантність – це правильний шлях до миру?», «Які риси характеру притаманній толерантній особистості?», «У чому полягає толерантна поведінка?». Важливо, щоб кожен з учасників мав змогу висловлювати власні думки й відстоювати свою позицію. Під час дискусії доцільним є наведення прикладів агресії, расизму, дискримінації, а також спільне розв'язання педагогічних ситуацій.

Формування толерантності в учнівському колективі вимагає від класного керівника створення відповідного виховного середовища, яке стимулюватиме осмислення юнаками й дівчатами феномену духовності, духовних цінностей, вчинків толерантності, відповідальності, милосердя та засвоєння означених моральних понять. Як організатор виховного процесу, класний керівник покликаний виконувати низку завдань: створення й згуртування колективу класу; докладання педагогічних зусиль до вдосконалення процесу формування духовних цінностей учнів; організація органів учнівського самоврядування.

Плануючи свою роботу зі старшокласниками, слід урахувати, що в цьому віці в них відбувається інтенсивне набуття суспільного досвіду, професійне самовизначення за умови максимального розкриття ними своїх

індивідуальних можливостей, тобто процеси соціалізації та індивідуалізації є взаємопов'язаними компонентами особистісного розвитку учнівської молоді.

Підкреслимо, що особистість наставника класу, стиль його спілкування зі школярами є одним з визначальних чинників створення сприятливої емоційної атмосфери в учнівському середовищі. Від майстерності класовода налагоджувати у взаємодії з учнями емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєво залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на виховання толерантності в особистісних взаєминах класу.

Під час спілкування з учнями педагогу слід акцентувати на тому, що толерантність як духовна цінність особистості характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характеру, темпераменту, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження й самовиявлення людської особистості.

Педагогічна підтримка учнівської молоді в освітньому процесі старшої школи передбачає оперативну допомогу в розв'язанні їхніх індивідуальних проблем щодо усвідомлення й формування духовних цінностей, розвитку творчого потенціалу кожного школяра.

Педагогічна підтримка старшокласників у їх особистісному становленні реалізується в процесі всіх видів діяльності й передбачає: проведення роз'яснювальної роботи з учнями щодо формування в них духовних цінностей, здійснення аналізу основних помилкових суджень про такий феномен; формування позитивної настанови духовний розвиток; надання допомоги юнакам і дівчатам під час складання ними індивідуального плану формування духовних цінностей; діагностику сформованості толерантності, ознайомлення старшокласників з результатами діагностики та консультування з приводу вдосконалення рівня сформованості інших духовних цінностей.

Педагогічна підтримка передбачає індивідуальні та групові консультації, під час яких доцільним є використання тренінгових вправ, різних видів технік, які забезпечують зворотний зв'язок на етапі обговорення: опис відчуттів та емоцій у процесі програвання певної ролі, прийом обговорення спогадів про власний життєвий досвід, пов'язаний з подібною ситуацією чи проблемою, спостереження за собою з боку; проведення з учнями різноманітних тестових методик на виявлення індивідуально-типологічних особливостей, професійно значущих та особистісних рис. Такі методики спрямовані на розвиток духовних

умінь, емпатійного слухання, позитивної «Я-концепції» старшого школяра; передбачають здійснення учнем самооцінки власної вербальної та невербальної комунікації, іміджу, конфліктності, виявлення бар'єрів у взаємодії.

На основі результатів зазначених методичних діагностик потрібно надати рекомендації з приводу самовиховання, самоосвіти. Для цього варто розробити пам'ятку для учнів, яка містила б характеристику процесу формування духовних цінностей (зокрема толерантності), зміст, критерії їх сформованості, поради щодо підвищення ефективності духовного самовдосконалення.

Забезпечення педагогічної підтримки та постійного зворотного зв'язку з учнями старшої школи вимагає залучення новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Прикладом може слугувати створення програми-тренажера для подальшого саморозвитку, самовиховання, формування духовних цінностей. Розроблена програма-тренажер орієнтована насамперед на організацію взаємодії між педагогом та учнями. В її основі – ідея конструктивістської педагогіки, яка прагне створити для учнів розвивальне середовище, що забезпечує можливості пошуку власного «Я», навчання способам конструювання знань, з огляду на індивідуальність і неповторність досвіду кожної особистості [13, с. 169].

Програма-тренажер «Самотворення» містить такі блоки: пам'ятки для учнів, методичний інструментарій, діагностичні засоби, ситуації та відеоситуації вчинків відповідальності, толерантності, милосердя, гідності, самодостатності, вправи на виявлення духовних цінностей особистості в повсякденному житті.

Висновки. Отже, толерантність є духовною цінністю, нормою духовного життя, принципом людських взаємин, поведінки, якістю особистості. Це складне й багатогранне утворення, духовна цінність учнівської молоді, завдяки якій її спілкування, взаємодія стають виваженими і сприяють знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації. Толерантність виявляється в повазі до чужих звичаїв і думок, вірувань і політичних уподобань, інтересів, стану та почуттів інших людей. З огляду на це, подальшого дослідження потребують проблеми гендерної специфіки процесу формування толерантності в старшому шкільному віці, розроблення методик комплексного діагностування старших школярів щодо рівня сформованості в них толерантності як різновиду духовних цінностей, створення ефективних педагогічних технологій, спрямованих на формування толерантності в учнівської молоді в умовах оновленої вітчизняної школи.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. В. Проблема виховання толерантної особистості в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1(89). С. 85–89.
2. Безкоровайна О. В. Формування міжкультурної толерантності студентів-філологів у контексті аксіологічної парадигми. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: наук. збірник. *Наукові записки РДГУ*. 2015. № 11(54). С. 4–7.
3. Бирко Н. М. Особливості формування толерантності учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17 (дата звернення: 12. 11. 2018).
4. Декларація принципів толерантності: резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16. 10. 1995 р. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/inain.cgi> (дата звернення: 12. 11. 2018).
5. Кривошапка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Київ, 2015. 224 с.
6. Лісовий В. С. Агресивність і толерантність. *Енциклопедія сучасної України (ЕСУ)*. Київ. 2001. Т. 1. С. 158–159.
7. Олексюк Л. С. Формування толерантності студентів у міжнаціональному середовищі вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2013. 20 с.
8. Павленко В. М., Мельничук М. М. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава, 2014. 243 с.
9. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
10. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навч.-метод. посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. 247 с.
11. Тернопільська В. І. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання*: наук.-метод. збірник. 2014. Вип. 82. Ч. 1. С. 66–71.
12. Шкільна І. М. Використання інноваційних форм та методів виховання моральної самосвідомості старших підлітків у позакласній діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20. Кн. 2. С. 315–324.
13. Shigehiro Oishi. *The Psychological Wealth of Nations: Do Happy People Make a Happy Society*. Publisher: Wiley-Blackwell, 2012. 260 p.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про автора:
Лаппо Віолетта Валеріївна
lappo37@ukr.net

Коломийський навчально-науковий інститут
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
вул. Лисенка, 8, м. Коломия,
Івано-Франківська область, 78200, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2500

Матеріал надійшов до редакції 18. 11. 2018 р.
Прийнято до друку 29.11.2018 р.

References

1. Bezkorovaina, O. V. (2017). The problem of education of tolerant personality in conditions of multiculturalism of modern educational space. *Nova pedagogichna dumka*, 1 (89), 85–89. [in Ukrainian]
2. Bezkorovaina, O. V. (2015). Formation of intercultural tolerance of students-philologists in the context of the axiological paradigm. Update of content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: scientific collection. *Naukovi zapysky RDGU*, 11 (54), 4–7. [in Ukrainian]
3. Birko, N. M. (2013). The peculiarities of tolerance formation in junior pupils. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 4. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_17. [in Ukrainian]
4. Declaration of Principles of Tolerance: Resolution of the General Conference of UNESCO dated 16.10.1995. Retrieved from: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/inain.cgi>. [in Ukrainian]
5. Krivoshapka, I. V. (2015). *Development of tolerance of future teachers of higher school in the conditions of Master's studies: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
6. Lisovyi, V. S. (2001). *Aggressiveness and Tolerance. Encyclopedia of Contemporary Ukraine*. Kyiv. Vol. 1. 158–159. [in Ukrainian]
7. Oleksiuk, L. S. (2013). *Formation of students' tolerance in the international environment of higher educational institutions of the economic profile: author's abstract*. Ternopil. [in Ukrainian]
8. Pavlenko, V. M., Melnichuk, M. M. (2014). *Psychology of personality tolerance (based on student research material): monograph*. Poltava. [in Ukrainian]
9. The program “New Ukrainian School” towards values (2018). Kyiv. [in Ukrainian]
10. Stoliarenko, O. V. (2014). *Education of culture of tolerant relationships in student youth: teaching method. guide*. Vinnytsia: Nilan LTD. [in Ukrainian]
11. Ternopil'ska, V. I. (2014). Peculiarities of the education of tolerance in children of elementary school age. *Novi tekhnolohii navchannia: scientific and methodological collection*. Issue 82. Part 1. 66–71. [in Ukrainian]
12. Scholna, I. M. (2016). Use of innovative forms and methods of education of moral consciousness of senior teenagers in extracurricular activities. *Teoretyko-metodychni problem vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Issue 20. Book 2. 315–324. [in Ukrainian]
13. Shigehiro Oishi. (2012). *The Psychological Wealth of Nations: Do Happy People Make a Happy Society*. Publisher: Wiley-Blackwell. [in English]

Information about the author:
Lappo Violetta Valeriyivna
lappo37@ukr.net

Kolomyia Educational Scientific Institute of the
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
M. Lysenka Str., Kolomyia
Ivano-Frankivsk region, 78200, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2500

Received at the editorial office 18. 11. 2018.
Accepted for publishing 29. 11. 2018.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вікторія Меняйло

Запорізький національний університет

Анотація:

У статті розкрито сутність поняття «готовність майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності». З огляду на те, що це поняття є новим для психолого-педагогічного дискурсу, проаналізовано суміжні з ним поняття: «готовність до професійної діяльності», «готовність до професійної інноваційної діяльності», «готовність до інноваційної педагогічної діяльності». За результатами теоретичного аналізу визначено, що готовність майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності являє собою сформовану в процесі професійної підготовки інтегровану якість особистості, що характеризується наявними інноваційними та професійними властивостями, а також операційною готовністю фахівця до продуктивної діяльності, спрямованої на створення, освоєння й поширення нових знань, ефективність якої значно підвищується в умовах інноваційного середовища.

Ключові слова:

дослідницько-інноваційна діяльність; готовність до професійної діяльності; доктор філософії; аспірантура.

Аннотация:

Меняйло Виктория. Готовность будущего доктора философии к исследовательско-инновационной деятельности как психолого-педагогическая проблема. В статье раскрыта суть понятия «готовность будущего доктора философии к исследовательско-инновационной деятельности». В связи с тем, что это понятие является новым для психолого-педагогического дискурса, проанализированы смежные с ним понятия: «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к профессиональной инновационной деятельности», «готовность к инновационной педагогической деятельности». По результатам анализа определено, что готовность будущих докторов философии к исследовательско-инновационной деятельности представляет собой сформированное в результате профессиональной подготовки интегрированное качество личности, характеризующееся имеющимися инновационными и профессиональными свойствами, а также операционной готовностью специалиста к продуктивной деятельности, направленной на создание, освоение и распространение новых знаний, эффективность которой значительно повышается в условиях инновационной среды.

Ключевые слова:

исследовательско-инновационная деятельность; готовность к профессиональной деятельности; доктор философии; аспирантура.

Resume:

Meniailo Viktoriia. Readiness of the future PhD for research and innovation activity as a psychological and pedagogical problem.

The article is devoted to the disclosure of the essence of the concept of "readiness of the future PHD for research and innovation activity". This concept is new for psychological and pedagogical discourse. The theoretical analysis of adjacent concepts was made: "readiness for professional activity", "readiness for professional innovation activity", "readiness for innovative pedagogical activity". It is shown that readiness for professional innovation activity is conditioned by factors such as: operational readiness, which means mastering the technology of implementation of innovation activity, which includes a set of professional knowledge, skills, methods and techniques that will guarantee the process of generation, development and dissemination of innovations; the formation of professional and innovative qualities that determine personal readiness for transformation, which we understand as the motivational and volitional qualities of an individual, the ability to creative thinking and reflection, and the desire for self-development and self-improvement; the availability of innovative environment that creates conditions for collective interaction and promotes the most complete disclosure of the innovative potential and creative activity of the individual. The analysis of scientific sources has demonstrated the complexity and multi-vector approach to the discovery of the concept of "readiness for innovative professional activity", which scientists treat as a system, personal quality, personal position, personal status, integrated quality of the individual, integrative formation. According to the results of the theoretical researches, it was determined that the readiness of future PhD for research and innovation activity is the integrative quality of the individual, characterized by the existing innovative and professional qualities, as well as operational readiness for productive activities aimed at the creation, development and the dissemination of new knowledge, the effectiveness of which greatly increases in an innovative environment.

Key words:

research and innovation activity; readiness for professional activity; doctor of philosophy; post-graduate studies.

Постановка проблеми. Згідно з новим Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 р., підготовка докторів філософії в Україні здійснюється за освітньо-науковими програмами, які, зокрема, передбачають набуття теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, необхідних для продукування нових ідей і розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або

дослідницько-інноваційної діяльності (п. 25 зазначеної Постанови). У зв'язку з цим постає необхідність розроблення науково-методичної системи формування готовності аспірантів до дослідницько-інноваційної діяльності під час їхнього навчання в аспірантурі, що потребує насамперед її теоретичного обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему готовності до діяльності в психолого-педагогічних науках досліджували такі науковці, як М. Дьяченко, І. Кандибович, І. Зимня, В. Сластьонін, К. Платонов, В. Крутецький.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності була предметом наукових розвідок І. Гавриш, Н. Плахотнюк, Н. Клокар, В. Паламарчука, В. Урського, Ю. Завалевського, Л. Козак, Л. Гавриленко, І. Дичківської, Л. Шевченко та ін. Питання готовності майбутніх економістів до інноваційної діяльності вивчали М. Артюшина, Н. Кошелева. Готовність майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності розглядав О. Мосіюк. Проаналізовані нами наукові праці цих та інших авторів дають змогу твердити, що на сьогодні практично немає наукових робіт, що розкривають сутність поняття «готовність майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності», що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як результату його професійної підготовки під час навчання в аспірантурі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницько-інноваційна діяльність доктора філософії являє собою комплексну діяльність, спрямовану на створення, освоєння та поширення нових знань з метою їх практичного застосування для розв'язання наукових, соціальних, культурних, етичних та інших проблем. Під дослідницько-інноваційною підготовкою майбутнього доктора філософії будемо розуміти його підготовку до дослідницько-інноваційної діяльності.

Для побудови ефективної системи дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії вважаємо за необхідне розкрити сутність поняття «готовність до дослідницько-інноваційної діяльності», а також встановити його зв'язок з поняттям «дослідницько-інноваційна підготовка». Цей зв'язок легко простежується за визначеннями, наведеними в тлумачному словникові С. Ожегова [18, с. 131, 489]: підготувати – означає «зробити щось для організації, навчити, дати необхідні знання», а готовність – це «стан, за якого все зроблено, все готове». Отже, погоджуємось з М. Артюшиною, що «підготовку до чогось можна розглядати як формування готовності, а готовність – як очікуваний результат підготовки» [1, с. 14]. Аналогічної думки дотримується й Н. Плахотнюк, досліджуючи підготовку до інноваційної діяльності як процес цілеспрямованої взаємодії всіх її учасників, результатом якого є готовність до виконання необхідних дій [21, с. 177]. Отже, як зазначає І. Гавриш, «термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”»: підготовка

до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки» [5, с. 18].

Оскільки проблема дослідницько-інноваційної підготовки фахівців майже не досліджена в сучасній науково-педагогічній літературі, то розглянемо, який зміст вітчизняні науковці вкладають у такі близькі до нашої теми поняття, як «інноваційна підготовка» та «підготовка до інноваційної діяльності».

О. Шапран зазначає, що ці поняття ще не мають чіткого визначення в педагогічному дискурсі. Сама дослідниця розглядає інноваційну підготовку як процес оволодіння змістовними основами інноватики, набуття рефлексивних умінь і навичок, унаслідок чого відбувається становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійної праці, формується його готовність до майбутньої інноваційної діяльності [27, с. 115–118]. Зауважимо, що найбільша кількість публікацій з інноваційної підготовки в педагогічній науці присвячена саме формуванню готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, яка розглядається науковцями як важливий складник загальної професійної підготовки (В. Сластьонін, І. Гавриш, О. Козлова, І. Богданова, Н. Клокар, В. Паламарчук, В. Урський, Ю. Будас, О. Гончарова, І. Піскарьова, Ю. Завалевський, Л. Козак, І. Шаремет, Л. Чернова, Л. Дука, Л. Гавриленко, Т. Демиденко, Л. Шевченко та ін.). М. Артюшина взагалі ототожнює ці поняття, зазначаючи, що в результаті інноваційної підготовки майбутній учитель набуває певної кваліфікації та готовності до реалізації професійної діяльності [3, с. 25].

І. Гавриш, розглядаючи інноваційну підготовку майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності як підсистему їхньої професійної підготовки, водночас акцентує увагу на тому, що така підготовка сама належить до категорії систем і має розглядатись як цілісне утворення взаємопов'язаних компонентів, що охоплює мету, зміст, методи, форми, засоби тощо [5, с. 7]. На складній структурі інноваційної підготовки наголошує і Л. Гавриленко, зазначаючи, що підготовка до інноваційної діяльності студентів відбувається в процесі навчання в закладі вищої освіти, позначаючись на його змісті, формах і методах [5, с. 15]. Отже, проведений теоретичний аналіз літератури показав, що інноваційна підготовка, з одного боку, є складником професійної підготовки майбутніх фахівців, а з іншого – є складною самостійною системою з великою кількістю компонентів.

Тож розглядатимемо дослідницько-інноваційну підготовку докторів філософії як підсистему їхньої професійної підготовки, що

здійснюється в процесі навчання в аспірантурі та являє собою цілісну систему, що охоплює мету, завдання, зміст, форми, методи, засоби підготовки, у результаті якої формується готовність майбутніх фахівців до дослідницько-інноваційної діяльності.

Тлумачний словник [4, с. 387] визначає готовність як стан людини, що приготувалась, збиралась у всьому, пристосувалась до чогось, може й бажає щось виконати. У психології цей феномен розкривається через настанову на конкретну дію і характеризує активно-діяльнісний стан суб'єкта дії, що визначається змістом завдань, які стоять перед індивідом і умовами їх виконання [11, с. 38]. На думку І. Щербакової, готовність до дії характеризується такими її складниками, як нейродинамічна сформованість дії, фізична підготовленість, психологічні компоненти [31, с. 278].

Готовність особистості до певного виду діяльності означає насамперед її здатність до організації, виконання й регулювання цієї діяльності. Найповніше, на нашу думку, визначення поняття «готовність до діяльності» запропонували М. Дьяченко й Л. Кандибович, розкриваючи його як цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настанови, налаштованість на певну поведінку [11, с. 4], що є визначальною передумовою успішної діяльності. Близьке за змістом трактування цього феномену знаходимо й у В. Урського, який розглядає готовність до діяльності як систему цілей і методів, наявність необхідних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси й мотиви набуття суттєвих, значущих, найбільш прогресивних знань і вмінь [24, с. 13].

Системно-структурний аналіз феномену «готовність до діяльності» як певного психологічного стану показав, що він може розглядатися як з позиції теорії особистості, так і з позиції теорії діяльності, унаслідок чого науковці виокремлюють два підходи до розгляду цього поняття: функціональний і особистісний [21, с. 21]: у рамках функціонального підходу (Н. Левітов, Є. Кузьмін, Л. Нерсисян, Д. Узнадзе, В. М'ясищев) готовність розглядається як певний психічний стан особистості, активізація її психічних функцій, умова успішного виконання дій у конкретний момент, де провідну роль відіграє настанова на діяльність; з погляду особистісного підходу (І. Зимня, В. Сластьонін, М. Дьяченко, Л. Кандибович, К. Платонов, В. Крутецький) готовність є особистим

утворенням, певною інтегративною властивістю особистості, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, професійних та індивідуальних якостей, необхідних для продуктивної діяльності.

Базуючись на цих двох підходах, виділяють і два відповідні їм типи готовності: ситуативну й загальну [11, с. 20]. Ситуативна (тимчасова) готовність являє собою певний психофізіологічний стан особистості, спрямований на активізацію всіх сил для успішного виконання дій у конкретний момент (М. Дьяченко, Л. Кандибович, І. Гавриш). На відміну від неї, загальна (довготривала) готовність виступає як стійка характеристика особистості, що складається з комплексу її мотивів, настанов, знань, умінь, навичок, професійних якостей, необхідних для ефективного здійснення діяльності в різних обставинах без обмеження часу (А. Ісаєв, К. Дурай-Новакова, Є. Романова, А. Деркач). Її непотрібно формувати за кожним разом відповідно до завдань діяльності. Безумовно, ці два види готовності є взаємопов'язаними між собою. «Дієвість довготривалої готовності визначається її функціональним вістрям – тимчасовою готовністю. Виникнення ж тимчасової готовності як стану визначається довготривалою готовністю й може містити її елементи» [25, с. 256].

Сформована готовність до діяльності означає, що людина є налаштованою на певну поведінку та здійснення необхідних для досягнення визначених цілей дій; вона створює відповідні умови; якщо потрібно, готує матеріальну базу для виконання поставлених завдань; виконує різні підготовчі та тренувальні дії; знаходить необхідну інформацію; проектує наслідки своїх дій; стежить за зміною зовнішніх обставин; оцінює адекватність своїх дій; забезпечує свідоме управління власною діяльністю [11, с. 19–20].

Важливе місце в сучасній педагогічній теорії належить вивченню поняття «готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності». Особливість професійної готовності полягає в тому, що вона є «метою та закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання» [13, с. 53]. Більш широке визначення цієї категорії наводить В. Сластьонін, підкреслюючи, що готовність до професійної педагогічної діяльності не є вродженою якістю особистості, а формується внаслідок навчання в закладі вищої освіти й охоплює не лише теоретичну та практичну підготовку майбутніх фахівців до педагогічної діяльності, а й розвиток у них адекватної мотивації та професійно важливих якостей особистості [22, с. 78–80]. До професійних якостей зазвичай зараховують такі, як професійна спрямованість, професійне

мислення, організаційні, управлінські, комунікативні якості тощо. Інтегруючи думки різних авторів щодо визначення поняття «готовність до професійної діяльності», доходимо висновків, що його можна трактувати з різних позицій: як настанову на дії (М. Дьяченко, Д. Узнадзе); як синтез властивостей особистості (Л. Карамушка, Г. Хромова, Л. Машкіна, Р. Сеульський, П. Рудик); як сукупність здібностей (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв); як особливий

особистісний стан (І. Дичківська); як складне особистісне утворення (О. Дубасенюк, В. Різник, Л. Кондрашова); як складний синтез тісно взаємопов'язаних компонентів (В. Сластьонін, М. Дьяченко); як інтегративна якість особистості (О. Кучерявий, В. Бондар, І. Гармаш, О. Мороз, К. Платонов).

Найбільш цілісною, на нашу думку, є концепція інтегральної фахової готовності [17, с. 51–52], компоненти якої наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти готовності до професійної діяльності

Компоненти готовності	Зміст готовності
Психологічна готовність	професійна спрямованість майбутніх фахівців (комплекс інтересів, потреб, мотивів, цілей у сфері фахової діяльності), а також усвідомлення особистісної значущості фахових цінностей
Практична готовність	єдність фахових знань, умінь і навичок, яких вимагає професія
Готовність до самовдосконалення	базується на двох попередніх і забезпечує подальший постійний і всебічний розвиток особистості згідно з вимогами сучасного соціуму

Однією з найважливіших якостей майбутнього фахівця, запорукою його успішного становлення як професіонала є готовність до інноваційної діяльності, яка в сучасному висококонкурентному середовищі виступає необхідним складником його професійної готовності, оскільки, як слушно зауважує О. Герасименко, інновація – це товар, який неможливо створити та яким неможливо скористатися за умов відсутності відповідної професійної підготовки [7, с. 213]. Іншими словами, докорінні зміни, що відбуваються в сучасному інноваційно орієнтованому світі, провокують підвищення вимог до професійної діяльності фахівців, яка дедалі більше ускладнюється за змістом і вимагає творчого підходу до реалізації, а це, своєю чергою, потребує постійного розвитку професійної компетентності спеціалістів. В умовах інноваційного суспільства будь-яка особа, незалежно від сфери, у якій вона працює, виступає носієм інновацій як на стадії їх генерації, так і під час застосування нових методів, форм, засобів у процесі професійної діяльності.

Як зазначають Л. Коваль і С. Романчук [11, с. 126], вияв діяльності інноваційного змісту, яку науковці трактують як «особливу трудову діяльність, що їй властиві елементи творчості в процесі формування нововведень – науково-технічних, технологічних, інформаційних, організаційно-управлінських, маркетингових, соціальних, культурних, правових», виявляється в багатьох видах сучасної трудової діяльності людини. Отже, творча активність працівника, яка в умовах ринкової економіки трансформується в інноваційну активність, стає обов'язковим

елементом сучасної професійної діяльності та передумовою інноваційного розвитку суспільства.

Особливості концептуалізації поняття «готовність майбутніх фахівців до професійної інноваційної діяльності» детермінує специфіка самої інноваційної діяльності й відповідні особисті й професійні якості її суб'єктів, які О. Джеджула називає інноваційними властивостями й зараховує до них: здатність до творчого мислення, інноваційну активність особистості, її адаптивність, позитивне ставлення до себе й до обраної діяльності, прагнення до особистісного й професійного розвитку та самовдосконалення [9, с. 73]. М. Артюшина виділяє такі інноваційні якості, як: здатність працювати в постійно змінюваних умовах, ставити нові, незвичні професійні завдання, використовувати нові способи розв'язання професійних проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 134].

Не менш важливим чинником є так звана операційна готовність до інноваційної діяльності, що виявляється в умінні визначати найбільш ефективні прийоми та способи впровадження інновацій, майстерне володіння впроваджувальними технологіями, методиками тощо [16, с. 219].

Третьою необхідною передумовою готовності до інноваційної діяльності, на яку звертає увагу М. Артюшина, є створення відповідного інноваційного середовища, у якому відбувається інтенсивна соціальна взаємодія суб'єктів діяльності щодо генерації інноваційних ідей та їх упровадження [1, с. 136]. Наявність цієї умови спричинена тим, що, по-перше, інноваційна діяльність визначається великою кількістю

операцій різного характеру, пов'язаних з генерацією, упровадженням і поширенням інновацій, тому носить не індивідуальний, а здебільшого колективний характер. По-друге, саме в процесі колективної співпраці стає можливим зняття психологічних бар'єрів, що неминуче виникають через природне несприйняття людиною інновацій. Причинами його виникнення можуть бути: чутливість до критики, тривога й боязнь усього нового, страх перед невизначеністю, почуття невпевненості у своїх силах і, як результат, знецінення власної «Я-концепції» [12, с. 35]. Як підкреслює Е. Печерська, стан психічної готовності до інноваційної діяльності залежить як від індивідуальних особливостей особистості, так і від тих умов, у яких відбувається діяльність; він «є виразом сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами й майбутніми завданнями» [19, с. 67–172]. Одним з ефективних способів усунення такого бар'єру саме й слугує організація командної або групової роботи, у процесі якої обговорюються проблемні питання, ухвалюються колективні рішення, демонструється позитивний досвід, формується орієнтація на успіх тощо.

Отже, ураховуючи викладене вище, можемо констатувати, що готовність до професійної

інноваційної діяльності зумовлюється такими чинниками:

- операційною готовністю, що означає оволодіння технологією здійснення інноваційної діяльності, яка охоплює сукупність професійних знань, умінь, навичок, способів і прийомів, що гарантовано забезпечать процес генерації, освоєння й поширення інновацій;

- сформованістю професійних та інноваційних властивостей, які визначають особистісну готовність до здійснення перетворень, під якою розуміємо й мотиваційно-вольові якості особистості, і здатність до творчого мислення й рефлексії, і прагнення саморозвитку та самовдосконалення;

- наявністю інноваційного середовища, яке створює умови для колективної взаємодії та сприяє якнайповнішому розкриттю інноваційного потенціалу й творчої активності особистості.

Аналіз наукових джерел продемонстрував складність і багатовекторність підходів до розкриття поняття «готовність до інноваційної діяльності», яку вчені трактують як систему, особисту якість, особистісну позицію, особистісний стан, інтегровану якість особистості, інтегративне утворення. Деякі визначення цього поняття за наведеною класифікацією подано в табл. 2.

Таблиця 2

Визначення сутності поняття «готовність до інноваційної діяльності» в науковій літературі

Категорія	Сутність	Автор
Система		
Готовність до інноваційної діяльності студентів і молодих учених	Система мотивів, знань, умінь, навичок, професійно й особистісно значущих якостей, компетенцій, необхідних для розробки й упровадження інновацій у професійній сфері	Е. Шмельова [29, с. 16]
Готовність викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності	Система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей викладача, що забезпечує здатність створювати, ефективно застосовувати й поширювати педагогічні новації в галузі вищої педагогічної та дошкільної освіти	Л. Козак [14, с. 236]
Особистісна якість		
Готовність вчителя до інноваційної педагогічної діяльності	Психологічна якість особистості, яка являє собою закономірний результат професійної підготовки до здійснення інноваційної діяльності, що передбачає ознайомлення з основними проблемами педагогічної інноватики, формування професійної інноваційної спрямованості, набуття необхідних знань та інноваційних умінь, формування необхідних особистісних властивостей і професійних якостей, розвиток здатності до самовдосконалення	А. Шлома [28, с. 35–40]

Категорія	Сутність	Автор
Особистісна позиція		
Готовність вчителя до інноваційної діяльності	Активна професійно-педагогічна й особистісна позиція вчителя, яка є передумовою продуктивної інноваційної діяльності й наслідком професійного саморозвитку вчителя	Л. Чернова [26, с. 17]
Особистісний стан		
Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності	Особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагогів стійкої мотивації до професійної діяльності, сформованого ціннісного ставлення до професії, а також високий рівень володіння різноманітними способами й засобами досягнення цілей діяльності	І. Щербакова [30, с. 136]
Готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності	Особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ним ефективними способами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатність до творчості та рефлексії	І. Дичківська [10, с. 247–248]
Інтегрована (комплексна) якість особистості		
Готовність педагога до інноваційної діяльності	Інтегрована якість особистості, що характеризується наявністю та певним рівнем сформованості всіх компонентів, що виявляються в прагненні до інноваційної діяльності, у підготовленості до її здійснення на професійному рівні	Ю. Торба [23, с. 35]
Готовність учителя до інноваційної професійної діяльності	Інтегрована якість особистості, що є результатом та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення й поширення освітніх новацій	І. Гавриш [5, с. 77]
Готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності	Інтегрована якість особистості, що є результатом інноваційної підготовки, яка характеризується сформованістю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, технологічної грамотності, здатності до творчості та рефлексії	О. Шапран [27, с. 34]
Готовність учителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності	Комплексна якість особистості (здатність на морально-вольовому рівні забезпечити ефективність упровадження педагогічної інновації) й відповідний рівень професійних знань, умінь і навичок, що гарантовано забезпечує оптимальний процес генерації та сприймання нових ідей і технологій в освіті, їх ефективне впровадження в навчально-виховний процес, який реалізовується педагогом у школі чи ВНЗ	О. Мосіюк [16, с. 220]
Інтегративне утворення		
Готовність майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності	Інтегроване особистісне утворення, що є результатом підготовки до активної участі в процесі розроблення, апробації та запровадження інновацій у виробничо-економічну діяльність суб'єктів господарювання	Н. Кошелева [15, с. 101]
Готовність вчителя до інноваційної педагогічної діяльності	Складне інтегративне утворення, що охоплює різноманітні якості, властивості, знання й навички особистості. Як один з важливих компонентів професійної готовності є передумовою ефективною діяльності вчителя, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу	Т. Демиденко [8, с. 17]

Висновки. З огляду на проведені теоретичні дослідження й узагальнивши підходи до формування поняття «готовність до інноваційної діяльності», наведені в таблиці 2, під готовністю майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності будемо розуміти сформовану в результаті професійної підготовки інтегровану якість особистості, що характеризується наявними інноваційними та професійними властивостями, а також

операційною готовністю до продуктивної діяльності, спрямованої на створення, засвоєння й поширення нових знань, ефективність якої значно підвищується в умовах інноваційного середовища. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі структури, критеріїв, показників, рівнів готовності майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

References

1. Артюшина М. В. Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 37. С. 133–137.
2. Артюшина М. В. Особистісна готовність студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 4. С. 13–18.
3. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 44 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
5. Гавриленко Л. С. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2008. 24 с.
6. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганський національний пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 572 с.
7. Герасименко О. О. Інноваційна праця: особливості змісту та соціально-економічної форми. *Економіка та підприємництво*. 2008. Вип. 20. С. 210–219.
8. Демиденко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2004. 22 с.
9. Джеджула О. М. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки*. 2013. № 2. С. 72–83.
10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
11. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 140 с.
12. Коваль Л. А., Романчук С. А. Развитие научной мысли про інновації як предмет особливої трудової діяльності. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. 2012. Вип. 22. Ч. II. С. 123–128.
13. Ковальчук О. М. Готовність майбутніх учителів до самоуправління інноваційною діяльністю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. Ч. 2. С. 33–38.
14. Ковальчук О. М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук :
1. Artiushyna, M.V. (2014). Innovative activity in professional technical education: concepts, approaches, technologies. *Modern information technologies and innovative teaching methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. 133–137. [in Ukrainian]
2. Artiushyna, M. V. (2008). Personal readiness of students of economic specialties to innovative activity. *Pedahohichnyi dyskurs*, 4.13–18. [in Ukrainian]
3. Artiushyna, M.V. (2011). *Psychological and pedagogical ambushes of the preparation of students of economical specialties to innovative activity: author's abstract*. Kyiv. [in Ukrainian]
4. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language (2009). Kyiv; Irpin: VTF "Perun". [in Ukrainian]
5. Havrylenko, L S. (2008). *Formation of readiness of students of pedagogical HEI for innovations in pedagogical activity: author's abstract*. Krasnoiarisk. [in Russian]
6. Havrysh, I.V. (2006). *Theoretical and methodological foundations of forming the readiness of future teachers for innovative professional activities: thesis*. Kharkiv. [in Ukrainian]
7. Herasymenko, O.O. (2008). Innovative work: features of the content and socio-economic form. *Ekonomika ta pidpriemnytstvo*, 20, 210–219. [in Ukrainian]
8. Demydenko, T. M. (2004). *Preparation of a future teacher of labor education for innovation activity: author's abstract*. Cherkasy. [in Ukrainian]
9. Dzhedzhula, O. M. (2013). Formation of readiness for innovative pedagogical activity of future teachers of technical disciplines. *Naukovi zapysku Vinnytskoho natsionalnoho ahrarynoho universytetu. Series: Social Sciences and Humanities*. 2. 72–83. [in Ukrainian]
10. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative Pedagogical Technologies*. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian]
11. Diachenko, M. Y. (1976). *Psychological issues of readiness for activity*. Minsk: Yzd-vo BHU. [in Russian]
12. Koval', L., Romanchuk, S. (2012). The development of scientific thought about innovation - as a matter of special employment. *Naukovi pratsi Kirovohrads'koho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu*. Issue 22. Part II.123–128. [in Ukrainian]
13. Kovalchuk, O. M. (2013). Readiness of future teachers for self-management by innovative activity. *Problemy suchasnoii pedahohichnoii osvity. Series: Pedagogy and psychology*. Issue 40. Part 2. 33–38. [in Ukrainian]
14. Kovalchuk, O. M. (2016). *Training of masters of humanitarian specialties for innovative professional activity in conditions of graduate education: thesis*. Lutsk. [in Ukrainian]
15. Kozak, L. V. (2013). Preparation of future teachers of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activities: conceptual approaches. *Pedahohichnyi dyskurs*, 14, 234–239. [in Ukrainian]

- 13.00.04 / ПВНЗ «Дніпропетровський ун-т ім. Альфреда Нобеля». Дніпропетровськ, 2016. 312 с.
15. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: концептуальні підходи. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 234–239.
16. Коселева Н. Г. Характеристика моделі готовності майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності. *Наукова збірниця освіти Донеччини*. 2013. № 3(16). С. 99–104.
17. Мосіюк О. О. Структура готовності майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 6(78). С. 219–224.
18. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті / за заг. ред. В. П. Шевченка. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток. ЛТД», 2004. 256 с.
19. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Советская энциклопедия, 1973. 847 с.
20. Печерская Э. П. Методология формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Тамбов. гос. техн. ун-т. Тамбов, 2003. 361 с.
21. Пискарева И. Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2000. 150 с.
22. Плахотнюк Н. П. Теоретичні підходи у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 177–181.
23. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.
24. Торба Ю. І. Інноваційна діяльність педагога – запорука підготовки висококваліфікованих фахівців. *Наукова збірниця освіти Донеччини*. 2013. № 1(14). С. 32–36.
25. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
26. Цибульська Л. І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. С. 253–261.
27. Чернова Л. Т. Формирование профессиональной личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казанский гос. ун-т. Казань, 1997. 159 с.
28. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київський нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 410 с.
29. Шлома А. В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Брянский гос. ун-т им. акад. Н. Г. Петровского. Брянск, 2004. 219 с.
30. Шмелева Е. А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2013. № 3(1). С. 12–18.
31. Щербакowa І. М. Психологічні особливості готовності до інноваційної діяльності як важливої професійної якості педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. Ч. 1. С. 134–139.
16. Kosheleva, N. H. (2013). Characteristics of the model of readiness of future economists for innovative professional activity. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*, 3(16). 99–104. [in Ukrainian]
17. Mosiuk, O. O. (2014). The structure of the future mathematics teacher's readiness to the innovative and research activity. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogical sciences*, 6 (78), 219-224. [in Ukrainian]
18. Shevchenko, V.P., ed. (2004). *Scientific and practical aspects of the organization of teaching and methodological work at the university*. Donetsk: TOV "Yuho-Vostok. LTD". [in Ukrainian]
19. Ozhegov, S. Y. (1973). *Dictionary of the Russian language*. M.: Sovetskaia entsyklopediya. [in Russian]
20. Pecherskaia, E. P. (2003). *Methodology of forming an innovative component of the professional activity of a specialist in higher education: thesis*. Tambov. [in Russian]
21. Pyskareva, Y. E. (2000). *Formation of future teachers' readiness for innovative activity: thesis*. Kostroma. [in Russian]
22. Plakhotniuk, N. P. (2012). Theoretical approaches in preparing future teachers for innovation activity. *Visnyk Glukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Series: Pedagogical Sciences*, 20,177–181. [in Ukrainian]
23. Slastenin, V. A. (1981). Professional readiness of the teacher for educational work. *Sovetskaia pedagogika*, 4, 76–84. [in Russian]
24. Torba, Yu. I. (2013). The innovative activity of the teacher is the key to the training of highly skilled specialists. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*, 1(14), 32–36. [in Ukrainian]
25. Uruskyi, V. I. (2005). *Formation of readiness of teachers for innovation activity: methodological guide*. Ternopil: TOKIPPO. [in Ukrainian]
26. Tsybul'skaya, L. I. (2014). Structural-component analysis of readiness of the future teacher of literature for innovation professional activity. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 34, 253–261. [in Ukrainian]
27. Chernova, L. T. (1997). *Formation of a teacher's professional personal readiness for innovative activity in the system of professional development: thesis*. Kazan. [in Russian]
28. Shapran, O. I. (2009). *The system of innovative training of the future teacher in the conditions of educational-scientific-pedagogical complexes: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
29. Shloma, A. V. (2004). *Personal and professional self-improvement as a means of training teachers to innovative activity: thesis*. Briansk. [in Russian]
30. Shmeleva, E. A. (2013). Psychological and pedagogical bases of development of innovative potential of students and young scientists. *Vestnik Nizhnegorodskogo universieta imeni N. I. Lobachevskogo*, 3(1), 12–18. [in Russian]
31. Shcherbakova, I. M. (2012). Psychological peculiarities of readiness for innovative activity as an important professional qualification of a teacher. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 6, 1, 134–139. [in Ukrainian]
32. Shcherbakova, I. M., Stadnyk, H. A. (2012). Psychodiagnostics of professional self-determination of an individual: teaching method. guide. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. [in Ukrainian]

32. Щербаківа І М., Стадник Г. А. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 324 с.

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Меняйло Вікторія Іванівна

meniailo16@gmail.com

Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, 69063, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2501

Матеріал надійшов до редакції 03. 12. 2018 р.

Прийнято до друку 18. 12. 2018 р.

Information about the author:

Meniailo Viktoriia Ivanivna

meniailo16@gmail.com

Zaporizhzhia National University
66 Zhukovsky St., Zaporizhia, 69063, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2501

Received at the editorial office 03. 12. 2018.

Accepted for publishing 18. 12. 2018.

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Тетяна Потапчук

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Анотація:

У статті розглянуто змістовий аспект готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів. Проаналізовано поняття готовності в наукових дослідженнях. Розкрито компоненти готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова:

готовність; морально-духовний розвиток; професійно-педагогічні знання; навички; вміння; рівні.

Аннотация:

Потапчук Татьяна. Содержательный аспект готовности студентов высших учебных заведений к духовно-нравственному развитию младших школьников.

В статье рассмотрен содержательный аспект готовности студентов к духовно-нравственному развитию младших школьников. Проанализированы понятия готовности в научных исследованиях. Раскрыты компоненты готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова:

готовность; морально-духовное развитие; профессионально-педагогические знания; навыки; умения; уровни.

Resume:

Potapchuk Tetiana. Content aspect of HEIs students' readiness for the spiritual-moral development of junior schoolchildren.

The content aspect of students' readiness for spiritual and moral development of junior schoolchildren is considered in the article. The concept of readiness in scientific researches is analyzed. The components of readiness of students for professional and pedagogical activity are revealed.

Key words:

readiness; moral and spiritual development; professional-pedagogical knowledge; skills; abilities; levels.

Постановка проблеми. На сучасному етапі творення України як демократичної, правової держави та її входження в загальноєвропейське співтовариство все більшої гостроти набуває проблема формування духовно-моральних цінностей молодого покоління. Підміна справжніх загальнолюдських цінностей новими для нашого суспільства цінностями молодіжних субкультур відбувається під впливом суспільно-політичної та моральної криз, глобалізації суспільства й відірваності декількох поколінь від істинно духовних коренів української нації. Це спонукає до відродження традиційних і пошуку нових шляхів духовного виховання школярів.

Реформування системи освіти України в контексті соціальних перетворень зумовлює необхідність її вдосконалення, наближення до рівнів світових освітніх стандартів. Освітній процес сучасної школи має віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, негаразди, позитивні й негативні тони й відтінки. У сучасній філософії освіти вважається, що дитина, яка навчається, має бути зорієнтована в тому, що побачить за межами школи, з якою реальністю матиме справу, коли ступить у самостійне життя. Водночас школа, система освіти мають бути романтичними в тому розумінні, щоб дитина не відривалась від ідеалу, вірила в прекрасне, надіялась на добро й прагнула любові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність і значущість поняття готовності розглядалась багатьма науковцями з різних боків і має численні варіанти й підходи щодо її тлумачення. Розглянемо деякі з них.

Так, психологічну готовність досліджують В. Дорохін, С. Равиков, В. Моляко, А. Проскура; мотиваційну – Е. Томас; морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколенко; морально-психологічну – Г. Штельмах; професійну – Д. Мазоха; моральну – Є. Шевчук; професійно-педагогічну – С. Корищенко; і готовність загалом – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та ін.

Готовність як цілісне утворення розглянуто в працях П. Атутова, А. Вайсбурга, Ю. Васильєва, А. Кочетова. Як настанова – у дослідженнях Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати змістовий аспект готовності студентів ЗВО до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Для реалізації мети використано аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, що дав змогу розробити концептуальні підходи дослідження й визначити критерії та рівні готовності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що проблема «готовності» (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, педагогічної, побутової нарешті) отримала широке висвітлення в теорії як психології, так і педагогіки.

У психолого-педагогічних джерелах готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, настанова на певну поведінку, мобілізація сил на виконання завдання. Ускладнюють формування «готовності» пасивне ставлення до завдання, брак плану дій і наміру максимально використати свої знання, досвід.

За В. Ананьєвим, готовність «починає формуватись ще до початку професійної трудової діяльності, а потім розвивається разом з професійною працездатністю як потенціалом основної діяльності у сфері виробничого обслуговування» [1, с. 109].

Поняття «готовності до дії» психологи трактують як «стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання визначених дій». Крім готовності як психологічного стану, окресленого ще і як тимчасова готовність, дослідники виділяють готовність як стійку характеристику особистості. Цей вид готовності, будучи завчасно сформованим, є істотною передумовою успішної діяльності. Психологічна готовність до діяльності розглядається вченими як особливий стан, який має складну динамічну структуру і є виявленням сукупності взаємопов'язаних мотиваційних і стійких вольових характеристик особистості, тому в структурі готовності потрібно розглядати моральну, психологічну й професійну сторону.

За С. Павлютенковим і В. Крижком, психологічна готовність до праці передбачає свідомий вибір професії, відповідно до здібностей і можливостей. Практична готовність до праці – це наявність загальних і політехнічних знань про професії, загальнотрудоі знання й уміння [8, с. 57].

У працях В. Серикова готовність передбачає наявність 2-х компонентів: операційно-технічного й мотиваційно-сміслового.

На думку Л. Пуховської, готовність виступає в різних значеннях (широкому, більш конкретному, найбільш конкретному). У більш широкому значенні – це бажання працювати, розуміння необхідності брати участь у трудовій діяльності, у конкретному – це потреба в праці; у найбільш конкретному – результат психологічної підготовки й психологічної мобілізації [11, с. 34].

С. Максименко професійну готовність до педагогічної діяльності трактує як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного вишу. Він підкреслює, що «за своєю структурою професійна готовність випускника педвишу до педагогічної діяльності є багатоплановим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані й взаємозумовлені, і брак у студента хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста» [9, с. 70].

Важливими компонентами готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності С. Максименко вважає психолого-педагогічні знання й уміння майбутніх учителів спілкуватись з учнями, встановлювати з ними контакт,

організувати спільну діяльність, яка сприяла б їхньому вихованню й освіті [9, с. 73].

К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності «як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних ролей учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні настанови, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, визначений досвід їх застосування на практиці. Професійна готовність поєднується зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими настановами на працю» [4, с. 62–63].

Досліджуючи психологічну характеристику готовності студентів до трудової діяльності, М. Дьяченко та Л. Кандилович [4] з'ясували, що вона «містить у собі такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви);

- орієнтований (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);

- операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);

- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);

- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідність процесу виконання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам)» [4, с. 78].

Дослідники акцентують увагу на таких компонентах готовності, як: 1) мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); 2) орієнтаційний (знання й уявлення про особливості й умови діяльності, її вимоги до особистості); 3) операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); 4) вольовий (самоконтроль, самооблізація, уміння керувати діями); 5) оцінний (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу виконання завдань оптимальним зразкам) [5, с. 48].

Окремі автори (В. Вергасов, Л. Коржова) наголошують на настановчому характері готовності, на її взаємозв'язку з професійною придатністю, розглядають готовність як сплав особистої психологічної готовності й підготовленості [2, с. 36].

Аналіз вищеозначеної літератури засвідчив два підходи до розуміння поняття «готовність»: функціональний і особистісний.

Перший передбачає вивчення «готовності» як певного стану особистості, як психологічної умови успішного виконання діяльності, як вибірково-усвідомленої активності, що спонукає особистість до діяльності; як психологічної настанови, що функціонує на тлі загальної активності особистості, як стан, який передуює усвідомленій поведінці, як соціально фіксовані настанови, характерна поведінка особистості в суспільстві (Є. Кузьмін, В. Ядов).

Особистісний (особистісно-орієнтований) підхід розглядає готовність як складне особистісне утворення, багатопланову й багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дають змогу конкретному суб'єктові успішно виконувати діяльність (В. Вергасов, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та інші).

Зауважимо, що в загальному вигляді «готовність» розглядається:

1) у зв'язку з різними умовами виконання тієї чи тієї діяльності;

2) у зв'язку з різними темпоральними характеристиками діяльності: тимчасова готовність (ситуативна) й довготривала (стійка) готовність;

3) у контексті конкретних видів праці: трудової, спортивної, розумової, фізичної тощо;

4) як функціональна й особистісна готовність;

5) як психологічна й практична готовність;

6) як загальна й спеціальна.

Відомі також підходи, у межах яких готовність розглядається як *стан* (М. Дьяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе, І. Назімов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, В. Ядов), як *якість особистості* (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Сериков, Е. Федорчук, В. Шадріков), як *комплекс здібностей* (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн), як *синтез певних особистісних якостей* (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), як *системне особистісне утворення* (С. Васильєва, А. Веденов, М. Дьяченко, Л. Кандибович).

На думку Л. Кондрашової, готовність до педагогічної діяльності є формою складного особистісного утворення, що зумовлює бажання займатись педагогічною роботою, а також важливим показником становлення випускника педагогічного вишу. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального й психологічного. С. Ніколаєнко великого значення надає якостям особистості вчителя. На думку цих дослідників, учителю необхідно володіти «не тільки обсягом професійних знань, а й такими особистісними якостями, які

забезпечують успішність виконання професійних функцій» [10, с. 35].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави зробити певні узагальнення щодо поняття «готовність випускника ЗВО до педагогічного процесу». У широкому розумінні готовність до педагогічного процесу – це розкриття студентами своїх потенційних можливостей, гармонізація стосунків суб'єктів педагогічного процесу й бажання використати їх у професійній діяльності.

Досліджуючи структуру педагогічної діяльності як систему основних властивостей, відносин і дій, В. Сластьонін наголошував на тому, що особистість учителя, відображаючи структуру педагогічної діяльності, є не просто сукупністю рис і характеристик, а єдиним цілісним утворенням. На його думку, до складу основних властивостей і характеристик, які визначають готовність до педагогічної діяльності, повинні входити: спрямування особистості, суспільна активність, принциповість, любов до школярів, педагогічний професіоналізм, організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні, експресивні якості. Ядром професійної готовності вчителя є загальнопедагогічна підготовка, яка, відображаючи єдність змістової й операційної структур професійної діяльності вчителя, покликана за першого наближення моделювати й реалізовувати методологію, теорію, методику й практику навчання і виховання особистості [12].

Професійну готовність студента до навчально-виховної діяльності науковець розглядає як складний синтез взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цілісного та виконавчого. Усі якості особистості студента (майбутнього вчителя), які визначають його готовність до професійної діяльності, повинні бути інтегровані в певному напрямі як сукупність домінуючих мотивів професійної поведінки та діяльності.

На основі цих показників у структурі готовності студента до професійної діяльності автор виділяє такі компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-налаштувальний.

Доцільність комплексного підходу до професійної підготовки студентів визнає Л. Кондрашова. На думку дослідниці, неправильно розглядати готовність як рису або ознаку. У своєму дослідженні готовність студентів до професійної діяльності вона трактує як складне особистісне утворення, до якого входять ідейні та професійні погляди, професійна спрямованість психічних процесів, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю,

здатність до переборювання труднощів, самооцінювання результатів цієї праці, потреба в професійному самовихованні, що забезпечують високу результативність педагогічної праці [6].

Отже, різноманітність у трактуванні готовності людини до певної діяльності, зокрема до педагогічної, свідчить про те, що формування професійної готовності – складний і тривалий процес. Тому в багатьох дослідженнях він розглядається поетапно.

Аналіз дефініції терміна «готовність до діяльності» дає змогу сформулювати таке визначення: готовність студента (майбутнього вчителя початкової школи) до моделювання педагогічних ситуацій у системі професійної підготовки – це цілісна якість особистості, що характеризується єдністю знань, умінь, навичок до моделювання педагогічних ситуацій у системі професійної підготовки й знаходить відображення в мотиваційній і предметно-практичній сферах діяльності особистості. Професійна діяльність багатоконпонентна й охоплює різні типи діяльності.

У науково-методичній літературі готовність до педагогічної діяльності, як і готовність до будь-яких видів діяльності, досліджується за її компонентами. Такими компонентами готовності до педагогічної діяльності є орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, педагогічний, змістовий, технологічний та інші.

Узагальнюючи різні підходи до визначення структури професійної готовності, ми виділили три основні компоненти готовності студентів (майбутніх учителів початкової школи) до моделювання педагогічних ситуацій: мотиваційний, когнітивний, процесуальний.

Зміст *мотиваційного* компонента охоплює: зацікавленість і позитивне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань для продуктивної педагогічної діяльності в середовищі.

Особливе місце в структурі готовності до моделювання педагогічних ситуацій належить мотиваційному компоненту. Це пояснюється тим, що мотиви є суб'єктивним фактором, який спонукає до діяльності і являє собою відображення потреби в будь-чому. Мотиви є також сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці.

У психолого-педагогічній літературі мотиви, як і будь-які інші психологічні явища, розглядаються як процеси: нестійкі, інколи навіть раптові, ситуативні; як стан (стійкі мотиви) та властивість особистості (підструктура її

спрямованості) [3]. Відповідно до цього розрізняють «короткочасну» мотивацію та «довготривалу». У першому випадку – найближчі мотиви – характеризуються відсутністю перспективи; у другому – віддалені мотиви – наявне бачення перспективності праці. Останні є провідними в діяльності вчителя початкових класів.

Визначаючи зміст мотиваційного компонента, ми виходили з припущення про те, що у своїй діяльності студент керується ієрархією мотивів, серед яких домінують є смислові. Досягнення результатів діяльності можливе лише за наявності позитивного ставлення до такої діяльності або мотиву. Від настанови на необхідність застосовувати модельовані педагогічні ситуації в практичній підготовці студентів залежить успіх професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Когнітивний компонент готовності до моделювання педагогічних ситуацій репрезентований системою знань про стратегії та прийоми аналізу педагогічної діяльності. Деякі автори розглядають його як змістово-процесуальний, змістовий, теоретичний.

Ми виходили з положення, що рівень набутих знань у процесі моделювання педагогічних ситуацій у системі професійної підготовки залежить від характеру та змісту відповідної теоретичної підготовки студентів, їхніх творчих здібностей, педагогічного досвіду, що залучається в мисленнєві та практичні дії під час виконання педагогічних завдань.

Когнітивний компонент готовності студентів до моделювання педагогічних ситуацій у майбутній професійній діяльності представлений комплексом знань.

Процесуальний компонент готовності передбачає наявність умінь і навичок моделювати педагогічні ситуації. За своєю суттю цей компонент аналогічний компонентам готовності, які в ряді інших досліджень визначаються як практичні, виконавчі або конструктивні.

Усі три компоненти готовності пов'язані між собою, зміни в одному з них впливають на зміни в іншому. Виділені компоненти не вичерпують усіх аспектів готовності студента до моделювання педагогічних ситуацій у системі професійної підготовки.

Узагальнюючи викладене вище, можемо твердити, що готовність до моделювання педагогічних ситуацій можна визначити як інтегровану якість педагога, яка охоплює мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти, що відповідають специфіці професійної діяльності вчителя початкових класів.

Аналіз змісту й структури готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів дає підстави для визначення основних *критеріїв готовності студента* до цього виду діяльності:

1. Зацікавленість, потреба й настанова на необхідність формування духовно-морального розвитку молодших школярів.

2. Наявність засвоєних знань, які розкривають зміст, теорію та методику духовно-морального розвитку молодших школярів у навчально-виховному процесі ЗВО.

3. Сформованість умінь студентів у майбутній професійній діяльності.

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню готовності студентів до педагогічної праці, спостерігається різноманітність підходів до визначення рівнів її сформованості. Виділяють, зокрема, такі рівні: низький, середній, високий та вищий [7]; високий, достатній та недостатній; репродуктивний, проблемно-пошуковий і творчий. Кожний з зазначених рівнів має власні характеристики.

На основі аналізу наукової літератури, специфіки професійної діяльності студента (майбутнього вчителя початкової школи) і вимог до особистості сучасного вчителя були визначені рівні, які характеризують сформованість основних компонентів готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів у системі професійної підготовки: низький, достатній, високий.

Високий рівень характерний для студентів, які мають систематизовані знання з проблеми духовно-морального розвитку молодших школярів і постійно їх поповнюють; усвідомлюють необхідність втілення духовних цінностей у реальну дійсність. Студенти досконало володіють загальнотеоретичними, організаційно-педагогічними знаннями, діагностичними, гностичними, проектувальними, перцептивними, організаторськими й комунікативними вміннями. Характерними ознаками високого рівня готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів є також гнучкість, здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями в тій чи тій конкретній ситуації, уміння визначати оптимальну соціально-психологічну дистанцію в спілкуванні, володіння різноманітними тактиками і прийомами впливу на школярів різного віку. Студенти з цим рівнем демонструють упевненість у собі, уміють поєднувати вимогливість з наданням свободи для вияву ініціативи й самостійності учнів, здатні налагоджувати емоційний контакт, формувати відносини взаємної симпатії й довіри, виявляти доброзичливість і тактовність у спілкуванні. Вони адекватно усвідомлюють комунікативні

труднощі й окремі недоліки власного спілкування, розуміють важливе значення культури спілкування для майбутньої професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням педагогічної майстерності.

Студенти з *достатнім рівнем* готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів усвідомлюють структуру мотиваційних орієнтацій, що визначають спрямованість їхнього спілкування у взаємодії з учнями. Проте таким орієнтаціям часто властива однобічність. Студенти з достатнім рівнем готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів мають базові знання про її структурні компоненти, володіють окремими вміннями, проте не завжди здатні ефективно їх застосовувати в різних ситуаціях професійного спілкування. Знання й уміння студентів з цим рівнем мають здебільшого репродуктивний характер: студенти можуть їх застосовувати в типових, стандартних ситуаціях, однак відчують труднощі, коли доводиться самостійно визначати адекватні способи та прийоми взаємодії в умовах реальної професійної взаємодії. Водночас студенти усвідомлюють недостатній рівень своєї готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів і прагнуть до професійного самовдосконалення.

Низький рівень готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів характеризується недостатнім усвідомленням студентами мотиваційних орієнтацій, які визначають спрямованість їхньої професійної діяльності. Пошук шляхів моделювання тієї чи іншої ситуації здебільшого здійснюється методом випробувань і помилок, студентам бракує самостійності в ухваленні рішень. Вони демонструють упередженість і припускаються інших помилок у процесі моделювання педагогічних ситуацій, не обізнані з ефективними способами та прийомами педагогічної взаємодії, зі стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях, не вміють обирати найбільш доцільний у тій чи тій ситуації стиль спілкування з учнями. Маючи поверхові уявлення про способи моделювання педагогічних ситуацій, студенти зазвичай не можуть об'єктивно оцінити рівень сформованості власних необхідних умінь. При цьому досить часто спостерігається некритично висока оцінка своєї готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів або ж недостатнє розуміння її важливості для майбутньої професійної діяльності, що, зрештою, зумовлює низький рівень орієнтації студентів на професійне самовдосконалення.

Висновки. Узагальнюючи різні підходи до визначення структури професійної готовності, ми виділили три основні компоненти готовності

студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів: *мотиваційний компонент*, що охоплює інтерес, зацікавленість і позитивне ставлення до педагогічної діяльності; *когнітивний компонент*, репрезентований системою знань про стратегії і прийоми аналізу педагогічної діяльності; *процесуальний компонент* готовності, який передбачає наявність умінь і навичок моделювати педагогічні ситуації.

Схарактеризувавши основні критерії оцінки якості готовності студента до духовно-морального розвитку молодших школярів, ми визначили рівневі ознаки готовності, за якими можна простежити динаміку готовності як результату навчання, подали детальний опис

кожного рівня з вказівкою на якісний приріст кожного з трьох компонентів готовності.

Отже, *готовність студента до духовно-морального розвитку молодших школярів можна визначити як інтегровану якість педагога, яка охоплює мотиваційний, когнітивний і процесуальний компоненти*. На основі аналізу наукової літератури, специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи та вимог до особистості сучасного вчителя були визначені рівні, які характеризують сформованість у студентів у процесі їхньої професійної підготовки основних компонентів готовності до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский дом Ш. А. Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Геник М. С. Формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами українського народознавства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2008. 216 с.
4. Дяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорусского ун-та, 1976. 175 с.
5. Ежов М. Б. Нравственно-мировозренческий компонент образования: актуализация духовных ценностей. *Педагогика культуры*. 2005. № 3-4. С. 56–58.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Иванов В. Г. Этика. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 176 с.
8. Киричок В. А. Гуманне ставлення до дитини: методологічний посібник для вчителів. Київ: Інфодрук, 2004. 132 с.
9. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї. *Дзеркало тижня*. 2005. № 31(559). 13 серпня.
10. Мишаткина Т. В. Этика: Практикум: пособие для студентов вузов. Минск: ТетраСистемс, 2003. 320 с.
11. Петровский А. В. Личность. Деятельность, Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 256 с.
12. Рогова О. Г. Духовно-ціннісні орієнтації у посткласичній філософії освіти: дис. ...канд. філософ. наук : 09.00.10/ Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 270 с.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про автора:
Потапчук Тетяна Володимирівна
 tatvolod@ukr.net
 ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
 вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2502

Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2018 р.
 Прийнято до друку 21. 12. 2018 р.

References

1. Amonashvili, Sh. A. (1995). *Reflections on humane pedagogy*. Moscow: Publishing house Sh.A. Amonashvili. [in Russian]
2. Vvedensky, V. N. (2003). Modeling of professional competence of a teacher. *Pedagogika*, 10, 51–55. [in Russian]
3. Henyk, M. S. (2008). *Formation of moral and ethical values of junior pupils by means of Ukrainian ethnography: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
4. Dyachenko, M. I., Kandybovich, L.A. (1976). *Psychological issues of readiness for activity*. Minsk: Publishing House of University of Belarus. [in Russian]
5. Yezhov, M. B. (2005). Moral-worldview component of education: actualization of spiritual values. *Pedagogika kulury*, 3–4, 56–58. [in Russian]
6. Zyazyun, I. A. (2008). *Philosophy of pedagogical action: monograph*. Cherkasy: Publishing House of CNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
7. Ivanov, V. G. (2006). *Ethics*. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
8. Kirichok, V. A. (2004). *Humane attitude towards the child: a methodological manual for teachers*. Kiev: Infodruk. [in Russian]
9. Kremen', V. G. (2005). Philosophy of man of centralism as the theoretical component of a national idea. *Dzerkalo tyzhnia*, 31 (559), Aug. 13. [in Ukrainian]
10. Mishatkina, T.V. (2003). *Ethics*. Minsk: Tetra Systems. [in Russian]
11. Petrovsky, A. V. (1982). *Personality. Activities. Collective*. Moscow: Politidzdat. [in Russian]
12. Rohova, O. G. (2011). *Spiritual and Values Orientation in the Post-Classical Philosophy of Education: thesis*. Dnipropetrovsk. [in Ukrainian]

Information about the author:
Potapchuk Tetiana Volodymyrivna
 tatvolod@ukr.net
 SHEI "Precarpathian National
 Vasyl Stefanyk University"
 57 Shevchenka St, Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2502

Received at the editorial office 01. 12. 2018.
 Accepted for publishing 21. 12. 2018.

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ТВОРЧІСТЬ» І «МАЙСТЕРНІСТЬ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ» В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Ірина Савлук

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито дефініцію поняття «майстерність», що в галузі мистецтва є бінарним процесом інтелектуальної діяльності людини, і поняття «творчість», що є підсумком створення об'єктивно та суб'єктивно нового. Зіставлено зміст цих понять у контексті діяльнісного підходу. Визначено завдання виконавської майстерності та процесу її формування, що в наукових працях характеризуються не стільки суперечливістю, скільки широтою охоплення досліджуваних питань. Розглянуто підходи до з'ясування сутності такого феномену, як діяльність. Звернено увагу на наявність у дослідженні діяльності аспекту, пов'язаного з розвитком кінетичних здібностей і кінетичної культури особистості.

Ключові слова:

творчість; майстерність; музикант-виконавець; діяльнісний підхід.

Анотация:

Савлук Ирина. Суть понятий «творчество» и «мастерство музыканта-исполнителя» в контексте деятельностного подхода.

В статье раскрыты дефиниции понятий «мастерство», которое в области искусства является бинарным процессом интеллектуальной деятельности человека, и «творчество», являющееся итогом создания объективно и субъективно нового. Сопоставлено содержание указанных понятий в контексте деятельностного подхода. Определены задания исполнительского мастерства и процесса его формирования, которые в научных работах характеризуются не столько противоречивостью, сколько широтой охвата исследуемых вопросов. Рассмотрены подходы к выявлению сущности такого феномена, как деятельность. Обращено внимание на наличие в исследовании деятельности аспекта, связанного с развитием кинетических способностей и кинетической культуры личности.

Ключевые слова:

творчество; мастерство; музыкант-исполнитель; деятельностный подход.

Resume:

Savluk Iryna. Content of the concept of the creativity and mastership of the musician-performer in the context of the activity approach.

The article highlights the definitions of "mastership", which in the field of art is a binary process of human intellectual activity, and "creativity", that is the result of objectively and subjectively creating newness. The contents of the specified definitions are compared in the context of the activity approach. In addition, the tasks of performing skills and the process of their formation are determined. In scientific works the latter are characterized not so much by contradictions as by the breadth of the coverage of the issues under study. Approaches to clarifying the essence of such a phenomenon as activity are considered. Attention is drawn to the presence of an aspect in the study of activities related to the development of kinetic abilities and kinetic culture of personality.

Key words:

creativity; mastership; musician-performer; activity approach.

Постановка проблеми. Відмінною особливістю сьогодення є постійне зростання вимог до якості та ефективності фахової підготовки музикантів. У практиці музичної педагогіки проблема виховання піаніста-виконавця розв'язується зазвичай досить успішно. Багатий творчий досвід педагогів, загострена інтуїція, глибина мислення дають змогу їм досягати видатних результатів: високий міжнародний авторитет вітчизняної піаністичної школи свідчить не тільки про вміння наставників повно і гармонійно розкрити духовний потенціал молодих виконавців, а й про неабияку технічну підготовку останніх.

Однак для масової фортепіанної педагогіки питання формування виконавської майстерності залишаються надзвичайно гострими й дотепер. Це зумовлено складністю самого феномену музично-виконавської майстерності, недостатньою з'ясованістю його сутності (структури й основних компонентів), наявністю в науці різноманітних, часом протилежних, поглядів щодо його визначення та шляхів формування в молодих піаністів-виконавців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічною основою статті стали наукові праці мистецтвознавців Б. Асаф'єва, Б. Захави, Л. Мазеля, педагогів-музикантів І. Аксельруда,

А. Алексєєва, Л. Баренбойма, Б. Бермана, Й. Гофмана, Г. Когана, С. Корлякової, Ю. Некрасова, С. Савшинського та сучасних науковців В. Апатського, Ю. Бая, М. Берляничка, Н. Брояко, Б. Гутникова, А. Попова, В. Сарджева з питань удосконалення музично-виконавської підготовки студентів-піаністів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення дефініцій понять «майстерність» і «творчість», порівняння їх змісту в контексті діяльнісного підходу в музично-виконавській підготовці піаніста.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і дослідних даних).

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є поліфункціональною і передбачає наявність цілого комплексу загальнопедагогічних, психологічних, музично-естетичних знань і сформованість різноманітних музично-виконавських умінь, що становлять зміст музично-виконавської майстерності студентів-піаністів.

У наукових дослідженнях зазначених вище авторів підкреслюється, що виконавська діяльність – це різновид художньої творчості, що є органічним процесом комплементарного

поєднання емоційного, мисленнєвого й технологічного компонентів інструментального виконання.

Розглядаючи питання майстерності як універсальної проблеми музично-виконавського мистецтва, доцільно наголосити, що в сучасних умовах творчість композитора і виконавця є відносно самостійними видами творчої діяльності. Якщо композитор створює художній твір, то виконавець зобов'язаний відтворити художню сутність твору й передати її слухачам.

Загальне визначення поняття «майстерність» запропоновано видатним фахівцем з психології праці професором К. Платоновим. «Майстерність» він тлумачить як: «1. ... умілість, вправність. 2. Висока якість виконаної роботи, твору тощо; досконалість» [5, с. 78], тобто майстерність завжди є виявом різних видів діяльності людини, а «діяльність є багатомірною», як слушно зауважував психолог Б. Ломов.

Майстерність у науковій літературі має певне коло змістових визначень. У тлумачному словнику С. Ожегова «майстерність» пояснюється так:

– уміння, володіння професією, трудовими навичками;

– високе мистецтво в будь-якій галузі.

У педагогічній науці під «майстерністю» розуміють уміння відповідно втілити технологію як практичний проект концепції.

У психологічних дослідженнях майстерність розглядається з декількох позицій:

1) бажаний рівень розвитку людини як суб'єкта діяльності; майстерність потребує не тільки вмінь і знань, а також певного складу особистості та здатності використовувати набуті вміння в нових ситуаціях і діяльності;

2) досягнення деякого попередньо встановленого (і зазвичай високого) рівня функціонування для виконання певного завдання;

3) властивість особистості, набута з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у визначеній сфері, що досягається на основі гнучких навичок і творчого підходу.

Майстерність уподібнюється до вправності, мистецтва, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума з предметом діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю вміння майстра, оригінальністю виконання творчих завдань. Знання, уміння, навички в процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Винятково на цьому ґрунті міцніє та розвивається майстерність, у якій природно зливаються праця як необхідність і праця як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості.

Виконавець набуває майстерності в процесі діяльності; вона виступає властивістю до суб'єктивного усвідомленого образу об'єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення складених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових.

У музичному мистецтві майстерність є невіддільним складником виконавської діяльності. У вітчизняній музичній педагогіці поняття «музична виконавська майстерність» уперше сформулював видатний педагог і музикант-виконавець, професор М. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскравим, артистичним, співтворчим, технічно досконалим утіленням музичного твору в реальному звучанні» [2, с. 16]. Безумовно, майстерність формується й удосконалюється в процесі музично-професійної підготовки музиканта-виконавця. На думку Б. Асаф'єва, для того, щоб опанувати професію музиканта, необхідний синтез високої духовної культури й технічної досконалості. Недаремно поняття «техніка» походить від грецького слова «техне», що означає майстерність, мистецтво. Отже, для виховання виконавської майстерності музиканта-виконавця важливим є і розвиток технічних навичок і вмінь.

На взаємодії технічної та художньої сторін виконавської майстерності наголошували й видатні композитори, зокрема Л. Бетховен, Й. Брамс, Ф. Бузона, Ф. Ліст та ін., а також відомі педагоги-музиканти Б. Асаф'єв, А. Рубінштейн, Л. Оборін, Г. Нейгауз, які основою виконавської майстерності вважали художній бік виконання, а техніку розцінювали як засіб виконання музичного твору. Отже, робота над технікою завжди відбувається заради музики, оскільки техніка як засіб піднімає виконання музиканта на вищий рівень і в такий спосіб допомагає точніше передати слухачам художній задум музичного твору.

Майстерність також розглядається як особливий стан творчого вираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення [4, с. 15]. О. Рудницька визначає майстерність як інтегративне поняття, що передбачає синтез знань, досвіду та якостей особистості (відповідно до музично-виконавської діяльності – це поєднання музичних знань, виконавських якостей і музично-виконавського досвіду) [4, с. 14].

У галузі мистецтва поняття майстерність має тлумачення більш широке й неоднозначне, оскільки часто сприймається як синонімічно близьке до поняття «творчість».

Творчість розглядається не тільки як процес створення чогось нового, а і як взаємодія особистості з дійсністю. При цьому зміни відбуваються не тільки в дійсності (реальності), а й у внутрішньому світі людини. Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності або підсумок створення суб'єктивно нового. Результат творчості неможливо прямо вивести з початкових умов. Ніхто, окрім, мабуть, автора, не може отримати такий самий результат, якщо створити для нього ту саму вихідну ситуацію. Н. Сегеда підкреслює, що виявом істинного суб'єкта є вільний вибір, саморозвиток, що здійснюється поза утилітарними потребами як феномен ситуативно не стимульованої діяльності, спрямованої на перетворення творчого потенціалу особистості. Така

специфічна самотворчість не є запрограмованою генетичною індивідуальною властивістю, тому постає проблема з'ясувати джерела цієї активності – неадаптивної, спрямованої на самозміну засобами, що мають акмеологічну сутність [5, с. 193]. Отже, у процесі творчості автор закладає в матеріал деякі можливості, що не обмежуються трудовими операціями або логічними висновками, виражає в підсумку певні аспекти своєї особистості. Саме цей факт надає продуктам творчості ознак її суб'єкта й додаткову цінність, порівняно з продуктами виробництва.

Зіставивши визначення понять «майстерність» і «творчість», ми дійшли висновку, що вони мають спільне смислове поле, а відрізняються лише ставленням до результату діяльності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння змісту дефініцій понять «майстерність» і «творчість»

Майстерність	Спільне / Відмінне	Творчість
досконале виконання будь-якої діяльності, що характеризується досягненням високих результатів і творчого самовираження виконавця; при цьому результати діяльності є суб'єктивно значущими для виконавця.	Спільне: – досконалість виконання діяльності; – висока якість результату діяльності; – особистісна зацікавленість виконавця у виконанні. Відмінне: – значущість процесу виконання діяльності для особистості; – якість створеного продукту діяльності.	досконале виконання діяльності, що характеризується створенням якісно нового та оригінального продукту, який є значущим не тільки для виконавця, а й для галузі науки або мистецтва, до якої він належить; при цьому результат діяльності сприяє творчій самореалізації виконавця.
Майстерність є необхідною умовою творчості, а творче виконання діяльності сприяє підвищенню рівня майстерності.		

Майстерність у галузі мистецтва, на нашу думку, – це бінарний процес інтелектуальної діяльності людини, опосередкованої життєвим досвідом, соціальними традиціями та рівнем культурного розвитку людства. Бінарність виявляється у взаємовпливі двох складників художнього сприйняття:

а) сенсорно-інтелектуальне вивчення навколишнього світу;

б) творче перетворення зовнішніх вражень художником.

Оскільки ми розглядаємо майстерність музиканта, то доцільно звернутись до праць дослідників, які акцентували увагу саме на особливостях виконавської діяльності музикантів-піаністів та її складниках. Питанням виконавської майстерності приділяється останнім часом надзвичайно велика увага в музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва. У науковому доробку К. Ігумнова, Г. Нейгауза, В. Сарджева, Л. Гутникова,

А. Попова виконавська майстерність постає складним комплексним процесом, до складу якого входять:

- музичні знання, що є когнітивним аспектом музично-виконавської діяльності та відображають рівень загальнокультурного розвитку студента (історія музичного мистецтва, історія розвитку фортепіанного виконавства, знання про природу звуковидобування на фортепіано, про його акустичні можливості тощо);

- музичні вміння, які спираються на психомоторну сферу особистості та її кореляцію зі слуховим контролем; у студентів-піаністів ці вміння потребують постійного вдосконалення в навчальному процесі;

- музична рефлексія, що відображає внутрішньоособистісне проживання студентом художнього змісту музичного твору та збагачення індивідуального емоційно-асоціативного та інтелектуального фонду.

Особливістю процесу розвитку й удосконалення виконавської майстерності студентів є те, що цей процес спирається на особистісні підструктури. У цьому контексті виконавська майстерність може розглядатись як складна інтегрована система, що відображає спрямованість музиканта на створення високохудожніх інтерпретацій музичних творів шляхом застосування когнітивної (музичні знання), психомоторної (музичні вміння) та емоційної (емоційно-естетичні переживання, музична рефлексія) підструктур особистості.

Ю. Некрасов вважає, що формування виконавської майстерності – складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що становить ядро, систематизувальну основу виконавської діяльності та є вихідною передумовою джерел формування виконавця [3, с. 82].

У вітчизняній педагогіці найперше виконавську майстерність як теорію формування виокремив і конкретизував М. Давидов.

Розглядаючи завдання виконавської майстерності, сучасні науковці (В. Апатський, Ю. Бай, М. Берляничик, Н. Брояко, Б. Гутников, А. Попов, В. Сарджев) виходять з однакових принципів позицій. Різниця в розумінні виконавської майстерності та її формування в роботах цих авторів полягає не стільки в суперечливості, скільки в широті охоплення досліджуваних питань, зокрема:

- сфера взаємодії «художнього» і «технічного» у виконавському мистецтві, вивчення творчих можливостей ігрового апарату, завдяки яким фізична дія піднімається до рівня активного учасника формування інтонаційно-змістовної верстви музичної інтерпретації;

- сфера взаємодії музиканта та інструмента, яка через мністичні та фізичні дії породжує засоби виразності і є однією з дійових «осіб» у формуванні емоційно-змістовної сторони музичного образу; і

- закономірності становлення, функціонування й удосконалення внутрішньої структури музично-ігрових рухів;

- орієнтація процесу виховання музиканта на уявлення про культуру мелодичного (музикального) інтонування як системи широко детермінованих особистісних якостей та їх зв'язків;

- динаміка мікроструктурного інтонування як першооснова виконавської майстерності, ключ до емоційного виховання виконавця;

- удосконалення тембрового слуху на основі використання темброво-акустичних особливостей інструмента тощо.

Досліджуючи психологічні аспекти формування музично-виконавської майстерності, В. Білоус розкриває її структуру, що складається з таких компонентів:

- *теоретичного* – визначається рівнем музичної грамотності;

- *технічного* – характеризується точністю, швидкістю, пластичністю та енергійністю виконуваних музично-ігрових рухів, рівнем володіння інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента. Рівень сформованості цього компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста;

- *художнього* – дає змогу музикантові-виконавцю не тільки грою, а й рухами, мімікою, жестами, позою передавати слухачеві емоційний і художній зміст музичного твору, викликати адекватні почуття у слухачів. Художній компонент виконавської майстерності полягає і в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро- і макроструктури й динаміки музичного твору, драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору (цей компонент В. Білоус вважає головним);

- *суспільно-психологічного (комунікаційного)*, що полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою «мови тіла» (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози тощо). На думку дослідниці, поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, а й процес його спілкування з публікою в концертному залі. Артист презентує себе не лише грою, а також зовнішнім виглядом, поведінкою тощо [1, с. 12–15].

Виконавська майстерність, на нашу думку, є характеристикою високого рівня володіння музичним інструментом, що передбачає здатність виконавця до глибокого осягнення художнього змісту музики, технічно досконалого й артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні. Формування й розвиток виконавської майстерності – складний, планомірний, цілеспрямований процес підвищення ступеня музично-виконавської досконалості музиканта, яке набувається в процесі його музичної діяльності.

Виконавська майстерність студента-піаніста розвивається в процесі його активної музично-виконавської діяльності. Будь-яка діяльність передбачає наявність мети, засобів, результату й самого процесу діяльності, а тому невіддільною характеристикою діяльності є її усвідомленість. Діяльність є реальною рушійною силою суспільного прогресу та умовою самого існування суспільства. Разом з тим, історія культури свідчить про те, що діяльність як така не є вичерпною основою людського існування.

Якщо основою діяльності є свідомо сформульована мета, то основу самої мети слід шукати поза діяльністю, у сфері людських мотивів, ідеалів і цінностей. Сучасний науково-технічний розвиток демонструє, що не тільки діяльність у сфері мистецтва чи моралі, а й наукова, пізнавальна діяльність набуває свого смислу, залежно від її моральної зорієнтованості, від її впливу на людське існування.

Щоб ґрунтовно висвітлити зміст цього феномену, ми вважаємо за доцільне розглянути його з позицій педагогіки, філософії, психології.

У педагогічній науці поняття «діяльність» розглядається як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності в цьому контексті є:

- а) суб'єкт з його потребами;
- б) мета, відповідно до якої перетворюється предмет на об'єкт, на який спрямована діяльність;
- в) засіб реалізації мети;
- г) результат діяльності.

Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, – техніка і технологія. Універсальним предметом діяльності є природа й суспільство, а загальним наслідком – олюднена природа.

У галузі філософії поняття «діяльність» визначається як специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, змістом якої є його доцільна зміна й перетворення в інтересах людей. Діяльність людини передбачає певне протиставлення суб'єкта і об'єкта діяльності: людина протиставляє собі об'єкт діяльності як матеріал, який повинен отримати нову форму та властивості, перетворитись з матеріалу на предмет і продукт діяльності.

З іншого боку, залежність самої діяльності від інших соціальних факторів виражається в тому, що в різних типах культури вона є абсолютно різною, виступаючи часто носієм вищого смислу людського буття.

З погляду психології, поняття «діяльність» розглядається як динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення й втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності. У діяльності, виходячи з її структури, прийнято виділяти рухи та дії. У змісті діяльності можна виділити такі психологічні компоненти, як пізнавальні, емоційні та вольові.

За О. Леонтьєвим, діяльність – це форма активності. До активності спонукає потреба, тобто стан потреби у визначених умовах нормального функціонування індивіда. Потреба не переживається як така, а виявляється як переживання дискомфорту, незадоволеності,

напруження й проявляється в пошуковій активності. У ході пошуків відбувається «зустріч» потреби з її предметом – фіксація на предметі, що може її задовольнити. З моменту «зустрічі» активність стає спрямованою, а потреба – предметною (як потреба в чомусь конкретному) і перетворюється на мотив, що може усвідомлюватись. Саме тепер можна вести мову про діяльність. Вона співвідноситься з мотивом: мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дій, зумовлених мотивом.

Новий цікавий аспект дослідження діяльності як процесу виявлено в науках, що пов'язані з розвитком кінетичних здібностей і кінетичної культури особистості. Цей аспект найбільш яскраво проявляється в психології спорту та в дослідженнях психомоторики особистості, де розглядається:

1) розвиток доцільної рухової активності у формі фізичних вправ, спрямованих на становлення необхідних у житті рухових умінь і навичок;

2) формування життєво важливих фізичних здібностей (розвинуті в процесі виховання цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, що визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність).

Підсумком фізичного розвитку особистості є оптимальний рівень здоров'я та працездатності та можливість доцільної саморегуляції фізичного стану, залежно від зовнішніх ситуацій і вимог професії.

Як переконуємось, наведені вище підходи до діяльності об'єднує наявність певних спільних чинників, а саме:

- чітко окресленої мети;
- підпорядкованих їй завдань;
- певних засобів їх виконання.

Це властиво також і музично-виконавській діяльності та є її важливою характеристикою.

У наукових дослідженнях провідною метою музичного виконання визнається розуміння задуму композитора й відтворення образу музичного твору шляхом використання засобів музичної виразності (І. Аксельруд, Л. Лабінцева, Л. Ніколаєнко, О. Рудницька, А. Сохор).

Завданнями виконавця в цьому контексті є:

а) декодування нотного запису, що передбачає уважне та вдумливе прочитання музичного тексту з осмисленням значення авторських і редакторських ремарок; візуальне уявлення динамічного та темброво-гармонічного плану твору;

б) інструментальне втілення нотного тексту, що здійснюється за допомогою знайдення та відбору піаністичних прийомів, необхідних для образного, емоційного та виразного звучання музичного твору;

в) створення власної інтерпретації, що є узагальненням естетичних ідеалів, варіантів та стилів виконання, які творчо переломлюються у свідомості музиканта-виконавця, оскільки свобода розшифрування нотного тексту обмежується правилами та законами музичного мислення, жанровими та стилістичними особливостями епохи та композитора;

г) сценічне виконання музичного твору, у змісті якого поєднуються три вектори діяльності: по-перше, презентація результатів власної праці й оцінювання їх аудиторією; по-друге, встановлення емоційно-слухового контакту зі слухачами за допомогою художнього образу; по-третє, пропагування творів класичної музичної спадщини.

Цей погляд на завдання виконавця в музично-виконавській діяльності об'єднує представників музичної педагогіки різних часів і залишається актуальним і дотепер, будучи об'єктом наукового інтересу В. Сарджева, І. Аксельруда, Л. Лабінцевої, Л. Ніколаєнко, В. Ражникова, Л. Бочкарьова, Б. Бермана та інших.

Художня техніка піаніста – це система виконавських навичок і вмій, конкретний характер яких зумовлений завданнями виконання музичного твору, особливостями музичного мислення виконавця, рівнем розвитку та ступенем керованості його рухової техніки. Вона являє собою синтез «загальних» і «одиничних» якостей, де загальне зазнає формалізації, що дає змогу підвести під процес музичного навчання наукову базу. З іншого боку, аналізуючи проблему в теоретичному плані й визначаючи практичні методи викладання, необхідно враховувати найважливішу роль «одиничного» в мистецтві, що зумовлюється специфікою художнього відображення матеріального світу (але не допускати при цьому абсолютизації названого фактора).

Виходячи з наявних позицій щодо художньо-педагогічної проблеми виконавської майстерності, а також сутності виконавської підготовки як творчого процесу, можна визначити основні компоненти структури виконавської майстерності. На думку Ю. Некрасова, до них належать:

– емоційний, що відображає суб'єктивне сприйняття виконавцем музичного твору та його безпосередню реакцію на нього з опорою на власний емоційний досвід;

– когнітивний, що передбачає наявність необхідних мистецтвознавчих знань, здатність до розкриття авторської концепції музичного твору, відтворення його жанрово-стильових і формотвірних ознак;

– аксіологічний, що характеризує вміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями й уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі виконання;

– технологічний, що виражає ступінь володіння виконавцем складниками інструментальної техніки (якістю звуковидобування, швидкістю, особливостями виконання різних типів фактури тощо);

– самопрезентаційний, що відображає вміння виконавця щодо переконливого сценічного втілення власної інтерпретації; регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, збереження творчого самопочуття й художнього самовираження на естраді.

Висновки. У музичному мистецтві майстерність є невіддільним складником виконавської діяльності, що передбачає досконале володіння інструментом і собою, емоційне, артистичне, цілісне та художнє втілення індивідуального концепту в реальному звучанні.

Майстерність у галузі мистецтва є бінарним процесом інтелектуальної діяльності людини, яка об'єктивується індивідуальним досвідом, соціально-культурним тезаурусом і поєднує в собі два складники:

а) сенсорно-інтелектуальне вивчення навколишнього світу;

б) творче перетворення зовнішніх вражень художником.

Основними компонентами структури виконавської майстерності є емоційний, когнітивний, аксіологічний, технологічний, самопрезентаційний. Відповідно до цього, завданнями студента-виконавця в контексті розуміння задуму композитора й відтворення образу музичного твору шляхом використання засобів музичної виразності є: а) декодування нотного запису; б) інструментальне втілення нотного тексту; в) створення власної інтерпретації; г) сценічне виконання музичного твору.

Список використаних джерел

1. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтв: 17.00.03. Київ, 2005. 20 с.
2. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: автореф. дис.

References

1. Bilous, V. P. (2005). *Psychological aspects of the formation of performing artistic skills: author's abstract*. Moscow. [in Russian]
2. Davydov, N. A. (1990). *Theoretical foundations for the formation of performing skills of the accordionist: author's abstract*. Moscow. [in Russian]

- на соискание ученой степени д-ра искусствоведения: 17.00.02. Киев, 1990. 29 с.
3. Некрасов Ю. Н. Єдність педагогічних та виконавських принципів навчання у роботі М. Грінберг. *Теоретичні та практичні питання культурології*. Мелітополь, 2002. Випуск X. С. 81–92.
 4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
 5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1981. 175 с.
 6. Сегада Н. А. Акмеологічний дискурс аксіосфери професійного зростання педагога. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України (гол. ред. Лабунець В. М.) Вип. 23. Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 2017. 284 с.
 3. Nekrasov, Yu. N. (2002). *Unity of the pedagogical and performance principles of teaching in the work M. Grinberg*. In: Theoretical and practical questions of culturology. Melitopol. Issue X. 81–92. [in Ukrainian]
 4. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedagogy: general and artistic: study guide*. Ternopil: Navchalna knyha - Bohdan. [in Ukrainian]
 5. Platonov, K.K. (1981). *Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts*. Moscow: vysshaia shkola. [in Russian]
 6. Sehada, N.A. (2017). *Akmeological discourse of the axiosphere of professional growth of the teacher*. In: Pedagogical education: theory and practice: collection of scientific works. Kamianets-Podilsky. Issue 23. Part1. [in Ukrainian]

Рецензент: Сегада Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Савлук Ірина Віталіївна

Irinasavluk84@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2503

*Матеріал надійшов до редакції 02. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 27. 07. 2018 р.*

Information about the author:

Savluk Iryna Vitaliivna

Irinasavluk84@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2503

*Received at the editorial office 02. 07. 2018.
Accepted for publishing 27. 07. 2018.*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОЇ ГЕОМЕТРІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕЛЕКТ-КАРТ

Наталія Титаренко, Олена Стрілець

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено виявленню педагогічних засобів цілеспрямованого формування освітньої мотивації студентів за рахунок використання технологічних можливостей. Обґрунтовано необхідність створення нових педагогічних технологій навчання диференціальної геометрії з урахуванням нових освітніх вимог. Запропоновано методику викладання цієї дисципліни з використанням графічних об'єктів – інтелект-карт – інструменту, що дає змогу ефективно структурувати й обробляти інформацію. Розглянуто закони створення карт пам'яті та їх переваги перед звичайним конспектуванням інформації. У рамках проведеного педагогічного дослідження підтверджено гіпотезу про позитивний вплив на пам'ять студентів такого методу подання й запам'ятовування інформації, як інтелект-карти. Проаналізовано деякі інноваційні методи викладання навчального матеріалу, які так чи інакше взаємодіють з методом карт розуму, розкривають і доповнюють його суть.

Ключові слова:

пізнавальна діяльність студентів; мотивація навчальної діяльності; методи навчання; диференціальна геометрія; інтелект-карти; структурування інформації; концентрація уваги.

Анотация:

Титаренко Наталья, Стрелец Елена. Активизация познавательной деятельности студентов по дифференциальной геометрии с помощью интеллект-карт. Статья посвящена выявлению педагогических средств целенаправленного формирования образовательной мотивации студентов за счет использования технологических возможностей. Обоснована необходимость создания новых педагогических технологий обучения дифференциальной геометрии с учетом новых образовательных требований. Предложена методика преподавания этой дисциплины с использованием графических объектов – интеллект-карт – инструмента, который позволяет эффективно структурировать и обрабатывать информацию. Рассмотрены законы создания карт памяти и их преимущества перед обычным конспектированием информации. В рамках проведенного педагогического исследования подтверждена гипотеза о положительном влиянии на память студентов такого метода представления и запоминания информации, как интеллект-карты. Проанализированы некоторые инновационные методы подачи учебного материала, которые так или иначе взаимодействуют с методом карт ума, раскрывают и дополняют его суть.

Ключевые слова:

познавательная деятельность студентов; мотивация учебной деятельности; методы обучения; дифференциальная геометрия; интеллект-карты; структурирование информации; концентрация внимания.

Resume:

Tytarenko Nataliia, Strilets Olena. Activation of current activity of students in differential geometry by intellectual-card assistance.

The article is devoted to the identification of pedagogical means for the purposeful formation of educational motivation of students through the use of technological opportunities. The article substantiates the necessity of creating new pedagogical technologies for teaching differential geometry taking into account new educational requirements. The authors propose a methodology for teaching this discipline using graphic objects - mind-maps - an instrument that allows efficient structuring and processing of information. The laws of creating memory cards and their advantages over ordinary note-taking of information are considered. As part of the pedagogical study, the hypothesis of positive influence on the memory of students of this method of representation and storage of information as a mind-map is confirmed. Some innovative teaching methods of teaching material are analyzed - all of them in one way or another interact with the method of the mind-maps, complement it, reveal its essence.

Key words:

cognitive activity of students; motivation of educational activity; teaching methods; differential geometry; mind-maps; structuring of information; concentration of attention.

Постановка проблеми. Реалізація нових завдань, що постали перед системою освіти, пов'язана зі створенням і використанням найбільш ефективних методів навчання і виховання. Йдеться насамперед про методи, які активізують студентів, спонукають їх до самостійної і творчої діяльності. Саме таким є метод інтелект-карт.

Інтелект-карти – це інструмент, що дає змогу ефективно структурувати й обробляти інформацію; мислити, використовуючи весь свій творчий та інтелектуальний потенціал [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цей напрям інфографіки розвинув британський психолог Тоні Бьюзен, якого надихнули ідеї загальної семантики. Сучасний представник цього напрямку інфографіки Юрій Лінецький уважає, що інтелект-карта – це спосіб структурувати інформацію, який дає змогу зрозуміти весь обсяг інформації доступним

і видимим на одному аркуші. Тобто він використовує так звану згортку, уміння стискати інформацію до однієї думки або узагальнювати її [2, с. 48].

Формулювання цілей статті. Оскільки проблему розвитку мотивації навчальної діяльності студентів в навчально-методичній літературі досліджено частково, то метою статті є виявлення педагогічних засобів цілеспрямованого формування освітньої мотивації студентів і перевірка ефективності засвоєння навчального матеріалу з диференціальної геометрії за допомогою інтелект-карт.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Поняття інтелект-карти.* Інтелектуальні карти на сьогодні – це, напевно, один з найбільш універсальних і простих у використанні методів для збільшення ефективності розумової діяльності. Вони дають змогу впорядкувати матеріал

і сконцентрувати увагу на потрібній інформації. Структурування інформації, виділення опорних понять, тез, моделювання взаємозв'язків між ними сприяє кращому засвоєнню й запам'ятовуванню. Для цього відмінно підходять карти знань (або «карти запам'ятовування», або «концептуальні карти», або «ментальні карти», або «карти розуму») [4, с. 63].

Інтелектуальні карти можуть використовуватися для: запам'ятовування, упорядкування та систематизації інформації, планування діяльності, підготовки до виступів, пошуку рішень у складній ситуації, розгляду різних варіантів розв'язання задач. Карти знань добре «працюють» на етапі актуалізації знань, у процесі самостійної роботи з підручником, під час перевірки первинного засвоєння, у ході роботи над проектом. Техніка використання ментальних карт дає змогу мозку думати природно. Mind maps допомагає охопити всю ситуацію загалом, а також утримувати одночасно у свідомості велику кількість інформації для того, щоб знаходити зв'язки між окремими ділянками, відсутні елементи, запам'ятовувати інформацію й бути здатним відтворити її навіть через тривалий час. Маючи деякі навички роботи з інтелектуальними картами, можна з їх допомогою «згортати-розгортати» значний обсяг інформації. Користуючись однією тільки інтелектуальною картою можна, наприклад, спокійно вести розповідь, прочитати лекцію або зробити доповідь, спираючись на закладені в ній асоціації й розкриваючи елемент за елементом [5, с. 71].

Інтелектуальні карти мають суттєві *переваги* перед звичайним конспектуванням інформації:

1. Економія часу від записування й читання тільки ключових слів.

2. Економія часу на пошук ключових слів серед тексту великого обсягу, оскільки вони більш помітні, зведені в єдине поле та сприймаються з більшою легкістю.

3. Висока концентрація уваги на суттєвих питаннях.

4. Ключові слова пов'язані між собою зрозумілими асоціаціями.

5. Мозку легше сприймати й запам'ятовувати різнокольорову багатовимірну інтелект-карту, ніж монотонний лінійний конспект, що притуплює увагу.

6. У процесі складання інтелектуальної карти людина постійно перебуває на межі відкриття чогось нового. Це сприяє активізації процесу мислення.

7. Метод інтелектуальних карт відповідає природному прагненню мозку до закінченого й цілісного сприйняття, до пізнання нового.

8. У результаті постійного використання здібностей свого мозку людина стає

інтелектуально більш активною та сприйнятливою до нової інформації, упевненою у своїх силах [3, с. 56].

Методи навчально-пізнавальної діяльності. Вибір методів навчання визначається різними умовами організації навчального процесу.

Для того, щоб показати студентам структуру створення інтелект-карти з диференціальної геометрії, доцільно використовувати метод демонстрації, за допомогою презентації чи мультимедійної дошки. Він допоможе студентам правильно зрозуміти й більш ефективно використати спосіб створення карт пам'яті з цього предмета, ніж словесний метод.

До методу демонстрації наближається метод ілюстрації. У сучасних навчальних закладах для забезпечення якісної ілюстрації широко використовуються екранні технічні засоби. Готова інтелект-карта з диференціальної геометрії і є ілюстрацією, яку викладач готує заздалегідь, але показує тільки в момент актуалізації знань. У деяких випадках її доцільно використовувати як роздатковий матеріал.

Програмний метод у процесі створення інтелект-карт реалізується у формі поетапної, пошарової побудови карти з залученням розумових і творчих здібностей студентів і вміння працювати на комп'ютері.

Яскравим прикладом методу проектів є самостійна розробка карт розуму, які дають змогу кожному студенту побачити всю дисципліну разом, її складники та зв'язки між ними, встановити міжпредметні зв'язки курсу диференціальної геометрії. У процесі цієї проектної діяльності формуються такі компетентності: рефлексивні, дослідницькі, менеджерські, комунікативні, презентаційні вміння; навички роботи у співпраці.

Розробка інтелект-карт з диференціальної геометрії. Закони складання інтелект-карт були розроблені для того, щоб збільшити ступінь ментальної волі людини та навчити її забезпечувати ефективний плин думок і створювати найкращі умови для роботи з інтелект-картами. Для створення карт знань, крім паперу й олівця, можна використовувати спеціальне програмне забезпечення й мережеві сервіси.

Розглянемо *послідовність* складання інтелект-карт:

1. Аркуш, на якому складається інтелект-карта, розташовуємо горизонтально, що надає більше свободи й простору для її створення.

2. Слова та формули теж розташовуємо горизонтально, що забезпечує якнайшвидший доступ до інформації.

3. Щоб показати зв'язки між елементами інтелект-карти використовуємо стрілки, які задають напрям думкам і варіюються

за довжиною, товщиною, формою, об'ємом. До головних думок стрілки більш опуклі, грубі та кольорові, бо вони є головними лініями, які сигналізують про важливість пов'язаних з центральним образом ідей і понять.

4. Блоки інформації обмежені замкненими лініями – кордонами. Вони мають кожен свій колір і форму, що дає змогу виділити інформацію та якнайкраще запам'ятати її.

5. Визначаємо центральний образ, що сигналізує про важливість цієї інформації.

6. Розмір і товщину букв центрального образу беремо більшу, ніж іншого тексту, бо це найкращий спосіб вказати на відносну значущість у складі окремої ієрархії.

7. Місце розташування центрального образу обираємо там, де зручніше розпочати інтелект-карту.

8. Головні поняття з'єднуємо з центральним образом.

9. Назви понять у головних думках виділяємо червоним кольором, що дає змогу виокремити головне з усього блоку інформації.

10. Пояснювальні думки уточнюють і доповнюють головні думки, з'єднуються з ними стрілками.

11. До пояснювальних думок за допомогою стрілок більш тонших і менших, що відрізняються за кольором, ніж стрілки від центрального образу й головних думок, приєднуються думки, що доповнюють зміст головних і сутність формули та блоки інформації.

12. Оптимально розміщуємо всі елементи на інтелект-карті, бо це поліпшує її сприйняття й покращує її естетичний вигляд.

13. Відстань між елементами інтелект-карти є відповідною, що надає їй вигляду впорядкованої й завершеної структури.

14. Використовується кодування інформації: слова були замінені математичними символами, що дало змогу заощадити час і прив'язати спеціальні дані до інтелект-карти.

15. Є блоки інформації, які слугують підсумком всій темі (приклади, загальні теореми, леми), які не з'єднані стрілками з іншими блоками інформації.

Розглянемо *приклад* складання інтелект-карти з теми: «Дотична пряма й нормальна площина кривої. Стична площина» (рис. 1).

Центральний образ:

- обираємо центральний образ (у нашому прикладі – це тема лекції) і замикаємо його в прямокутній фігурі;

- використовуємо чотири кольори: синій, чорний, зелений, жовтий;

- місце розташування – усередині аркушу.

Головні думки:

- означення понять з цієї теми (стична й нормальна площина, дотична крива);

- блок інформації має свою форму – рамка у формі заокругленого прямокутника;

- блок інформації має свій колір – білий;

Пояснювальні думки:

- мають свою специфічну форму – інформація замкнена в сірі прямокутники.

Розглянемо *приклад* складання інтелект-карти з теми: «Вектор-функція одного скалярного аргументу, її диференціювання» (рис. 2).

Центральний образ:

- обираємо центральний образ (у нашому прикладі – це тема лекції) і замикаємо його у фігурі заокругленого прямокутника;

- використовуємо чотири кольори: білий, чорний, зелений, бірюзовий, що допомагає стимулювати пам'ять і творчий порив;

- місце розташування – лівий верхній кут аркуша.

Головні думки:

- означення понять з цієї теми (вектор-функція, диференційована, неперервна вектор-функція, границя вектор-функції) [6];

- блок інформації має свою форму – прямокутні фігури;

- блок інформації має свій колір – світло-бірюзовий, головне поняття має інший колір – бірюзовий;

Пояснювальні думки:

- мають свою специфічну форму – інформація замкнена в чорні прямокутні рамки.

Тестові вимірювання з диференціальної геометрії. Тестування дає змогу виявити рівень знань, умінь і навичок, здібностей та інших якостей особистості, а також їх відповідність певним нормам шляхом аналізу способів виконання студентом ряду спеціальних завдань [1, с. 23]. Вибір форми тестових завдань визначається специфікою контрольованого змісту й цілями створення тесту. Кожна форма завдань має свої переваги й недоліки, свою сферу застосування.

Приклад 1. Вкажіть правильну відповідь.

Площина, що проходить через точку кривої перпендикулярно її дотичній, називається:

А) дотичною;

Б) стичною;

В) нормальною;

Г) спрямною.

Приклад 2. Доповніть:

Нехай $r = \bar{r}(t)$ – регулярна крива і $M_0 = \bar{r}(t_0)$ – точка цієї кривої, тоді вектор швидкості $\bar{r}'(t_0)$ є _____ вектором дотичної прямої цієї кривої в т. M_0 – це геометричний зміст вектора швидкості кривої.

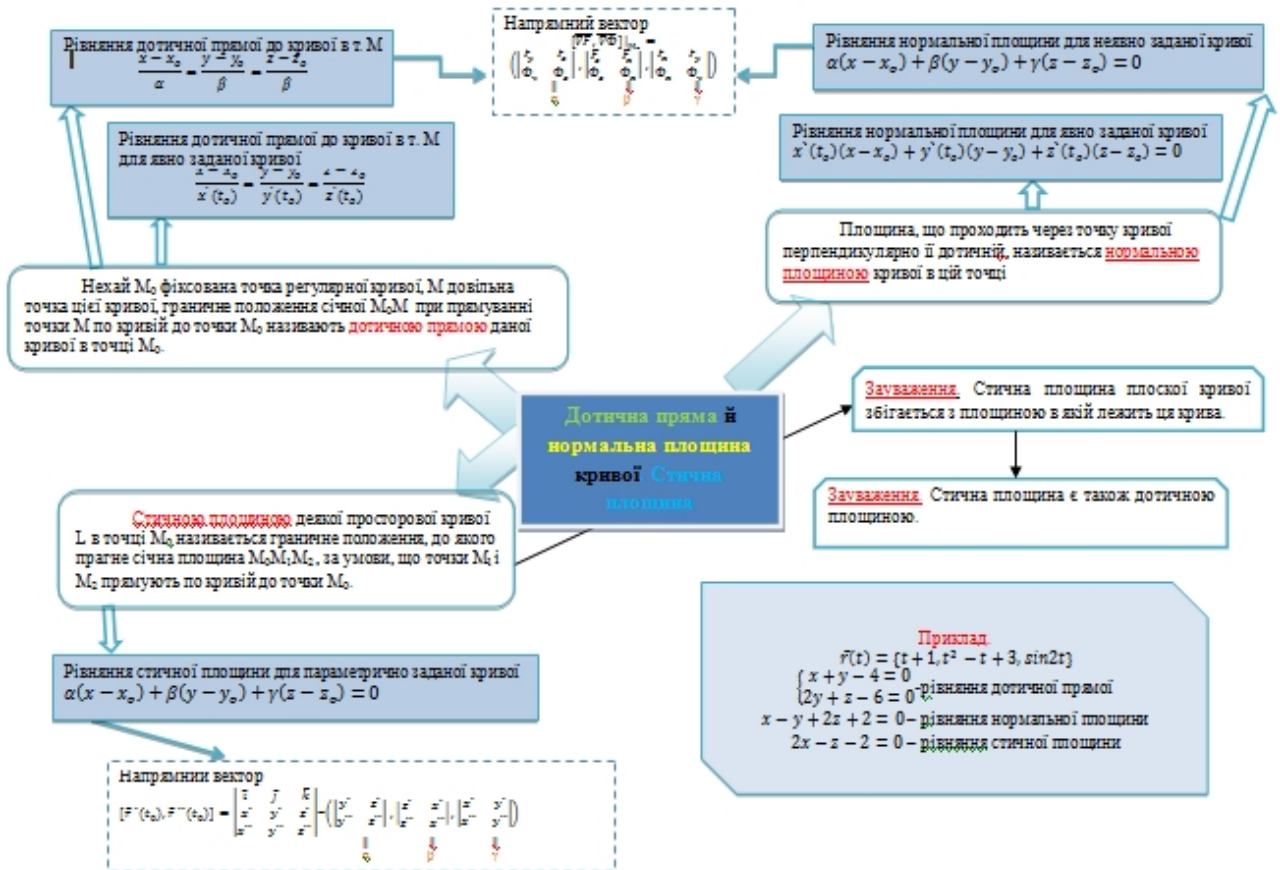


Рис. 1. Приклад складання інтелект-карти з теми: «Дотична пряма й нормальна площина кривої. Стична площина».

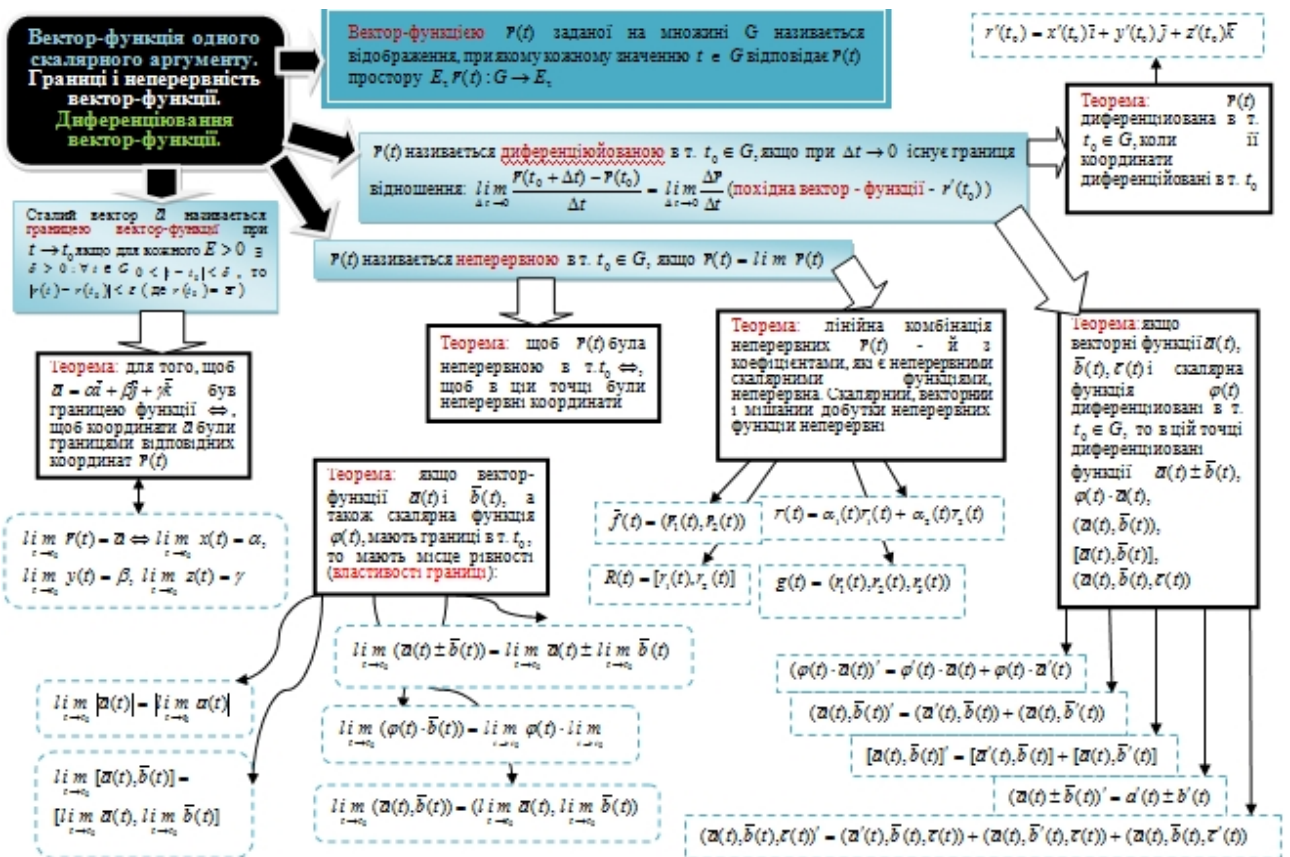


Рис. 2. Приклад складання інтелект-карти з теми: «Вектор-функція одного скалярного аргументу, її диференціювання»

Приклад складання інтелект-карти з теми: «Метод рухомого репера. Дериваційні формули» (рис. 3).

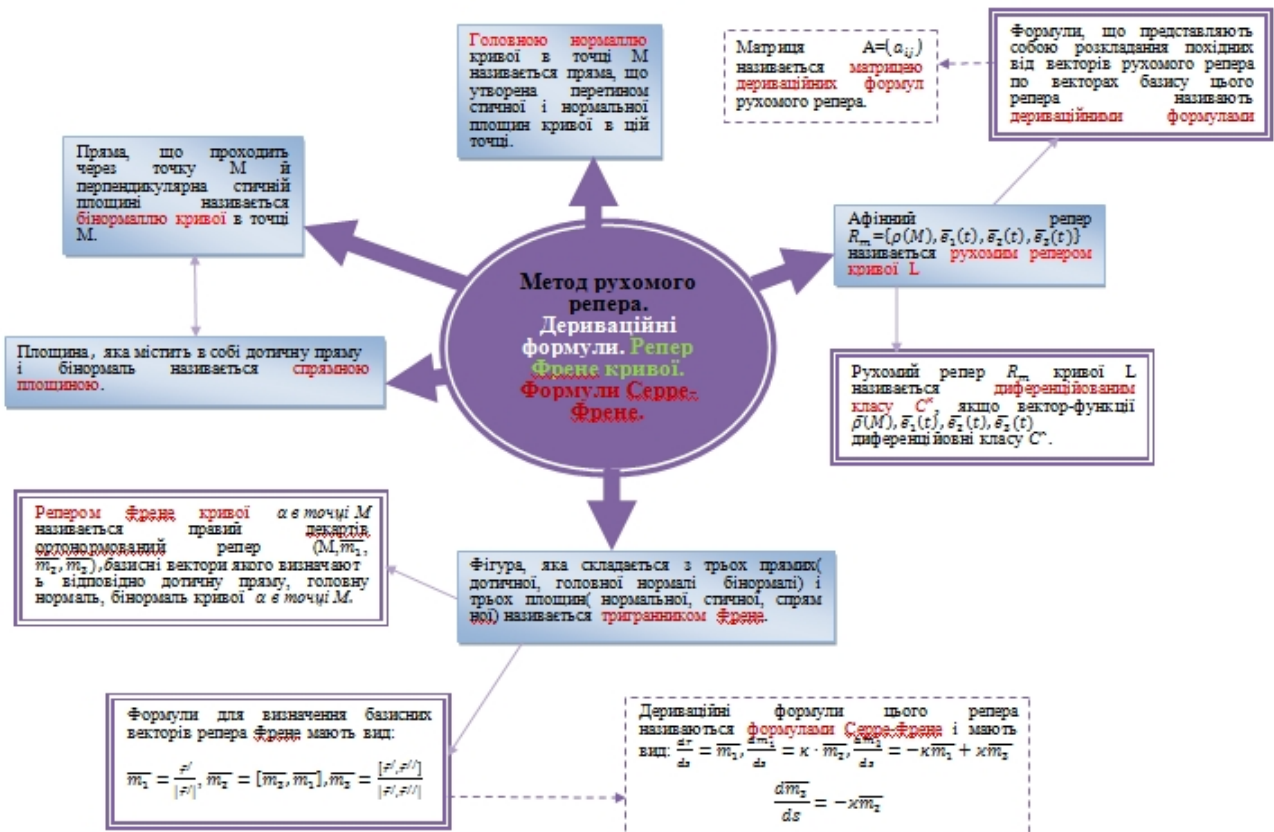


Рис. 3. Приклад складання інтелект-карти з теми: «Метод рухомого репера. Дериваційні формули»

Приклад 3. Встановіть відповідність:

1. Рівняння нормальної площини для явно заданої кривої.
2. Рівняння стичної площини для параметрично заданої кривої.
3. Рівняння дотичної прямої до явно заданої кривої.
4. Рівняння нормальної площини для неявно заданої кривої.

А) $\alpha(x - x_0) + \beta(y - y_0) + \gamma(z - z_0) = 0$

Б) $\frac{x-x_0}{\alpha} = \frac{y-y_0}{\beta} = \frac{z-z_0}{\gamma}$

В) $x'(t_0)(x - x_0) + y'(t_0)(y - y_0) + z'(t_0)(z - z_0) = 0$

Г) $\frac{x-x_0}{x'(t_0)} = \frac{y-y_0}{y'(t_0)} = \frac{z-z_0}{z'(t_0)}$

Д) $r'(t_0) = x'(t_0)\bar{i} + y'(t_0)\bar{j} + z'(t_0)\bar{k}$

Приклад 4. Установіть правильну послідовність:

Щоб скласти рівняння стичної площини вектора $\vec{r}(0) = \{x_0, y_0, z_0\}$ потрібно:

1. Скласти рівняння дотичної прямої;
2. Знайти $\vec{r}'(0)$;
3. Скласти рівняння стичної площини;
4. Знайти α, β, γ ;
5. Скласти рівняння нормальної площини;
6. Знайти $\vec{r}'(t)$.

Результати тестових вимірювань у рамках проведеного педагогічного дослідження доводять, що під дією визначених факторів відбулися достовірні зміни у вимірюваній ознаці. Ці зміни відбулися під дією саме визначених нами

педагогічно доцільних дій – нової організації роботи студентів з фактичним матеріалом з диференціальної геометрії. Підтверджено гіпотезу про позитивний вплив на пам'ять студентів такого методу подання інформації та запам'ятовування, як інтелект-карти.

Висновки. Дисципліна, яка має великий обсяг теоретичного матеріалу для запам'ятовування, становить труднощі в процесі навчання. Студенту, який вивчає цю дисципліну доцільно бачити всю картинку цілком: основні поняття, формули та зв'язки між ними. Одним з ефективних способів розв'язання цієї проблеми є використання інтелект-карт. Вивчення матеріалу стає ефективнішим, якщо карти розуму створюються студентом самостійно.

Опрацювавши літературні джерела зі створення інтелект-карт, ми з'ясували, що вони мають ряд переваг, однією з яких є те, що «mind maps» створюються за принципами роботи нашого мислення, а це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Тому було розроблено певну послідовність їх складання, яка, за умови використання творчого підходу, дає змогу легко створити корисну й практичну карту розуму.

Проаналізувавши деякі інноваційні методи викладання навчального матеріалу та науково-педагогічну літературу з методики викладання математичних дисциплін у вищій школі, ми порівняли ці методи з методом інтелект-карт і дійшли висновку, що всі вони так чи інакше

взаємодіють з методом карт розуму, розкривають і доповнюють його суть.

Педагогічний експеримент довів позитивний вплив використання спеціального засобу подання інформації – інтелект-карт – на здатність студентів глибше засвоювати та запам'ятовувати фактичний матеріал з диференціальної геометрії.

Отже, зручні та доступні закони створення інтелект-карт дають змогу кожному студенту розробляти їх власноруч, підвищуючи свій рівень знань з курсу «Диференціальна геометрія», і підсилувати, у такий спосіб, мотивацію до навчання, оскільки метод інтелект-карт має суттєві переваги перед «загальноприйнятим плоским конспектуванням інтелектуальних об'єктів».

Список використаних джерел

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2-е изд. перераб. и расшир. Москва: Центр тестирования, 2005. 156 с.
2. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования: навч. посібник. 2-ге вид., випр. Київ: МАУП, 2004. 216 с.
3. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонова. 5-е изд. Минск: Попурри, 2003. 320 с.
4. Интеллект-карты. Практическое руководство / Тони Бьюзен, Барри Бьюзен. Минск: Попурри, 2010. 368 с.
5. Латыпов Н. Н. Основы интеллектуального тренинга. Минута на размышление. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 336 с.
6. Методичні рекомендації до практичних занять з дисципліни «Диференціальна геометрія» для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 6.040201 Математика / Укладач: ст. викл. Титаренко Н. Є. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2012. 48 с.

Рецензент: Троїцька Т.С. – д.філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Титаренко Наталія Євгенівна

tolegale@gmail.com

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

Стрілець Олена Володимирівна

strelec.elena@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2505

Матеріал надійшов до редакції 15. 10. 2018 р.

Прийнято до друку 08. 11. 2018 р.

References

1. Avanesov, V. (2005). *Form of test tasks. A manual for teachers of schools, lyceums, teachers of universities and colleges. 2nd. ed.* Moscow: "Testing Center". [in Russian]
2. Baskakov, A. Ya., Tulenkov, N.V. (2004). *Methodology of scientific research: study guide.* Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]
3. Buzan, T., Buzan, B. (2008). *Super-thinking, 5th ed.* Minsk: Popurri. [in Russian]
4. Buzan, T., Buzan, B. (2010). *Mind maps. Practical guide.* Minsk: Popurri. [in Russian]
5. Latypov, N. (2005). *Fundamentals of intellectual training. A minute on reflection.* SPb: Piter. [in Russian]
6. Tytarenko, N. (2012). *Methodical recommendations for practical classes on discipline "Differential geometry" for students of full-time and correspondence forms of studying specialty 6.040201 Mathematics.* Melitopol: MDPU im. B. Khmelnytskykoho. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Tytarenko Nataliia Yevhenivna

tolegale@gmail.com

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

Strilets Olena Volodymyrivna

strelec.elena@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2505

Received at the editorial office 15. 10. 2018.

Accepted for publishing 08. 11. 2018.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Юлія Шевченко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито сутність і структуру готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів. Окреслено базові поняття дослідження – «духовність», «моральність», «розвиток», «саморозвиток», «самоосвіта», що мають для нього засадниче значення. Наголошено на тому, що справжня освіта має бути духовною та моральною, а духовно-моральний розвиток потрібен особистості для вдосконалення індивідуальних рис і формування цінностей. Доведено, що розвиток дітей молодшого шкільного віку спрямовується не лише професійно-педагогічною культурою та майстерністю вчителя початкових класів, а й культурою сім'ї та референтних груп, які є членами суспільства. У результаті дослідження визначено чотири компоненти в структурі готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Ключові слова:

духовність; духовно-моральний розвиток; моральність; розвиток; саморозвиток; самоосвіта; молодший школяр; студенти закладів вищої освіти.

Анотация:

Шевченко Юлія. Суть и структура готовности студентов высших учебных заведений к духовно-нравственному развитию младших школьников.

В статье раскрыты сущность и структура готовности студентов высших учебных заведений к духовно-нравственному развитию младших школьников. Определены базовые понятия исследования – «духовность», «нравственность», «развитие», «саморазвитие», «самообразование», имеющие для него основополагающее значение. Подчеркнуто, что настоящее образование должно быть духовным и моральным, а духовно-нравственное развитие необходимо личности для совершенствования индивидуальных черт и формирования ценностей. Доказано, что развитие детей младшего школьного возраста направляется не только профессионально-педагогической культурой и мастерством учителя начальных классов, но и культурой семьи и референтных групп, которые являются членами общества. В результате исследования установлены четыре компонента в структуре готовности будущих учителей к духовно-нравственному развитию младших школьников.

Ключевые слова:

духовность; духовно-нравственное развитие; нравственность; развитие; саморазвитие; самообразование; младший школьник; студенты высших учебных заведений.

Resume:

Shevchenko Yuliia. The essence and structure of HEI students' readiness to the spiritual and moral development of junior schoolchildren.

The article highlights the essence and structure of HEI students' readiness to the spiritual and moral development of junior schoolchildren. It turns out that the key to our study is the definition of such basic concepts as "spirituality", "morality", "development", "self-development", "self-education". On the basis of theoretical analysis, it is emphasized that real education should be spiritual and moral, and spiritual and moral development requires a personality to improve individual traits and the formation of values. It is substantiated that the development of children of elementary school age is directed not only to the vocational pedagogical culture and mastery of the elementary school teacher, but also to the culture of the family and reference groups that are members of society. The research results identify the four components in the structure of the future teachers' readiness to the spiritual and moral development of junior schoolchildren.

Key words:

spirituality; spiritual and moral development; morality; development; self-development; self-education; junior schoolchild; students of higher educational institutions.

Постановка проблеми. Система вітчизняної освіти, яка на сучасному етапі розвитку перебуває в стані модернізації, що спричинена глобальними економічними та соціальними змінами, вимагає розвитку нових підходів до організації загальноосвітньої та професійної підготовки. Одним з основних напрямів такої модернізації вищої освіти є перехід на багаторівневу систему підготовки кадрів (зокрема поділ курсу вищої освіти на два цикли – бакалаврський і магістерський), зумовлений входженням України в європейський освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим внеском у вивчення окресленої нами теми є праці вчених, у яких розглядалися її різні аспекти. Серед останніх слід виділити роботи вчених-педагогів В. Астахова, Н. Боритко, О. Хорошайло, І. Сіданіч, О. Грицюти, у яких висвітлено психолого-педагогічні уявлення про моральність як основу формування духовних цінностей у студентської молоді, розкрито концепцію структури готовності до професійної

діяльності. Дослідження М. Василенко, В. Ворожбіт та ін. присвячені проблемі духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів України й містять педагогічний аналіз структури готовності студентів до професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення сутності та структури готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сутності й структури готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів передбачає насамперед розгляд базових понять – «духовність», «моральність», «розвиток», «саморозвиток», «самоосвіта», що мають засадниче значення для нашого дослідження. Тобто потрібно з'ясувати, до виконання якої діяльності повинен бути готовим майбутній учитель початкової школи.

Ключові поняття нашого дослідження – «духовність» і «моральність» – у деяких

наукових джерелах подаються як єдність («духовно-моральний»). Власне, «духовність» учені розглядають як «основу формування смислів, настанов, цілей, що визначають поведінку людини» [19, с. 43-44], а під «мораллю» розуміють «науку про добро і правила людської поведінки» [9, с. 256].

Учені вважають, що справжня освіта має бути духовною, моральною. І духовно-моральний розвиток кожної особистості (а в ідеалі – саморозвиток) у тривалій перспективі залежить не стільки від матеріальних ресурсів, скільки від інноваційних перетворень у системі самоосвіти. Аналіз наукових праць доводить, що поняття «розвиток особистості» (англ. *personality development*) ототожнюється з саморозвитком (англ. *self development*), але в їх змісті наявні й суттєві розбіжності.

У «Тлумачному словнику української мови» А. Івченка слово «розвиток» має декілька значень: 1. процес виникнення або підсилення чого-небудь; 2. процес зростання, зміцнення чого-небудь (наприклад, розвиток здібностей); 3. послідовний, обґрунтований виклад чого-небудь; 4. процес удосконалення, покращення чого-небудь; 5. процес інтенсифікації розпочатого; 6. процес зміни якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого; 7. ступінь освіченості, культурності, розумової та духовної зрілості [11, с. 404]. Отже, як переконуємось, поняття «розвиток» актуалізує семантику процесуальності.

Слово «саморозвиток» у цьому тлумачному словнику не зафіксовано, натомість наведена лексема «самоосвіта», що визначається як «здобування знань шляхом самостійних занять поза навчальним закладом, переважно без допомоги вчителя» [11, с. 425]. Зауважимо, що самоосвіта як форма організації освітньої діяльності є поняттям ширшим і охоплює значення «саморозвиток», «самовиховання» й «самонавчання» [15, с. 189].

В інших довідкових виданнях слово «саморозвиток» розглядається в різних контекстах. Так, «саморозвиток особистості», як вказують автори довідкового видання «Національний освітній глосарій», передбачає діяльність, що виокремлюється в індивідуальний вид лідерства [14, с. 31].

«Саморозвиток» представлено також і як цінність освіти [15, с. 93], і як самостійний розвиток життєвого досвіду [15, с. 133] тощо. Поняття «саморозвиток» вживається в проєктній педагогіці, у вітагенній педагогіці, в акмеології і найчастіше зводиться безпосередньо до розвитку психічних процесів особистості. Так, у глосарії наводиться ще таке визначення терміна «саморозвиток»: «самостійний розвиток учнями власного життєвого досвіду в аспекті розвитку

(психічних процесів) – один з напрямів самоосвіти» [15, с. 194]. У «Глосарії сучасної освіти» (2014) термін «саморозвиток» тлумачиться як «одна з форм саморуку систем, що має позитивну спрямованість. Джерело саморозвитку – внутрішні суперечності, притаманні системі (об'єктові, суб'єктові). Одна з іманентних властивостей соціального індивіда, пов'язана зі здатністю змінювати в позитивному (прогресивному) напрямі свій внутрішній духовний світ, соціальні властивості, якості для ефективної адаптації до соціального оточення й самореалізації» [7, с. 400]. Також учені зазначають, що саморозвиток відбувається в двох формах – неусвідомленій і вищій усвідомленій вольовій, однією з яких є самовиховання.

Ми дотримуємося думки про те, що духовно-моральний розвиток потрібен особистості для вдосконалення індивідуальних рис і формування цінностей [3; 12], для реалізації інтересів і здібностей [20], оволодіння етичними нормами, становлення всебічно розвиненої індивідуальності [17], а також для свідомого прагнення до власного духовного зростання й надання іншій людині допомоги в духовному дорослішанні [12] тощо.

Додамо, що багато дослідників послуговується поняттям «духовно-моральне виховання». Так, у дослідженні І. Сіданіч воно трактується як «цілеспрямоване створення умов (духовні, матеріальні, організаційні) для всебічного гармонійного розвитку особистості» [17, с. 191]. Погоджуючись з цією думкою, ми, однак, вважаємо, що поняття «духовно-моральний розвиток» має дещо інше значення, оскільки містить не інституційні, а суто особистісні характеристики індивіда, що зумовлено розвитком фактичної поведінки людини. У цьому контексті слушною є думка Д. Шеффера, що попри наявність безлічі варіантів вияву власної поведінки, людина все-таки розвивається в рамках фактичної поведінки, яка обмежена вузьким діапазоном того, що прийнятне для стандартів своєї групи [21].

У такий спосіб ми наближаємось до розуміння того, що розвиток дітей молодшого шкільного віку спрямовується не лише професійно-педагогічною культурою й майстерністю вчителя початкових класів, а й культурою сім'ї та референтних груп, які є членами суспільства. Ми дотримуємося думки про те, що сьогодні, в умовах відкритого інформатизованого суспільства, майже кожна людина може здійснювати вплив на розвиток молодшого школяра. І цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Тобто набуття особистісних рис і відповідне реагування на події частіше стає соціалізацією, а під час навчання в початковій школі – шкільною соціалізацією. Отже, наскільки

характер (керований або стихійний) шкільної соціалізації відповідає соціалізації дитини в сім'ї та суспільстві (зокрема й в інформатизованому), наскільки гармонійними будуть впливи на особистість, настільки високим буде рівень її освіченості, культурності тощо.

Завдяки шкільній соціалізації молодші школярі отримують знання, набувають умінь, навичок, а також тих компетентностей, які регламентовані сучасними стандартами початкової освіти. Але підкреслимо, що не всі програми в початковій школі слугують цілям духовно-морального розвитку особистості, який є суто індивідуалізованим процесом. На нашу думку, багато дисциплін орієнтовані на вивчення предметів, а отже, не зорієнтовані на процеси, пов'язані з особистісним розвитком вихованців, які враховують їхні індивідуальні потреби, нахили, інтереси. Духовно-моральний розвиток молодших школярів, на наше переконання, має відбуватись, як мінімум, за допомогою декількох способів. Перший – особиста поведінка індивіда, що регулюється системою моральних вчинків. Цьому способу відповідає модель освіти, орієнтована на розвиток здібностей особистості, адже теоретична модель освіти, що орієнтувалась лише на трансляцію знань, поступово втрачає свої позиції. Отже, контроль над діями, який в основному є безпосередньо особистою справою, має бути зорієнтований на актуальні норми моралі, що набуваються через взаємодію з різними агентами соціалізації (батьки, учителі, однолітки, референтні групи тощо), і має носити індивідуальний характер.

Другий спосіб – просування спілкувальницької структури в системі особистісного зростання дитини. Як дитина молодшого шкільного віку може ефективно взаємодіяти з іншими членами суспільства? Як вона може правильно налагодити контакт, зрозуміти внутрішній стан іншої людини, передати власне емоційне ставлення до оточення? Ці та інші аспекти, що стосуються й самодисципліни в позашкільному середовищі, і управління власним емоційним станом під час взаємодії з іншими людьми, ще й нині залишаються поза увагою вчителів початкової школи й поза межами ґрунтовних наукових досліджень.

Третій спосіб – тьюторський супровід активного пізнання особистістю духовного світу людства, закарбованого різними поколіннями в різних культурах за допомогою різних символічних знаків, сакрального мистецтва, архітектури тощо. Духовно розвинені діти стануть дорослими й передадуть усе, чого вони навчилися, своїм дітям. Різні культури, як мозаїка, складають картину духовності всього людства. Завдання кожної людини – привнесення

до цієї картини новітні ціннісні смисли. Отже, духовно-моральний розвиток молодшого школяра є набагато глибшим, розмаїтішим, більш індивідуалізованим, ніж конструювання певної навчальної програми. Такий розвиток більш точно характеризується як тривалий у часі процес, до якого залучаються взаємозв'язки між різними біологічними, соціально-культурними, духовними впливами, відмінними в багатьох аспектах.

Чи готовий сьогодні майбутній учитель користуватись хоча б одним з перелічених способів духовно-морального розвитку молодшого школяра? Аналіз чинних навчальних програм для підготовки студентів, практика роботи у вищому навчальному закладі доводять, що така робота здійснюється без урахування принципів системності й науковості, хоча й наявні поодинокі навчальні програми, орієнтовані на майбутніх учителів, і навчальні програми для вчителів з курсів духовно-морального спрямування в системі післядипломної освіти (В. Жуковський, С. Власова та ін.) [13]. Також додамо, що для духовно-морального розвитку молодшого школяра, як і для будь-якого наряду розвитку дитини, робота вчителя має бути сконцентрована в ланці «родина – школа», тобто повинен здійснюватись системний зв'язок між представниками цієї ланки. Цієї ж думки дотримується й О. Грицюта. Зокрема дослідниця вказує на те, що центрами, де має формуватись особистість, розвиватись її моральні якості, навички поведінки, мають стати сім'я та школа, оскільки «традиційних національних родин з сімейними традиціями, нормами співжиття й поведінки, народною етикою й мораллю досить мало» [8, с. 69].

Для визначення структури готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів ми спиралися на тлумачення поняття «структура», наведене в «Тлумачному словнику української мови» за ред. В. Калашника: «1. Взаємозв'язані частини цілого, будова; 2. Устрій, організація чого-небудь» [18, с. 758].

Виходячи з того, що одним із завдань нашого дослідження є забезпечення вдосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра й забезпечення її концептуальністю, ми виявили, що найбільш успішно вдосконалення відбувається тоді, коли сам студент прагне активізувати процеси особистісного розвитку, намагається у взаємодії з оточенням усвідомити цілі власної діяльності. У цьому процесі розвитку набувають духовно-моральна самосвідомість, самооцінка рівня готовності, а також рефлексивний компонент.

Наш висновок узгоджується з думкою багатьох авторитетних учених, які опрацьовували структуру готовності до різноманітних видів діяльності, зокрема й готовності до професійної діяльності. У такому ракурсі доцільними можна вважати концепції структури готовності до професійної діяльності (А. Загорюєв), структури готовності майбутніх юристів до професійної діяльності (М. Василенко), структури становлення професійної позиції майбутніх учителів (М. Боритко) тощо.

Так, концепція структури готовності до професійної діяльності була представлена в роботі А. Загорюєва, який вказує, що ця структура має два компоненти, які відрізняються джерелом оцінки готовності: «... структуру готовності індивіда до діяльності доцільно репрезентувати у вигляді двох складників, що відрізняються насамперед джерелом оцінки готовності: придатність до діяльності, що оцінюється зовнішніми експертами й охоплює фізіологічні, кваліфікаційні, індивідуально-психологічні критерії, і зорієнтованість на діяльність, яка виявляється через самовіт індивіда, становить комплекс його соціальних настанов і містить як власне мотиваційний, так і когнітивний складники – систему уявлень про середовище професійної діяльності» [10, с. 187]. Тобто готовність до духовно-морального розвитку молодшого школяра можна структурувати за рівнями оцінки як з боку зовнішніх представників, які є зацікавленими особами (наприклад, адміністративні працівники школи, науково-педагогічні працівники вищого закладу освіти, соціально-психологічна служба школи, учителі, батьки та ін.), так і безпосередньо з боку майбутнього вчителя.

Структуру готовності студентів до майбутньої професійної діяльності розкрито в дослідженні М. Василенко. Виділено такі шість компонентів: емоційно-образний, когнітивно-операційний, мотиваційний, ціннісно-орієнтований, психолого-педагогічний, соціально-професійний [4, с. 45].

Багато вчених доходять висновку про те, що готовність до виконання педагогічної діяльності характеризується через рівень розвитку нахилів, здібностей, особистих якостей, необхідних для певного напрямку роботи. Також така готовність відображає результати освітньої роботи, що була проведена в закладах вищої освіти. Зокрема В. Астахова вказує на необхідність виховання й розвитку самих вихователів, а також на те, що формування такої готовності вимагає злагодженої, скоординованої роботи: «... найважливішим завданням школи, зокрема й вищої, визначається виховання людини, її професійна підготовка й формування готовності жити в сучасних, які вкрай швидко змінюються,

умовах. Для цього необхідно забезпечити спадковість і наступність розвитку всіх освітніх ступенів, створити можливість для навчання й самовдосконалення кожної людини впродовж її життя» [1, с. 88].

Важливе місце в структурі готовності посідає такий компонент, як позиція майбутнього вчителя щодо духовно-морального розвитку дитини. На нашу думку, становлення такої позиції може бути успішним у тому разі, якщо студент усвідомлює значущість цього виду діяльності, приймає мету, завдання й результати духовно-морального розвитку молодшого школяра. Позиція майбутнього вчителя й особисте прийняття цього процесу формуються ціннісними настановами, емоційно позитивними переживаннями, конструктивною взаємодією і співпрацею суб'єктів освітнього процесу в умовах збагаченого освітнього діалогу. Цю ідею переконливо засвідчує думка М. Боритка: «Оскільки змістом виховної діяльності є педагогічна взаємодія дорослого та дитини, то змістом підготовки до виховання повинна бути інтерактивна взаємодія, що передбачає використання методів, форм і засобів виховання діалогічного характеру, які надають педагогові (школяреві, студенту) можливість вільної діалогічної самореалізації в спілкуванні з викладачем, світом культури, з самим собою» [2, с. 44].

Одним з найважливіших компонентів готовності до духовно-морального розвитку молодшого школяра можна назвати рефлексію, яка впливає на гнучкість під час ухвалення моральних рішень у неоднозначних ситуаціях, прагнення до реалізації нових підходів до розвитку дитини, спрямованість на пошук нестандартних форм і методів, що активізують розвиток духовно-моральної свідомості особистості, переосмислення стереотипів життєвого досвіду, набутого дитиною на шляху індивідуального зростання.

Оскільки готовність майбутнього педагога у вузькому розумінні ми розглядаємо як «спроможність до цілеспрямованої розвивальної роботи в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною, надання допомоги в розв'язанні конкретної індивідуальної проблеми», і присутніми змістовними векторами обираємо знанневий, почуттєвий, діяльнісно-практичний, а також такий елемент, як наявність першого досвіду, то важливою методологічною засадою для виявлення структури готовності вважаємо положення П. Рікера про чотири блоки, що співвідносяться з проблематикою ідентичності людини та становлення «Я» і відповідають чотирьом типам таких запитань: «Хто каже? Хто діє? Хто говорить про себе? Хто є моральним суб'єктом зобов'язання?» [16, с. 33].

Зважаючи на це положення, ми виокремлюємо чотири компоненти в структурі готовності майбутніх учителів до духовно-морального розвитку молодшого школяра, а саме: 1) хто може говорити з молодшим школярем про необхідність його духовно-морального зростання, і які знання для цього потрібні? (когнітивний компонент); 2) хто може виконувати діяльність («praxis») з проблем духовно-морального розвитку молодшого школяра, і якою має бути ця діяльність? (діяльнісний компонент); 3) хто може говорити про себе, як про таку особистість, у якої є певна позиція, що ґрунтується на духовно-моральних цінностях? (рефлексивний компонент); 4) хто може під знаком духовності та моральності зобов'язати молодшого школяра відчувати хвилювання за близьку особу, любити оточення й вимагати справедливості для кожної людини? (емоційно-ціннісний компонент).

Список використаних джерел

1. Астахова В. И. Некоторые вопросы теории и практики становления непрерывного образования. *Гуманитарные науки*. 2011. № 3. С. 86–93.
2. Бorytko Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. *Известия ВГПУ*. 2012. № 11(75). С. 41–45.
3. Василевська Т. Е. Відповідальність як духовно-моральнісний вимір особистості: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.07 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 164 с.
4. Василенко М. С. Структура готовності студентів до професійної діяльності: педагогічний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 20. С. 43–47. (Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики).
5. Ворожбіт В. В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект). Харків: Видавництво Харківського державного педагогічного інституту ім. Г. С. Сковороди, 2012. 374 с.
6. Ворожбіт В. В. Теорія та практика духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів України (середина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2012. 40 с.
7. Глоссарий современного образования / сост.: Астахова В. И. и др.; под общ. ред. Е. Ю. Усик. Изд. 2-е, перераб. и доп. Харьков: Изд-во НУА, 2014. 532 с.
8. Грицюта О. Ф. Духовне начало як запорука морального розвитку особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 6. С. 65–74.
9. Дидье Ж. Философский словарь / пер. с франц. Москва: Междунар. отношения, 2000. 544 с.
10. Загорюев А. Л. Концепция структуры готовности к профессиональной деятельности. *Казанская наука: сб. науч. статей*. 2010. № 4. С. 185–190.
11. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2002. 540 с.
12. Костик С. В. Моральність як основа формування духовних цінностей у студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2009. Вип. 2 (31). С. 108–113.*
13. Навчальна програма підготовки вчителів з курсів духовно-морального спрямування в системі інститутів

Висновки. Отже, експлікуючи ці та інші ідеї, зазначимо, що оцінювання структури готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів можна представити в таких концептах: придатність до духовно-морального розвитку учнів (фізіологічні, кваліфікаційні та індивідуально-психологічні критерії) і спрямованість на духовно-моральний розвиток молодших школярів (комплекс ціннісно-соціальних настанов, мотивація на допомогу в духовному дорослішанні дитини, система уявлень про духовно-моральний розвиток молодшого школяра). У подальших дослідженнях розглядатимемо технологію вдосконалення готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів.

References

1. Astakhova, V. I. (2011). Some questions of the theory and practice of the formation of continuing education. *Gumanitarnyye nauki*. Vol. 3. 86–93. [in Russian]
2. Borytko, N. M. (2012). Humanitarian principles of vocational education teacher-teacher in the system of continuous education. *Izvestiya VGPU*. Vol. 11 (75). 41–45. [in Russian]
3. Vasylevska, T. E. (1996). *Responsibility as a spiritual and moral dimension of personality: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
4. Vasilenko, M. Ye. (2013). Structure of students' readiness for professional activity: pedagogical analysis. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drachomanova*. Vol. 20. 43–47. [in Ukrainian]
5. Vorozhbit, V. V. (2012). *Spiritual and moral upbringing of children in general educational institutions of Ukraine (historical and pedagogical aspect)*. Kharkiv: Vydavnytstvo Kharkivskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu im. H. S. Skovorody. [in Ukrainian]
6. Vorozhbit, V. V. (2012). *Theory and practice of spiritual and moral education of students of general educational institutions of Ukraine (mid XIX – beginning of XX century): author's abstract*. Kharkiv. [in Ukrainian].
7. Astakhova, V. I. (2014). *Glossary of Modern Education*. 2nd ed. Kharkov: Izd-vo NUA. [in Russian]
8. Hrytsiuta, O. F. (2017). Spiritual origin as a pledge of moral development of personality. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. Vol. 6. 65–74. [in Ukrainian].
9. Didier, J. (2000). *Philosophic dictionary*. Moscow. [in Russian]
10. Zagoryuev, A. L. (2010). The concept of the structure of readiness for professional activity. *Kazanskaya nauka: sb. nauch. statey*. Vol. 4. 185–190. [in Russian]
11. Ivchenko, A. (2002). *Interpretative dictionary of the Ukrainian language*. Kharkiv: Vyd-vo "Folio". [in Ukrainian]
12. Kostyk, Ye. V. (2009). Morality as the basis for the formation of spiritual values in student youth. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zb. nauk. pr.* Vol. 2 (31). Luhansk: SNU im. V. Dalia, 108–113. [in Ukrainian]
13. Zhukovskyi, V. M. (2014). *Teaching curriculum for teacher training on spiritual and moral direction in the system of institutes of postgraduate pedagogical education*

- післядипломної педагогічної освіти України (на основі християнського віровчення) / розроб.: Жуковський В. М. та ін.; упоряд. С. Власова; Нац. ун-т «Острозька академія», Держ. ВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. 111 с.
14. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І. та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Вид. 2-е перероб. і доп. Київ: ТОВ «Видавничий дім "Плеяди"», 2014. 100 с.
 15. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: Изд. центр ИЭТ, 2013. 268 с.
 16. Рикер П. Я-сам как другой / пер. с франц. Москва: Изд-во гуманитарной литературы, 2008. 416 с. (Французская философия XX века).
 17. Сіданіч І. Л. Теоретико-педагогічні аспекти духовно-морального виховання дітей у вітчизняній школі ХХ століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. Вип. 5(58). С. 186–197.
 18. Глумачний словник української мови / за ред. д-ра філол. наук, проф. В. С. Калашника. Вид. 2-е випр. і доп. Харків: Прапор, 2005. 992 с.
 19. Філософія освіти: навч. посібник / за заг. ред. В. Андрушенка, І. Предборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
 20. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2008. 20 с.
 21. Shaffer D. R. *Social and Personality Development* / David R. Shaffer Belmont: Wadsworth Publishing, 2008. 648 p.
 22. *of Ukraine (based on Christian doctrine)*. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu "Ostroz. akad." [in Ukrainian]
 14. Zakharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Luhovyi, V. I. (2014). *National Educational Glossary: Higher Education*. Kyiv: TOV "Vydavnychy dim "Pleiady". [in Ukrainian]
 15. Novikov, A.M. (2013). *Pedagogy: a dictionary of basic concepts*. Moscow: Izd. tsentr IET. [in Russian]
 16. Riker, P. (2008). *I myself as another*. Moscow: Izd-vo gumanitarnoy literatury. [in Russian]
 17. Sidanich, I. L. (2013). *Theoretical and pedagogical aspects of spiritual and moral education of children in the national school of the twentieth century*. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. Vol. 5 (58). 186–197. [in Ukrainian]
 18. Kalashnyk, V. S. (2005). *Interpretative dictionary of the Ukrainian language*. Kharkiv: Prapor. [in Ukrainian]
 19. Andrushchenko, V., Peredborska, I. (2009). *Philosophy of education*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
 20. Khoroshailo, O. S. (2008). *Education of spiritual and moral values in students with limited physical abilities: author's thesis*. Luhansk. [in Ukrainian]
 21. Shaffer, D. R. (2008). *Social and Personality Development*. Belmont: Wadsworth Publishing. [in English]

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

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: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2506

*Матеріал надійшов до редакції 04. 12. 2018 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2018 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: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2506

*Received at the editorial office 04. 12. 2018.
Accepted for publishing 21. 12. 2018.*

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

УДК 796.03:159.9

МІСЦЕ І ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «СПОРТИВНА БОРТЬБА З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ» В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Алтай Абдуллаєв¹, Інесса Ребар¹, Олексій Нестеров²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹
Таврійський державний агротехнологічний університет²*

Анотація:

У статті порушено питання місця та значення методики викладання вільної боротьби в курсі «Спортивна боротьба з методикою викладання». Визначено мету, завдання та результати навчання вільної боротьби студентів закладів вищої освіти спеціальності «Фізична культура». Доведено, що одним з важливих факторів у меті й завданнях цієї дисципліни є формування професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури засобами спортивної боротьби.

Ключові слова:

фізкультурно-спортивна діяльність; фізична культура; фізичне виховання; спортивна підготовленість; педагогічний процес; вільна боротьба; засоби фізичної культури.

Анотация:

Абдуллаев Алтай, Ребар Инесса, Нестеров Алексей. Место и значение курса «Спортивная борьба с методикой преподавания» в подготовке будущих учителей физической культуры.

В статье поднят вопрос о месте и значении методики преподавания вольной борьбы в курсе «Спортивная борьба с методикой преподавания». Определены цель, задачи и результаты обучения вольной борьбе студентов высших учебных заведений специальности «Физическая культура». Доказано, что одним из важнейших факторов в цели и задачах этой дисциплины является формирование профессионального мастерства будущего учителя физической культуры средствами спортивной борьбы.

Ключевые слова:

физкультурно-спортивная деятельность; физическая культура; физическое воспитание; спортивная подготовленность; педагогический процесс; вольная борьба; средства физической культуры.

Resume:

Abdullaev Altay, Rebar Inessa, Nesterov Oleksiy. The place and value of the course "Wrestling with the teaching methods" in training of future teachers of physical culture.

The article deals with the problem of the place and importance of freestyle wrestling teaching methods in the course "Wrestling with the teaching methods". It determines the purposes, tasks and results of the freestyle wrestling training for the students of higher education institutions (specialization "Physical culture"). One of the important factors in the purpose and tasks of this discipline is the formation of professional skills of the future teacher of physical culture by means of wrestling.

Key words:

sports and physical activity; physical culture; physical training; physical preparation; pedagogical process; freestyle wrestling; means of physical culture.

Постановка проблеми. До початку ХХІ століття в системі вищої освіти склались об'єктивні передумови до перегляду ряду фундаментальних уявлень, що домінують у навчальних програмах підготовки студентів. Необхідність у такій трансформації зумовлена не тільки розвитком соціально-економічних відносин у сучасному суспільстві, а й, головне, прискоренням темпів розвитку фундаментальної та прикладної наук. Зазначена тенденція, безсумнівно, торкнулася й змісту теорії і методики фізичного виховання студентської молоді. Формування адекватних потреб студентів у сфері фізичної культури є одним з головних аспектів фізичного виховання, оскільки вони визначають структуру рухової активності. Одним з найважливіших кроків у цьому складному макроструктурному процесі є підвищення освітнього аспекту фізичного виховання. Цілеспрямоване засвоєння студентами дисципліни «Спортивна боротьба з методикою викладання», безсумнівно, допоможе сформувати їхні адекватні потреби в руховій

активності, підвищити рівень особистої фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу навчальних планів спеціальності «Фізичне виховання» з'ясовано, що в план підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання поряд з іншими спортивними дисциплінами входить як обов'язковий навчальний предмет «Спортивна боротьба з методикою викладання». Науковці В. Мазур [10], А. Пістун [13], К. Рубіс [14], С. Ткаченко [15] у своїх роботах наголошують на тому, що метою викладання спортивної боротьби є збереження й зміцнення здоров'я студентів, розвиток основних фізичних якостей, підвищення рівня фізичної підготовленості, а також дотримання вимог особистої і громадської гігієни, гігієни тренування й режиму дня.

Одним з важливих чинників у меті й завданнях цієї дисципліни, як підкреслюють А. Абдуллаєв [1] та О. Болотов [4], є формування професійної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури засобами спортивної боротьби.

У дослідженнях К. Рубіс основним завданням фізичного виховання у ВНЗ визнається зміцнення здоров'я студентів, розвиток основних фізичних якостей. Гарним засобом для досягнення цієї мети є спортивні єдиноборства. Одним з найдавніших і найпоширеніших на сьогодні єдиноборств є спортивна боротьба, яка слугує ефективним засобом зміцнення здоров'я, розвитку основних фізичних якостей: сили, швидкості, витривалості та спритності; а також чинить істотний вплив на формування у студентів життєво необхідних морально-вольових якостей [14].

Аналіз навчальних програм зі спортивної боротьби показав, що вони блокують вияв творчості студентів на заняттях, що зумовлює проблеми в засвоєнні як теоретичного, так і практичного матеріалу, а також знижують стимул до самонавчання. І в цьому криється головна проблема, оскільки більша кількість навчальних годин виділяється на самостійну роботу. Нагальною є також проблема розроблення сучасних методик викладання спортивної боротьби у вищих навчальних закладах. Теорія і практика цієї дисципліни у ВНЗ залишаються недостатньо вивченими.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення й обґрунтування основних методів, які використовуються в процесі викладання спортивної боротьби у вищих навчальних закладах; визначення місця й значення методики викладання вільної боротьби в підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою фізичної освіти є задоволення об'єктивної потреби людини в набутті спеціальних знань, умінь і навичок у процесі її розвитку. Фізична освіта – це безперервний процес виховання гармонійно розвиненої особистості, формування її фізичного, інтелектуального й духовного потенціалу. У коло обов'язків кожного фахівця, який працює у сфері фізичної культури, входить робота, спрямована на збереження й зміцнення здоров'я молоді, формування потреби у фізичному вдосконаленні й здоровому способі життя [7, с. 44–47].

Курс «Спортивна боротьба з методикою викладання» в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького вивчають студенти II курсу спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура). Загальна кількість навчального навантаження на дисципліну становить 150 годин. З них 40 годин – лекційний курс, 40 годин – практичні заняття й 70 годин – самостійна робота.

Метою викладання курсу є набуття навичок і вмінь викладання боротьби в закладах освіти

й формування фізичної культури особистості майбутнього педагога.

У процесі навчання дисципліни виконуються такі основні завдання:

Освітні:

- набуття студентами рухових умінь і навичок;
- навчання технічних прийомів вільної боротьби;
- навчання різноманітних комбінацій, а також тренування в парі;
- навчання правил поведінки на заняттях;
- навчання правил суддівства змагань.

Розвивальні:

- зміцнення здоров'я засобами фізичної культури;
- формування потреби в підтримці високого рівня фізичної та розумової працездатності;
- самоорганізація здорового способу життя;
- формування пізнавальної активності;
- розвиток кондиційних і координаційних здібностей;
- набуття рухових умінь і навичок (оволодіння технікою і тактикою);
- створення умов для повної реалізації творчих здібностей студента;

Виховні:

- моральний, естетичний, духовний і фізичний розвиток студентів у ході навчального процесу, організованого на основі сучасних загальнонаукових і спеціальних технологій у галузі теорії, методики і практики фізичної культури і спорту.

Лекційний матеріал студенти закріплюють на практичних заняттях. Для цього в університеті створена необхідна матеріально-технічна база, як-то: спортивна зала з борцівським килимом і супутніми тренажерами.

Практичне заняття зі спортивної боротьби на денному відділенні об'єднує дві академічні години по 40 хвилин і складається з трьох частин, які взаємно пов'язані між собою: підготовча, основна й заключна частини.

Підготовча частина складається з питань організації студентів, загального зміцнення організму й підготовки його до більш напруженої роботи в основній частині заняття. Викладач перевіряє наявність студентів, відповідність форми, пояснює зміст заняття. Після цього проводяться вправи-розминки у формі ходьби, бігу з різними завданнями, загальнорозвивальні вправи, які повинні бути нескладними, різноманітними за впливом на організм, а також підготовчі вправи з урахуванням змісту основної частини. Вправи повинні відповідати досліджуванім прийомам боротьби. Підготовча частина заняття триває від 10 до 30 хвилин [10, с. 45–47].

В основній частині заняття зі спортивної боротьби виконуються такі завдання:

- формування й удосконалення прикладних навичок;
- розвиток фізичних, спеціальних і психічних якостей;
- підвищення стійкості до впливу негативних факторів;
- виховання морально-вольових якостей.

В основній частині заняття вивчається й удосконалюється техніка і тактика видів спортивної боротьби. При цьому велика увага приділяється зміцненню здоров'я студентів.

У зміст значної частини занять включаються ігри, змагання, естафети, комплексне тренування, контрольні вправи, на яких відпрацьовують колективні та самостійні дії.

Найефективніше на початку основної частини заняття вивчати технічні дії, пов'язані зі швидкістю, спритністю, складно-координованими вправами. В кінці – використовувати вправи на силу, витривалість, ігри, змагання, комплексне тренування [5, с.23].

Час, відведений на основну частину, – від 30 до 70 хвилин.

У заключній частині заняття застосовують вправи, які сприяють нормалізації стану організму: ходьба, повільний біг, дихальні вправи та вправи на розслаблення.

Для підвищення інтересу до занять викладачі можуть використовувати різні шляхи. Наприклад, змагальний метод викликає в студентів позитивні емоції і бажання займатись, що, своєю чергою, підвищує ефективність навчання. Нові вправи вносять різноманітність у заняття, знімають стомлюваність. Однак вправи повинні бути доступними й водночас містити певні труднощі у виконанні. Інтерес до занять підвищується у студентів тоді, коли місця занять добре обладнані, у них постійно дотримуються санітарно-гігієнічних норм, є сучасні борцівські килими, гарні тренажери [11, с. 91].

Під час проведення занять викладач будує свою роботу, використовуючи такі методи навчання [2, с. 200; 10, с. 12–15]:

Фронтальний, за якого навчають у складі групи виконувати одні й ті самі вправи під безпосереднім керівництвом викладача.

Груповий, коли навчальна група поділена на кілька підгруп, що виконують різні вправи з наступною зміною місць. У кожній групі призначається старший, а контролює виконання завдань і допомагає педагог.

Одиночний застосовується за індивідуального навчання, зазвичай, з тими, хто не встигає, або під час підготовки до складання контрольних нормативів.

Індивідуально-груповий полягає в тому, що в основній частині заняття студенти в декількох підгрупах на окремих місцях по черзі виконують індивідуальні завдання під наглядом викладача.

Самостійна робота: студенти виконують раніше розучені вправи індивідуально або попарно, допомагаючи один одному, що підвищує активність навчання, дає змогу виховувати здатність до самоаналізу й самооцінки. З боку викладача здійснюється контроль і надається допомога.

Після закінчення вивчення курсу «Спортивна боротьба з методикою викладання» студенти повинні мати міцні знання й уміння для того, щоб проводити навчальні заняття з фізичного виховання з елементами спортивної боротьби у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Студент повинен усвідомити, що в основі навчальних занять з елементами спортивної боротьби в закладах освіти закладені дидактичні принципи педагогіки: свідомість і активність, наочність, систематичність, поступовість, доступність і міцність засвоєння знань, принцип всебічного розвитку. Принцип свідомості й активності реалізується методами переконання й роз'яснення. Розуміння студентами цілей і завдань навчання – одна з умов виховання сильних, спритних, сміливих, вольових та інтелектуально розвинених молодих людей. У процесі занять розвиваються такі здібності, як пам'ять, спостережливість, виховується стійка увага, уміння орієнтуватись у будь-яких умовах спортивної боротьби, правильно оцінювати свої сили й сили суперника, творчо розв'язувати тактичні задачі й ретельно аналізувати помилки в процесі занять і змагань. Свідомість і відповідальність перед колективом, активна участь у роботі об'єднання сприяють успішному навчанню й подальшому вдосконаленню фізичного стану особистості [6, с. 54–57; 9, с. 5].

Принцип усебічного розвитку особистості полягає в єдності фізичного виховання з розумовим, моральним та естетичним.

Різнобічність фізичного розвитку – безперервний процес удосконалення здібностей особистості. У процесі навчання словесне пояснення поєднується з показом. У поясненні виділяється основа завдання, підкреслюються його деталі, а показ прискорює й закріплює навчання шляхом зорового сприйняття [8, с. 11–12].

Принцип наочності: педагог сам показує окремі прийоми вільної боротьби, користується наочними посібниками (фотографії, кінограми, плакати), а також присутній з учнями на тренуваннях і змаганнях дорослих висококласних спортсменів.

Систематичність, тобто плавність і послідовність у навчанні – вирішальні чинники якнайшвидшого й правильного оволодіння

технікою і тактикою вільної боротьби. Систематичність занять полягає не тільки в регулярності, а й у дотриманні правильної послідовності навчання. Важливо використовувати всі підготовчі вправи для виховання й розвитку фізичних якостей, на основі яких набувається спортивна майстерність [8, с. 13–14].

Принцип поступовості – перехід від простого до складного. Новий, більш складний технічний прийом, наприклад, кидки прогином у стійці, виконується на основі захватів на місці й у русі. Освоєння нового прийому повинно відбуватись у повільному темпі, з поступовим наростанням до максимальної швидкості виконання прийому. Принцип доступності заснований на простоті викладу теоретичного й поданні практичного матеріалу [12, с. 55–62].

Пройдений матеріал повинен бути засвоєний так, щоб на його основі можна було продовжувати заняття, вивчаючи нове. Усі дидактичні принципи, покладені в основу викладання, доповнюють один одного й у такий спосіб забезпечують успіх навчання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*:

- предмет і завдання курсу вільної боротьби;
- класифікацію, систематику й термінологію з вільної боротьби;
- організацію і проведення занять на факультеті фізичної культури, у ДЮСШ;
- гігієнічні вимоги до занять з вільної боротьби;
- зміст, форми організації й методику проведення занять з вільної боротьби;
- профілактику травматизму на заняттях;
- лікарський контроль, самоконтроль, перша допомога, масаж і самомасаж на заняттях з вільної боротьби;
- особливості методики проведення занять з вільної боротьби з дітьми;
- підготовку місць занять;
- організацію змагань і методику суддівства з вільної боротьби.

уміти:

- володіти голосом під час подачі команд;
- знаходити правильний вибір місця для проведення вправ і контролю за їх виконанням;
- добирати підготовчі та спеціальні вправи, ігри, естафети, що сприяють оволодінню технікою і тактикою вільної боротьби;

– виконувати завдання викладача щодо складання й проведення окремих частин уроку з подальшим його аналізом;

– показати й проаналізувати прийом спортивної боротьби, послідовність вивчення прийомів. Знаходити помилки у виконанні та шляхи їх виправлення;

– обладнати місце для проведення занять з видів боротьби.

практично володіти:

– вправами для розвитку рухових здібностей;

– методами педагогічного контролю в процесі занять з вільної боротьби;

– методикою використання допоміжного й нестандартного обладнання з вільної боротьби на уроках фізкультури в школі та ДЮСШ;

– методикою роботи з науково-методичною літературою;

– методикою виховної роботи в класі, секції, під час занять і змагань з вільної боротьби;

– технікою переворотів: важелем, різними захватами тулубу, хватом шиї з-під плеча, хватом руки на ключ;

– утриманням і виходом з моста одним способом;

– технікою переведення в партер: ривком за руку, нирком під руку з хватом шиї та плеча зверху;

– технікою кидка через спину;

– веденням навчально-тренувального поєдинку в стійці та партері.

Висновки. Виконуючи специфічні завдання, фізичне виховання, складником якого є предмет «Спортивна боротьба з методикою викладання», відіграє істотну роль у фізичному, моральному, вольовому та естетичному розвитку студентства, робить значний внесок у підготовку висококваліфікованих і всебічно розвинених фахівців з фізичної культури.

Накопичений в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького досвід роботи за розкритою в статті методикою доводить, що заняття спортивною боротьбою дають змогу досягти помітних результатів у підвищенні потенціалу фізичної культури кожного студента: значно поліпшити його статуру, уникнути негативного впливу гіподинамічного синдрому, істотно підвищити рівень його фізичної та розумової працездатності.

Список використаних джерел

1. Абдуллаєв А. К., Ушаков В. М., Ребар І. В. Олімпійський та професійний спорт: навчальний посібник. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 76 с.
2. Айсуйєв Л. Д., Сагалєєв А. С., Тапхаров М. В. Теоретические аспекты и методические основы обучения технике спортивной борьбы. *Вестник*

References

1. Abdullaev, A.K., Ushakov, V.M., Rebar, I.V. (2017). *Olympic and professional sport: study guide*. Melitopol: MDPU im. B. Khmelnytskoho. [in Ukrainian]
2. Aysuyev, L.D., Sagaleev, A.S., Takharov, M.V. (2003). Theoretical aspects and methodological bases of training in the technique of wrestling. *Vestnik Buriatskogo universiteta*. Series 8. Issue 7. 200–209. [in Russian]

- Бурятского университета. Серия 8. Теория и методика обучения в вузе и школе. 2003. Вып. 7. С. 200–209.*
3. Бойко В. Ф., Данько Г. В. Физическая подготовка борцов. Киев: Олимпийская литература, 2004. 222 с.
 4. Болотов О. О. Навчання основ боротьби самбо студентів нефізкультурного профілю в процесі фізичного виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт» / за ред. Г. М. Арзютова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 3К(45). С. 29–33.*
 5. Віленський Ю. М., Дубовіс М. С. Ігри в спортивній боротьбі. Київ: Здоров'я, 1987. 128 с.
 6. Евстигнеева И. В. и др. Модельные параметры соревновательной деятельности борцов. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2009. № 10. С. 54–57.*
 7. Карпюк І. Ю. Цільова орієнтація на ціннісний пріоритет здоров'я у навчальному процесі фізичного виховання студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2007. № 1. С. 44–47.*
 8. Латышев С. В., Латышев Н. В. Методика количественной оценки специальной выносливости борцов. Донецк: ДонНУЭТ, 2008. 24 с.
 9. Латишев С. В. Науково-методичні основи індивідуалізації підготовки борців: автореф. дис. здобуття наук. ступеня д-ра наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.01. Київ, 2014. 37 с.
 10. Мазур В. Й., Гуска М. Б. Спортивна боротьба. Методичні рекомендації до виконання практичних і самостійних занять з дисципліни «Спортивна боротьба з методикою викладання» (для студентів факультету фізичної культури). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. 148 с.
 11. Пакулін С. Л. К.В. Ананченко, С.В.Ручка Вдосконалення техніко-тактичної та психологічної підготовки борців вільного стилю. *Траектория науки. 2016. № 12. Т. 2. С. 9.1-9.12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/trna_2016_2_12_20 (дата звернення: 09. 06. 2018).*
 12. Первачук Р. В. Індивідуалізація тренувального процесу борців різного стилю ведення сутички. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2013. – Вип. 7(33). – С. 55-62.*
 13. Пістун А. І. Спортивна боротьба: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Львів: Триада плюс, 2008. 864 с.
 14. Рубіс К. М. Місце спортивної боротьби у системі фізичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів. *Наука і освіта. Педагогіка. 2015. № 5. С. 101–104.*
 15. Ткаченко С. В. Організація та проведення занять зі спортивної боротьби: навч. посіб. для студ. пед. вузів спец. «Фізичне виховання». Чернігів: ЧДПУ, 2009. 72 с.
 3. Boyko, V.F., Danko, G.V. (2004). *Physical training of wrestlers*. Kiev: Olimpiiskaia literatura. [in Russian]
 4. Bolotov, O. O. (2014). Training of the basics of sambo struggle for non-cultural students in the process of physical education. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho universytetu imeni M.P. Dragomanova. Series 15. "Scientific-pedagogical problems of physical culture / physical culture and sport"*. Kyiv. Issue 3K(45), 29–33. [in Ukrainian]
 5. Vilenskii, Yu. M., Dubovis, M. S. (1987). *Games in wrestling*. Kyiv: Zdorovia. [in Ukrainian]
 6. Yevstigneeva, I. V. et al (2009). Model parameters of the competitive activity of the wrestlers. *Pedahohika, psykhohohiia ta medyko-biologichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu*, 10, 54–57. [in Russian]
 7. Karpiuk, I. Yu. (2007). Target focus on the value priority of health in the educational process of physical education of students. *Pedahohika, psykhohohiia ta medyko-biologichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu*, 1, 44–47. [in Ukrainian]
 8. Latsyshev, S.V., Latsyshev, N.V. (2008). *Method of quantitative estimation of special endurance of wrestlers*. Donetsk: DonNUET. [in Russian]
 9. Latsyshev, S.V. (2014). *Scientific and methodological bases of individualization in wrestlers preparation: author's abstract*. [in Ukrainian]
 10. Mazur, V. Y., Huska, M. B. (2015). *Wrestling. Methodological recommendations for the implementation of practical and independent exercises on discipline "Wrestling with the teaching methods" (for students of the faculty of physical culture)*. Kamyanets-Podilsky: Aksioma. [in Ukrainian]
 11. Pakulin, S.L., Ananchenko, K.V., Ruchka, Ye.V. (2016). Improvement of technical-tactical and psychological preparation of free style wrestlers. *Triektorii nauki*, 12. Vol. 2. 9.1-9.12. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/trna_2016_2_12_20 [in Ukrainian]
 12. Pervachuk, R. V. (2013). Individualization of the training process of wrestlers of different style of fight. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Dragomanova*. Kyiv. Issue 7(33). 55–62. [in Ukrainian]
 13. Pistun, A. I. (2008). *Wrestling: study guide for university students*. Lviv: Triada plus. [in Ukrainian]
 14. Rubis, K. M. (2015). The place of wrestling in the system of physical education of higher pedagogical educational institutions. *Nauka i osvita. Pedahohika*, 5, 101–104. [in Ukrainian]
 15. Tkachenko, S. V. (2009). *Organization and conducting of sports training: tutorial for students*. Chernihiv: ChDPU. [in Ukrainian]

Рецензент: Павленко А.І. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Абдуллаєв Алтай Карам огли
altai.abdullaiev@tsatu.edu.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Ребар Інесса Василівна

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

Information about the authors:

Abdullaev Altay Karam ogly
E-mail: altai.abdullaiev@tsatu.edu.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Rebar Inessa Vasylivna

inessa.rebar@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Нестеров Олексій Сергійович
oleksii.nesterov@tsatu.edu.ua
Таврійський державний
агротехнологічний університет
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72310, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2508

*Матеріал надійшов до редакції 05.10.2018 р.
Прийнято до друку 30. 10. 2018 р.*

Nesterov Oleksiy Serhiyovych
oleksii.nesterov@tsatu.edu.ua
Tavria State Agrotechnological University
18 Bohdan Khmelnytsky Av., Melitopol,
Zaporizhia region, 72310, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2508

*Received at the editorial office 05. 10. 2018.
Accepted for publishing 30. 12. 2018.*

РОЗШИРЕННЯ ІНСТРУМЕНТАРІО ЛІНГВОДИДАКТИКИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Наталія Грушко

Київський інститут бізнесу та технологій

Анотація:

У статті запропоновано використання методики дизайн-мислення на заняттях з вивчення української мови як іноземної. Методика апробована автором на заняттях з української мови для іноземних студентів у Київському інституті бізнесу та технологій. Доведено, що використання методики дизайн-мислення на заняттях з української мови для іноземців розширює можливості формування соціокультурних і соціолінгвістичних компетенцій. Такий підхід дає підстави вважати використання інструментів дизайн-мислення як потенційно стійких у швидкозмінному світі.

Ключові слова:

українська мова як іноземна; дизайн-мислення; емпатія; соціокультурні й соціолінгвістичні компетенції; концептуальна картина світу; патерни моделей поведінки; гуманна педагогіка.

Анотация:

Грушко Наталія. Расширение инструментария лингводидактики для иностранных студентов. В статье предложена методика дизайн-мышления для использования на занятиях по изучению украинского языка как иностранного. Данную методику автор апробировал на занятиях по украинскому языку для иностранных студентов в Киевском институте бизнеса и технологий. Доказано, что использование методики дизайн-мышления на занятиях по украинскому языку для иностранцев расширяет возможности формирования социокультурных и социолингвистических компетенций. Такой подход дает основания считать использование инструментов дизайн-мышления как потенциально устойчивых в быстро меняющемся мире.

Ключевые слова:

украинский язык как иностранный; дизайн-мышление; эмпатия; социокультурные и социолингвистические компетенции; концептуальная картина мира; паттерны моделей поведения; гуманная педагогика.

Resume:

Grushko Nataliia. Expansion of linguodidactic tools for foreign students.

The article suggests using the method of design-thinking in classes to study the Ukrainian language as a foreign language. The method has been tested by the author in classes of the Ukrainian language for foreign students at the Kyiv Institute of Business and Technology. It is proved that the use of the design-thinking method in classes of the Ukrainian language for foreigners expands the possibilities of forming socio-cultural and sociolinguistic competencies. This approach gives reason to consider the use of design-thinking tools as potentially stable in a rapidly changing world.

Key words:

Ukrainian as a foreign language; design-thinking; empathy; socio-cultural and socio-linguistic competences; conceptual picture of the world; patterns of behavior patterns; humane pedagogy.

Постановка проблеми. Перед Україною після здобуття нею незалежності постали нові завдання. Одним з ключових визначено формування нового освітнього простору. Інтеграція України у світовий освітній і науковий простір, транспарентність наукових досліджень, глобалізація наукових досягнень, імплементація основ гуманної педагогіки в шкільну та вищу освіту сприяють формуванню іншого покоління, а отже, і потребують нової системи пізнання в концепції сталого розвитку.

Результатом імплементації нових умов, що відповідають викликам часу, є низка законодавчих актів, які передбачають: зростання соціальної ролі особистості, формування відповідних компетенцій, вивчення української мови в усіх навчальних і навчально-виховних закладах, утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи [5; 6; 7; 11].

Попит на вивчення української мови як іноземної зумовлений інтенсивним розвитком трудових ресурсів міжнародної економічної інтеграції з країн Азії та Африки. Водночас мультилінгвальна освіта набуває все більшого поширення в усьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нові тренди економічної діяльності диктують зміни як в освітньому просторі, так і в методиці

викладання мови для іноземців. Методику викладання української мови для іноземців досліджували такі науковці, як Ю. Жлуктенко, Г. Тохтар, Н. Зайченко, С. Воробйова, Н. Василенко, Т. Лещенко, О. Шевченко, А. Чернова та інші, проте бракує робіт, присвячених формуванню відповідних компетентностей, передбачених Державною програмою «Освіта». Хоча, безумовно, проведена колосальна робота з формування інструментів викладання української мови для іноземних студентів як у технічних і медичних вишах, так і в гуманітарних. Ще донедавна виокремлювали такі методи викладання української мови як іноземної: обговорення (дискусія), проектування (відеоекскурсія, кіноурок), аудіювання (діалог, навчально-мовленнєва ситуація), рольова гра «у таксі / у магазині / у поліклініці / у кінотеатрі» тощо. Міністерство освіти і науки України розробило Державний стандарт «Українська мова як іноземна» (рівні А1, А2, В1, В2, С1), рекомендований усім вишам. З травня до жовтня 2018 року проект Держстандарту широко обговорювався освітянською та науковою спільнотою.

У нашому дослідженні розглядається дизайн-мислення – метод можливостей, заснований на певній системі запитань, що визначають, формулюють і формують цінність, мотив і мету

процесу зацікавлених сторін. Зауважимо, що використання методів та інструментів дизайн-мислення впливає також на формування професійних компетенцій в іноземних студентів (гуманітарна, біологічна, музична, фізико-технічна освіта). На сьогодні проведені поодинокі експерименти щодо застосування дизайн-мислення в освіті (Маріуполь, Київ), але тенденція до використання нового напрямку все більше поширюється.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є пошук нових інструментів лінгводидактики для іноземних студентів у вищій школі, обґрунтування апробації цього напрямку та висвітлення її результатів. На нашу думку, формуванню інструментальних, міжособистісних і системних компетенцій в іноземних студентів на заняттях з української мови як іноземної найкраще сприятиме методика дизайн-мислення. Такий підхід може застосовуватись і до вивчення інших дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальноприйнятою формою традиційних лекцій / уроків є: урок-лекція, семінар, практична / лабораторна робота або бесіда. До нетрадиційних же належать: гра, змагання, турнір, кіноурок, екскурсія тощо.

Сучасний швидкозмінний світ фіксує нові виклики. Своєю чергою, процес сприйняття й рівень розуміння мовленнєвого повідомлення формують різні чинники, зокрема й смислова дистанція між реципієнтом і продуцентом. Отже, доки існуватиме людство, доти будуть актуальними й питання побудови та розуміння тексту, а також формування, зберігання, кодування й декодування смислів [10]. Проблема взаємозв'язку мови, психіки й мислення – одна з фундаментальних і глобальних задач, які коли-небудь поставали в науці. Останні дослідження американських і європейських науковців свідчать, що одна й та сама фраза сприймається людиною по-різному, залежно від її внутрішнього стану. І дотепер методологію когнітивістики використовують різні традиційні та суміжні науки: фізіологія, лінгвістика, теорія інформації, когнітивна психологія, теорія перекладу, нейролінгвістика тощо.

Концептуальна картина світу (ментальна модель, ментальна репрезентація) формується під впливом навколишнього світу, інтерпретації певних знаків на основі власного досвіду й утримання у свідомості у вигляді певної сітки понять, структурованої як концептуальні сфери. Ми керуємось тим підходом дослідження ментальної репрезентації, згідно з яким концептуальна картина світу ширша за мовну (Г. Почепцов, Б. Серебренников, В. Телія), хоча вони взаємопов'язані й взаємозумовлені. Один і той самий текст може передаватись у різних

формах, за невербальними та іншими знаками. Наприклад: для іноземного студента з Пакистану, у якого рідна мова – урду і який пише справа наліво й має відповідну сітку ментальної репрезентації (ураховуючи порядок пізнання світу), людина, вдягнута у «шальвар» на території України (зокрема й у навчальному закладі) уже набуває рис довіри. Такі екстралінгвістичні засоби спілкування дають змогу швидко визначитись у парадигмі дихотомії «свій / чужий», що є як феноменом мови, так і феноменом мовленнєвої свідомості. Використовуючи матеріали з культурного надбання країни-alma-mater, знайомство з видатними діячами України, студент-іноземець краще адаптується до нового мовно-культурного середовища, виявляє більшу зацікавленість предметом (у нашому випадку – «українською мовою»), поглиблює свої знання в українському художньо-інтелектуальному просторі.

На зміну категорії розвитку суспільства «homo ludens» прийшло «learning society» і «lifelong learning».

Знання, досвід, навички накопичуються, зберігаються й трансформуються в корі головного мозку [10; 12; 14, с. 190–209], де й відбувається формування нашого внутрішнього світу. Вважається, що в бізнесі думають логічно, послідовно й об'єктивно. Світ мистецтва пропонує нам іншу ментальну модель, а патерни медицини – зовсім інакшу.

Ураховавши положення моделі «learning society» [8; 9], ми взяли за основу концепцію моделі, що базується на «процесі навчання як на діяльності». Постійний розвиток особистості й навчання впродовж усього життя, соціалізація й використання нетрадиційних методів навчання зафіксовані в стандартах ЮНЕСКО. А вільному розвитку сприяє тільки творче середовище, тому сьогодні актуальним є використання нових інструментів і методів навчання української мови як іноземної. Останні результати дослідження Т. Чернігівської свідчать про те, що спочатку «мозок ухвалює рішення», а вже потім, ми «собі пояснюємо: чому ми ухвалили те чи те рішення» [16].

Сьогодні успішний розвиток неможливий без інновацій, без упровадження європейських стандартів у вітчизняний економічний простір: алгоритм відповідей на запитання клієнтів (бот), лекція на youtube або влог (приклад: <https://prometheus.org.ua/>), підготовка домашнього завдання за допомогою презентації в PowerPoint у середній школі, використання «case-studies» у процесі навчання.

Услід за В. Сухомлинським, Ш. Амонашвілі, М. Згуровським і американським педагогом Бенджаміном Блумом (Benjamin Bloom, Taxonomy of Educational Objectives) ми

спираємось на концептуальну модель гуманної освіти, що передбачає створення сприятливих умов для навчання, показників навченості й мотивації в системі навчання, де кожному рівню складності відповідає певне розуміння тексту / задачі / завдання / проблеми [4].

Так, зокрема, Бенджамін Блум створив і пояснив модель, згідно з якою цілі навчання залежать від ієрархії розумових процесів. Запропоновані моделі він класифікував за рівнем складності та своєрідності, а також визначив метод програмування мисленнєвої діяльності. Американський психолог-педагог систематизував три когерентні парадигми в когнітивному (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання), афективному (отримання, відповідь, оцінювання, організація, характеристика) і сенсорному (сприйняття, намір діяти, керована відповідь, механізм, складна відверта відповідь, адаптація, походження) напрямках.

Концепція моделі «learning society» передбачає постійне навчання в змінному світі й відіграє ключову роль у парадигмі сталого розвитку, ціннісних категоріях культурного різноманіття тощо. Зі свого боку, такий підхід сприяє формуванню гнучкості в ухваленні рішень, креативності, а також транспарентності в прийнятті позиції та «думки іншого», що й зумовлює «thinking» по-іншому. Розуміння (декодування чи інтерпретація, сказаного продуцентом), навіть на лексичному (фразеологічному) або невербальному рівні, може диференціюватись за категоріями: покоління, раси-етносу, традиції, мовленнєвої картини світу (наприклад, «фемілінної», що залежить від родини, гендерної тощо).

Сучасні нейрофізіологічні дослідження свідчать, що всі структури головного мозку (ділянки кори, лімбічна система, таламус) складаються з нервових клітин – нейронів модулів. У такому «процесорі» відбувається кодування, зберігання й декодування інформації [12]. Власне, під час спілкування ми сприймаємо інформацію не частково, а цілісно (вербально-невербально). Крім цього, сприйняття інформації ґрунтується на концептуальній картині світу та емоційному забарвленні подій особистістю [17].

Ще донедавна психолінгвістичні школи виокремлювали такі види мисленнєвої діяльності:

- наочно-дієве мислення – вид мислення, за якого зміна ситуації чи ухвалення рішення здійснюється за допомогою дії;
- наочно-образне мислення – вид мислення, що спирається на уявлення та образи;
- словесно-логічне мислення – вид мислення, що втілюється в поняттях, логічних конструкціях

(судженнях, умовиводах) і характеризується застосуванням мовних засобів;

- теоретичне мислення – вид мислення або пізнання законів і правил шляхом набутих теоретичних знань і, відповідно, абстрактних умовиводів;

- практичне мислення – вид мислення, що нерозривно пов'язаний з практичними діями й відповідним практичним досвідом;

- творче мислення – вид мислення, що ґрунтується на виконанні завдань шляхом інтелектуальної новизни;

- «прагматичне» (інтуїція й лінійне логічне мислення) – мислення, згідно з яким умовивід не впливає з судження, а ґрунтується на інтуїтивних імпульсах. Деякі виокремлюють «потік свідомості» (за Уільямом Джеймсом), тобто вид мислення, де поєднуються напівсвідомі імпульси з усвідомленим логічним формулюванням.

Традиційно, методика викладання української мови для іноземців містить:

- навчально-методичні посібники;
- словники;
- курс фонетики;
- курс граматики;
- мовленнєву практику;

Ця модель передбачає формування відповідних компетенцій (лексичних, граматичних, орфографічних).

Відкрита модель суспільства, за Карлом Поппером, характеризується високою мобільністю, здатністю до інновацій і високою плюралістичністю на ґрунті індивідуалізму. Такий тип суспільства здатний до творчості. У цьому контексті студентоцентрична модель у вищій школі цілком обґрунтована. Іншими словами, навчання ґрунтується на фундаменті мотивів і критеріїв в ухваленні рішень. На вимогу формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетентностей, що передбачає здатність і готовність особистості до міжкультурного спілкування, володіння вербальними й невербальними маркерами [13, с. 3–7], така модель здатна реалізуватись за допомогою методики дизайн-мислення.

Традиційно, фундаментальні поняття запозичуються з військового чи економічного сектора.

Отже, дизайн-мислення (англ. Designthinking) – методологія виконання інженерних, ділових та інших завдань, що ґрунтується на творчому (урахування всіх категорій особливостей об'єкта), а не аналітичному (лінійному / послідовному) підході. Головною особливістю дизайн-мислення, на відміну від аналітичного мислення, є не критичний аналіз, а творчий процес, у якому

фокусуються на особистості (її мотивах), а не на фактах. Деколи найнесподіваніші ідеї ведуть до кращого розв'язання проблеми і, як наслідок, до ефективного результату.

Методика дизайн-мислення формує відкритість особистості, а отже, і глибше сприйняття й усвідомлення знань. Дж. Лідтке [19] запропонувала таку методологію:

- Емпатія (що роблять, навіщо, яким бачать навколишній світ, які цінності й потреби), тобто аналіз і висновок.

- Формування конкретного завдання.
- Генерація ідей (опитування й аналіз усіх ідей і поглядів).

- Вибір ідей.

- Прототип моделі (або апробація).

- Тестування (зворотній зв'язок).

У проектуванні дизайн-мислення немає поганих чи неправильних думок, ідей або відповідей. Усі відповіді заслуговують на увагу, адже сформульовані в індивідуальному порядку, згідно з лінгвальною категорією, а також освіти, раси / етносу, віку. Тут головне – зрозуміти мотиви й звідси рухатись далі. Такого ж принципу дотримується й Шалва Амонашвілі – фундатор гуманної педагогіки: «Духовність і Гуманність – фундаментальні поняття, і вони здатні, якщо стануть якістю освітнього світу, сприяти безперервному еволюційному процесу покращення природи людини. Вони – опора особистості на її важкому шляху вдосконалення й сходження, сила, що спрямовує її життя й діяльність на загальне благо» [18].

Своєю чергою, методика та інструменти дизайн-мислення використовують у бізнесі (наприклад, Тім Браун) і в навчанні, про що свідчать цікаві дослідження, проведені в багатьох середніх і вищих школах. Отже, сьогодні це світовий тренд в освіті.

Дизайн-мислення в освіті, або проектне мислення – це набір інструментів керування в діяльності, що дає змогу викладачам здобувати знання, набувати нового досвіду, знаходити унікальні рішення та йти в ногу з мінливими тенденціями та потребами школи.

Сьогодні така методологія у викладанні української мови для іноземців дає змогу використовувати мультидисциплінарний підхід до проблем, з використанням прототипів на ранньому процесі моделювання. Визначивши особистий досвід і мотиви, можна окреслити патерни моделей поведінки.

Дизайн-мислення починається насамперед з розуміння потреб і концептуальної картини світу студента (емпатія). Отже, можна адаптувати методику дизайн-мислення за такою схемою: емпатія (вивчення завдань і досвід студентів) → фокусування (формулюємо конкретне й значуще завдання) → генерація ідей (обговорення, «чути

думку кожного» за вербальними й невербальними ознаками) → прототип (спільно вибираємо інструмент заняття: панельна дискусія чи похід до музею) → тестування (зворотний зв'язок, аналіз і вимірювання результатів).

На наше переконання, студентів можна зацікавити вивченням мови не лише за допомогою традиційних інструментів навчання, а й таких, як:

- Розвивальні ігри;
- Рольові ігри;
- Екскурсії (музеї, виставки, галереї тощо);

- Мистецькі альбоми;

- Анімаційне та ігрове кіно;

- Живе спілкування (запитання про події, що відбулись напередодні);

- Панельна дискусія;

- Експериментальні форми навчання (відкрите заняття на свіжому повітрі, у бібліотеці, у кафе, у кінотеатрі).

Методика дизайн-мислення може застосовуватись до занять будь-якої форми, оскільки «побачений образ слова так само добре знайомий нам, як і почутий» [1, с. 157]. Продуцент добирає слова й вирази згідно з реципієнтом чи публікою. Чим продуктивнішим і довшим є спілкування, тим краще можна підібрати слова й образи, а також термінологічний арсенал для розуміння [2; 3; 10; 14].

Висновки. Отже, використання методики дизайн-мислення на заняттях з української мови для іноземців розширює можливості формування соціокультурних і соціолінгвістичних компетенцій. Оскільки парадигма філософії сучасної освіти студентоцентрична (на відміну від традиційної, що орієнтується на викладача, студентоцентрична орієнтується на кінцевого споживача, тобто на роботодавця, і сьогодні цілком реалізується в парадигмі розвитку компетентностей та їх співвідношення з результатами навчання), то підхід, запропонований Дж. Лідтке, може використовуватись в освітянській сфері і, на наше переконання, буде набувати все більшої популярності. Методи дизайн-мислення не відкидають лінійного підходу до виконання завдань, а водночас слугують додатковим каталізатором і лакмусом найкращої адаптації іноземних студентів до інтелектуально-художнього середовища. З огляду на це, є велика ймовірність, що в студентів-іноземців можуть покращитись соціально-трудова відносини і, як результат, покращиться індекс людського розвитку в Україні. Методика дизайн-мислення може використовуватись і на заняттях у студентів, для яких українська мова є рідною. Спілкування й розширення основ базових знань сприяє формуванню здатності до навчання, яка

вже сьогодні є визначальною в багатьох навчальних закладах Європи та США.

Список використаних джерел

1. Вітгенштайн Людвіг. *Tractatus Logico-Philosophicus*; Філософські дослідження. Київ: Основи, 1995. 311 с.
2. Вудридж Д. *Механизмы мозга*. Москва: Мир, 1965. 344 с.
3. Джекобс С. Чарльз. *Нейроменеджмент* / пер. с англ. Киев: Companion Group, 2011. 208 с.
4. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці. *Вища школа: наук.-практ. вид.* 2004. № 5-6. С. 54–61.
5. Закон України «Про вищу освіту». *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 06. 12. 2018).
6. Закон України «Про державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»». *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (дата звернення: 06. 12. 2018).
7. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 06. 12. 2018).
8. Курбатов С. В. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/universitetski-reytingi-yak-indikator-stanu-osviti> (дата звернення: 06. 12. 2018).
9. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових і просторових викликів: монографія. Суми: Університетська книга, 214. 262 с.
10. Лурия А. Р. *Высшие корковые функции человека*. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 624 с. (Мастера психологии).
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *Офіційний сайт Кабінету Міністрів України*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06. 12. 2018).
12. Прибрам К. *Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии* / пер. с англ. Я. Н. Даниловой и Е. Д. Хомской; под ред. А. Р. Лурия. Москва: Прогресс, 1975. 464 с.
13. Формування іншомовної соціокультурної компетентності старшокласників у процесі роботи з автентичними текстами для читання та аудіювання (англійська і французька мови): навч. посібник / за заг. ред. Ю. А. Пономарьовой, О. М. Шерстюк. *Бібліотека журналу «Іноземні мови»*. 2014. Вип. 4. Київ: Ленвіт, 2014. 64 с.
14. Фриг К. *Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир* / пер. с англ. П. Петрова. Москва: Астрель: CORPUS, 2012. 335 с.
15. Чайченко Г. М. *Фізіологія вищої нервової діяльності*. Київ: Либідь, 1993. 218 с.
16. Черниговская Т. Как научить мозг учиться: видеолекция. *Открытое пространство*. URL: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya> (дата звернення: 06. 12. 2018).
17. Шенк Р. *Обработка концептуальной информации*. Москва: Энергия, 1980. 358 с.
18. «Школа радости». Гуманная педагогика Шалвы Амонашвили. URL: <http://www.yaroditel.ru/professionals/pedagogika/shkola-radosti-metodika-vospitaniya-shalvy-amonashvili> (дата звернення: 06. 12. 2018).

References

1. Wittgenstein, Ludwig (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus; Philosophical research*. Kyiv: Osnovy. [in Ukrainian]
2. Woodridge, J. (1965). *Mechanisms of the brain*. Moscow: Mir. [in Russian]
3. Jacobs, Charles (2011). *Neuromanagement. Tran. from English*. Kiev: Companion Group. [in Russian]
4. Zgurovsky, M. (2004). The main tasks of higher education in Ukraine in implementing the principles of the Bologna process and ensuring the requirements of the field of labor. *Vyshcha shkola*, 5-6, 54-61. [in Ukrainian]
5. Law of Ukraine "On Higher Education". The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]
6. The Law of Ukraine "On the State National Program" Education" ("Ukraine XXI Century "). The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. [in Ukrainian]
7. Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activity". The official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> [in Ukrainian]
8. Kurbatov, S.V. University Ratings as an Indicator of the Status of Education. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/v/universitetski-reytingi-yak-indikator-stanu-osviti> [in Ukrainian]
9. Kurbatov, S.V. *The University's Phenomenon in the Context of Time and Spatial Challenges: A Monograph*. Sumy: Universytetska knyha. [in Ukrainian]
10. Luria, A.R. (2008). *Highest cortical functions of a person*. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
11. New Ukrainian School. Conceptual Principles of the Secondary School Reforming. Official site of the Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
12. Pribram, K. (1975). *The Brain Languages: Experimental Paradoxes and Principles of Neuropsychology*. Tran. from English by Ya. N. Danilova and E. D. Khomskaya; ed. by A. R. Luria. Moscow: Progress. [in Russian]
13. Ponomariova, Yu.A., Sherstiuk, O.M.,ed. (2014). Formation of foreign-language sociocultural competence of high school students in the process of working with authentic texts for reading and listening (English and French). *Bibliotekha zhurnalu "Inozemni movy"*, Issue 4. [in Ukrainian]
14. Frith, K. (2012). *The Brain and the Soul: How does the nervous activity form our inner world*. Tran. from English by P. Petrova. Moscow: Astrel: CORPUS. [in Russian]
15. Chaychenko, G.M. (1993). *Physiology of higher nervous activity*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
16. Chernigovskaya, T. How to teach the brain to study: video collection. Retrieved from: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya> [in Russian]
17. Shenk, R. (1980). *Processing of conceptual information*. Moscow: Energiia. [in Russian]
18. "School of joy". Humane pedagogy of Shalva Amonashvili. Retrieved from: <http://www.yaroditel.ru/professionals/pedagogika/shkola-radosti-metodika-vospitaniya-shalvy-amonashvili> [in Russian]
19. Liedtka, J., Ogilvie, T. (2011). *Designing for Growth: a Design Thinking Tool Kit for Managers*. NY: Columbia University Press. [in English]

19. Liedtka J., Ogilvie T. Designing for Growth: a Design Thinking Tool Kit for Managers. NY: Columbia University Press, 2011. 248 p.

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про автора:
Грушко Наталія Іванівна

grushko@kibit.edu.ua
Київський інститут бізнесу і технологій
пров. Зоряний, 1/5, м. Київ, 04078, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2509

*Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2018 р.
Прийнято до друку 20. 12. 2018 р.*

Information about the author:

Grushko Nataliia Ivanivna
grushko@kibit.edu.ua
Kyiv Insitute of Business and Technology
Zorany-ByStr., 1/5, Kyiv, 04078, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2509

*Received at the editorial office 01. 12. 2018.
Accepted for publishing 20. 12. 2018.*

PHONETIC COMPETENCE OF FUTURE INTERPRETERS: FEATURES OF FORMATION

Tetiana Gurova, Tetiana Riabukha, Natalia Zinenko, Natalia Gostishcheva

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

Resume:

The article considers teaching translation in the light of the competence approach. The concept of «professional translation competence», including its socio-cultural and linguistic components, is defined. The necessity to form phonetic competence of future interpreters is proved. Difficulties of formation of the specified competence, in particular the interference of the native language, are found out. The differences between native and foreign languages at all levels of phonological system, namely at the level of sound, accent and intonation are characterized. The ways of overcoming the interference of the native language are proposed.

Key words:

professional translation competence; phonetic competence; native language interference; consecutive interpretation.

Анотація:

Гурова Тетяна, Рябуха Тетяна, Зіненко Наталя, Гостіщева Наталя. Фонетична компетенція майбутніх перекладачів: особливості формування.

У статті порушено питання навчання перекладу у світлі компетентнісного підходу. Розкрито зміст поняття «професійна перекладацька компетенція», її соціокультурний і лінгвістичний складники. Доведено необхідність цілеспрямованого формування фонетичної компетенції майбутніх перекладачів у процесі навчання усного послідовного перекладу. Схарактеризовано відмінності між рідною та іноземною мовами на всіх рівнях фонологічної системи, а саме – на рівні звуку, наголосу та інтонації. З'ясовано труднощі формування фонетичної компетенції (зокрема звернено увагу на інтерференційні впливи рідної мови) і окреслено шляхи їх подолання.

Ключові слова:

професійна перекладацька компетенція; фонетична компетенція; інтерференція рідної мови; усний послідовний переклад.

Аннотация:

Гурова Татьяна, Рябуха Татьяна, Зиненко Наталья, Гостищева Наталья. Фонетическая компетенция будущих переводчиков: особенности формирования.

В статье рассмотрен вопрос обучения переводу в свете компетентностного подхода. Раскрыто содержание понятия «профессиональная переводческая компетенция», ее социокультурная и лингвистическая составляющие. Доказана необходимость целенаправленного формирования фонетической компетенции будущих переводчиков в процессе обучения устному последовательному переводу. Охарактеризованы различия между родным и иностранным языками на всех уровнях фонологической системы, а именно – на уровне звука, ударения и интонации. Выявлены трудности формирования указанной компетенции (в частности обращено внимание на интерферирующее влияние родного языка) и предложены пути их преодоления.

Ключевые слова:

профессиональная переводческая компетенция; фонетическая компетенция; интерференция родного языка; устный последовательный перевод.

Introduction. The market economy and the globalization of communication have generated a lot of political, economic, technological, scientific and cultural exchange which is often mediated by translators and interpreters. Therefore, the need for well trained specialists who are able to convey a message effectively, be it written or spoken, from one language to another has also arisen. Besides, universities have been challenged by the new competence requirements. Translation and interpretation studies are meant to develop students' professional competences to a level that equips them to their future work, forms a basis for lifelong learning and helps update professional competences throughout training practice.

The competences and skills are defined by the EMT group (European Commission, 2009) and selected in the European Framework (European Parliament, Council, 2008).

Skill is a learnt capacity to carry out pre-determined results often with the minimum outlay of time, energy, or both; the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems.

Competence is a general ability to perform a specific task, action or function successfully on the grounds of the existing knowledge, skills and attitude

system; a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context; the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development.

Key competences are competences that all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment.

Professional competence is capability to perform the duties of one's profession generally, or to perform a particular professional task, with skill of an acceptable quality.

The European Reference Framework (European Commission, Recommendation, 2006) set out eight key competences: 1) Communication in the mother tongue; 2) Communication in foreign languages; 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) Digital competence; 5) Learning to learn; 6) Social and civic competences; 7) Sense of initiative and entrepreneurship; 8) Cultural awareness and expression.

Communication in the mother tongue (1) and communication in foreign languages (2) are probably the most important competences in translators'/interpreters' work.

The analysis of literature on the problem (I. Alekseeva [1], R. Bell [14], J. Stuart Campbell [15], O. Cherednychenko [12], L. Chernovatyj [13], N. Gavrilenko [2], V. Karaban [5], V. Komissarov [6], L. Latyshev [7], M. Orozco [17], A. Pym [18], I. Zimnyaya [4], etc.) demonstrates that translator's and interpreter's competence is a complex phenomenon formed on the basis of both sociocultural and linguistic knowledge and skills.

As T. Tarasenko claims, one should overcome both linguistic and sociocultural differences so that intercultural communication could be a success [11, p. 45].

Culture is a complex unity, which includes knowledge, belief, art, moral laws, customs, and other capabilities or habits acquired by individual as a member of the society. People of a particular culture perceive different things from their own point of view and way of thinking. Cultural characteristics of a particular nation are reflected in its language by various language elements such as interjections, sayings, proverbs, idioms, jokes, etc. The knowledge of a culture and such elements is crucial for successful translation.

Translators/interpreters should become aware of such elements reflecting the cultural peculiarities and choose an adequate analogue in the target language. Therefore, most translation theorists agree with the fact that a translator/an interpreter is a cultural mediator. O. Cherednychenko suggests that translator's/interpreter's bilingualism should be accompanied by biculturalism [12, p. 232]. For that reason, translators and interpreters ought to develop sociocultural knowledge and encyclopedic knowledge concerning the world in general. Besides, one acting in a particular domain needs to possess professional knowledge in a particular sphere (arts, history, politics, economy, law, medicine, etc).

Linguistic component of translator's/interpreter's competence implies good knowledge of both the source and the target language. As O. Cherednychenko claims, an excellent knowledge of two languages facilitates the ability to switch from one language to another in written and oral form. Furthermore, according to the author's opinion, linguistic competence develops linguistic skills which allow to avoid the native (the source) language interference while translating into the foreign (the target) one [12, p. 233].

Being an interpreter requires high intelligibility of a foreign language in order to fulfill the task of communicating a message properly. The usual working environment would include the situations when you cannot ask for repetition or clarification of the information you hear. Consequently, students aiming at this specialty should also aim at developing both their productive and, even more important, receptive skills in language learning. Most writers in the field emphasize that knowledge of phonemic

system of a foreign language as well as awareness of the processes in connected speech help learners to improve ability to listen actively and produce accurate and correct speech, i.e. enhance intelligibility of the language they are learning (Kenworthy [16], Roach [19], Underwood [21], etc). In our previous paper we also discussed the necessity and strategies of forming the auditory competence of future interpreters [9].

The aim of this paper is to identify the difficulties in forming phonetic competence of future interpreters and find ways to overcome them. To achieve these goals we use the method of hypothesis as well as the methods of description, analysis and synthesis.

Discussion. An ideal interpreter understands everyone and is understood by everyone. On the perception side, this means that interpreters can cope with the enormous variability in pronunciations they encounter. For their own speech production, then, this means not being marked by noticeable regional or foreign features. Accent contributes a great deal to how a speaker is perceived, and a strong foreign accent may draw attention away from what is being said as well as generate attitudinal reactions on the part of the listeners. Good interpreters do not draw attention to themselves.

Many scholars (N. D. Galskova [3], N. I. Gez [3], S. Nikolayeva [8], Ye. N. Solovova [10], etc.) claim that one of the main difficulties in learning a new language is the interference of the native language and/or previously learned foreign languages.

The term «interference» is understood by the majority of authors as a process when one language (usually the native one) has a negative impact on another language (usually the foreign one), while the term «transfer» (or «positive transfer») means the coincidence of the norms of both languages. To identify a combination of these two phenomena, the term «interaction between the languages» is used.

Interference is manifested at all levels of the phonological system of the languages. Therefore, the student should master the articulation of sounds and syllables, as well as the word stress and intonation. To do this, the student should first learn the differences between the articulation bases of the languages, that is «the general tendencies the native speakers have in the way they move and hold their lips and the tongue both in speech and in silence» [20].

The articulation basis of the English language is characterized by the following factors: the lips are «flat» (close to the teeth), spread (resemble a smile) and tense; the tip of the tongue is against the alveoli, not touching them; the middle and the back parts of the tongue are flat and low. The Ukrainian articulation basis is as follows: lips are slightly rounded and not very close to the teeth; the tip and the blade of the tongue rest on the teeth; the front and the middle part of the tongue are raised to the palate. The native articulation basis prevents a learner from

mastering the English one as a new starting position of the speech organs seems to be uncomfortable and unnatural. This results in interference, which is impossible to overcome without comparative analysis of the sounds of the English and Ukrainian languages.

The systems of English and Ukrainian vowels differ in many points.

1. The number of vowels is not the same in the two languages. There are 20 vowels in English (/i:, ɪ, e, æ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ʌ, ɜ:, ə, eɪ, aɪ, ɔɪ, aʊ, əʊ, ɪə, eə, ʊə/) and only 6 vowels in Ukrainian (/i, и, е, а, о, у/).

2. According to the stability of articulation, English vowels are divided into monophthongs and diphthongs. All the Ukrainian vowels are monophthongs, there are no diphthongs in Ukrainian.

3. English vowels differ both in quality and quantity (length), that is there are long and short vowels in English, while in Ukrainian long vowels do not exist.

4. The division of vowels into different groups according to the position of the tongue is not the same in the English and Ukrainian languages. In the English language there are front, back, and mixed vowels. In Ukrainian there are no mixed vowels at all. The English front and back vowel groups include a considerably greater number of vowels than those of the Ukrainian language.

5. The English and Ukrainian languages differ also in the articulation of vowels within the same group. Thus, the English front vowels /i:, ɪ, e/ are closer and more front than the corresponding Ukrainian (/i, и, е/. The English back vowels /ɒ, ɔ:, u:/ are more retracted than the Ukrainian back vowels /o/ and /y/.

6. The position of the lips is not the same in forming English and Ukrainian labialized vowels. In forming Ukrainian labialized sounds the lips are considerably protruded. The position of the lips is not the same in forming non-labialized vowels either. In pronouncing English non-labialized vowels the lips are «flat» (close to the teeth), while in pronouncing Ukrainian non-labialized vowels the lips move noticeably forward from the teeth.

Thus, in articulating English vowels Ukrainian students are apt to make the following mistakes:

1) they do not observe the quantitative character of the long vowels: *The sheep arrived at the port* (*The ship arrived at the port*);

2) they do not observe the qualitative difference in the articulation of such vowels as /i: – ɪ/, /u: – ʊ/, /ɔ: – ɒ/;

3) they replace 10 English vowels /i:, ɪ, ɔ:, ɒ, u:, ʊ, e, æ, ɑ:, ʌ/ by 6 Ukrainian vowels /i, и, о, у, е, а/;

4) they pronounce /i:, ɪ, e, eɪ/ without the «flat» position of the lips;

5) they soften consonants followed by front vowels /i:, ɪ, e, æ, eɪ/ and, as a result, the vowels become narrower and the consonants are palatalized;

6) they articulate back vowels /ɒ, ɔ:, ʊ, u:/ with the lips too much rounded and protruded;

7) they make the sounds /æ, ɒ/ narrower because they don't open the mouth properly, like Ukrainian /e, o/;

8) they do not observe the positional length of vowels (*we* /wi:/ – *weed* /wiːd/ – *wheat* /wit/);

9) they make both elements of the diphthongs equally distinct;

10) they pronounce initial vowels with a glottal stop.

The systems of English and Ukrainian consonants differ in many points, too.

1. The number of consonants is not the same in the two languages. There are 24 consonants in English, and only 32 consonants in Ukrainian.

2. In Ukrainian there are short and long consonants: *жити* /т/ – *життя* /тт/, etc. There are no long consonants in English.

3. In Ukrainian consonants can be non-palatalized and palatalized. There are pairs of consonants in Ukrainian which differ only in the degree of palatalization and yet are different phonemes: *кiнь* /н' – кiн /н/, *знати* /н – зняти /н'/, etc. Palatalized consonants do not exist in English. The English /ʃ/ and /ʒ/ are slightly palatalized but there are no corresponding non-palatalized consonants.

4. English voiceless plosives /p, t, k/ are aspirated, while there are no aspirated consonants in Ukrainian.

5. The English glottal fricative /h/ is voiceless, while the Ukrainian glottal fricative /г/ is voiced.

6. The Ukrainian group of forelingual consonants includes /ц/ and /дз/ which do not exist in English. In its turn the English group of forelingual consonants includes /θ/ and /ð/ which do not exist in Ukrainian.

7. The group of English backlingual consonants includes /k, g, ŋ/, while in Ukrainian /ŋ/ does not exist. At the same time there are two additional Ukrainian backlingual consonants /x/ and /г/.

8. There is no correspondence to English bilabial sonorant /w/ in Ukrainian.

9. The place of obstruction in production of Ukrainian forelingual consonants is generally nearer to the front upper teeth than in the corresponding English consonants. The Ukrainian /t, д, с, з, н/ are dental, while the English /t, d, s, z, n/ are alveolar; the Ukrainian /p/ is alveolar, while the English /r/ is post-alveolar.

10. The shape of the tongue in production of English and Ukrainian forelingual consonants is different. English forelingual consonants are usually apical, while the Ukrainian ones are cacuminal.

11. The English voiced consonants /b, d, g, v, ð, z, ʒ, dʒ/ are not replaced by the corresponding voiceless sounds in word-final positions and before voiceless consonants, e.g. /big teɪbl/.

The most common mistakes that may result from the differences in the articulation bases of the English and Ukrainian languages are the following:

- 1) dorsal articulation of the English forelingual apical /t, d, s, z, n/;
- 2) the use of the Ukrainian alveolar rolled /p/ instead of the English post-alveolar constrictive /r/;
- 3) the use of the Ukrainian backlingual /x/ instead of the English glottal /h/;
- 4) mispronunciation of the English interdental /θ/ and /ð/: the use of /s, t/ for /θ/ and /z, d/ for /ð/: e.g. *think - sink*;
- 5) the use of the labio-dental /v/ instead of the bilabial /w/: e.g. *wery vell*;
- 6) the use of the forelingual /n/ instead of the backlingual velar /ŋ/: e.g. *thing /θɪn/*;
- 7) the use of the Ukrainian dark /ш, ж/ instead of the soft English /ʃ, ʒ/;
- 8) absence of aspiration in /p, t, k/ when they occur initially;
- 9) lenis (weak) pronunciation of voiceless fortis /p, t, k, f, s, ʃ, z/;
- 10) devoicing of voiced /b, d, g, v, ʒ, z, ʒ, dʒ/ in the terminal position: *said /set/*.

Dynamic aspect of the articulation basis is manifested through the minimal unit of articulation – the syllable. The syllable is an utterance consisting of one or more syllabic sounds. In Ukrainian only vowels can be syllabic, while in English sonorants /l, m, n/ become syllabic if they occur in an unstressed final position preceded by a noise consonant: *little /'lɪ.tl/, blossom /'blɒ.sm/, garden /'gɑ:.dn/*. The commonest types of the syllable in English are closed ones VC and CVC: *Mum*. In Ukrainian more than half of all structural types constitute open CV syllabic types: *ма-ма*. It is important to pay attention to the juncture of consonants and vowels, which in the English language can be characterized as «not close», unlike the Ukrainian language where this juncture is defined as «close». Compare: *no – ni*, etc.

The singling out of one or more syllables in a word is known as «word stress». In English three degrees of word stress are usually distinguished: «primary» (stressed syllables), «secondary» (half-stressed syllables) and «weak» (unstressed syllables). A large group of polysyllabic words have both the primary and the secondary stresses: e.g. *conver'sation*.

In Ukrainian there are only two degrees of word stress: «primary» (stressed syllables) and «weak» (unstressed syllables). That is why Ukrainian learners of English must be particularly careful not to omit secondary stress in English words since the interference of Ukrainian pronunciation habits is very strong in this case. Compare: *організація – ,organi 'zation*.

As for intonation patterns of the English and Ukrainian languages, they are also very different. The intonation of English utterances is marked by greater intensity and stronger energy with which the stressed and the unstressed syllables are pronounced. The intonation of Ukrainian utterances is marked by

almost four times longer duration of their syllables. Consequently, Ukrainian utterances of the same number of syllables take more time to be pronounced than the English utterances. That is why the Ukrainian speech is fluent and the English speech is slightly harsh. Compare: *'Once upon a 'time there was a 'man who had an 'old 'cat. – 'Жив собі ко'лись чоло'вік і 'був у нього ста'рпий 'кіт*. Though the total number of syllables is almost the same – 14 in English and 16 in Ukrainian, the duration of the Ukrainian utterance exceeds that in the English version. It is due to rhythmic organization of the intonation groups. The rhythmic structure of the intonation groups of the Ukrainian sentence does not display the regularity of the stressed and the unstressed syllables characteristic of the English version of the same sentence.

One more difference concerns the pitch range. The Ukrainian intonemes, no matter whether their nuclear tones are falling or rising, have a narrower pitch range than the English ones, and the concluding stressed or unstressed syllable is never pitched as low in Ukrainian as it is in English.

In English, General questions are usually pronounced with the Descending Stepping Scale up to the last syllable which, whether stressed or unstressed, has a rising nuclear tone: *'Is he at 'home now? 'Must I 'read the passage?* In Ukrainian this tone concludes on the last stressed syllable of the communicative unit only. The unstressed syllables, following the last stressed syllable, are pronounced with the falling tone: *Він сьогодні вдома? У середині ви приїдете?* This is especially felt when the polite request *Will you give it to me, please?* uttered by the Ukrainian student with Rise-Fall sounds impolite and even a bit rude.

Conclusion. This study was primarily motivated by the need to make the pronunciation training of Ukrainian interpreters into English at Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University more efficient. We have focused on the problem of forming phonetic competence of future interpreters. The comparative analysis of the articulation bases of the English and Ukrainian languages, as well as the analysis of typical errors of Ukrainian students, has shown that in the interaction of the languages on the phonological level negative interference prevails; cases of positive transfer are limited.

The knowledge of the above mentioned differences in the pronunciation habits of English and Ukrainian speakers is highly important for intercultural communication in general and interpreting practice in particular. It helps clarify the interaction of English and Ukrainian pronunciation bases and enhances mutual intelligibility between the speakers who use English as a lingua franca. In teaching practice, the teacher's awareness of typical violations of English pronunciation norms by Ukrainian learners will help devise efficient teaching

techniques and direct the learners' efforts at the acquisition of accurate English pronunciation habits.

References

1. Alekseeva, I. S. (2001). *Professional training of an interpreter*. Saint-Petersburg: Soyuz. [in Russian]
2. Gavrilenko, N. N. (2008). *Teaching translation in the field of professional communication*. Moscow: RUDN. [in Russian]
3. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Akademiya. [in Russian]
4. Zimnyaya, I. A. (2009). *Key competences – a new paradigm of the result of education. Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2, 7–13. [in Russian]
5. Karaban, V. I. (2009). *Theory and practice of translation from Ukrainian into English*. Vinnytsya: Nova knyha. [in English]
6. Komissarov, V. N. (2004). *Modern translation studies*. Moscow: ETC. [in Russian]
7. Latyshev, L. K. (2008). *Translation technology*. Moscow: Akademiya. [in Russian]
8. Nikolayeva, S. Yu. (2002). *Methods of teaching foreign languages in secondary schools*. Kyiv: Lenvit. [in Ukrainian]
9. Riabukha, T. V. (2017). Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika*, 2(19), 137–143. [in Ukrainian]
10. Solovova, Ye. N. (2002). *Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures*. Moscow: Prosveshenie. [in Russian]
11. Tarasenko, T. V. (2017). Formation of the auditory competence of future interpreters in the process of teaching consecutive interpretation. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya: Pedahohika*, 1(18), 42–46. [in Ukrainian]
12. Cherednychenko O. I. (2007). *On language and translation*. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian]
13. Chernovatyj L. M. (2014). The content of the concept «professional competence of the translator» as a part of the training methodology. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 2, 84–86. [in Ukrainian]
14. Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman. [in English]
15. Campbell, S. J. (1991). Towards a Model of Translation Competence. *Translator's Journal*. Vol. 36 (2-3). 329–343. [in English]
16. Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman. [in English]
17. Orozco, M. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Translator's Journal*. Vol. 47 (3). 375–402. [in English]
18. Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Defence of a Minimalist Approach*. Vol. 48. No. 4. 481–497. [in English]
19. Roach, P. (1998). *English Phonetics and Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
20. Vassilyev, V. A. (1970). *English Phonetics: A Theoretical Course*. Moscow: Higher School Publishing House. [in English]
21. Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman. [in English]

Список використаних джерел

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Союз, 2001. 288 с.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография. Москва: РУДН, 2008. 175 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 336 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–13.
5. Карабан В. І., Мейс Дж. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову: посібник-довідник. Вінниця: Нова книга, 2003. 607 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2004. 424 с.
7. Латышев Л. К. Технология перевода: учебное пособие. 4-е изд. Москва: Академия, 2008. 320 с.
8. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
9. Рябуха Т. В., Зіненко Н. В., Гостіщева Н. О. Формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів під час навчання усного послідовного перекладу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2(19). С. 137–143.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.
11. Тарасенко Т. В., Куликова Л. А. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2017. № 18. С. 42–46.
12. Чередниченко О. І. Про мову і переклад: монографія. Київ: Либідь, 2007. 248 с.
13. Черноватий Л. М. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 2. С. 84–86.
14. Bell R. T. *Translation and Translating*. London: Longman, 1991. 320 p.
15. Campbell S. J. Towards a Model of Translation Competence. *Translator's Journal*. 1991. Vol. 36(2-3). P. 329–343.
16. Kenworthy J. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman, 1987. 180 p.
17. Orozco M. Measuring Translation Competence Acquisition. *Translator's Journal*. 2002. Vol. 47(3). P. 375–402.
18. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach. Meta: Translator's Journal*. 2003. Vol. 48. No. 4. P. 481–497.
19. Roach P. *English Phonetics and Phonology: [A practical course]* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 262 p.
20. Vassilyev V. A. *English Phonetics: A Theoretical Course*. Moscow: Higher School Publishing House, 1970. 324 p.

21. Underwood M. Teaching Listening. London: Longman, 1989. 117 p.

Рецензент: Павленко А.І. – д.пед.н., професор

Information about the authors:

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

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

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

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2511

*Received at the editorial office 16. 08. 2018.
Accepted for publishing 13. 09. 2018.*

Відомості про авторів:

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

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

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

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2511

*Матеріал надійшов до редакції 16. 08. 2018 р.
Прийнято до друку 13. 09. 2018 р.*

НООСФЕРНА ОСВІТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5-6-Х КЛАСАХ

Світлана Єрмоленко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розкрито сутність і завдання ноосферної освіти, принципи розвитку ноосферного світогляду як інноваційного підходу до навчання української мови, насамперед фонетики. Запропоновано конкретні технології реалізації такого підходу на практиці, зокрема на прикладі уроків у 5-6-х класах загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено головну мету ноосферної освіти як формування в учнів 5-6-х класів ноосферної свідомості, яка передбачає триєдність: цілісне біоадекватне мислення, етичний біоадекватний метод поведінки та екологічний світогляд у дітей.

Ключові слова:

ноосферна освіта; біоадекватні уроки; мовленнєві уміння та навички; фонетичні уміння й орфографічні навички.

Аннотация:

Ермоленко Светлана. Ноосферное образование на уроках украинского языка в 5-6-х классах.

В статье раскрыты сущность и задачи ноосферного образования, принципы развития ноосферного мировоззрения как инновационного подхода к обучению украинскому языку, прежде всего фонетике. Предложены конкретные технологии реализации такого подхода на практике, в частности на примере уроков в 5-6-х классах общеобразовательных учебных заведений. Определена главная цель ноосферного образования как формирование у учащихся 5-6-х классов ноосферного сознания, что предусматривает триединство: целостное биоадекватное мышление, этический биоадекватный метод поведения и экологическое мировоззрение у детей.

Ключевые слова:

ноосферное образование; биоадекватные уроки; речевые умения и навыки; фонетические умения и орфографические навыки.

Resume:

Yermolenko Svitlana. Noospheric education at the lessons of Ukrainian in Forms 5-6.

The article reveals the essence and tasks of noospheric education, principles of the noosphere worldview development as an innovative approach to teaching the Ukrainian language, first of all phonetics. Specific technologies for implementing such an approach in practice have been proposed, in particular, at lessons in Forms 5–6 of general education institutions. The author has defined the main goal of noospheric education as that of noospheric consciousness formation in students of Forms 5–6 which provides triunity: the integral biorelevant thinking, ethical biorelevant method of behaviour and environmental worldview in children.

Key words:

noospheric education; biorelevant lessons; speech skills; phonetic skills; spelling skills.

Постановка проблеми. У сучасній методиці навчання рідної мови важливу роль відіграє розумне поєднання інтелекту та духовності, усвідомленого й керованого розвитку внутрішніх переконань і потреб особистості, формування нової системи пізнання. Формуванню мовленнєвих умінь і навичок значно сприяє ноосферний підхід до навчання.

Останнім часом переглянуті застарілі підходи до викладання традиційних уроків з метою внесення в них елементів ноосферної освіти.

На нашу думку, фонетику в загальноосвітніх навчальних закладах найкраще вивчати в комплексі з усіма рівнями мови (синтаксисом, морфологією, лексикою і фразеологією), а не лише з орфоєпією, орфографією, графікою. Це можливо лише, якщо послуговуватись текстами, які виховують патріотичні почуття, ознайомлюють з українськими традиціями, розвивають уявлення про сучасний світ, передбачають поглиблення знань через самоосвіту.

Актуальність дослідження полягає в тому, що ми пропонуємо вивчення ноосферної освіти через призму біоадекватних уроків з української мови на різних етапах навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема на прикладі вивчення фонетики в 5-му класі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджували проблему студіювання ноосферної освіти у своїх працях Н. Маслова, Л. Скуратівський, А. Хуторської, Н. Юрчук,

Л. Кожухівська (у методичному аспекті); Е. Ленуа, В. Вернадський, В. Барякін, О. Потапенко, В. Карелін (з позиції філософії).

Нині мовна освіта шукає нові шляхи ефективного навчання школярів загальноосвітніх шкіл, коледжів, гімназій і ліцеїв. Дедалі частіше можна почути про нагальну потребу визначити шляхи виходу з кризи в освіті. У зв'язку з цим потребують кардинальних змін наукові розробки з методики навчання української мови.

Концепція «Нова українська школа» [2], чинна навчальна програма «Українська мова» [3; 4] мають новаторський, ноосферний підхід і покликані одухотворити процес пізнання, формування духовності.

Концепція передбачає «розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання, враховувати вікові особливості психофізичного розвитку учнів, передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності» [2].

Відомо, що українська мова, так само як і її методика, поступово втрачала свій народний, національний ґрунт і колорит, духовне обличчя; крім того, сфера вживання мови катастрофічно звужувалась, а грамотність учнів невпинно падала. Тому Концепція «Нова українська школа» передбачає реалізацію низки заходів,

спрямованих на те, щоб українська мова посіла належне місце серед інших державних мов світу. На думку Н. Юрчук, «українська національна школа – це навчально-виховний заклад з українською мовою навчання, діяльність якого ґрунтується на широкому використанні культурних здобутків та історичних традицій українського народу, нації й орієнтується на перспективу розвитку її духовного та інтелектуального потенціалу» [8, с. 9].

Українська мова – це феноменальний витвір народу. Саме тому в основу методики її викладання першим покладено принцип народності – репрезентації української мови як геніального творення розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, берегині сім'ї, роду й усього народу українського. Дотримуючись цього принципу, потрібно прищеплювати учням любов до народного слова через широке використання всіх видів і жанрів українського фольклору, Біблії, творів красномовства, прилучати до збирання скарбів народної мудрості.

Принцип природовідповідності зважає на багатогранну природу дитини, природу мови в її фонетичному, лексико-змістовому, синтаксичному, стилістичному, інтонаційному розмаїтті, а також на широкі соціальні, економічні, політичні, науково-технічні, культурологічні, духовні та інші суспільні винаходи. Не менш важливим є і довідання, уміння спостерігати й передавати засобами рідної мови мальовничу красу й велич України.

Ми цілком погоджуємось з думкою мовознавця Л. Кожухівської, що «у систему ноосферної освіти обов'язково повинні входити елементи, які сприятимуть розвитку духовності, прагненню підпорядкувати свої дії здоровому глузду, волі, розуму» [1, с. 56].

Це відносно новий аспект у навчанні й вихованні. Принципи ноосферної освіти стали актуальними на теренах освіти і науки незалежної держави, що своїм найважливішим завданням вважає виховання національно свідомого громадянина, людину розумну, що вмє мислити.

Отже, людина одухотворена, людина розумна, активний і свідомий член суспільства, етносу – кінцева мета сучасної ноосферної освіти.

Формулювання цілей статті. У статті з'ясовується сутність і завдання ноосферної освіти, принципи розвитку ноосферного світогляду як інноваційного підходу до навчання української мови, насамперед фонетики, а також пропонуються конкретні технології реалізації такого підходу на практиці, зокрема на прикладі уроків з української мови в 5-6-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Біоадекватний урок – один з методів реалізації методичної проблеми ефективного навчання учня за короткий час заняття. Успішне розв'язання цієї проблеми через призму ноосферної освіти – це майбутнє України. Біоадекватна технологія забезпечує роботу екологічного (двопівкульного), тобто природного мислення, дає змогу занести навчальну інформацію в довготривалу пам'ять, скоротити в 3-5 разів час навчання, зберегти ресурси здоров'я учнів; залучає до освітнього процесу всі канали сприйняття. Мислеобраз, який виникає у школярів під час біоадекватного уроку, – індивідуально сприйнятий усіма органами чуття (дотик, колір, смак, запах, звук) цілісний образ предмета або явища.

Методику біоадекватного навчання запропонувала Н. Маслова. Опис біоадекватного навчання було вперше здійснено на початку 90-х рр. ХХ століття. Воно належить до однієї з моделей інновацій. Активізація творчої, емоційної, образної сфери учнів є його відмінною ознакою. Ця методика орієнтована на розвиток цілісного мислення учнів. За формою вона рефлексійно-активна. Етапи рефлексії: накопичення інформації, робота правої творчої півкулі чергуються з етапами активності – тренування лівої півкулі (логіка, аналіз, синтез інформації). Наукові дослідження у цій царині проводили такі вчені, як Н. Маслова, Б. Астаф'єв, Ж. Піаже, В. Параджанов, А. Леонтьєв, В. Шаталов, Г. Лозанова, С. Лещев.

Ідея біоадекватного навчання – забезпечення права людини на природовідповідне мислення. Мета та завдання вчителя української мови полягають у тому, щоб сформувати в учня навички роботи з мислеобразом, закріпити його в довготривалій пам'яті; навчити учнів користуватись новим образом; залучити до аналогічного потоку раніше набутих мислеобразів, які постійно рухаються. Біоадекватне навчання забезпечує роботу екологічного (двопівкульного), тобто природного, мислення і дає змогу занести навчальну інформацію в довгочасну (тривалу) пам'ять; скоротити в 3-5 разів час навчання; зберегти ресурси здоров'я, а також залучає до освітнього процесу всі канали сприйняття.

Мислеобраз – це індивідуально-сприйнятий усіма органами чуття (дотик, колір, смак, запах, звук) цілісний образ предмета або явища.

Слово не просто звук, а засіб збудження образів. Слухати – означає бачити те, про що говорять, а говорити – означає малювати зорові образи.

Біоадекватні уроки мають таку структуру:

- 1) репрезентація інформації (активність);
- 2) сприйняття інформації (рефлексія);

- 3) осмислення інформації (активність);
- 4) подання інформації (рефлексія);
- 5) архівування інформації (активність).

Особливістю біоадекватного уроку є те, що він закінчується творчим завданням: створити власні мислеобрази, використовуючи малюнок, оповідання, схему, вірш, кросворд.

Ці етапи біоадекватного уроку співвідносяться з системою пізнання Ж. Піаже: рефлексія 1 (метод рефлексії), активність 1 (малювання символу, образу, інформації), рефлексія 2 (метод слухання тексту), активність 2 (метод читання тексту, аналіз). Мета рефлексії 1 полягає в веденні нового матеріалу на основі власного досліду і вибору учнів (сенсорно-моторний етап); мета активності 1 полягає в обговоренні інформації (символьний етап); мета рефлексії 2 полягає в розумінні інформації (логічний етап); мета активності 2 полягає в зануренні в текст (лінгвістичний етап). Творчі завдання пропонуються у вигляді методу творчого мислення за Едвардом де Боно («капельюхи творчого мислення»).

Л. Скуратівський твердив: «Той факт, що вміння без сторонньої допомоги оволодівати знаннями є умовою успішного розвитку мовленнєвої культури, пояснюється, по-перше, закономірностями пізнавального процесу – від дій за зразком учень поступово повинен переходити до творчих, самостійних дій, інакше інтерес до навчання падатиме, знижуватиметься його ефективність. По-друге, курс української мови в загальноосвітній школі закладає лише основи мовленнєвого розвитку, а його вдосконалення продовжується протягом життя. Тому молоді люди, закінчивши школу, повинні вміти критично оцінювати якість свого мовлення, знаходити в ньому помилки, недоліки, слабкі місця, мати бажання й уміння усувати їх, використовуючи різного типу словники, довідники, популярні лінгвістичні видання, постійно збагачувати свою пам'ять багатствами виражальних засобів мови, всебічно вдосконалювати мовленнєву культуру. До цього їх має підготувати школа. Таким чином, формування пізнавальної самостійності повинно стати невід'ємною частиною навчання рідної мови» [5, с. 3].

Завдання і вправи під час біоадекватного уроку з української мови мають розвивати в школярів нестандартне, асоціативне мислення, парадоксальне, синтетичне, комічне мислення. Для цього можна використати, зокрема методи і прийоми, які узагальнив А. Хуторської [7, с. 146]: метод емпатії (вживання); метод образного бачення; метод символічного бачення; метод «Якби...»; метод аглютинації.

Л. Скуратівський визначив основні завдання сучасних учителів-словесників: «Прищепити учням інтерес до духовних цінностей українського народу як цінностей своїх предметів і забезпечити переростання його в особисту відповідальність перед рідним народом і світовою спільнотою за збереження й подальший розвиток української мови й національної культури; забезпечити розвиток пізнавального інтересу до уроків української мови і трансформацію його в пізнавальну потребу в лінгвістичних знаннях, потребу в спілкуванні мовою свого народу» [2, с. 2].

Оскільки ноосферна освіта передбачає формування пізнавальних умінь і навичок у системі неперервної мовної освіти, то потрібно й надалі вдосконалювати біоадекватні технології. Справжній сподвижник ноосферної освіти Л. Скуратівський наголошував: «Вироблення в учнів психологічних установок на самовдосконалення, націленість на вищі етичні й естетичні цінності, відповідальне ставлення до життя сприяють формуванню і вищих потреб, які спонукають учнів багато читати, розмірковувати, формулювати самостійні висновки, діяти відповідно до переконань, допомагаючи різнобічному особистісному розвитку, що створює необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а також справляє позитивний вплив і на підвищення рівня грамотності» [6, с. 19].

Отже, біоадекватні уроки – це рушійна сила ноосферної освіти. Гармонійний розвиток обох півкуль головного мозку у школярів сприяє гуманізації суспільства. Гуманне суспільство сприятиме гармонії між людьми різних рас і національностей.

Завдяки багатомісячній педагогічній практиці виробились різні типи уроків мови, що покликані осягнути принцип розвитку мовлення й мислення учнів. Під час упровадження ноосферної освіти предметом уваги стають цікаві події з історії України, крилаті народні вислови, повчальні випадки з життя, свята рідної мови, різні події, у яких беруть участь діти.

Саме тому суть ноосферного підходу до альтернативної методики української мови полягає в тому, щоб повернутись своїм розумом, серцем і душею до основ духовності й творити абсолютно нову методику української мови, адекватну новій українській школі.

У програмі «Українська мова» для 5 класу [3] в темі «Будова слова. Орфографія» (9 год. + 1 год на повторення) пропонується така підтема з орфографії: написання префіксів *пре-*, *при-*, *прі-*.

Далі в програмі «Українська мова» для 5 класу відводиться 30 год. + 2 на тему «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія». До підтем входять такі: 1) звуки мови й звуки

мовлення (голосні й приголосні звуки; приголосні тверді й м'які, дзвінки й глухі (повторення); вимова звуків, що позначаються літерами *г і ґ*); 2) позначення звуків мовлення на письмі (алфавіт (абетка, азбука)). Співвідношення звуків і букв. Звукове значення букв *я, ю, є, і та щ* (повторення)); 3) склад. Наголос (орфоепічний словник і словник наголосів; орфоепічна помилка (практично); вимова наголошених і ненаголошених голосних; ненаголошені голосні /e/, /i/, /o/ в коренях слів; ненаголошені голосні, що не перевіряються наголосом; позначення на письмі ненаголошених голосних /e/, /i/ та /o/ перед складом з наголошеним /y/ в коренях слів; орфографічний словник; орфограма (практично), її умовне позначення); вимова приголосних звуків (уподібнення приголосних звуків; вимова і правопис префіксів *роз-, без-*. Спрощення в групах приголосних); 4) найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків (практично) (чергування /o/ – /a/, /e/ – /i/, /e/ – /i/, /o/, /e/ з /i/; /i/ – /i/ після шиплячих /ж/, /ч/, /ш/, /шч/ та /г/, /к/, /х/ у коренях слів; /г/, /к/, /х/ – /ж/, /ч/, /ш/ – /з', /ц', /с'/); 5) основні випадки чергування *у – в, і – й, з – із – зі* (правила милозвучності). Вимова і правопис префіксів *з- (зі-, с-), роз (рози-)*. Позначення м'якості приголосних на письмі буквами *ь, і, є, ю, я*. Основні правила переносу. Правила вживання апострофа.

Для вивчення фонетики програма «Українська мова» для 5-го класу відповідно до засад ноосферної освіти рекомендує такі види роботи:

- виразне читання тексту з дотриманням правил орфоепії. Виявлення й аналіз помилок у наголошуванні слів у своєму мовленні та мовленні інших людей;
- складання й розігрування діалогів з використанням слів, у вимові яких часто трапляються помилки (*випадок, черговий, вимова, запитання, завдання* та ін.);
- колективне укладання переліку часто вживаних слів, у наголошуванні яких трапляються помилки;
- проговорювання скоромовок, виконання артикуляційних вправ;
- запис аудіоліст-привітання з дотриманням правил орфоепії;
- складання речень і мікротекстів, що містять слова, у вимові яких трапляються помилки;
- укладання пам'ятки щодо дотримання найпоширеніших чергувань приголосних звуків;
- упорядкування за абеткою імен героїв улюблених мультфільмів.

На засадах ноосферної освіти теоретичний матеріал передбачає особливості будови розповіді та елементарного роздуму. Обов'язковими видами роботи є: докладний усний переказ художнього тексту розповідного характеру з елементами роздуму; письмовий твір-роздум на тему, пов'язану з життєвим досвідом учнів, у художньому стилі за колективно складеним планом (орієнтовні теми: «Чому людина має бути чемною?», «Чому потрібно захищати слабших?», «Чому потрібно вивчати іноземну мову?»); аналіз письмового твору; есе (розміркування в довільній формі) про красу й милозвучність української мови.

Учневі або учениці 5-го класу потрібно досягнути такий мовленнєвий складник: знати, що вивчає фонетика, графіка, орфоепія, орфографія; знати українську абетку; розуміти та пояснювати співвідношення між звуками й буквами; знати засоби милозвучності української мови; знати правила переносу слів з рядка в рядок; записувати правильно слова з вивченими орфограмами; обґрунтовувати написання слів відповідними орфографічними правилами; знати і пояснювати особливості будови розповіді та елементарного роздуму.

Окрім того, учневі або учениці 5-го класу потрібно на засадах ноосферної освіти досягнути й діяльнісний складник: розрізняти в словах тверді й м'які, дзвінки й глухі приголосні, ненаголошені й наголошені голосні звуки; пояснювати звукове значення букв *я, ю, є, і та щ*; поділяти слова на склади, правильно переносити з рядка в рядок; вимовляти звуки в словах відповідно до правил орфоепії; використовувати логічний наголос для виділення слів зі смисловим навантаженням; дотримуватись чергувань голосних і приголосних звуків; користуватись орфографічним словником і словником наголосів; помічати й виправляти орфоепічні й орфографічні помилки, керуючись вивченими правилами; розпізнавати в словах явища уподібнення, спрощення, чергування звуків.

На засадах ноосферної освіти учень або учениця має також досягнути й ціннісний складник: усвідомити красу, естетичну довершеність української мови, зокрема її милозвучність і мелодійність; виявити відкритість до пізнання різних культур через мову.

У 6-му класі загальноосвітніх навчальних закладів пропонується програма «Українська мова» [4], у якій поряд з такими розділами, як «Словотвір», «Морфологія», пропонуються й теми з орфографії: зміна приголосних при творенні слів: іменників з суфіксом *-ин(а)* від прикметників на *-ський, -цький*, буквосполучення *-чн- (-шн-)*. Зміни приголосних при творенні відносних прикметників з суфіксами *-ськ-, -зьк-*,

-цьк- та іменників з суфіксами -ств(о), -зств(о), -цтв(о).

Осягнувши знаннєвий складник, учень або учениця 6-го класу пояснює чергування приголосних при творенні слів правилами; правильно записує й вимовляє складні й складноскорочені слова, повторює їх правопис правилами. Осягнувши діяльнісний складник, учень або учениця 6-го класу дотримується правил чергування приголосних при творенні слів, знаходить, пояснює й виправляє орфографічні помилки на вивчені правила; користується орфографічним словником. Осягнувши ціннісний складник, учень або учениця 6-го класу оцінює позитивно вчинки й поведінку людей, які захищають свою країну, морально й матеріально підтримують інших, допомагають їм у біді. Автори програми рекомендують такі види робіт: створення оповідання про віртуальну мандрівку Україною з використанням іменників, утворених від поданих прикметників (наприклад, *полтавський* – *Полтавщина*; *вінницький* – *Вінниччина* та ін.). Створення мультимедійної презентації (міні-сценарію мультфільму) про пригоди сучасних школярів у Запорозькій Січі (середньовічному Києві, казковій країні тощо) з використанням прикметників з суфіксами -ськ-, -зськ-, -цьк- (наприклад: *козацький*, *запорозький*, *молодецький* та ін.). Створення допису до шкільного веб-сайту про українських меценатів з використанням складних слів (наприклад: *добродій*, *милосердя*, *життєпис*, *благодійність*).

РОЗРОБКА БІОАДЕКВАТНОГО УРОКУ З ФОНЕТИКИ (5 КЛАС)

ТЕМА: *Звуки мови й звуки мовлення. Голосні і приголосні звуки. Приголосні дзвінки й глухі; вимова звуків, що позначають буквами г і ґ.*

МЕТА: забезпечити засвоєння учнями термінів, що позначають розділи науки про мову; поглибити їхні знання про звуки мови й мовлення, класифікацію їх; формувати вміння розрізняти вивчені групи звуків, передавати звучання слова записом; розвивати слухову й зорову пам'ять школярів; збагачувати словниковий запас; виховувати зацікавлення історією рідної мови, прагнення реалізувати себе в житті, розкрити свій творчий потенціал.

ПЕРЕБІГ УРОКУ

Ознайомлення учнів з темою, метою і завданнями уроку.

Освоєння теми уроку. Виконання системи завдань.

Дослідження – гіпотеза на основі спостереження. Прочитайте слова. З'ясуйте їх лексичне значення за словником. Люди яких професій використовують ці слова?

Фонендоскоп, мегафон, фонетика; графіті, каліграфія, графологія.

Які частини повторюються в трійках слів? Що, по-вашому, означають частинки слів *-фон-* і *-граф-*? Яка ж з наук – фонетика чи графіка – вивчає звуки, а яка букви? Поясніть, як ви міркуєте. Розгляньте таблицю 1:

Таблиця 1

Ознайомлення з поняттєвою базою.

Поєднайте терміни з їх визначеннями.

1 графіка	А. Передавання вимови звука на письмі
2 фонетика	Б. Найменша мовна одиниця
3 звук	В. Позначення звука на письмі
4 буква	Г. Розділ науки про мову, що вивчає звуки мови й мовлення
5 звукопис	Ґ. Розділ науки про мову, що вивчає знаки письма

Запам'ятайте! Звуки позначають літерами, узятими в квадратіві дужки. Наприклад, [а], [л], [ж]. Звуків української мови – 38, а звуків мовлення значно більше, тому що в процесі мовлення вони звучать по-різному. Наприклад, у словах *соло* і *сіть* відмінне звучання приголосних, а в словах *село* і *села* – голосних у першому складі.

Вправа «Фонетичні сходинки»

1-ша сходинка. Назвіть звуки в словах *ліс, сталь, ширма, верба*.

2-га сходинка. Вимовте слова кожного рядка. Які звуки в них відмінні? Доведіть, що заміна одного звука іншим призводить до заміни значення слова.

Кит – кіт – кат – кут.

Лак – мак – рак – гак.

Ніч – ніж – ніс – Ніл.

3-тя сходинка. Додайте або вилучіть один звук у слові, щоб утворилось нове.

Твір (отвір), лавра (лавр), канва (кава), зубр (зуб).

4-та сходинка. Переставте місцями звуки, щоб утворились нові слова.

Колба (бокал), роги (гори), козуб (бузок), тіло (літо).

Сформулюйте висновок про те, що звук хоча й найменша, але надзвичайно важлива одиниця мови.

Робота з підручником або таблицею.

Розгляньмо малюнок, на якому показано органи мовлення. Які органи беруть участь у творенні звуків? Розкажіть, що ви про них знаєте.

Гра «Луна» з наступним узагальненням. Покладіть пальці на горло й повторюйте за вчителем звуки. Зверніть увагу, за вимови яких звуків голосові зв'язки дрижать?

[а], [н], [п], [о], [е], [ч].

Запам'ятайте! Звуки бувають голосні і приголосні. При вимові голосних зв'язки не дрижать і повітря проходить через ротову порожнину вільно. При вимові приголосних до

голосу додаються шуми, утворені внаслідок подолання перепон у ротовій порожнині. Голосних звуків шість: [а], [о], [и], [е], [і], [у], а приголосних – 32.

Гра «Консонантизм» (За В. Федоренком).

Консонантизм – це система приголосних звуків. За літерами на позначення приголосних звуків установіть зашифровані слова. Підказка: всі вони є назвами професій або посад.

Втрпр (ветеринар), ртст (артист), мнджер (менеджер), дрктр (директор), вдй (водій), бхглтр (бухгалтер), пдгг (педагог).

Оберіть професію, яка вам найбільше до вподоби. Уведіть слово на позначення професії у складне речення.

Вимовте звуки [д] – [т], [з] – [с], [д'з] – [ц], [г] – [к], [г] – [х].

Запам'ятайте! Приголосні бувають дзвінки і глухі. При вимові дзвінких приголосних голосові зв'язки дрижать. При вимові глухих – непорушні. Глухі приголосні утворюються лише з шуму, а дзвінки – з голосу й шуму.

Пояснення вчителя. Дослідження-конструювання

Запам'ятайте! Близькі за звучанням дзвінки і глухі приголосні становлять пари.

Не мають парних глухих [м], [в], [н], [л], [р], [й]. Їх ще називають сонорними. Легко запам'ятати сонорні звуки так: вони є у слові *віроломний*, тобто *підступний*.

Замініть дзвінки приголосні парними глухими. Запишіть утворені слова.

Балка, двір, жати, коза, тава, гол.

Диктант з завданням. Запишіть текст. Укажіть слова, у яких усі приголосні лише дзвінки або лише глухі.

Дід тримає в руках чорну бляшанку з гострим дзьобом на верхівці, видається вперед. До бляшанки припасований брезентовий міх. Він схожий на іграшкову гармошку. Коли його розтягувати або стискати, то вихоплюється сизий струмінь диму. Дід щедро обдає вулик димом. Бджоли відповідають сердитим гудінням. Декілька потривожених бджіл золотим німбом кружляють у діда над головою (В. Слапчук).

Що означає слово *німб*? У якому значенні його вжито в реченні?

Яка професія в дідуся? Назвіть голосні та глухі приголосні звуки в слові *пасічник*.

Підсумок уроку:

Гра «Так» чи «Ні». Якщо твердження правильне, кажіть «так». Якщо неправильне – виправте помилку.

Найменша одиниця мови і мовлення – звук.

Звуки мови і мовлення вивчає графіка.

В українській мові 38 звуків, з них – 6 голосних.

Звуки [г] – [х] становлять пару за дзвінкістю – глухістю.

Глухий [ф] має дзвінку парну [в].

Приголосні звуки утворюються за допомогою голосу й шуму.

[м], [л], [н], [р] – це дзвінки, які не мають парних глухих.

Домашнє завдання. Уміти розрізняти вивчені групи звуків. Виконати вправу з підручника.

Дібраний дидактичний матеріал для біоадекватних уроків ознайомлює учнів 5-го класу не тільки з найновішими відкриттями в різних царинах науки, а й з «ненауковими» феноменами.

Завдання і вправи під час біоадекватного уроку з української мови розвивають у школярів нестандартне, асоціативне мислення, парадоксальне, синтетичне, комічне мислення.

Біоадекватні уроки української мови забезпечують роботу двопівкульного мислення. Рефлексія знімає стрес, втому, психологічне навантаження. Легко й надійно засвоюється великий і складний матеріал з фонетики. Завдання стають цікавими й оригінальними, тому надовго запам'ятовуються. На уроках української мови здійснюється моральне, естетичне, трудове навчання без додаткових витрат.

Висновки. Отже, ноосферна освіта спрямовує авторів сучасних навчальних програм, посібників і підручників на комплексне вивчення української мови. Такий підхід до вивчення фонетики в 5-6-х класах розширює обрії пізнання учнів, змушує їх працювати над собою, цікавитись не тільки цим предметом, а й іншими дисциплінами. Ноосферна освіта навчає учнів 5-6-х класів вільно володіти мовою, самостійно поповнювати знання й підвищувати свій культурний рівень, готує до активної виробничої та суспільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кожуховська Л. П. Етимологічний аспект української мови у системі ноосферної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 56–57.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Освіта.UA*. 2016. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 08. 06. 2018).
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5-9 класи (5 клас). *Українська мова і література в школі*. 2017. № 4. С. 10–29.

References

1. Kozhukhovs'ka, L. P. (2004). Etymological aspect of the Ukrainian language in the system of noospheric education. *Ukrainian's ka mova i literature v shkoli*, 1, 56–57. [in Ukrainian]
2. The concept of implementing state policy in the sphere of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period to 2029. *Osvita.UA*. 2016. Retrieved from: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ [in Ukrainian]

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5-9 класи (6 клас). *Українська мова і література в школі*. 2017. № 5. С. 7–35.
5. Скуратівський Л. В. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови. *Дивослово*. 2005. № 2. С. 2–4.
6. Скуратівський Л. В. Питання духовності як філософська та методична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 4. С. 16–19.
7. Хуторський А. В. Современная дидактика. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 201 с.
8. Юрчук Н. До проблеми принципів навчання материнської мови через призму ноосферної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 9–11.
3. Curriculum for general education institutions (2017). The Ukrainian Language for Forms 5-9 (Form 5). *Ukrains'ka mova i literature v shkoli*, 4, 10–29. [in Ukrainian]
4. Curriculum for general education institutions (2017). The Ukrainian Language for Forms 5-9 (Form 5). *Ukrains'ka mova i literature v shkoli*, 5, 7–35. [in Ukrainian]
5. Skurativskiy, L. V. (2005). The motive as a force of pupils' cognitive activity in the process of language learning. *Dyvoslovo*, 2, 2–4. [in Ukrainian]
6. Skurativskiy, L. V. (2011). The issue of spirituality as a philosophic and methodological problem. *Ukrains'ka mova i literature v shkoli*, 4, 16–19. [in Ukrainian]
7. Khutorskoy, A. V. (2001). *Modern didactics*. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
8. Yurchuk, N. (2004). To the problem of training principles to teach the native language through the prism of noospheric education. *Ukrains'ka mova i literature v shkoli*, 2, 9–11. [in Ukrainian]

Рецензент: Павленко А.І. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Єрмоленко Світлана Іванівна
cvitlana.lana@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2512

*Матеріал надійшов до редакції 01. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 23. 07. 2018 р.*

Information about the author:

Yermolenko Svitlana Ivanivna
cvitlana.lana@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2512

*Received at the editorial office 01. 07. 2018.
Accepted for publishing 23. 07. 2018.*

РОЗВИТОК УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ ПІЗНАВАЛЬНІ БАР'ЄРИ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТИНОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Коноваленко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Статтю присвячено актуальним питанням створення умов для дитиноцентрованого навчання англійської мови в загальноосвітній школі шляхом підготовки до цього майбутніх учителів у процесі здобуття ними фахової освіти. Зокрема увагу зосереджено на використанні потенціалу пізнавальних бар'єрів як передумови формування в майбутніх учителів умінь створювати можливості для автономії учнів і посилювати ефективність процесу їхнього навчання англійської мови завдяки підвищенню мотивації через спеціально складені завдання. Запропоновано два шляхи підготовки студентів до використання пізнавальних бар'єрів у професійній діяльності: виконання під час власного навчання завдань, які містять пізнавальні бар'єри, і методичний аналіз освітнього потенціалу цих бар'єрів з позиції майбутнього вчителя.

Ключові слова:

пізнавальні бар'єри; дитиноцентроване навчання; автономія учня; майбутній учитель; урок англійської мови.

Аннотация:

Коноваленко Татьяна. Развитие умений использования познавательных барьеров для организации централизованного на ученике обучения на уроках английского языка.

Статья посвящена актуальным вопросам создания условий для централизованного на ученике обучения английскому языку в общеобразовательной школе путем подготовки к этому будущих учителей в процессе получения профессионального образования в высшей школе. Внимание уделяется применению потенциала познавательных барьеров как предпосылок к формированию умений будущих учителей создавать возможности для автономии учеников и сделать процесс обучения английскому языку более эффективным за счет повышения мотивации во время выполнения специально разработанных заданий. Предлагаются два пути подготовки студентов к использованию познавательных барьеров в профессиональной деятельности: выполнение во время своего обучения заданий, содержащих познавательные барьеры, и методический анализ образовательного потенциала этих барьеров с позиции будущего учителя.

Ключевые слова:

познавательные барьеры; централизованное на ученике обучение; автономия учащегося; будущий учитель; урок английского языка.

Resume:

Konovalenko Tetiana. Development of skills of cognitive barriers use for the organization of learner-centred teaching in English classroom.

The article is devoted to the topical issues of creating the conditions for learner-centred teaching English in secondary school by means of future teachers' preparation for this while obtaining their professional education in higher institution. Great attention is paid to the cognitive barriers potential application as the factor for future teachers' skills formation on creating the opportunities for learner autonomy and making the process of English language teaching more effective due to the motivation raise within the purposefully designed tasks and activities. There are two ways for the students' preparation for the use of cognitive barriers in professional sphere: doing the tasks and activities containing cognitive barriers in the process of their own learning and methodological analysis if educational potential of these barriers from the point of view of a future teacher.

Key words:

cognitive barriers; learner-centred teaching; learner autonomy; future teacher; English classroom.

Постановка проблеми. Функціонування національної системи освіти в Україні сьогодні вирізняється доволі швидкими темпами впровадження змін у її зміст, форми, засоби та способи реалізації. Найсуттєвіші зміни відбуваються в середній школі й найбільш глобальною з них є запровадження Концепції Нової української школи. Відповідно вища педагогічна освіта не може не зреагувати на сучасний виклик – підготовку вчителя, здатного ефективно працювати в нових умовах.

Постановка проблеми. Уже кілька десятиліть однією з особливостей навчання у вищій школі є відмова від ілюстративно-пояснювального підходу й надання знань у готовому вигляді. Декілька разів змінювалось навчальне навантаження студентів у бік зменшення кількості аудиторних годин. Обидва фактори сприяли збільшенню автономії студента й зростанню його відповідальності за результати навчання.

Реформування освіти позначилось і на середній, і на вищій освіті, проте в різних масштабах і в різних напрямках. На жаль,

у середній школі ці зміни характеризуються більш швидкими темпами, ніж у вищій, тому педагогічні вищі, які готують учителів, приймають виклик на прискорене реагування щодо підготовки фахівця нового гатунку.

Окремі вищі навчальні заклади, як наприклад, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, змогли ефективно організувати роботу щодо надання методичної допомоги вчителям шкіл у вигляді «Методичної майстерні педагогів Нової української школи». Викладачі університету ознайомились зі специфікою реформи й діляться з учителями шкіл своїми найкращими професійними технологіями, методиками, матеріалами.

Проте весь зміст вищої освіти й методологія підготовки майбутнього вчителя значно складніші й доволі громіздкі для надшвидких змін, серед яких найважливішою є зміна авторитарного стилю викладання, яка ще досить часто практикується у вишах, на студентоцентроване навчання, на підтримку автономії студентів в опануванні професії.

У студентоцентрованій аудиторії застосовують нові принципи навчання, де головним стає саме студент, а викладач виконує багато функцій, пов'язаних з педагогічним супроводом і наданням підтримки майбутньому фахівцеві на шляху від студента до вчителя. Подібно до того, як кожна людина стикається на своєму життєвому шляху з певними перешкодами, «у подорожі» до набуття професійної кваліфікації, яку забезпечує вища освіта, перед студентом також виникає багато бар'єрів, які можуть бути як негативними, так і позитивними. Порівняно нещодавно з'явився термін «пізнавальний бар'єр», який науковці тлумачать з різних позицій, проте вже є напрацювання, що доводять ефективність використання пізнавальних бар'єрів у фаховій підготовці майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянемо потенціал пізнавальних бар'єрів у двох перспективах: як ефективного підходу до організації занять майбутніх учителів англійської мови і як розвиток уміння цих вчителів у майбутньому ефективно використовувати пізнавальні бар'єри на своїх уроках.

Ще наприкінці минулого сторіччя у вітчизняній педагогіці сформувались сприятливі чинники для розвитку автономії майбутнього вчителя, засадничі принципи якої розкриваються в роботах основоположників особистісно-орієнтованої освіти (І. Бех, В. Євдокимов, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко). Саме в працях цих учених підкреслювалась необхідність створення умов для формування готовності до «педагогічної діяльності на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння майбутнім учителем власної індивідуальної сутності, на основі якої розробляється особистісна педагогічна концепція й персонал-технологія» [5, с. 24].

У навчанні мов концепція автономії розглядалась як самонавчання й поступове зміщення акцентів щодо навчальної діяльності від учителя або викладача в бік того, хто навчається. У самонавчанні увага концентрується на особистості та її самостійності, але при цьому необхідно враховувати той факт, що розвиток самостійності через автономію відбувається за умов наявності взаємозалежної дії, що закладається в соціумі. Отже, як твердять Muriam Luna Cortés і Diana K. Sánchez Luján, автономію слід розглядати як свободу від контролю вчителя, навчального плану або програми. Також науковці підкреслюють, що процес переходу до автономії позначається відносинами між тим, хто вчиться, процесом і змістом навчання щодо того, як

він / вона вчиться і як він / вона переносить це навчання в контексти за межами навчальної аудиторії, що допомагає йому / їй почуватись упевнено в новому оточенні, пов'язаному з професійною діяльністю.

Серед закордонних науковців, які розробляли науково-методологічні засади автономії в навчальній діяльності, варто згадати таких, як Leguthke & Thomas, Little, Holec, Dickinson, Nunan, Benson & Voller, Pennycook, Cotterall & Crabbe, Zimmerman, Benson. Попри розбіжності в наукових підходах і окремих твердженнях, названі вчені схилиються до того, що наявність тенденцій, алгоритмів дій і особливостей поведінки свідчать про певний комплекс характеристик для ототожнення автономної особистості. Зокрема науковці наводять такі характеристики автономного студента:

- бере участь у визначенні завдань, розуміє мету завдання й впливає на зміст і структуру програми;
- виявляє відповідальність та ініціативу в розвитку запланованих наперед дій;
- співпрацює в певному напрямі роботи спільно з колективом, якому властиві деякі вподобання щодо навчання;
- систематично переглядає порядок роботи, рефлексує щодо вивченого, оцінює ефект, формулює й використовує критерії для самооцінювання;
- саморегулює взаємодію з іншими студентами й відповідно залученими ресурсами;
- зберігає позитивне ставлення й поведінку, попри можливі труднощі в навчанні й демонструє високий рівень мотивації;
- використовує стратегії для досягнення більш ефективного й несподіваного спілкування. Легко перебирає на себе різні ролі під час дискусії й виявляє високий рівень соціальної автономії в навчанні;
- успішно «переносить» здобуті знання й набуті вміння в нові контексти;
- усвідомлює виклики й рефлексує щодо свого внеску в їх подолання;
- має власний позитивний образ; творчий і дисциплінований;
- бере участь у дослідженнях;
- залюбки бере участь у соціальній взаємодії;
- уважає викладача гідом, надає перевагу індивідуальним, тьюторським, дистанційним і позааудиторним заняттям [7].

Як переконаємось, для автономного студента наявність бар'єрів і перешкод має бути тією силою, що змушує його рухатись уперед, формулювати цілі й досягати їх. Саме тому для майбутнього вчителя іноземної мови надзвичайно важливою є підготовка до використання бар'єрів у професійній діяльності. Для цього в студентів має бути

сформованою система мотивації, комплекс знань, умінь і навичок щодо застосування пізнавальних бар'єрів у професійній діяльності. До профілю професійно ціннісних умінь має ввійти готовність майбутнього вчителя іноземної мови до використання бар'єрів у комплексі з мотиваційним, змістовим, процесуальним і рефлексивним складниками.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення умов ефективного розвитку вмінь майбутніх учителів іноземної мови використовувати пізнавальні бар'єри для організації дитиноцентрованого навчання на уроках англійської мови.

Для виконання нашого дослідницького завдання були застосовані такі методи наукового дослідження: метод критичного аналізу літературних джерел, метод моделювання педагогічної ситуації, пробне навчання й аналіз ефективності розробленої моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вироблення цілісного підходу до ефективного застосування пізнавальних бар'єрів у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови слід приділити увагу двом типам стратегій – створенню й подоланню бар'єрів. Стратегії потрібні майбутнім учителям і для організації власного безперервного професійного розвитку, і для організації навчальної діяльності їхніх майбутніх учнів.

Важливою умовою формування готовності вчителя до використання пізнавальних бар'єрів є надання цьому процесу якомога більшої природності й використання професійних ситуацій як контексту для вироблення цієї здатності. На цьому наголошувала І. Глазкова, акцентуючи увагу на взаємозумовленості вміння створювати пізнавальні бар'єри й означеної якості, оскільки штучний бар'єр повинен бути створений так, щоб максимально запобігти його можливому деструктивному впливу, але при цьому забезпечити реалізацію потенційних можливостей особистості, зокрема забезпечити роботу принципу оптимальних труднощів бар'єрів [1, с. 37].

Для ефективного використання пізнавальних бар'єрів на уроці англійської мови вчитель дотримується загальновідомих дидактичних принципів опрацювання матеріалу – від простого до складного, послідовності, систематичності, зв'язку навчання з життям, активності, наочності тощо. У такий спосіб він використовує цілеспрямовано створені труднощі для учнів, унаслідок переборення яких набуття знань і вдосконалення вмінь відбуватимуться більш ефективно й сприятимуть розвитку особистості учнів.

Однак слід зауважити, що процес застосування пізнавальних бар'єрів у навчальній

діяльності не повинен бути хаотичним. Кожне завдання, у якому передбачається використання пізнавальних бар'єрів, має підпорядковуватись певній меті й бути методично виправданим. Обов'язково потрібно враховувати й мотиваційний потенціал цих завдань. Посильний характер сприятиме активності учнів, а занадто легкі або важкі завдання знижуватимуть інтерес або загалом розчаровуватимуть їх.

У фаховій підготовці майбутніх учителів підхід до використання завдань з пізнавальними бар'єрами обов'язково має бути комплексним. Так, зокрема, І. Глазкова пропонує використовувати два блоки подібних завдань саме в професійній підготовці вчителя: блок продуктивно-пошукових і блок креативно-пошукових завдань. Блок продуктивно-пошукових завдань передбачає озброєння майбутніх учителів дослідними методами [1, с. 364]. По-перше, майбутні вчителі повинні навчитись усвідомлювати мотиви щодо використання пізнавальних бар'єрів. При цьому вони мають розуміти наявність власних намірів щодо застосування цієї технології й наявність інтересу з боку учнів як головних споживачів освітнього продукту, а також наявність відповідності між першим і другим. По-друге, слід актуалізувати пізнавальні потреби учнів і стимулювати їхнє мислення й готовність до творчого пошуку. По-третє, необхідно зважено підійти до потенціалу завдань з пізнавальним(и) бар'єром(бар'єрами) щодо формування мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь.

Учитель має розуміти сутність використовуюваного пізнавального бар'єру, уміти обирати найбільш доцільний його вид і враховувати його особливості. Але крім умінь використовувати готові пізнавальні бар'єри, учителям необхідно набути вміння створювати бар'єри для впровадження їх у навчальний процес. В обох випадках має бути наявна рефлексія, яка дасть змогу вчителю оцінити позитивний ефект від використання пізнавальних бар'єрів, побачити недоліки й передбачити їх усунення надалі.

У контексті підготовки майбутнього вчителя англійської мови ми змодельовали два рівні навчальних завдань з використанням пізнавальних бар'єрів. Перший рівень передбачав вихід студентів на рівень розуміння корисності бар'єра у власному навчанні. Здебільшого завдання з пізнавальними бар'єрами використовувались на заняттях з «Основної іноземної мови» (англійської), а також як домашні завдання й завдання для самостійної роботи в межах цієї навчальної дисципліни. Другий рівень якісно відрізнявся від першого

тим, що забезпечував розуміння студентами методичної цінності пізнавальних бар'єрів у навчанні англійської мови й розвиток умінь їх створювати й використовувати.

Перевірка ефективності моделі відбувалась в експериментальних групах студентів, що навчаються за спеціальністю 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська). Навчальний план цієї спеціальності містить наскрізний методичний складник – дисципліну «Методика навчання англійської мови», яка викладається впродовж 6 семестрів з урахуванням сучасних підходів і яка є практичною дисципліною, тісно пов'язаною з педагогічною практикою в школі, що дає змогу апробувати новітні дієві освітні технології.

На заняттях з дисципліни «Основна іноземна мова» спостерігалось підвищення мотивації до вивчення дисципліни, був сформований цілий комплекс професійно значущих і життєво необхідних умінь, зокрема таких, як критичне мислення, міжкультурна обізнаність, комунікативні вміння, уміння працювати в команді, уміння тайм-менеджменту, здатність розв'язувати проблеми, медіаграмотність, творчість [8, с. 105].

Завдання з використанням пізнавальних бар'єрів були кількарівневими й передбачали різні режими роботи. Одним з яскравих прикладів таких завдань є завдання «The Club of Three Wishes», у якому студентам доводиться виконувати різні ролі, працювати індивідуально, у парах і в групах. На час заняття вони стають членами клубу, чий три будь-які бажання можуть здійснитись, але через виконання певного набору проблемних завдань. Під час виконання завдання студенти розуміють, що проблеми слід перетворювати на можливості й спрямовувати зусилля на набуття нових знань і вмінь.

На заняттях з методики студентам пропонували завдання з застосуванням пізнавальних бар'єрів у процесі вивчення всіх розділів цієї дисципліни. При цьому навчившись самостійно виконувати завдань з наявними бар'єрами, студенти отримували завдання щодо створення власних навчально-методичних матеріалів з використанням бар'єрної технології. Так, наприклад, під час вивчення розділу «Psychological Factors in Language Learning» завдання «Performance anxiety types» передбачало визначення студентами ознак різних типів схвильованості під час виступу. Спочатку студенти розподіляли за категоріями презентовані в матеріалах різні типи схвильованості під час виступу, а потім мали розв'язати ці проблеми, запропонувавши на кожен тип фактор або фактори, які зменшили б рівень схвильованості. Після виконаної роботи групи студентів мають обмінятися своїми

постерами з запропонованими розв'язками окресленої проблеми, доповнити постери інших груп, розглянути свій кінцевий варіант постера, погодитись з запропонованими варіантами або довести їх невідповідність.

У кожному з розділів експериментального курсу методики є завдання, що передбачає застосування пізнавальних бар'єрів. Особливо насиченим такими завданнями є розділ «Classroom Management», який містить не тільки завдання з бар'єрами, що постають на шляху до виконання завдання, а й такі, що навчають створювати пізнавальні бар'єри для майбутніх учнів. Крок за кроком у студентів виробляється стратегія створення пізнавальних бар'єрів. На прикладі власного зацікавлення завданнями, які чинять певний виклик і змушують розв'язувати проблеми, студенти розуміють, що такого виду завдання спонукатимуть їхніх майбутніх учнів до активної пізнавальної діяльності.

Проте майбутні вчителі мають дізнатись про всі тонкощі застосування бар'єрної педагогіки та її технологій. Так, надважливе значення має вміння вчителя вселити в учня віру у свої сили, яка рухатиме його вперед до успішного виконання окресленого завдання. Також учитель має навчити учнів знаходити раціональні шляхи подолання бар'єра й застосування конструктивного способу для підвищення внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості. Для цього студенти набувають умінь використовувати стимули для успішного подолання бар'єрів майбутніми учнями. Для розвитку цього вміння ми застосовували наявний у вітчизняній педагогіці досвід стимулювання внутрішнього мотиваційного потенціалу особистості, розкритий у наукових працях І. Глазкової, В. Лозової, І. Подласого, А. Троцько, В. Чиркова [1; 3; 4; 6], і на власні спостереження за поведінкою студентів у навчальних ситуаціях з бар'єрними компонентами. Зокрема як стимули ми розглядали такі прийоми створення умов для студентоцентрованого навчання, як надання свободи вибору типу завдання, способу його виконання, режиму роботи, участі у виборі тематики; застосування взаємоконтролю або самоконтролю; орієнтування на освітні потреби студентів; диференціація та індивідуалізація навчання; упровадження контекстного навчання й активних форм взаємодії і навчання; комплексний розвиток процесуальних, загальних і фахових компетентностей з усвідомленням студентами їх ролі як у професійній діяльності, так і загалом у житті.

Для майбутніх учителів дійсно цінними були: можливість діяти самостійно, відчувати себе активним учасником освітнього процесу;

можливість застосувати критичне мислення, працювати в команді; широкі можливості для творчості й відсутність умовностей формального характеру. Серед найбільш популярних форм взаємодії й навчання – групова й парна робота, кероване читання, навчання за технологією пазла, мікровикладання, проектна робота, навчання на основі комунікативних завдань (task-based learning), майстерні, пірамідна група, симуляція тощо. Підвищення ефективності навчання, завдяки застосуванню пізнавальних бар'єрів і стимулюванню до їх подолання, підтверджується відповідністю змісту сучасної теорії навчання, розробленої В. Загвязинським. Форми й технології навчання, які ми застосовували, сприяли формуванню в студентів ціннісних орієнтацій, відповідного ставлення, культури спілкування, мислення, методів діяльності (планування, прогнозу, аналізу, рефлексії), вольових зусиль шляхом відтворення в навчальному процесі відносин і умов реального життя [2, с. 109–115].

Крім стимулювання студентів до подолання пізнавальних бар'єрів, ми використовували педагогічний супровід і педагогічну підтримку, що давали змогу гнучко змінювати траєкторію виконання завдань, впливати на непередбачувані труднощі, певні зміни в умовах навчання. Зауважимо, що для навчання студентів самостійного застосування бар'єрної педагогіки у власній професійній діяльності активно використовувались також рефлексія й технологія зворотного зв'язку. Перед виконанням завдань з наявними пізнавальними бар'єрами ми звертались до попереднього досвіду студентів, набутого в ситуаціях з подібними бар'єрами, труднощами, ускладненнями. Такий досвід аналізувався, формулювались попередні висновки. Після виконання завдань студентам

пропонували проаналізувати їх зміст, структуру, формат саме з погляду методики, унаслідок чого вони доходили висновків щодо важливості застосування таких завдань у власній майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, для ефективного розвитку вмінь майбутніх учителів іноземної мови застосовувати пізнавальні бар'єри для організації дитиноцентрованого навчання на уроках англійської мови необхідно, по-перше, створити в університеті студентоцентроване навчальне середовище під час вивчення фахових дисциплін (використання форм, технологій, режимів роботи для активного залучення студентів як повноправних учасників освітнього процесу). По-друге, навчити студентів не тільки успішно виконувати завдання з пізнавальними бар'єрами, а й самим створювати пізнавальні бар'єри для учнів і стимулювати їх до успішного виконання подібних завдань. По-третє, навчити майбутніх учителів у процесі опанування технології бар'єрного навчання застосовувати власний досвід освітньої діяльності (попереднього шкільного й поточного студентського) з поглибленим методичним аналізом конкретних навчальних ситуацій з наявними пізнавальними бар'єрами.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні практичних методичних рекомендацій щодо вдосконалення всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, готового реалізовувати Концепцію Нової української школи в умовах мінливості запитів сучасного соціуму, згідно з новими тенденціями, у межах реалізації практико-орієнтованого підходу до формування професійно ціннісних компетентностей, з урахуванням можливостей бар'єрної педагогіки та контекстного навчання.

Список використаних джерел

1. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія. Бердянськ: Вид-во О. В. Ткачук, 2013. 416 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 192 с.
3. Лозова В. І., Троцько А. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Москва: Владос, 1999. Кн. 1. 576 с.
5. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Теоретичні основи педагогічної технології: посібник. Харків: Основа, 1995. 105 с.
6. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности : учеб. пособие. Ярославль: Ярославский государственный университет, 1991. 52 с.
7. Cortés Myriam Luna, Sánchez Diana K. Lujan. Profiles of Autonomy in the Field of Foreign Languages. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. Bogotá, 2005. № 6. (Jan./Dec.). URL: <http://www.scielo.org.co/>

References

1. Glazkova, I. Ya. (2013). *Future teacher's competence in preventing and overcoming pedagogic barriers*. Berdiansk: Vydavnytstvo O.V. Tkachuk. [in Ukrainian]
2. Zagviazytsky, V. I. (2001). *Theory of education: contemporary interpretation*. Moscow: Akademia. [in Russian]
3. Lozova, V. I., Trotsko, A. V. (2002). *Theoretic basis of upbringing and education*. Kharkiv: OVS. [in Ukrainian]
4. Podlasy, I. P. (1999). *Pedagogics. New course*. Moscow. [in Russian]
5. Prokopenko, I. F., Yevdokymov, V. I. (1995). *Theoretic basis of pedagogic technology*. Kharkiv: Osnova. [in Ukrainian]
6. Chirkov, V. I. (1991). *Motivation of learning activity*. Yaroslavl: Yaroslavy State University. [in Russian]
7. Cortés, Myriam Luna, Sánchez, Diana K. Lujan (2005). Profiles of Autonomy in the Field of Foreign Languages. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. Bogotá. No. 6. Jan./Dec. 2005. – Retrieved from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100012 [in English]

- scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100012 (Last accessed: 09. 12. 2018).
8. Konovalenko T. V., Goncharova O. A. Future English Language Teachers' Life Skills Development in Methodology Course. *Studies in Comparative Education: Biannual scientific journal in Education*. 2018. № 1(35). P. 98–104.
8. Konovalenko, T. V., Goncharova, O. A. (2018). Future English Language Teachers' Life Skills Development in Methodology Course. *Studies in Comparative Education: Biannual scientific journal in Education*. 1 (35), 98-104. [in English]

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Коноваленко Тетяна Василівна
tetiana_konovalenko@mdp.u.org.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2513

*Матеріал надійшов до редакції 04. 12. 2018 р.
Прийнято до друку 24. 12. 2018 р.*

Information about the author:

Konovalenko Tetiana Vasylivna
tetiana_konovalenko@mdp.u.org.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2513

*Received at the editorial office 04. 12. 2018.
Accepted for publishing 24. 12. 2018.*

АКТИВИЗИРУЮЩИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Г. БЯЛА ПОДЛЯСКА. РАПОРТ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

Хелена Коновалюк-Никитин, Станислава Назарук

Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II (г. Бяла Подляска, Польша)

Аннотация:

В статье поднимается актуальная проблема использования активизирующих методов обучения дошкольников. Авторы рассматривают вопрос как в теоретическом аспекте, на основании литературы, так и в практическом. Проведенные ими исследования в избранных детских садах г. Бяла Подляска (Польша) позволяют ответить на вопрос: какие активизирующие методы обучения используют воспитатели в своей работе?

Ключевые слова:

ребенок дошкольного возраста; дошкольная педагогика; активизирующие методы обучения; Бяла Подляска.

Анотація:

Коновалюк-Нікітін Хелена, Назарук Станіслава. Методи для активізації навчання в практиці вчителів дошкільних закладів м. Біла Підляська. Рапорт за результатами дослідження.

У статті порушено актуальну проблему використання методів для активізації навчання дошкільників. Автори розглядають питання як в теоретичному аспекті, на основі літератури, так і практичному. Проведені ними дослідження в деяких дитячих садках міста Біла Підляська (Польща) дає змогу відповідати на запитання: які методи для активізації навчання використовують вихователі у своїй роботі?

Ключові слова:

дитина дошкільного віку; дошкільна педагогика; методи для активізації навчання; Біла Підляська.

Resume:

Konowaluk-Nikitin Helena, Nazaruk Stanisława. Activizing methods of teaching used by teachers of kindergartens in the city of Biala Podlaska. Research report.

The article takes a timely subject of using activizing methods of teaching preschoolers. Writers are primarily looking up the question in the theoretical aspect basing on the literature of the subject. Carrying out research in selected kindergartens of the city of Biala Podlaska (Poland) lets us answer the question: what activizing methods of teaching teachers are using in their work?

Key words:

preschooler; kindergarten pedagogics; activizing methods of teaching; Biala Podlaska.

В дошкольном возрасте ребенок проявляет особую физическую и когнитивную активность. Он сильно мотивируется неосознанными желаниями, жаждет познавать мир и действовать в нем. В это время происходит множество перемен в его формировании: в сфере физического, социального, эмоционального, нравственного и когнитивного развития. Родители, учителя и воспитатели помогают ребенку лучше понять мир, самого себя и других людей.

Предоставление помощи ребенку в его познании и понимании окружающего мира, а также указание способов созидания в нем чего-то нового является чрезвычайно существенным и важным вызовом современного дошкольного образования.

Всем известно и это было уже многократно доказано, что первые годы жизни ребенка необыкновенно важны для его развития. В этот период его характеризует не только огромная интеллектуальная активность, но и любознательность. Это лучшее время для формирования всевозможных навыков, необходимых во взрослой жизни.

Каждый учитель, таким образом, должен выполнить важное задание: сформировать у своих воспитанников навыки креативного мышления. Здесь могут пригодиться активизирующие методы обучения. Дошкольное учреждение в качестве первого этапа образования ребенка должно выполнять много различных функций, которые могут поддержать

процессы его развития. Оно не только оказывает заботу и присматривает за ребенком в отсутствие его семьи, следит за его безопасностью, но еще и подготавливает ребенка к школе. Учитель своим ежедневным поведением влияет на воспитание и обучение детей, стимулируя их развитие, высвобождая собственную активность [9, с. 22–23]. Учитель создает условия, благодаря которым воспитанник получает возможность мыслить, искать, совершенствоваться и общаться, действовать и сотрудничать в коллективе.

Метод обучения

Понятие «метод» происходит от греческого слова *methodos*, что значит «исследование», «способ», «путь открывания правды» [11, с. 246]. Т. Котарбинский определяет метод как способ, благодаря которому приходят к определенной цели. Метод обучения следует понимать, как «определенный способ руководства когнитивным трудом учеников для достижения основных целей в диапазоне учебного материала, навыков, поведенческих установок» [17, с. 9]. Метод обучения – это целенаправленно и систематически применяемый способ работы учителя с учениками, дающий ученикам возможность овладеть знаниями, приобрести навыки и использовать это на практике. До недавнего времени предпочтение отдавалось использованию четырех групп методов обучения [11, с. 248]:

- подающие – учеба путем усвоения;
- проблемные – учеба путем открытий;

- валоризационные – учеба путем переживания;
- практические – учеба путем деятельности.

Быстрые перемены в политике, экономике и культуре вызвали изменения в образовании и тем самым в методике обучения. Модифицированное деление методов обучения предложил Ф. Шлосек. Группа проблемных методов расширилась активизирующими. Обучающие методы являются важным элементом в процессе развития знаний, способностей и любознательности учеников. Й. Адамак замечает, что они являются показателем эффективности обучения, а также его привлекательности [1, с. 64].

В настоящее время в образовании важное место занимает идея субъектности и креативности. Й. Карбовничек замечает, что следует признать первостепенными активизирующие творческие методы. Они выполняют особую роль в обучении детей младшего возраста, хотя раньше относились к обучению старших детей [6, с. 7]. Благодаря активизирующим методам ребенок расширяет свои знания, углубляет свои увлечения, развивает творческие способности и инициативность, общается с другими, учится дискутировать на разные темы. Главной задачей активизирующих методов является создание для ребенка ситуации, согласно которой он предпримет действия, которых от него ожидают. Ребенок приобретает навыки взаимодействия в коллективе, которые ему пригодятся во взрослой жизни. Активизирующие методы повышают эффективность обучения, улучшают эффективность передаваемого материала, делают занятия более привлекательными, облегчают усвоение материала и формирование навыков, объединяют учебный процесс с игрой, пробуждают мотивацию к деятельности [12, с. 131].

Б. Кубичек выделил следующие черты, отличающие активизирующие методы от традиционных [8, с. 81]:

- субъектность (самосознание) – дети являются субъектами учебного процесса, они принимают участие в принятии решения о материале и формах учебного процесса;
- удовлетворение индивидуальных потребностей – дети изучают то, что удовлетворяет их потребностям в развитии;
- контакт – содержание и форма учебы определяется совместно с учителем путем непосредственного контакта с ним;
- ответственность – участники учебного процесса берут на себя часть ответственности за эффекты учебы;
- общение – участники используют в учебном процессе многостороннее общение;

• опыт – учеба является результатом текущего опыта и упорядочением приобретенного опыта;

• роль учителя – он исполняет роль координатора и организатора детской активности, роль сотрудника группы [8, с. 82].

Соответствующий подбор и применение методов обучения и связанных с ними учебных действий имеют большое значение для создания благоприятных условий обучения воспитанников [5, с. 69].

Методами, вызывающими большую активность и самостоятельность, являются активизирующие методы. Й. Кржижевска (J. Krzyżewska), упоминая в своей работе об активизирующих методах, утверждает, что они характеризуются тем, что в процессе обучения активность учеников превышает активность учителя [1, с. 10]. Похожим образом определяет активизирующие методы и Ф. Шлосек (F. Szlosek): «активизирующие методы создают условия для увлеченного и активного участия ребенка в занятиях [15, с. 105]. По мнению Брудника (Brudnik), активизирующие методы следует считать указателями, способами деятельности, помогающими детям сохранять интерес к обучению, усваивать без труда новые знания, творчески развиваться, общаться, дискутировать, спорить на разные темы [4, с. 4]. Эффективность активизирующих методов зависит, главным образом, от увлечения и вклада учителя. С помощью этих методов ребенок выступает в роли активного изыскателя. Он творчески решает поставленные перед ним задачи, использует прежние знания и навыки, и одновременно пользуется багажом опыта других. Применение активизирующих методов в детском саду имеет много преимуществ. Одним из них является развитие у детей вербальной речи. Для правильного развития речи необходимы не только правильные образцы и широкий непосредственный контакт с предметами и людьми, но также и провоцирование определенных вербальных реакций, что способствует стимулированию развития речи и выработке у детей потребности говорить. Развивающаяся речь и обогащение набора слов у воспитанника являются фундаментом возникновения и выработки понятий, и того, что за этим следует; она является одновременно орудием мышления. Дети приучаются думать во время выполнения начатых действий, втягиваются эмоционально, они активны в когнитивной, моторной, вербальной и эмоционально-мотивационной сферах [16, с. 70].

В современной литературе существует много классификаций активизирующих методов. Й. Кржижевска выделяет следующие методы: интеграционные, приведения в иерархию,

творческого решения проблем, дискуссионные, эвалюационные, коллективного принятия решений и планирования, диагностические, дидактические игры, методы ускоренной учебы. Задача учителя – создавать дифференцированные ситуации, основанные на переживании, провоцирующие самостоятельность, инициативность и активность [7, с. 10].

Выразительную классификацию представляет Бернацкая: интегрирующие группу методы, методы обучения и учебы в маленьких группах, методы преподавания готовых знаний, методы создания и определения понятий, методы креативного решения проблем и принятия решений, методы иерархического упорядочения понятий и решений, методы экспозиции и методы практического действия [3, с. 58–59]. Общее деление активизирующих методов выглядит следующим образом:

– проблемные методы – развивают навыки критического мышления. Они основаны на представлении ученикам проблемной ситуации и организации когнитивного процесса. При этом используются различные источники информации. Например, учебные фильмы, фотографии, рисунки, интернет. Происходящие в таких случаях когнитивно-воспитательные процессы включают такие составляющие, как анализ, объяснение, оценивание, сравнение и вывод. Примерные методы:

- мозговой штурм, наблюдение, дискуссия, проблемный метод, метод индивидуального случая;

- методы экспрессии и импресии. Эти методы настроены на эмоции и переживания, вызывают рост эмоционального участия воспитанника. Эффект ощущений и переживаний связан с выполнением определенных задач (например, дидактическая игра). Примерные методы: драма, метод симуляции, понятийная карта, лабораторный метод, метод проектов;

- методы графической записи, когда процесс принятия решения представляется на рисунке. Они поощряют самостоятельное принятие решения. Например, рыбный скелет, плакат, ментальная карта, снежный ком, карта ассоциаций.

Стоит рассмотреть более подробно некоторые из перечисленных активизирующих методов.

Мозговой штурм, называемый «методом Осборна», способствует прежде всего развитию умственных способностей и креативности. Он преодолевает барьеры в представлении собственных идей, стимулирует воображение. Метод основан на подаче в коротком отрезке времени как можно большего количества свободных ассоциаций, которые дает воображение. Мозговой штурм эффективен в качестве творческой разминки учеников,

например, перед конкретной задачей или же в качестве решения разных проблем [2, с. 280]. Этот метод можно разделить на 3 этапа. Первый – выработка идей, второй – оценка и анализ заявленных идей, согласно определенным критериям, третий – применение идей решений на практике. Примерная проблема для решения: подготовка зала к занятиям с детьми дошкольного возраста. Все дети по очереди высказывают свое мнение о том, что должно находиться в зале, как он должен выглядеть, что следует в нем изменить, а что оставить без изменений. Ни одна идея ребенка не будет оцениваться или критиковаться остальными. Все идеи воспитанников мы признаем интересными и записываем на листе бумаги. Как только будут собраны все идеи, мы читаем их вслух и голосуем с детьми за лучшую идею, которую можно воплотить в жизнь. Младшим детям или тем, кто не высказался, предлагается нарисовать свое решение проблемы, после чего прикрепить карточки к той идее, которая понравилась им больше всего.

Метод индивидуального случая (casestudy) – это следующий интересный метод, который можно использовать в работе с детьми. Создателями этого метода считаются Р. Гекон, К. Ран и Е. Зенткевич (R. Hecou, K. Rani, E. Ziętkiewicz). Они утверждают, что «сущность метода индивидуальных случаев основана на анализе события, представленного учителем в письменной форме, в звукозаписи, видеозаписи, а также в поиске ответа на такие вопросы, как, например: «Каково другое лучшее решение представленной проблемы?», «Что следовало бы сделать, чтобы избежать возникших последствий?», «Какое решение ты бы принял, будучи героем этой истории?» [14, с. 76]. При использовании этого метода следует представить проблемную ситуацию таким образом, чтобы ученики были вынуждены использовать свои знания и уже приобретенный опыт в новых условиях, но одновременно принимать правильные решения.

Следующий активизирующий метод – драма; она делает ставку на свободное творчество детей. «Драма основана на создании ситуации, зарисовке проблем и попытке решения их путем активного вхождения в роль» [13, с. 30]. Драма – отличный способ восприятия мира путем деятельности, кроме того, она развивает у детей воображение, фантазию и формирует эмоциональную сферу. В драме ребенок вынужден вчувствоваться и воплотиться в определенный персонаж, действовать, а не только пассивно воспроизводить роль. Здесь нет деления на зрителей и актеров. Фикция драмы дает возможность открыться, познать свой внутренний мир, а также позволяет развить свои

возможности. Г. Махульска (H. Machulska) пишет: «Драма облегчает и ускоряет учебу и всестороннее созревание ребенка в плане социальной и творческой жизни» [10, с. 7].

Другим игровым методом, применяемым в дошкольном учреждении, является метод симуляции. Здесь надо подражать или притворяться согласно выдуманной действительности [14, с. 46]. С помощью этого метода можно обучиться как сложным, так и простым ежедневным навыкам, таким, как телефонный разговор, отправка письма по почте или сервировка стола к обеду. Метод симуляции может исполнять роль тематической игры. Импровизированная игра детей в детском саду в магазин, дом, посещение врача – это отражение действительности, а, следовательно, это симуляция. Это совершенствование конкретных умений и обучение на собственных ошибках, которые были допущены в тренировочной ситуации [14, с. 74].

Понятийная карта – это следующий метод активизации, который также называют ассоциативной картой мозга, мышления или ментальной картой. Создателем этого метода считается Тони Бузан (Tony Buzan), который, разрабатывая его принципы, опирался на новейшие исследования мозга. Он утверждает, что, когда мы записываем свои спонтанные и неупорядоченные мысли в логические структуры, то работает мозг целиком, то есть оба его полушария. Понятийная карта помогает «активировать» знания учеников, побудить их фантазию и воображение к визуальной разработке разных определений и понятий, используя при этом рисунки, вырезки, слова или выражения. Метод используется преимущественно в обучении детей старше 6 лет [4, с. 4]. Как пример можно подать тему «Осень». На лист бумаги дети приклеивают вырезанные из журналов картинки, которые ассоциируются с темой занятий. Они могут работать как индивидуально, так и коллективно. По окончании работы картинки помещают на доску и дети совместно с учителем обсуждают результат.

Метод проектов основан на выполнении учениками задач, охватывающих преобладающую партию материала, предполагающими самостоятельную формулировку темы и поиск решений. Общий объем проектных работ определяется обычно учителем, ведущим проекты. Точное звучание темы и объем работ подлежит неограничению между ведущим и выполняющими проект учениками. В результате этих переговоров на каждую тему записывается контракт между ведущим и исполнителями. Проект может содержать как теоретическое, так и практическое решение

проблемы. Результатом работы ученика или коллектива учеников является предоставление письменного рапорта, содержащего анализ и решение проблемы. Расчеты, описание исследований, выполнение модели, ее применение и окончательные выводы. После выполнения проекта наступает его презентация, дискуссия, оценка с участием всех участников. Организация занятий, осуществляемых методом проектов, должна быть следующей: 1) выбор учителем партии материала (тематического раздела); 2) введение в тему с предложением проблем для решения; 3) формулировка темы и определение объемных рамок проекта (заключение контракта); 4) реализация проекта (консультации); 5) презентация проекта, дискуссия, подведение итогов; 6) проверка знаний и умений.

Следует отметить, что не каждый материал можно реализовать с помощью этого метода.

Методология исследований

Цель проведенных нами исследований – опросить учителей дошкольных учреждений на тему полезности и частоты применения активизирующих методов в работе с детьми дошкольного возраста. В исследованиях был применен метод диагностического зондажа. В опросе приняло участие 57 женщин, работающих в детских садах города Бяла Подляска в Люблинском воеводстве. Возраст исследованных – от 27 до 60 лет. Наибольшая возрастная группа – свыше 40 лет (35%), меньшая группа – в возрастном диапазоне 31-40 лет (26%), еще меньше – 51-60 лет (21%), самая маленькая – моложе 30 лет (18%).

Таблица 1

Возраст исследованных

возраст	учителя	
	N	%
до 30	10	18
31-40	15	26
41-50	20	35
51-60	12	21
Сумма	57	100

Источник: собственные исследования.

Каждый из респондентов имеет высшее образование. Отличительной чертой являлся трудовой стаж респондентов. Этот параметр выглядел следующим образом: больше всего было тех, кто проработал более 20 лет (31%), меньше было лиц со стажем 11-15 лет (26%), стаж между 16 и 20 годами имели 25% участниц исследования и 10% респондентов задекларировали стаж от 0 до 4 лет. Меньше всего опрошенных имели трудовой стаж от 5 до 10 лет (7%).

Таблица 2

Трудовой педагогический стаж учителей

годы трудового стажа	учителя	
	N	%
0-4	6	10
5-10	4	7
11-15	15	26
16-20	14	25
более 21 года	18	32
сумма	57	100

Источник: собственные исследования

Проведенные исследования показали, что все учителя знакомы с активизирующими методами. Знание этих методов, по их мнению, необходимо в работе с дошкольниками. На вопрос «Как часто применяются эти методы в работе?» 80% респондентов ответили – часто, 18% – используют иногда.

Таблица 3

Частота применения активизирующих методов

определение частоты	учителя	
	N	%
часто	47	82
иногда	10	18
никогда	0	0
сумма	57	100

Источник: собственные исследования.

Следующий вопрос касался чаще всего используемых активизирующих методов. Больше всего голосов было отдано за дидактическую игру (100%), в качестве второго по частоте использования был приведен метод симуляции (75%). Часто применяются также следующие методы: мозговой штурм (65%), драма (63%), карта понятий (37%).

Выводы. Можно констатировать, что учителя выбирают методы, соответствующие работе с детьми дошкольного возраста. Результаты исследований показали, что учителя применяют активизирующие методы, поскольку с их помощью у детей формируются следующие черты: развивается воображение, сотрудничество

с другими детьми, уверенность в себе и вера в собственные возможности. На основании исследования можно сделать вывод, что существуют активизирующие методы, которые дети воспринимают с трудом. К таким методам относится метод «снежного кома». У некоторых детей также вызывают трудности такие методы, как «рыбий скелет», понятийная карта, метод дискуссии.

Таблица 4

Применяемые активизирующие методы

активизирующие методы	учителя	
	N	%
мозговой штурм	38	67
драма	36	63
понятийная карта	21	37
снежный ком	8	14
дидактические игры	57	100
метод симуляции	43	75
дискуссия	14	25

Источник: собственные исследования

Примечание: ввиду возможности многократного выбора данные не суммируются до 100%.

Следует обратить внимание на то, что к проблематичности применения активизирующих методов можно причислить слишком большие группы и маленькие помещения в дошкольном учреждении. Учителя в детских садах, участвующие в исследовании, считают, что большое значение для увлечения детей такой формой обучения имеет личная позиция учителя. Именно от воспитателя зависит: пробудит ли он в дошкольниках любознательность и желание самостоятельно делать выводы.

Активизирующие методы дают возможность проявить большую активность и самостоятельность, потому что учение преобладает над научением. Они мотивируют воспитанников к деятельности и развивают их умственные способности, переносят позитивные эффекты в плоскость обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Adamek, J. (1997). *Basics of preschool education*. Kraków. [in Polish]
2. Bereźnicki, F. (1994). *General didactics in outline*. Koszalin. [in Polish]
3. Bernacka, D. (2001). *From word to action. Overview of modern methods of education*. Warszawa. [in Polish]
4. Brudnik, E. (2000). I and my student are working actively. *Przewodnik po metodach aktywizujących*, 8, 4. [in Polish]
5. Grochociński, M. (1992). *Organization of work and methods of teaching in preschool education*. Gdańsk. [in Polish]
6. Karbowiczek, J. (2012). *Integrated preschool education with English language*. Warszawa. [in Polish]
7. Krzyżewska, J. (2000). *Activizing methods and techniques in preschool education*. Suwałki. [in Polish]

References

1. Adamek J., (1997) *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
2. Bereźnicki F., (1994) *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Koszalin.
3. Bernacka D., (2001) *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Warszawa.
4. Brudnik E., (2000) *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, „Przewodnik po metodach aktywizujących”, nr 8, s. 4.
5. Grochociński M., (1992) *Organizacja pracy i metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk.
6. Karbowiczek J., (2012) *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*, Warszawa.
7. Krzyżewska J., (2000) *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki.

8. Kubiczek, B. (2007). *Activizing methods. How to teach students to teach students to learn*. Opole. [in Polish]
9. Kwiatkowski, M. (1985). *Basics of preschool pedagogics*. Warszawa. 22–23. [in Polish]
10. Machulska, H. (2001). Drama, fun, learning and education. *Warsztaty edukacji twórczej*, 5, 7. [in Polish]
11. Okoń, W. (1998). *Intoduction to general didactics*. Warszawa. [in Polish]
12. Ordon, U. (2015). Use of activizing methods by preschool and I-III class teachers. *Edukacja elementarna*, 3, 131. [in Polish]
13. Pankowska, K. (1997). *Education through drama*. Warszawa. [in Polish]
14. Ran, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *How to activize students. Brainstorming and other techniques in education*. Poznań. [in Polish]
15. Szłosek, F. (1995). *Introduction to didactics of vocational subjects*. Radom. [in Polish]
16. Tyszkowa, M. (1990). *Activity and action of children and youth*. Warszawa. [in Polish]
17. Zaczyński, W. (1985). *Didactically-educational educational methods in primary education*. Preschooleducation. Warszawa. [in Polish]
8. Kubiczek B., (2007) *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Opole.
9. Kwiatkowski M., (1985) *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa, s. 22-23.
10. Machulska H., (2001) *Drama, zabawa, nauka i wychowanie*, „Warsztaty edukacji twórczej”, nr 5, s. 7.
11. Okoń W., (1998) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
12. Ordon U., (2015) *Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III*, „Edukacja elementarna”, nr 3, s. 131.
13. Pankowska K., (1997) *Edukacja przez dramę*, Warszawa.
14. Ran K., Ziętkiewicz E., (2000) *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Poznań.
15. Szłosek F., (1995) *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom.
16. Tyszkowa M., (1990) *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa.
17. Zaczyński W., (1985) *Metody dydaktyczno-wychowawcze w nauczaniu początkowym. Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa.

Рецензент: Фунтікова О.О. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:
Коновалюк-Никитин Хелена
 konowaluk@gmail.com

Государственная высшая школа им. Папы Римского
 Иоанна Павла II в г. Бяла Подляска (Польша)
 ул. Сидорска 95/97, г. Бяла Подляска, Польша

Назарук Станислава
 stnazaruk@poczta.onet.pl

Государственная высшая школа им. Папы Римского
 Иоанна Павла II в г. Бяла Подляска (Польша)
 ул. Сидорска 95/97, г. Бяла Подляска, Польша

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2514

*Матеріал надійшов до редакції 14. 07. 2018 з.
 Прийнято до друку 30. 07. 2018 з.*

Information about the authors:
Konowaluk-Nikitin Helena
 konowaluk@gmail.com

Pope John Paul II State School of Higher Vocational
 Education Biala Podlaska, Poland
 95/97 Sidorska St., Biala Podlaska, Poland

Nazaruk Stanisława
 stnazaruk@poczta.onet.pl

Pope John Paul II State School of Higher Vocational
 Education Biala Podlaska, Poland
 95/97 Sidorska St., Biala Podlaska, Poland

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2514

*Received at the editorial office 14. 07. 2018.
 Accepted for publishing 30. 07. 2018.*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Олена Котова, Андрій Проценко

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх учителів з фізичної культури. Проаналізовано погляди вчених на поняття «професійна компетентність» та особливості її формування в майбутнього вчителя фізичної культури. Доведено, що основною ланкою, яка з'єднує всі компоненти структури професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах, є педагогічна практика – провідний, домінуючий засіб підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності та один з основних засобів набуття ними професійної компетентності.

Ключові слова:

професійна підготовка; компетентність; формування професійної компетентності у вчителя фізичної культури; педагогічна практика студентів; види педагогічної практики.

Аннотация:

Котова Елена, Проценко Андрей. Педагогическая практика как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры.

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Проанализированы взгляды ученых на понятие «профессиональная компетентность» и особенности её формирования у будущего учителя физической культуры. Доказано, что основным звеном, объединяющим все компоненты структуры профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры в высших учебных заведениях, является педагогическая практика – ведущее, доминирующее средство подготовки студентов к профессиональной деятельности и одно из основных средств формирования у них профессиональной компетентности.

Ключевые слова:

профессиональная подготовка; компетентность; формирование профессиональной компетентности у учителя физической культуры; педагогическая практика студентов; виды педагогической практики.

Resume:

Kotova Olena, Protsenko Andrii. Pedagogical practice as a basis for the formation of professional competence of future physical culture teachers.

The article deals with the problem of future teachers of physical culture training. The views of scientists on the concept of "professional competence" and the peculiarities of its formation in the future teacher of physical culture are analyzed. It is proved that the main link that connects all components of the structure of the future teacher of physical culture in higher education institutions is pedagogical practice – the leading, dominant means of preparing students for future professional activity and one of the main means of acquiring their professional competence.

Key words:

professional training; competence; formation of professional competence of physical training teacher; pedagogical practice of students; types of pedagogical practice.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічних перетворень в Україні здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Саме тому пошук способів оптимізації підготовки вчителів з фізичної культури є стратегічно важливим завданням сучасної педагогічної науки та практики. Серед основних завдань, що стоять перед системою вищої педагогічної освіти, важливе місце посідає завдання підготовки компетентного фахівця широкого профілю, подальше посилення фундаментальної освіти й наближення її до дослідницької та практичної професійної діяльності, тому мета навчання передбачає оптимальне поєднання теоретичних знань і творчих здібностей майбутніх вчителів, що надало б їм можливість після закінчення ВНЗ самостійно підвищувати рівень власної освіченості й професійної підготовки, знаходити принципово нові розв'язання проблем науки і практики [6, с. 15].

У системі ступеневої підготовки фахівців з фізичного виховання (бакалаврів, магістрів) педагогічна практика відіграє важливу роль. Її вагомість пояснюється тим, що лише в процесі безперервної практичної роботи формуються основні педагогічні вміння, з'являється інтерес

до професії вчителя, розвивається потреба в педагогічному вдосконаленні, створюються умови для широкого досвіду, творчого й дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [3, с. 1].

Поняття «професійна компетентність» є базовим і достатньо складним. Так, у працях В. Краєвського, Н. Леонтєвої, І. Лернер, О. Олексюка, М. Станкіна, Н. Трофімової професійна компетентність розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності. Т. Добудько, Л. Карпова, А. Колесникова, В. Сластьонін визначають професійну компетентність як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань суспільства

Широке визначення поняття «компетентність» пропонує І. Зязюн, розкриваючи його в соціально-педагогічному контексті. Учений пояснює, що «компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності

людини, ініційованої процесом освіти» [2, с. 11]. «Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [2, с. 17].

Специфіка професійної діяльності вчителя фізичної культури, яка потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності та високої відповідальності, визначає особливу важливість формування професійних знань, умінь і навичок, а також певних професійно значущих особистісних якостей у процесі навчання майбутніх педагогів. Цілеспрямоване формування необхідних умінь та їх удосконалення забезпечуються через організацію навчальної та педагогічної практики, що є найважливішою ланкою підготовки спеціаліста будь-якого фаху. Тому проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в процесі професійної підготовки, зокрема в умовах педагогічної практики, потребує подальшого вивчення.

Формулювання цілей статті. Відповідно метою нашої статті є аналіз теоретичних поглядів учених на проблему сутності поняття «професійна компетентність учителя фізичної культури», а також визначення мети, завдань, принципів організації та змісту педагогічної практики як основи її формування в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну компетентність як характеристику фахівця застосовують до навчально-педагогічної праці вчителів різних напрямів і дисциплін, зокрема й до вчителя фізичної культури. Так, на думку В. Кременя, компетентність учителя фізичної культури виявляється в здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, активізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини [4, с. 2].

Б. Шиян уважає: для того, щоб учитель фізичної культури став майстром у виконанні педагогічних завдань, йому необхідно цілеспрямовано розвивати свої загальнопедагогічні й спеціальні (з урахуванням специфіки своєї професії) здібності, зокрема й рухові. Учений зауважує, що праця вчителя фізичної культури, попри велику питому вагу в ній рухового компонента, є розумовою. Результати його професійної діяльності залежать, як і у вчителів інших дисциплін, головню, від широти й гнучкості розуму. Для того, щоб стати професіоналом, учитель фізичної культури повинен багато знати. Зокрема він має оволодіти

теорією навчання й виховання, знати предмети медико-біологічного циклу, теорію та методику фізичного виховання, методику застосування ТЗН, комп'ютерні технології.

Педагогічна діяльність учителя, як відомо, – це сукупність різноманітних дій у певних ситуаціях, що підпорядковані навчально-виховним цілям і спрямовані на виконання конкретних педагогічних завдань [7].

Прикладом моделі сучасного вчителя фізичної культури є модель, запропонована Е. Вільчковським, яка охоплює результативність праці, фахову підготовленість, організацію педагогічної діяльності, педагогічні вміння, чинники, що зумовлюють ефективність педагогічної праці, стиль взаємостосунків з учнями, матеріальні й соціальні умови праці, суспільну діяльність та особистісні інтереси [6, с. 55].

Науковець Н. Денисенко виокремлює три рівні професійної компетентності працівників фізичної культури:

– високий рівень (педагогічна майстерність фахівця-новатора, що вирізняється наявністю професійно-управлінського, науково-педагогічного, науково-методичного, соціального, фізкультурно-оздоровчого компонентів);

– достатній рівень (професійно-управлінська компетентність працівників фізичної культури відповідає педагогічній майстерності щодо стабільного функціонування й передбачає сформованість професійно-управлінського, дидактичного, соціально-комунікативного й фізкультурно-оздоровчого компонентів педагогічної діяльності);

– середній рівень (професійно-управлінська компетентність учителів фізичної культури відповідає педагогічній майстерності фахівців, котрі лише адаптуються до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які ще не достатньо засвоїли всі елементи професійно-управлінського, загальнопедагогічного, дидактико-виховного й фізкультурно-оздоровчого компонентів і недостатньо володіють технологією побудови структури управління системою фізичного виховання учнів) [1, с. 1].

На сучасному етапі професійно-педагогічна підготовка кадрів для системи загальної середньої освіти, відповідно до нормативних документів, здійснюється на основі компетентнісного підходу. Одним зі складників професійної підготовки, що допомагає формувати професійну компетентність у майбутніх учителів фізичної культури, є педагогічна практика.

Педагогічна практика майбутніх учителів фізичної культури – інтегративний

і стрижневий компонент особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, що передбачає формування його професійної компетентності через оволодіння різними видами діяльності, що веде до професійного самовдосконалення, самопізнання студента в різних професійних ролях у реальних умовах загальноосвітньої школи.

Особливості підходів до організації навчальної практики майбутніх учителів фізичної культури зумовлені низкою специфічних ознак цього виду діяльності. Так, зокрема, особливість практики визначається широким спектром закладів, у яких студент може її проходити і які належать до різних рівнів і типів, оскільки на відміну від інших педагогічних спеціальностей, учитель фізичної культури повинен бути готовим до роботи з усіма категоріями дітей різного віку.

Відповідно до законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», положень «Про державний вищий навчальний заклад освіти», «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», «Про організацію виробничої і педагогічної практики», освітньо-професійної програми підготовки фахівця з вищою освітою за напрямом підготовки «Фізичне виховання», до наукових і практичних знань, умінь і навичок професійної діяльності випускника висуваються певні вимоги, основними з яких є такі:

- *проектувальні*, оволодіння якими забезпечить здатність самостійно проектувати фізкультурну та спортивну роботу, добирати відповідні педагогічні технології, доцільні й результативні для організації фізичного виховання дітей і молоді;

- *дидактичні*, що забезпечують успішність трансляції соціальних завдань у процесі педагогічної діяльності та підготовки вчителя фізичної культури;

- *аналітичні*, необхідні як для аналізу й оцінки процесів, явищ і результатів професійної діяльності, так і для самоаналізу, розвитку власних творчих здібностей; і

- *комунікативні*, що допомагають реалізувати управлінські рішення у практичній діяльності;

- *організаційні*, що дають змогу успішно реалізувати освітню та практико-орієнтовану діяльність дітей у різних соціокультурних умовах;

- *діагностичні*, що дають змогу діагностувати прояви девіантної поведінки дітей та молоді [8, с. 4; 5].

Для закріплення й поглиблення теоретичних знань і набуття практичних навичок студенти напряму підготовки «Фізичне виховання» спеціальності «Середня освіта (Фізична культура)» проходять такі види практик: на рівні

вищої освіти «Бакалавр» – навчальну, яка передбачає туристський похід, що відбувається в VI семестрі, і три педагогічні: педагогічну ознайомлювальну в III семестрі, літню активну в оздоровчих таборах у VI семестрі й педагогічну виробничу в VII семестрі; на рівні вищої освіти «Магістр» – асистентську, що відбувається в X семестрі.

Формування професійної компетентності вчителя фізичної культури можливе лише за умови цілісної системної організації практичної підготовки студентів, що передбачає реалізацію наступності змісту та завдань різних видів практики в умовах фахової підготовки у ВНЗ.

Програма практики з фізичної культури базується на таких принципах: *зворотного зв'язку* теоретичного навчання та практики; *послідовності* (поетапне засвоєння всього комплексу професійних умінь і навичок, почергове оволодіння всіма професійними функціями фахівця); *наступності* (змістовний зв'язок усіх видів практики); *динамічності* (поступове ускладнення завдань різних видів діяльності, розширення спектра видів діяльності, до яких залучається студент, збільшення обсягу та ускладнення змісту діяльності); *поліфункціональності* (одночасне виконання в ході практики різних професійних функцій і оволодіння в різних видах практики різними професійними ролями); *вільного вибору* (урахування інтересів і потреб як студента, так і керівників практики, змісту конкретних завдань у межах загальних завдань практики, тематики спільної практичної та науково-дослідницької роботи); *співробітництва* (створення в ході практики таких умов, за яких відносини між студентом і керівником практики базуються на професійній довірі й партнерстві й у яких студент усвідомлює себе самостійним суб'єктом професійної діяльності) [8, с. 7–8].

Метою практики є формування професійних умінь і особистісних якостей фахівця відповідно до видів професійної діяльності; оволодіння сучасними методами, формами організації та знаряддями праці вчителя фізичної культури; формування в майбутніх фахівців професійних умінь і навичок, необхідних для ухвалення самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах; виховання потреби систематично оновлювати свої знання, вести наукові дослідження й творчо застосовувати здобуті знання в практичній діяльності.

Основними завданнями практики є:

- поглиблення й удосконалення теоретичних знань і встановлення зв'язку з практичною діяльністю;

- ознайомлення зі змістом і сферами професійної діяльності;

- формування професійних умінь і навичок (проектувальних, дидактичних, аналітичних, комунікативних, організаційних, діагностичних);
- ознайомлення з основними типами і видами закладів, у яких ведеться фізкультурна й тренерська робота;
- ознайомлення з сучасним станом фізкультурно-тренерської діяльності в навчально-виховних закладах різного типу;
- знайомство з основними категоріями дітей, які мають соціально-педагогічні проблеми (діти групи ризику, діти-інваліди, діти-сироти, діти-правопорушники);
- формування й розвиток навичок педагогічного спілкування з дітьми різних вікових груп;
- засвоєння сучасних педагогічних технологій колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями дітей, розвиток професійно значущих особистісних якостей фахівця;
- створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного стилю діяльності;
- формування у студентів науково-дослідницького та творчого підходів до розв'язання професійних проблем і виконання професійних обов'язків;
- засвоєння морально-етичних норм професійної діяльності [8, с. 5–6].

Програма практики передбачає проведення уроків фізичної культури з учнями різного віку і статі та застосування позакласних форм фізичного виховання.

У процесі проведення уроків і позаурочних заходів з фізичного виховання в школі студенти оволодівають засобами, уміннями й особливостями педагогічної техніки (культура мовлення, культура педагогічного спілкування, психічна саморегуляція, культура зовнішнього вигляду тощо).

На уроках з фізичної культури майбутньому вчителю доцільно акцентувати увагу на окремих аспектах методики їх проведення: індивідуалізація завдань, засобів і методів цілеспрямованого впливу на учнів; застосування

різноманітних форм показу; активізація пізнавальної діяльності учнів; оздоровчий ефект фізичного виховання; виховання учнів у процесі навчально-тренувальної роботи; виховання фізичних якостей з використанням різноманітних методів; методика оцінювання учнів на уроці. Крім того, бакалавр і магістр проводять секційні заняття, готують учнів свого класу до участі в спортивно-масових заходах за планом школи; виконують завдання зі шкільної гігієни та фізіології фізичних вправ, теорії та методики фізичного виховання, спортивно-педагогічних дисциплін [8, с. 10].

Отже, до початку самостійної роботи в школі майбутнього педагога необхідно не тільки озброїти теоретичними знаннями для викладання предмета «Фізична культура», а й допомогти йому оволодіти комплексом практичних і професійних компетенцій.

Висновки. Професійна компетентність є базовим поняттям процесу фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури й розглядається як система знань, умінь і особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності, яка передбачає: усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності (потреб та інтересів, бажань і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уяви про свою соціальну роль); самооцінку особистих якостей і властивостей майбутнього фахівця (професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей; регулювання свого професійного становлення) і визначається як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних умов, вимог і завдань, а також як здатність супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня й активізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини.

Основною ланкою, що з'єднує всі компоненти структури професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, є педагогічна практика – провідний, домінуючий засіб підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності та один з основних засобів набуття ними професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Волкова С. С. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізичної культури. URL: www.rusnauka.com/27099.doc.htm (дата звернення: 12. 05. 2018).
2. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів: ПБВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
3. Концепція педагогічної компетенції / Банащенко Л. В., Севастьянова О. М., Кришук Б. С., Тафінцева С. І. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> (дата звернення: 12. 05. 2018).

References

1. Volkova, S. S. Formation of professional competence of future teachers of physical culture. Retrieved from: www.rusnauka.com/27099.doc.htm [in Ukrainian]
2. Ziazun, I. A. (2005). *Philosophy of progress and prospects of the educational system. Pedagogical skills: problems, searches, perspectives: monograph*. Kyiv; Hlukhiv: RVV GDPU, 10–18. [in Ukrainian]
3. Banashko, L.V., Sevastianova, O.M., Kryshchuk, B.S. et al. The concept of pedagogical competence. Retrieved from: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> [in Ukrainian]
4. Kremen', V.H. (2000). *The system of education in Ukraine: modern tendencies and prospects*. Professional education: pedagogy and psychology. Ed. by

4. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: Сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* / за ред. Т. Левовицького, І. Вілш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Київ; Ченстохова, 2000. С. 11–31.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва: Наука, 1996. С. 48–54.
6. Михайлишин Г. Й. Формування професійних умінь майбутніх вчителів у системі виховної роботи вищих навчальних закладів фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2006. 227 с.
7. Шиян Б. М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні*: зб. наук. праць. Рівне: Принт Хауз, 2001. Вип. 2. С. 371–374.
8. Переддипломна та магістерська педагогічна практика студентів факультетів фізичного виховання та спорту: навч.-метод. посібник / Ячнюк Ю. Б., Воробйов О. О., Ячнюк І. О., Мединський С. В. Чернівці: Рута, 2006. 144 с.
- Т. Levovytsky, I. Vilsh, I. Ziaziun, N. Nychkalo. Kyiv; Chenstokhova, 11–31. [in Ukrainian]
5. Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Nauka, 48–54. [in Russian]
6. Mykhailyshyn, H. Y. (2007). *Formation of professional skills of future teachers in the system of educational work of higher educational institutions of physical education: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
7. Shyian, B. M. (2001). *Training of physical culture teacher of the third millennium*. Concept of development of the field of physical education and sports in Ukraine: coll. of research works. Rivne: Prynt Haus. Issue 2. 371–374. [in Ukrainian]
8. Yachniuk, Yu. B., Vorobiov, O. O., Yachniuk, I. O. et al. (2006). *Pre-diploma and master's pedagogical practice of students of faculties of physical education and sport: teaching method. guide*. Chernivtsi: Ruta. [in Ukrainian]

Рецензент: Троїцька Т.С. – д.філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Котова Олена Володимирівна

kotova171265@gmail.com

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

Проценко Андрій Анатолійович

andrey-prozenko@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2515

*Матеріал надійшов до редакції 11. 08. 2018 р.
Прийнято до друку 30. 08. 2018 р.*

Information about the authors:

Kotova Olena Volodymyrivna

kotova171265@gmail.com

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

Protsenko Andrii Anatoliyovych

andrey-prozenko@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2515

*Received at the editorial office 11. 08. 2018.
Accepted for publishing 30. 08. 2018.*

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНОЇ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Владислав Круглик

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті сформульовано проблему, пов'язану з необхідністю формування практико-орієнтованого змісту гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти. Проаналізовано основні положення концепції знаково-контекстного навчання А. О. Вербицького. Акцентовано на заходах, що сприятимуть забезпеченню практико-орієнтованого змісту гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів (використання лекцій контекстного типу, ділових ігор, моделювання проблемних ситуацій, контекстуалізованих діалогів тощо). Запропоновано корективи, які доцільно внести в зміст і назви цих дисциплін («Філософія інформаційного суспільства», «Правова інформатика», «Економіка в інформаційному суспільстві», «Соціологія інформаційного суспільства», «Психологія програмування» тощо), а також наведено перелік компетентностей майбутніх інженерів-програмістів, формування яких необхідно забезпечити в процесі вивчення названих дисциплін. Звернено увагу на заходи, що сприятимуть якісній іншомовній підготовці майбутніх інженерів-програмістів (викладання за програмою підготовки до міжнародних іспитів, професійної сертифікації; формування умінь написання есе на професійну тематику, грантових заявок, технічних завдань та ін.).

Ключові слова:

заклади вищої освіти; майбутній інженер-програміст; професійна компетентність; гуманітарна підготовка; соціально-економічна підготовка; концепція знаково-контекстного навчання.

Аннотация:

Круглик Владислав. Формирование содержания гуманитарной и социально-экономической подготовки будущих инженеров-программистов в учреждениях высшего образования.

В статье сформулирована проблема, связанная с необходимостью формирования практико-ориентированного содержания гуманитарной и социально-экономической подготовки будущих инженеров-программистов в учреждениях высшего образования. Проанализированы основные положения концепции знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого. Акцентируется на мероприятиях, способствующих обеспечению практико-ориентированного содержания дисциплин гуманитарной и социально-экономической подготовки будущих инженеров-программистов (использование лекций контекстного типа, деловых игр, моделирование проблемных ситуаций, контекстуализированных диалогов и т. д.). Предложены коррективы, которые целесообразно внести в содержание и названия этих дисциплин («Философия информационного общества», «Правовая информатика», «Экономика в информационном обществе», «Социология информационного общества», «Психология программирования» и др.), а также перечень компетенций будущих инженеров-программистов, формирование которых необходимо обеспечить в процессе изучения названных дисциплин. Разработаны меры для обеспечения качественной иноязычной подготовки будущих инженеров-программистов (преподавание по программе подготовки к международным экзаменам, профессиональной сертификации; формирование умений написания эссе на профессиональную тематику, грантовых заявок, технических заданий и др.).

Ключевые слова:

учреждения высшего образования; будущий инженер-программист; профессиональная компетентность; гуманитарная подготовка; социально-экономическая подготовка; концепция знаково-контекстного обучения.

Resume:

Kruhlyk Vladyslav. Formation of the content of humanitarian and socio-economic training of future engineers-programmers at higher education institutions.

The article formulates the problem of necessity to form practice-oriented content of humanitarian and socio-economic training of future engineers-programmers at higher education institutions. The main provisions of the A.A. Verbitsky concept of sign-contextual learning are analyzed. The author highlights the activities to ensure the practical orientation of the content of the disciplines of humanitarian and socio-economic training of future engineers-programmers (use of context-type lectures, business games, modeling of problem situations, contextualized dialogues, etc.). There are corrections that are appropriate to make in the content and names of these disciplines ("Philosophy of the Information Society", "Legal Informatics", "Economics in the Information Society", "Sociology of the Information Society", "Psychology of Programming", etc.), as well as a list of future engineers-programmers' competencies, the formation of which must be ensured in the process of their study. Measures are proposed to provide high-quality foreign language training for future engineers-programmers (teaching by the program of training for international exams, professional certification; developing skills for writing professional essay, grant applications, technical tasks, etc.).

Key words:

higher education institutions; future engineer-programmer; professional competence; humanitarian training; socio-economic training; concept of sign-contextual learning.

Постановка проблеми. Розвиток постіндустріального, інформаційного суспільства, глобалізація та інтенсифікація світового ринку інформаційних технологій (ІТ) і ринку праці висувають нові вимоги до інженерів-програмістів, які мають бути здатними не тільки створювати програмні продукти, працювати з інформацією, а й успішно адаптуватись до швидкоплинних умов власної професійної діяльності, навчатись упродовж життя, професійно спілкуватись, зокрема й англійською мовою, а також працювати

в команді, керувати проектами тощо. Професійна підготовка таких інженерів-програмістів передбачає суттєве коригування змісту, форм і методів освітнього процесу, переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми, орієнтації на формування цілісної компетентності майбутніх фахівців у єдності її загальних і фахових складників. Отже, особливого значення набувають створення й реалізація цілісної системи підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, що здатна вчасно, оперативнo, гнучко

реагувати на зміни в науці та промисловості, вимоги ринку праці, забезпечуючи високу якість результатів. Провідне значення в змістовій підсистемі цієї системи належить професійно-орієнтованим дисциплінам. Проте слід урахувати, що формування професійної компетентності має відбуватись також і під час вивчення дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки. З огляду на це, зміст цих дисциплін має бути практико-орієнтованим і враховувати специфіку діяльності майбутніх інженерів-програмістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у вітчизняній науці порушувалась під час розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження: загальних проблем підготовки майбутніх спеціалістів в умовах закладу вищої освіти (А. Алексюк, В. Гладуш, Г. Головченко, Н. Дворникова, Т. Калюжна, А. Конох, А. Кузьмінський, О. Кучерук та ін.); теоретико-методологічних засад професійної освіти (О. Коваленко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); компетентнісного підходу в освітньому процесі вищої школи (О. Гура, О. Касаткіна, Н. Побірченко, Ю. Рашкевич та ін.); засобів інформаційного забезпечення професійної підготовки фахівців (В. Биков, Л. Калініна, Р. Клопов, М. Львов, О. Співаковський та ін.).

У працях українських науковців розкрито різні аспекти підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності, зокрема теоретичні й методологічні засади професійної підготовки ІТ-фахівців (Л. Гришко, В. Осадчий, К. Осадча, Н. Падалко, З. Сейдаметова, С. Тищенко); методичні підходи до навчання програмування майбутніх інженерів-програмістів (Ф. Ільєсова, І. Мінтій, С. Семериков); особливості впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх інженерів-програмістів (М. Винник, В. Сєдов); специфіка використання інформаційно-комунікаційних засобів у професійній підготовці майбутніх ІТ-фахівців (У. Когут, Л. Матвійчук, О. Спірін, А. Стрюк) та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати основні положення концепції знаково-контекстного навчання А. О. Вербицького й на цих засадах виробити пропозиції щодо коригування змісту дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів складається з ядра дисциплін та інших видів навчальної діяльності студента (навчальна практика, написання дипломного проекту), а також професійних

компетентностей, що формуються під час навчання в закладі вищої освіти. У межах цієї статті розглянемо зміст дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки. На наше переконання, він має бути наближеним до специфіки майбутньої професійної діяльності інженерів-програмістів і мати чітке практико-орієнтоване спрямування.

Для адаптації змісту гуманітарної і соціально-економічної підготовки інженерів-програмістів у закладах вищої освіти до майбутньої професійної діяльності й забезпечення практико-орієнтованого спрямування відповідних дисциплін вважаємо за доцільне здійснювати вивчення відповідних дисциплін на засадах концепції знаково-контекстного (або контекстного) навчання А. О. Вербицького. Вона ґрунтується на діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду, згідно з якою засвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей людини, її відносин зі світом, іншими людьми та собою відбувається в процесі активної діяльності [1, с. 48].

Одним з основних положень теорії і технології контекстного навчання є визнання смислотвірного впливу предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності [2, с. 41]. За визначенням автора концепції, «контекстним є таке навчання, у якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів» [2, с. 52].

Виходячи з цього, ми доходимо висновку, що для забезпечення формування ключових компетентностей у процесі вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін їх зміст і форми діяльності також мають бути пов'язані зі змістом і формами майбутньої професійної діяльності.

А. О. Вербицький виділяє три базові форми діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу (основні форми – лекція і семінар), квазіпрофесійна (ділові ігри та інші ігрові форми навчання), навчально-професійна (науково-дослідна робота, виробнича практика, «реальне» дипломне проектування). Усі інші форми навчання вчений вважає перехідними, зазначаючи, що послідовна зміна форм навчання поступово наближає студента до професійної діяльності [1, с. 62–63].

Нині технології контекстного навчання запроваджуються в процес професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, зокрема досліджується їх застосування до організації вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Так, зокрема, у роботі [6] наведено

досвід формування соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судоводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, у роботах [4; 7] – досвід організації вивчення англійської мови студентами немовних закладів вищої освіти.

На основі аналізу теоретичних положень концепції контекстного навчання й досвіду її практичної реалізації ми пропонуємо низку заходів, які сприятимуть забезпеченню практико-орієнтованого змісту дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів:

1. Упроваджувати лекції контекстного типу, запропоновані А. О. Вербицьким: проблемні, лекції удвох, лекції з заздалегідь запланованими помилками, прес-конференції [3, с. 4]. Проведення таких лекцій передбачає активну позицію студента під час заняття. У процесі вивчення філософії і соціології, наприклад, у такий спосіб можна досліджувати глобальні проблеми, пов'язані з функціонуванням суспільства й місцем людини та фахівця в цьому суспільстві. Так, зокрема, під час розгляду тем, присвячених проблемам інформаційного суспільства, доцільно провести обговорення робіт П. Друкера, М. Кастельса, Х.-Д. Хюблера, Е. Тофлера та ін.

2. Вивчаючи правознавство, основи економіки, психології, доцільно використовувати ділові ігри як форму квазіпрофесійної діяльності, у процесі якої моделюються ситуації професійної діяльності. Можуть бути змодельовані ситуації, пов'язані з дотриманням законодавства про інтелектуальну власність (правознавство), зі створенням стартапів, пошуком шляхів підвищення рентабельності ІТ-підприємства, оплатою праці тощо (основи економіки), із запобіганням професійному «вигоранню» або конфліктам у колективі (психологія).

3. Вивчаючи основи наукових досліджень, доцільно залучати студентів до реальної наукової роботи, спрямованої на розв'язання прикладних проблем ІТ-галузі.

4. Вивчаючи англійську та українську мови, варто використовувати моделювання проблемних ситуацій і контекстуалізовані діалоги, пов'язані з професійною діяльністю інженера-програміста. Це можуть бути ситуації проходження співбесіди під час працевлаштування, обговорення технічного завдання з замовником програмного продукту, мозкового штурму в процесі пошуку ефективних методів розробки програми тощо.

Окремо розглянемо заходи, які доцільно вжити для підвищення якості формування у студентів здатності до професійного спілкування англійською мовою:

1. Передбачити в навчальних планах підготовки інженерів-програмістів у закладах вищої освіти вивчення курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» протягом усього періоду навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр».

2. Збільшити обсяг аудиторної роботи з курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» до 4 годин на тиждень.

3. Здійснювати викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» за програмою підготовки до міжнародних іспитів на володіння англійською мовою як іноземною (IELTS General (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), TOEIC (Test of English for International Communication) та ін.).

4. У процесі вивчення курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» передбачити виконання завдань з написання есе на професійну тематику, а також грантових заявок, технічних завдань на розробку програмних продуктів тощо.

5. Спрямувати роботу на формування у студентів саме комунікативних навичок, наприклад, шляхом організації розмовних клубів, до яких залучати студентів різних курсів, а також студентів з інших країн, які навчаються в закладах вищої освіти міста.

6. Організувати для студентів, які не мають достатнього рівня попередньої підготовки з англійської мови, спецкурси для інтенсифікації навчання.

7. Запровадити спецкурси з професійно-орієнтованих дисциплін, а також курси для підготовки до професійної сертифікації інженерів-програмістів англійською мовою.

8. Використовувати на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін, передбачених навчальним планом, англійськомовні інформаційні джерела, зокрема масові відкриті онлайн-курси від провідних університетів світу.

Зважаючи на положення концепції контекстного навчання, вважаємо також доречним змінити акценти у вивченні гуманітарних і соціально-економічних дисциплін як на рівні назви, так і на рівні змісту дисциплін (табл. 1).

Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів здійснюється через зміст професійної підготовки, який охоплює не тільки перелік навчальних дисциплін та їхній зміст, а також компетентності, що формуються в процесі оволодіння предметом на основі активної позиції студента. Уважаємо за доцільне навести розподіл цих компетентностей за дисциплінами гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів (табл. 2).

Пропозиції щодо коригування назв і змісту дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки майбутніх інженерів-програмістів

Усталений варіант назви	Нова назва	Зміст
Філософія	Філософія інформаційного суспільства	Поняття інформаційного суспільства, концепції інформаційного та постіндустріального суспільства; наука, знання, техніка і культура інформаційного суспільства; людина в інформаційному суспільстві, проблема суб'єктів соціального розвитку в інформаційному суспільстві, концепція мас і панівної еліти, проблема відчуження людини й перспективи її освоєння в інформаційному суспільстві; особливості духовного життя інформаційного суспільства, інформаційно-комунікаційні інновації та відтворення духовного життя, сучасні концепції індустріальної та масової культури й подолання дегуманізації суспільства.
Право	Правова інформатика (Правові аспекти інформаційних технологій)	Держава, політика та влада в інформаційному суспільстві; нові важелі влади в концепціях інформаційного суспільства; легітимізація влади в інформаційному суспільстві; поняття «електронна демократія» та принцип гносеократії (влада знань); правові засади інформаційного суспільства, пов'язані з упровадженням Інтернет, розробленням і поширенням програмного забезпечення
Логіка	Цифрова логіка	Принципи цифрового подання інформації; системи числення та двійкове подання даних, булева алгебра; логічні функції, оптимізована реалізація логічних функцій; аналіз і синтез комбінаторних схем; декодери й мультиплексори; суматори й компаратори; цифрові методи проектування логіки, необхідні для розроблення інформаційних систем; методи розв'язання головоломок; послідовні логічні методи проектування.
Основи наукових досліджень	ОНД у галузі комп'ютерних наук (Дослідження в галузі комп'ютерних наук)	Поняття про науку й місце інформатики в сучасній системі наук; структура й методи наукового дослідження; об'єкти емпіричного дослідження в програмуванні; емпіричні методи інформатики; експертне оцінювання й метрики в програмуванні; поняття та етапи експерименту; методи статистичної обробки результатів експериментального дослідження; опис і презентація результатів наукового дослідження.
Економіка	Економіка в інформаційному суспільстві	Поняття «інформаційна економіка»; нові тенденції в розвитку економіки та промисловості; становлення глобальної економіки; основні ресурси сучасного виробництва (інформація та знання); зміна природи власності в інформаційному суспільстві; поняття символічного, публіцитного й культурного капіталу; нова організація праці та форм зайнятості в інформаційному суспільстві; економіка ІТ-компаній; економіка програмного забезпечення.
Соціологія	Соціологія інформаційного суспільства	Історичні етапи розвитку й формування інформаційного суспільства, проблеми та тенденції розвитку сучасного інформаційного суспільства, вплив інформаційно-комунікативних змін на розвиток суспільства, інформатизація як умова виникнення нової соціальної реальності, інформаційно-комунікативна природа сучасного суспільства, соціальна структура інформаційного суспільства.

Усталений варіант назви	Нова назва	Зміст
Психологія	Психологія програмування або Психологія управління	Психологічні основи діяльності програміста; закономірності прийому й перероблення інформації; функціонування психічних прийомів пам'яті й мислення програміста; психологія праці. Психологічні закономірності управлінської діяльності; створення й розвиток працездатного колективу, групи й лідери в колективі; психологічні аспекти діяльності керівника; психологія влади.

Таблиця 2

Компетентності, яких необхідно набути майбутнім інженерам-програмістам у процесі вивчення дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки

Дисципліна	Компетентності
Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)	– уміння спілкуватись усно й письмово українською та англійською мовами; – володіння знаннями про видатних людей у сфері інформаційних технологій, знання найбільш важливих комп'ютерних пристроїв; – здатність до розроблення проектної та програмної документації, що задовольняє нормативним документам
Українська мова за професійним спрямуванням	– уміння спілкуватись усно й письмово українською та англійською мовами; – здатність до розроблення проектної та програмної документації, що задовольняє нормативним документам
Філософія інформаційного суспільства	– здатність до розширення й поглиблення власного наукового світосприйняття; – здатність до поглибленого аналізу професійних проблем, розроблення й обґрунтування завдань
Правова інформатика	– здатність до розроблення проектної та програмної документації, що задовольняє нормативним документам; – здатність до використання міжнародних і професійних стандартів у галузі ІТ
Цифрова логіка	– здатність до розроблення програмних продуктів для процесів, що комп'ютеризуються; – уміння розробляти моделі різних типів залежно від завдання проектування програмного комплексу
ОНД у галузі комп'ютерних наук	– здатність до розширення й поглиблення власного наукового світосприйняття; – уміння здійснювати збирання, оброблення, аналіз і систематизацію науково-технічної інформації; – здатність до застосування методів і механізмів оцінки й аналізу функціонування засобів і систем ІТ
Економіка в інформаційному суспільстві	– уміння враховувати вплив чинників зовнішнього середовища на результативність професійної діяльності; – здатність до розроблення й реалізації процесів життєвого циклу інформаційних систем, програмного забезпечення, сервісів систем інформаційних технологій
Соціологія інформаційного суспільства	– уміння враховувати вплив чинників зовнішнього середовища на результативність професійної діяльності;

Крім того, у процесі вивчення зазначених дисциплін слід забезпечити формування таких компетентностей, як: здатність до використання знань на практиці; здатність до опанування нових знань і продовження професійного розвитку; володіння сучасними методами ефективного доступу до інформації, її збирання, систематизації та збереження; здатність

до самостійного набуття за допомогою ІТ нових знань і вмінь і використання їх у практичній діяльності.

Висновки. У процесі дослідження, узагальнивши власний практичний педагогічний досвід і досвід колег з різних закладів вищої освіти, ми дійшли висновку, що зміст дисциплін гуманітарної і соціально-економічної підготовки

майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти («Філософія», «Право», «Логіка», «Основи наукових досліджень», «Економіка», «Соціологія», «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)», «Українська мова за професійним спрямуванням») має бути практико-орієнтованим, наближеним до майбутньої професійної діяльності інженерів-програмістів, згідно з положеннями контекстного підходу (А. О. Вербицький). З огляду на це, ми запропонували внести корективи в назви цих дисциплін («Філософія інформаційного суспільства», «Правова інформатика», «Цифрова логіка», «Основи наукових досліджень у галузі комп'ютерних наук», «Економіка в інформаційному суспільстві», «Соціологія інформаційного суспільства», «Психологія

програмування») та їх зміст, а також навели перелік компетентностей майбутніх інженерів-програмістів, яких вони мають набути в процесі вивчення названих дисциплін. Ураховуючи обов'язковість володіння майбутніми інженерами-програмістами англійською мовою на рівні, достатньому для професійного спілкування й розуміння англійськомовних джерел інформації, ми радимо для забезпечення якісної іншомовної підготовки студентів проводити викладання за програмою підготовки до міжнародних іспитів, професійної сертифікації; формувати в майбутніх інженерів-програмістів уміння написання есе на професійну тематику, а також грантових заявок, технічних завдань на розроблення програмних продуктів тощо.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf> (дата звернення: 01.12. 2018).
3. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. 52 с.
4. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 191–196.
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська, німецька)» для студентів за напрямками підготовки: Прикладна математика, Інформатика, Системний аналіз / Жовнірук З. Л. та ін. Львів: ЛНУ, 2010. 16 с.
6. Тимофеева О. Я. Зміст і методика педагогічного експерименту з формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1(38). С. 284–289.
7. Хомяковська Т. О., Калініченко А. І. Контекстне навчання як засіб інтеграції у процесі викладання англійської мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. 75. Т. 3. С. 88–92.

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Круглик Владислав Сергійович
kryglikvlad@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2516

Матеріал надійшов до редакції 10.12. 2018 р.
Прийнято до друку 24. 12. 2018 р.

References

1. Verbitskiy, A. A. (1991). *Active Higher School Education: Contextual Approach: Methodological Guide*. Moscow: Vysshaya shkola. [in Russian]
2. Verbitskiy, A. A. (2004). *Competence approach and contextual learning theory: Materials for the fourth session of the methodological seminar November 16, 2004*. Moscow: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. Retrieved from: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf>. [in Russian]
3. Verbitskiy, A. A. (2011). *Pedagogical technologies of contextual learning: Scientific-methodical Guide*. Moscow: RITs MGGU im. M.A. Sholohova. [in Russian]
4. Melnyk, A. (2012). Contextual learning in the process of professional foreign language communication of students in non-language specialties. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti*, 10, 191–196. [in Ukrainian]
5. Zhovniruk, Z.L., Isaieva, H.T., Mykytenko, N.O., Vynnyk, O.Iu., Petriv, O.V., Solohub, L.V., (2010). *Work program of the academic discipline "Foreign language in professional orientation (English, German)" for students in the areas of training: Applied Mathematics, Computer Science, System Analysis*. Lviv: LNU. [in Ukrainian]
6. Tymofieieva, O. Ia. (2016). Content and method of pedagogical experiment on the formation of social and communicative competence in future navigators in the process of studying humanitarian disciplines. *Naukovyyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: "Pedahohika. Sotsialna robota"*, 1 (38), 284–289. [in Ukrainian]
7. Khomiakovska, T. O., Kalinichenko, A.I. Contextual learning as a means of integration in the teaching of English. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. Prats*, No. 75, Vol. 3. 88–92. [in Ukrainian]

Information about the author:

Kruhlyk Vladyslav Serhiiovych
kryglikvlad@gmail.com

Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmanska Str., Melitopol,
Zaporizhzhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2516

Received at the editorial office 10. 12. 2018.
Accepted for publishing 24. 12. 2018.

ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

Ольга Левада, Валентина Іванова, Олександр Непша

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті визначено місце і роль географічних карт у шкільному курсі географії. Формування знань щодо розуміння географічної карти повинно бути спрямовано на засвоєння головних властивостей карти, зокрема таких, як: просторово-часова подібність, змістовна відповідність, абстрактність, вибірковість, однозначність, синтетичність тощо. Уміння читати карту й здобувати якомога більше інформації формується в учнів протягом не одного уроку. Уміння правильно користуватись картами дає змогу проводити уявні подорожі, що веде до розвитку творчої пам'яті, логічного мислення, формування цілісного просторового образу елементів географічного середовища. Система підготовки вчителів у сфері картографії має ґрунтуватись на тому, що карта – це не тільки ілюстративний матеріал у викладанні географії, а й найважливіший засіб вивчення взаємозв'язків природних і господарських комплексів, без урахування й осмислення яких у сучасних умовах неможливо функціонування виробництва. Отже, потрібно формувати новий погляд на географічну карту на основі картографічної ерудиції та гасла вчителя: *учень без знань географічної карти подібний до учня без знань життєвого дороговказу.*

Ключові слова:

картографія; географічна карта; картографічний метод дослідження; читання карти; картографічні поняття.

Аннотация:

Левада Ольга, Иванова Валентина, Непша Александр. Формирование картографических компетентностей в школьном курсе географии.

В статье определены место и роль географических карт в школьном курсе географии. Формирование знаний относительно понимания географической карты должно быть направлено на усвоение главных свойств карты, таких, как: пространственно-временная идентичность, абстрактность, однозначность, синтетичность и другие. Умение читать карту и получать как можно больше информации формируется у учащихся на протяжении не одного урока. Умение правильно пользоваться географическими картами позволяет проводить путешествия, ведет к развитию творческой памяти, логического мышления, к формированию целостного пространственного образа элементов географической среды. Система подготовки учителей в области картографии должна основываться на том, что карта – это не только иллюстративный материал в преподавании географии, но и важнейшее средство изучения взаимосвязей природных и хозяйственных комплексов, без учета и осмысления которых в современных условиях невозможно функционирование производства. Поэтому нужно формировать новый взгляд на географическую карту на основе картографической эрудиции и девиза учителя: *ученик без знания географической карты подобен ученику без знания жизненного пути.*

Ключевые слова:

картография; географическая карта; картографический метод исследования; чтение карты; картографические понятия.

Resume:

Levada Olha, Ivanova Valentyna, Nepsha Oleksandr. The formation of the cartographic competences in the school course of geography.

The place and the role of the geographic maps in the school geography course are defined in the article. The formation of knowledge as for understanding of the geographical map should be aimed at the mastering of the main properties of the map: spatial-temporal similarity, content conformance, abstraction, selectivity, unambiguousness, syntheticity, etc. The ability to read the map and to obtain as much information as possible is not formed in pupils at one lesson. The ability of to use maps correctly allows them to conduct imaginary journeys, which leads to the development of the creative memory, logical thinking, and the formation of the holistic spatial image of the elements of the geographical environment. The system of the preparation of the teachers in the sphere of the cartography should be based on the fact that the map is not only the illustrative material in the teaching of geography, but also the most important means of the studying of the interconnections of the natural and the economic complexes; without the consideration and the comprehension of which in the modern conditions the functioning of the production is impossible. Therefore, it is necessary to create the new view at the geographic map which is based on the cartographic erudition and the teacher's slogan: *a pupil without knowledge of the geographic map is a pupil without knowledge of the waypoint of life.*

Key words:

cartography; geographic map; cartographic method of the research; map reading; mapping concepts.

Постановка проблеми. З усіх картографічних виробів географічні карти – найбільш поширена й найбільш використовувана модель Землі. Вивчення засобів і прийомів картографічного методу дослідження й методичних особливостей його застосування в процесі вивчення географії є одним з актуальних аспектів організації шкільної географічної освіти. Тому головне завдання під час формування картографічних знань і вмій – це виявлення закономірностей розміщення явищ у географічній оболонці та їх взаємозв'язку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування картографічних знань і вмій висвітлено в працях М. Баранського, К. Салищева, О. Берлянта, А. Божок, А. Осауленко, В. Пастух, Г. Грюнберга, В. Шевченко та багатьох інших. Значний внесок

у розвиток вітчизняної картографії зробив викладач Мелітопольського державного педагогічного інституту К. М. Матусевич, який ще в 70-80-ті роки минулого століття заснував прикладну традицію в проведенні практичних робіт з картографії та польової практики з топографії для студентів географічних спеціальностей. Одним з основних принципів цього навчання є формування картографічних знань і вмій у майбутніх учителів географії, які мають безпосереднє практичне застосування у викладанні шкільного курсу географії [1; 2; 3].

При цьому практично всі провідні картографи й методисти підкреслюють, що під час роботи з географічними картами на уроках географії насамперед необхідно використовувати такі прийоми, які заохочуватимуть учнів до вивчення

нового матеріалу. Про це свого часу зазначав М. Гоголь. У своїй відомій географам статті «Думки про географію» він підкреслював, що перед учнем постійно «має бути одна тільки карта. Жодного географічного явища не треба пояснювати, не зміцнивши на місці, хоч би це був тільки яскравий, мальовничий опис. Щоб вихованець, слухаючи його, дивився на місце у своїй карті, і щоб ця маленька точка ніби розсувалася перед ним і містила б у собі ті картини, які він бачить у розповіді викладача. Тоді можна бути впевненим, що вони залишаться в пам'яті його вічно: і, поглянувши на скелетний нарис землі, він його враз наповнить фарбами». У тій самій статті М. Гоголь далі зауважує: «Розповідь викладача має захоплювати, бути мальовничою; усі місця, що вражають, великі явища природи мають бути передані яскравими фарбами. Це діє сильно на уяву учнів і не скоро виб'ється з голови». Багато аналогічних цікавих міркувань про роль карти в навчанні й пізнанні навколишнього світу можна знайти також у інших видатних письменників. Ця думка М. В. Гоголя співзвучна з висловлюваннями багатьох географів, педагогів, методистів [2].

Формулювання цілей статті. Метою статті є з'ясування методичних особливостей використання прийомів картографічного методу дослідження на уроках географії.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і дослідних даних); емпіричні (спостереження, показ, пояснення, заохочення, порада, практичні вправи, ігрові дії).

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання географічних карт у школі має виконувати щонайменше два головні взаємозалежні завдання, а саме: сприяти вивченню фізичної та економічної географії та формувати в учнів картографічні уміння й навички. Уміння працювати з географічною картою набувається в процесі оволодіння прийомами та способами роботи з нею, які є складниками картографічного методу дослідження.

Безперечно, географічні карти посідають важливе місце в процесі навчання географії в середній і вищій школі. Один з провідних економгеографів М. Баранський назвав карту «другою мовою географії». Географічна карта є моделлю, що заміняє учневі об'єкт вивчення – Земну кулю [1]. При цьому слід пам'ятати, що ця картографічна модель, з одного боку, зберігає досліджувані особливості явищ і процесів у природі та суспільстві, а з іншого – відтворює наочність. К. Салищев зазначав, що географічні карти належать до просторово-знакових моделей, тобто ґрунтуються на мові знаків і дають просторове уявлення відображуваних явищ, тому

важливо не тільки мати гарну карту, а й уміти працювати з нею. У географічних картах втілено характерні риси моделей узагалі: винахідливий підхід пошуку й узагальнення [10].

Завдання вчителя – навчити учнів користуватись цими картографічними творами. Освітня програма підготовки фахівців першого рівня вищої освіти за спеціальністю 014.07 Середня освіта (Географія) галузі знань 01 Освіта передбачає формування таких компетентностей, як: здатність застосовувати знання на практиці, використовувати фонову інформацію, інформаційно-пошукові навички для виконання експериментальних і практичних завдань у галузі професійної діяльності; здатність знаходити й використовувати інформацію з різних джерел (електронних, письмових, архівних та інших) для подальшого використання в професійній діяльності тощо.

Одним з основних джерел інформації для географа є географічна карта. Зауважимо, що в шкільному курсі географії на вивчення суто картографічних тем дається обмаль часу. Але, на нашу думку, у процесі навчання учні мають навчитись розуміти й «читати» географічну карту. Формування знань щодо розуміння географічної карти повинно спрямовуватись на засвоєння головних властивостей карти: просторово-часову подібність, змістовну відповідність, абстрактність, вибірковість, однозначність, синтетичність тощо [11, с. 108–110].

Читання географічної карти – складний процес. Якість читання карти передусім залежить від підготовки учня та глибини його географічних знань. Уміння читати карту й здобувати якомога більше інформації формується в учнів протягом не одного уроку. Читання карти відрізняється від читання географічного тексту. Читати карту – означає вміти розпізнавати географічну дійсність за її зображенням на карті, за умовними позначеннями, їх поєднанням і просторовим розміщенням. Уміння правильно користуватись картами дає змогу проводити уявні подорожі, що сприяє розвитку творчої пам'яті, логічного мислення, формування цілісного просторового образу елементів географічного середовища.

Конструктивне використання прийомів і засобів картографічного методу дослідження сприяє цілеспрямованому вивченню карти й використанню її на всіх етапах навчання.

Одним з найбільш поширених і доступних для учнів прийомів картографічного методу дослідження є візуальний аналіз і опис, які насамперед залежать від уміння правильно прочитати карту. Процес читання карти під час вивчення окремої теми або розділу має бути спрямований на формування таких умінь, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків між

явищами, формулювання висновків про просторові особливості явищ, не позначених на карті.

Навички та вміння читати карту, користуватись нею як джерелом знань у процесі вивчення географії в школі формуються поступово, від класу до класу. Знати карту – означає пам'ятати, уявляти розташування, відносні розміри й форми об'єктів, що вивчаються в шкільних курсах географії.

У процесі навчання географічна карта виконує ще одне важливе завдання – упорядковує географічні знання, полегшує їх засвоєння. Навіть за загального огляду карта дає уявлення про певну територію, тому за допомогою географічних карт у школярів формуються інтегральні знання про географічний простір [6, с. 12–214; 9, с. 6–7].

Згідно з навчальною програмою шкільного курсу географії [4], перший досвід практичної роботи з географічними картами на основі сформованих картографічних понять учні набувають у шостому класі, вивчаючи розділ «Земля на плані та карті». У цей період уперше засвоюються такі поняття, як масштаб, географічні та прямокутні координати, умовні знаки, кути напрямку та ін. Вивчаючи топографічну карту, учні вчать орієнтуватись на місцевості, рухатись за азимутом, користуватись планом місцевості, визначати географічні й прямокутні координати, вимірювати відстані. Але для того, щоб набути цих навичок, на нашу думку, потрібно більше застосовувати нетрадиційні підходи до вивчення топографічної карти, урахувавши вік дітей.

Для кращого засвоєння й закріплення матеріалу з цієї теми, учням слід запропонувати низку цікавих завдань та ігор, наприклад, топографічну гру. Її можна проводити по-різному. За одним варіантом учитель роздає учням картки з зображенням умовних знаків і починає зачитувати текст. Діти за своїми картками здійснюють подорож, відповідаючи на запитання. Потрібно замінити слова в розповіді вчителя умовними топографічними знаками: від школи по шосе учні пішли до мішаного лісу на північний схід, азимут 80° , потім на схід до пристані й дійшли до дерев'яного мосту. Перейшли його й пішли по шосе вздовж залізниці на південний захід, азимут 210° . Далі учні вийшли до озера, береги якого виявились заболоченими. На західному березі озера, на узліссі березового гаю стояв будинок лісника.

За іншим варіантом – це топографічна гра-лото. Учитель роздає учням великі картки з зображенням умовних знаків, а з маленьких карток зачитує назви цих умовних знаків. Виграє той, хто першим закриє в себе всі картинки.

Жвавий інтерес викликає в учнів топографічна вікторина, запитання в якій можуть бути різноманітними:

Край значний, але дійти до нього неможливо. Що це?

Під схилом сиджу, на північ і на південь дивлюсь, зі мною підеш – дорогу легко знайдеш. Що це таке?

Коли було винайдено компас, окремі дослідники вважали, що стрілку компаса притягує Полярна зірка. Якою є справжня причина напрямку стрілки компаса на північ-південь?

Для орієнтування на місцевості ми користуємося компасом, магнітна стрілка якого вказує напрямок на північ. Тим часом, слово «орієнтування» походить від латинського слова «схід». Чому слово «схід», а не «північ» лягло в основу «орієнтування» тощо [7, с. 47–50].

Окрім виконання практичних завдань на уроці, доцільно проводити практичні роботи на місцевості. Тематика цих робіт може бути різною. Це, наприклад, робота з компасом і топографічною картою, щоб визначити азимут та румби на місцевості й за картою; орієнтування на місцевості за компасом і за місцевими ознаками; проведення окомірної зйомки та складання плану місцевості.

Робота з дрібномасштабними картами в старших класах потребує значної уваги й допомагає набувати учням уміння характеризувати об'єкти за картою, складати комплексні й порівняльні характеристики, відрізнити карти одну від іншої; встановлювати за картою залежність особливостей одних компонентів природи від інших, будувати профілі, проводити вимірювання по карті; аналізувати й читати соціально-економічні карти, встановлювати залежність розміщення господарства від природних умов за комплексною тематичною картою, давати за картами економіко-географічну характеристику об'єктів, складати картосхеми, картограми, картодіаграми.

Наголосимо, що географічна карта дає поштовх для розвитку самостійності, пошукового інтересу, творчого ставлення до предмета дослідження. Велику роль відіграють географічні карти в самостійній роботі учнів, особливо якщо враховувати їх функцію оперативності й комунікативності під час розрахунків найпростіших показників кореляції між явищами на картах різної тематики. За картою можна виконувати різноманітні завдання, зокрема й такі, що пов'язані з перспективою освоєння природних ресурсів, з транспортним і промисловим будівництвом тощо. За картою можна проводити різноманітні обчислення, наприклад, площі територій, довжини річок,

доріг тощо. Для карт, які використовуються в шкільній програмі, є цільова настанова, яка полягає в тому, щоб у навчанні географії слугувати головним засобом для послідовного пізнання основних закономірностей розміщення та зв'язків явищ природного середовища й господарської діяльності суспільства.

Програма шкільного курсу географії передбачає проведення практичних робіт, пов'язаних з використанням географічних карт, що є важливою умовою активізації навчальної діяльності учнів, сприяє розвитку в них логічного мислення. При цьому практичні завдання можна розробляти, працюючи з однією тематичною картою, завдяки порівнянню показників двох-трьох тематичних карт, а також самостійно побудувати тематичну карту на підставі фактичного матеріалу, статистичних даних тощо.

Використання карт у школі повинно виконувати два головні й тісно взаємозв'язані завдання: по-перше, сприяти вивченню фізичної та економічної географії та історії, а по-друге, формувати картографічні уміння й навички.

Загалом вивчення географії передбачає опанування широкого кола картографічних питань і формування понять щодо:

- математичної основи географічної карти: масштаб, картографічна проекція, геодезична основа;
- способів зображення рельєфу;
- умовних знаків топографічної карти, способів картографування на загальногеографічних і тематичних картах;
- прийомів роботи з картами різної тематики, змісту й призначення.

У процесі використання карт у шкільному курсі географії велика увага приділяється вивченню топографічних і загальногеографічних карт і менша – тематичним картам і тематичному картографуванню загалом, попри те, що вони широко представлені в шкільних географічних атласах. На нашу думку, роботу з тематичними картами слід розширювати й закріплювати. Саме аналіз цієї групи карт розширить картографічний досвід учнів. Було б корисно навчити учнів зіставляти, одночасно аналізувати географічні карти різної тематики, визначати кількісні та якісні показники, проводити порівняльний аналіз, розраховувати прості кореляції між явищами [5, с. 51–55].

Особливості й можливості використання географічних карт за допомогою картографічного методу дослідження багато в чому залежать від тематики, змісту, генералізації самих карт і мети дослідження. Тематична географічна карта, зміст якої обмежено одним елементом або навіть його окремою ознакою, допускає лише вивчення просторового розміщення цього елемента (чи

ознаки) і, за необхідності, його кількісних характеристик (величини, інтенсивності тощо). Такі карти називають аналітичними й до них належать: карти опадів, температур тощо. Комплексна географічна карта, або синтетична тематична карта об'єднує ряд елементів геосистеми, відкриває шлях до дослідження їх взаємозв'язків і функціонування, а отже, розширює можливості дослідження.

У процесі вивчення географії учні навчаються користуватися різними за змістом і тематикою картами, аналізувати їх, проводити картометричні й морфометричні роботи. При цьому вчителю слід звернути особливу увагу на вивчення картографічної генералізації, яке не повинно обмежуватись зіставленням великомасштабних карт з дрібномасштабними. Зауважимо, що картографічна генералізація – це узагальнення деяких елементів навантаження, деталей, скорочення інформації, спричинене зменшенням масштабу; процес отримання якісно нового зображення, нової інформації, що виникає в процесі узагальнення якісних і кількісних характеристик, абстрагування, переходу до узагальнених синтетичних понять [8].

Одними з найпоширеніших прийомів роботи з географічними картами є картометричні та морфометричні вимірювання, а саме: визначення відстаней, площ, об'ємів (наприклад, об'ємів опадів, стоку), щільності (густина річкової мережі, щільність населених пунктів та ін.), однорідності розподілу явищ територією тощо. Під час виконання таких робіт потрібно широке залучення географічних стінних карт і атласів, які мають не лише велике пізнавальне й методичне значення, а й виховну цінність. Атласи можна використати й на уроках географії, і під час екскурсій, у походах, поїздках [9, с. 6–10]. Красознавчі атласи не завжди мають однакову структуру, зміст.

Розглядаючи місце й значення картографічного методу дослідження в шкільному курсі географії, наголосимо на тому, що можливості шкільних програм не безмежні. Час, що надається для вивчення картографічних тем у рамках географії, не може бути істотно збільшений. Багато планів щодо використання в навчанні карт можуть бути реалізовані лише на факультативному занятті. І тому слід особливо підкреслити, що, використовуючи карти в шкільному навчанні, важливо не лише виконувати за ними ті або інші розрахунки чи вправи, а й, що найголовніше, – показати методологічне значення й місце картографії в сучасних науках про Землю й суспільство. Для цього не потрібно багато додаткового часу, але потрібний новий погляд, картографічна ерудиція та інше подання матеріалу.

До головних картографічних умінь, що формуються під час вивчення географії в школі, належать такі:

У шкільному курсі загальної фізичної географії в шостому класі учні повинні: орієнтуватись на місцевості (за місцевими ознаками, за небесними світилами, за компасом); виконувати прості вимірювання за допомогою топографічної карти (визначати відстані по прямій і кривій лінії, вимірювати площі об'єктів); вимірювати за топографічною картою азимут, румби, дирекційні кути тощо); визначати азимут напрямку на місцевості й рухатись за азимутом; уміти читати умовні знаки плану; уміти зіставляти місцевість з планом, орієнтуватись за планом, знаходити на плані видимі предмети місцевості, знаходити шлях на плані; проводити найпростіші вимірювання на місцевості у вигляді окомірної зйомки; уміти вимірювати на місцевості відстані кроками й мірною стрічкою; визначати відносні висоти точки земної поверхні; за топографічною картою визначати географічні та прямокутні координати.

У курсі «Материка та океани» в сьомому класі учні повинні: характеризувати клімат або інший компонент природи в процесі читання фізичної або тематичної карти (складеної способами ареалів, якісного фону, ізолініями, знаками руху або картограми); встановлювати залежність у розміщенні двох явищ шляхом накладення двох карт; порівнювати особливості компонентів природи в двох районах; складати комплексний опис природи території й порівнювати природу двох районів за кількома картами; порівнювати висоту двох гірських систем, вимірювати амплітуду температури й визначати райони з різною інтенсивністю явища по картах з ізолініями; самостійно складати тематичні карти способом ареалів.

У курсі «Україна у світі: природа, населення» учні мають набути нових картографічних умінь, як-от: встановлювати відмінності між масштабами в різних місцях карти (визначати, де головний, а де частковий масштаб); уміти аналізувати й оцінювати карти природи; обчислювати за дрібномасштабними картами падіння й середній ухил річок; встановлювати залежність властивостей одного компонента природи від іншого шляхом накладення двох карт; складати характеристики лінійного

природного об'єкта за кількома картами; будувати профіль за дрібномасштабною картою. У процесі читання однієї карти: визначити особливості в розміщенні лінійних і майданних об'єктів (останні за картою, виконаною способом якісного фону); складати характеристику територій і об'єктів за загальногеографічною картою (топографічною та дрібномасштабною); порівнювати природу на двох ділянках карти.

У курсі «Україна й світове господарство» новими є такі вміння: уміти порівнювати території (країни) за соціально-економічними показниками, відтвореними на одній комплексній карті; складати з кількох карток комплексну характеристику міста й промислового вузла; встановлювати залежність у розміщенні господарства від природних умов на основі комплексної карти; аналізувати соціально-економічні карти; будувати карти з використанням знаків руху.

Система підготовки вчителів у сфері картографії має ґрунтуватися на тому, що карта – це не тільки ілюстративний матеріал у викладанні географії, а й найважливіший інструмент вивчення дійсності; не тільки передавач просторової інформації, а й найважливіший засіб вивчення взаємозв'язків природничих і господарських комплексів, без урахування й осмислення яких у сучасних умовах неможливе функціонування виробництва.

Висновки. Розглядаючи місце й значення картографічного методу дослідження й географічних карт у шкільному курсі географії, ми дійшли висновку, що можливості шкільних програм не безмежні. Час, що надається для вивчення картографічних тем у межах географії, не можна істотно збільшити. Багато планів стосовно використання карт у навчанні можна реалізувати й на факультативних заняттях. Використовуючи карти в шкільному навчанні, важливо не тільки виконувати за ними якісь розрахунки або вправи, а й наголошувати на методологічному значенні й місці картографії в сучасних науках про Землю й суспільство. Отже, потрібно формувати новий погляд на географічну карту на основі картографічної ерудиції та гасла вчителя: учень без знань географічної карти подібний до учня без життєвого дороговказу.

Список використаних джерел

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии: пособие для учителей. Москва: Учпедгиз, 1960. 452 с.
2. Берлянт А. М. Университетская географическая картография и ее связи со школьным образованием. *География в школе*. 2005. № 7. С. 17–73.
3. Божок А. П., Осауленко А. С., Пастух В. В. Картография: підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2000. 250 с.

References

1. Baranskiy, N. N. (1960). *Methodology of teaching economic geography: textbook for teachers*. Moscow: Uchpedgiz. [in Russian]
2. Berliant, A.M. (2005). University Geographical Cartography and its Relationship with School Education. *Geografija v shkole*, 7, 17–73. [in Russian]
3. Bozhok, A.P., Osaulenko, A.E., Pastuk, V.V. (2000). *Cartography: Textbook*. Kyiv: Publishing and printing center «Kyiv University». [in Ukrainian]

4. Географія 6-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 19. 06. 2018).
5. Даценко Л. М. Картографічна компонента шкільної географічної освіти в умовах інформатизації суспільства. *Вісник геодезії і картографії*, 2011. № 3(72). С. 51–55.
6. Іванова В. М., Непша О. В. Поняття про міжпредметні зв'язки в шкільному курсі географії. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Баку – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2017. С. 212–214.
7. Левада О. М. Підходи к формированию картографических понятий в школьном курсе географии. *Moderni vzmozenosti vědz – 2010: materiál V Mezinárodní vědecko-praktická konf. (27 ledna-5 února 2010 r.)*. Praha: Chemie a chemická technologie «Ekologie». С. 47–50.
8. Матусевич К. М., Семенов В. Є. Найпростіші вимірювання на місцевості. Київ: Радянська школа, 1981. 63 с.
9. Непша О. В., Яровой Д. В. Особливості організації та проведення географічних екскурсій. *Актуальные научные исследования в современном мире: сб. научных трудов XXVII Междунар. научн. конф. (Переяслав-Хмельницкий, 26-27 июля 2017 г.)*. Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 7(27). Ч. 1. С. 6–10.
10. Салищев К. А. Картоведение. Москва: Изд-во МГУ, 1976. 438 с.
11. Скавронський П. С. Формування картознавчої компетенції учнів в шкільному курсі економічної та соціальної географії України. *Сучасні проблеми розвитку географічної науки і освіти в Україні*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17-18 травня 2012 р.). Київ: ВГЛ «Обрії», 2012. С. 108–110.
4. Geography. Forms 6-9. Educational program for general educational institutions. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. [in Ukrainian]
5. Datsenko, L.M. (2011). Cartographic component of the school geographic education in the conditions of the society's informatization. *Visnyk heodezii i kartohrafii*, 3 (72), 51–55. [in Ukrainian]
6. Ivanova, V.M., Nepsha, O.V. (2017). *The concept of the interdisciplinary connections in the school course of geography*. In: Fundamental and applied research: the modern scientific and practical solutions and approaches: the collection of the materials of the II International Scientific and Practical Conference. Baku- Uzhhorod-Drohobych: Posvit, 212–214. [in Ukrainian]
7. Levada, O.M. (2010). *Approaches to the formation of the cartographic concepts in the school course of geography. Modern vzmozenosti vědz - 2010: materiál V Mezinárodní vědecko-praktická konf., 27 ledna-5 února 2010 r.* Prague: Chemie a chemická technologie «Ekologie», 47–50. [in Ukrainian]
8. Matusевич, K.M., Semenov, V.E. (1981). *The simplest measurements on the locality*. Kyiv: Radianska shkola. [in Russian]
9. Nepsha, O.V., Yarovoy, D.V. (2017). *The peculiarities of the organization and the conducting of the geographic excursions*. In: The actual scientific research in the modern world: XXVII International. scientific Conf., July 26-27, 2017, Pereyaslav-Khmelnytsky. Issue 7 (27), Part 1. 6–10. [in Ukrainian]
10. Salishchev, K.A. (1976). *Cartography*. Moscow: Publishing House, Moscow State University. [in Russian]
11. Skavronsky, P.S. (2012). *The formation of cartographic competence of the pupils in school course of economic and social geography of Ukraine*. In: Modern problems of the development of geographical science and education in Ukraine. Materials of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Kyiv, May 17-18, 2012). Kyiv: VGL Obriy, 108–110. [in Ukrainian]

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Левада Ольга Михайлівна

olgalevada1@gmail.cjm

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

Іванова Валентина Михайлівна

V.ivanova@meta.ua

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

Непша Олександр Вікторович

nepsha_aleks@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2517

Information about the authors:

Levada Olha Mykhailivna

olgalevada1@gmail.cjm

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

Ivanova Valentyna Mykhailivna

V.ivanova@meta.ua

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

Nepsha Oleksandr Viktorovich

nepsha_aleks@ukr.net

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2517

*Матеріал надійшов до редакції 03. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 26. 07. 2018 р.*

*Received at the editorial office 03. 07. 2018.
Accepted for publishing 26. 07. 2018.*

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Тетяна Логвіна-Бик, Наталя Бик

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті порушено питання щодо професійної підготовки майбутніх учителів біології з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, використання діяльнісного та компетентнісного підходів. У процесі викладання дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя біології виокремлено такі компоненти: професійно-когнітивний (загальнопедагогічний, загальнопсихологічний й загальнопрофесійні компетенції), професійно-діяльнісний (спеціальні компетенції), професійно-особистісний (особистісна характеристика студента, його загальні та спеціальні навички). З'ясовано, що для зростання професіоналізму майбутніх фахівців у різних галузях біології потрібні розробка й застосування теоретичних і методологічних можливостей формування ціннісно-сміислової та мотиваційно-вольової готовності до професійно-практичної діяльності на основі гуманістичного підходу. Визначено, що головний стратегічний напрям розвитку біологічної системи освіти передбачає розв'язання проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізацію цього процесу, розроблення й апробацію теоретичної моделі й технологічного алгоритму підготовки висококваліфікованих біологів.

Ключові слова:

професійна підготовка майбутнього вчителя біології; методика навчання біології; формування професійних компетентностей; основні компетентності; конструювання змісту біологічної освіти; діяльнісний і практико-орієнтований підходи.

Аннотация:

Логвина-Бик Татьяна, Бик Наталья. Личностно-профессиональный подход к подготовке будущих учителей биологии в условиях реализации концепции Новой украинской школы.

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся профессиональной подготовки будущих учителей биологии с учетом индивидуальных особенностей студентов, использования деятельностного и компетентностного подходов. В процессе преподавания дисциплины «Методика обучения биологии и естествознанию» в структуре профессиональной компетентности будущего учителя биологии выделены следующие компоненты: профессионально-когнитивный (педагогические, психологические и профессиональные компетенции), профессионально-деятельностный (специальные компетенции), профессионально-личностный (личностная характеристика студента, его общие и специальные навыки). Выяснено, что для роста профессионализма будущих специалистов в различных областях биологии необходимы разработка и применение теоретических и методологических возможностей формирования ценностно-смысловой и мотивационно-волевой готовности к профессионально-практической деятельности на основе гуманистического подхода. Определено, что главное стратегическое направление развития биологической системы образования предполагает решение проблем развития личности ученика и учителя, технологизацию этого процесса, разработку и апробацию теоретической модели и технологического алгоритма подготовки высококвалифицированных биологов.

Ключевые слова:

профессиональная подготовка будущего учителя биологии; методика обучения биологии; формирование профессиональных компетенций; основные компетентности; конструирование содержания биологического образования; деятельностный и практико-ориентированный подходы.

Resume:

Lohvina-Byk Tetiana, Byk Natalia. Personal professional approach to preparation future teachers of biology in conditions of the implementation of the concept of the new Ukrainian school.

The article examines the issues of professional training of future biology teachers taking into account the personal qualities of students, using an activity and competence approach. When teaching the discipline "Methodology of teaching biology and natural science" in the structure of professional competence of the future teacher of biology, we distinguish the following components: vocational cognitive (general-pedagogical, general psychological and general-professional competencies), professional-activity (special competences), professional-personal (personality characteristics of the student, his general and special abilities). The growth of professionalism of future specialists in various fields of biology we see in the development and application of theoretical and methodological opportunities for the formation of value-semantic and motivational-volitional readiness for professional-practical activity on the basis of the humanistic approach. The main strategic direction of the development of the biological education system lies in the area of solving the problems of student and teacher development, technological development of this process, in the development and testing of the theoretical model and technological algorithm for the training of highly skilled biologists.

Key words:

professional preparation of the future biology teacher; methodology of teaching biology; the formation of professional competences; basic competencies; the construction of the content of biological education; the activity-oriented and practice-oriented approach.

Постановка проблеми. Основне завдання сучасної української загальноосвітньої школи полягає в наданні змоги учневі зрозуміти внутрішню логіку досліджуваного, у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності й функціональності, в активізації ролі самостійного навчання.

У 2017-2018 н. р. всі школи України почали працювати за новою Програмою з біології (6-11 класи) [1], але для успішної діяльності сьогодні недостатньо просто знань і вмінь

з біології, необхідні ще віра в себе, у свої сили, здатність самостійно ухвалювати рішення, жити й працювати в колективі. На нашу думку, необхідно навчити учнів зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему й розв'язувати її, формулювати гіпотезу й вести самостійний або спільний пошук способів її доведення, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків, тобто формувати ключові компетенції (Компетентнісний потенціал навчального

предмета) [1, с. 9–10] у межах такої дисципліни, як біологія.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити деякі питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології в процесі опрацювання нової програми з біології й вивчення фахової дисципліни «Методика навчання біології та природознавства».

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливими цілями сучасної освіти мають стати: розвиток в учнів здатності діяти й бути успішними, формування таких якостей, як професійний універсалізм, здатність змінювати сфери діяльності, способи діяльності на досить високому рівні. Тому нині цінуються такі якості особистості, як мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати знання й застосовувати їх у незнайомих ситуаціях, здатність вибудовувати комунікацію з іншими людьми. Зважаючи на це, основним результатом діяльності освітнього закладу повинна стати не система знань, умінь і навичок, а здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації.

У процесі викладання дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» студенти набувають основних компетентностей з біології, самостійно плануючи й розробляючи уроки біології. До основних компетентностей, що формуються в процесі вивчення біології, належать: 1. Спілкування державною (і рідною) мовами. 2. Спілкування іноземними мовами. 3. Математична компетентність. 4. Основні компетентності в природничих науках і технологіях. 5. Інформаційно-цифрова компетентність. 6. Уміння вчитись упродовж життя. 7. Ініціативність і підприємливість. 8. Соціальна й цивільна компетентності. 9. Обізнаність і самовираження у сфері культури. 10. Екологічна грамотність і здоровий спосіб життя. Докладний перелік діяльнісного, знанієвого й ціннісного компонентів предметної компетентності наведено в рубриці нової навчальної програми з біології «Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів» [1, с. 12–15].

Формування професійних компетентностей у студентів педагогічних університетів – майбутніх учителів біології в процесі вивчення фахових дисциплін можна розглядати як процес набуття ними педагогічних здібностей, професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок, певних якостей особистості, що забезпечать їхню подальшу педагогічну діяльність у закладах освіти.

В одній зі своїх праць [2] автори статті наголошують на тому, що в навчанні студентів важливим є вміння оцінювати власні дії та можливості; використовувати різноманітні джерела інформації, а також розвивати творчі

здібності та інтереси в процесі професійного зростання [2, с. 40]. Для виконання студентами завдань навчального процесу, для підготовки їх до проходження виробничої практики в середній школі необхідно сформулювати в них спеціальні уміння й навички, що покладені в основу формування компетентностей. Інтерактивні й активні методи навчання і виховання, спрямовані на мотивацію студентів до пошуку нових рішень у здобутті знань, навчання студентів працювати в складі команди, поєднання елементів наукового дослідження і гри дають свій плідний результат [2, с. 40].

У структурі професійної компетентності майбутнього вчителя біології можна виділити такі компоненти: професійно-когнітивний (загальнопедагогічні, загально-психологічні й загальнопрофесійні компетенції), професійно-діяльнісний (спеціальні компетенції), професійно-особистісний (особистісна характеристика студента, його загальні й спеціальні здібності).

Когнітивний критерій характеризує системність знань з біології, володіння системою загальнобіологічних і спеціальних понять і використання їх надалі в навчальному процесі. Показником когнітивного критерію є рівень знань з теорії та методики біології, педагогіки та психології тощо.

Особистісний критерій передбачає сформованість педагогічних знань і вмінь, здібностей, певних особливостей професійної мотивації. Показниками особистісного критерію є сформованість професійно важливих якостей, зокрема таких, як комунікативні, індивідуально-типологічні, емоційно-вольові, рефлексивні та інші.

Діяльнісно-операційний критерій характеризує сформованість певних умінь і навичок професійної діяльності з біології (організаторські, комунікативні, рефлексивні, аналітичні, проєктивні, прогностична та інші).

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.

У конструюванні змісту біологічної освіти використано системно-структурний і функціональний підходи. Це дає змогу більше уваги приділити вивченню процесів життєдіяльності організмів, скоротивши морфологічні й анатомічні відомості про них. Водночас, застосування функціонального підходу забезпечує формування уявлення про організм як цілісну систему, орієнтує учнів на здоровий спосіб життя. В основній школі

вивчення біології спрямовано на формування ключових і предметних компетенцій – необхідних знань, умінь, цінностей, а також здатності застосовувати їх у процесі пізнання й у практичній діяльності.

Автори статті в роботі [3] зауважують, що під час вивчення біології формуються особистісні й міжособистісні якості, здібності, навички та знання студентів як майбутніх кваліфікованих фахівців, що виражаються в різних формах і різноманітних робочих (професійних) і життєвих ситуаціях. Зростання професіоналізму майбутніх фахівців у різних галузях біології автори вбачають у розробленні й застосуванні теоретичних і методологічних положень щодо формування ціннісно-сислової та мотиваційно-вольової готовності до професійно-практичної діяльності на основі гуманістичного підходу [3, с. 234].

У статті «Проблеми реалізації компетентнісного підходу» [4] автори наголошують на тому, що експериментальна дворічна перевірка підтвердила ефективність розробленої моделі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів біології і доцільність її використання й надалі. Головною метою діяльності вчителя біології в середній школі є виконання таких завдань: формування у школярів свідомої та активної життєвої позиції, дбайливе ставлення до живої природи; виховання відповідальності за стан навколишнього середовища [4, с. 140].

Виходячи з компетентнісного підходу, знання мають бути не багажем «про всяк випадок», а ключем до розв'язання проблем, що забезпечує успішну самореалізацію в соціумі, улаштування особистого життя. Сьогодні неможливо навчити школяра всього, набагато важливіше сформувати в нього потребу в безперервній освіті. Тому зміст навчального матеріалу визначено з урахуванням корисності й потрібності його за межами школи. Кожен навчальний предмет, і біологію зокрема, розглядаємо як засіб розвитку особистості учня [1].

Метою базової загальної середньої освіти є розвиток і соціалізація особистості учнів, формування їх національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення й поведінки, творчих здібностей, дослідницьких навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів. У навчанні біології провідну роль відіграє пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння методами наукового пізнання, що реалізується в програмі через лабораторні дослідження, практичні й лабораторні роботи, дослідницький практикум, проекти. Лабораторні дослідження забезпечують процесуальний складник навчання біології. Їх

виконують на уроці різними способами (фронтально під керівництвом учителя, групою або індивідуально за наданим планом) у процесі вивчення навчального матеріалу з використанням натуральних об'єктів, гербарних зразків, колекцій, моделей, муляжів, зображень, відеоматеріалів. Мета такої діяльності – розвиток в учнів умінь спостерігати, робити описи, виділяти істотні ознаки біологічних об'єктів, виконувати малюнки біологічних об'єктів, формулювати висновки; формувати навички роботи з мікроскопом, виконувати пізнавальні завдання. Прийоми виконання лабораторних досліджень та їх реєстрація визначає вчитель під час уроку [1].

Практичні й лабораторні роботи виконують для закріплення або перевірки засвоєного навчального матеріалу й рівня сформованості практичних умінь і навичок. Виконуючи практичні й лабораторні роботи учні демонструють: навички роботи з натуральними об'єктами, мікроскопом і лабораторним устаткуванням; умінь розрізняти біологічні об'єкти, виконувати пізнавальні завдання з інструктивними картками; умінь порівнювати, формулювати висновки, виконувати вправи й завдання. Практичні й лабораторні роботи оформляються учнями в зошиті й обов'язково оцінюються вчителем. Дослідницький практикум передбачає самостійну (чи за допомогою вчителя) роботу учнів у позаурочний час. Його мета – набуття особистого досвіду дослідницької діяльності в процесі виконання пізнавальних завдань.

Для стимулювання пізнавальної діяльності учнів у програмі запропоновані орієнтовні теми проектів. Учні 6-7-х класів пропонують для виконання пізнавальні міні-проекти, мета яких – формувати вміння знаходити необхідну інформацію про живі організми в різних джерелах (зокрема й з використанням інформаційно-комунікаційних технологій) [1, с. 22–23, 27, 31–33]. Учні 8-9-х класів пропонують проекти практично-орієнтованого й дослідницького спрямування. Проекти розробляють окремі учні або групи учнів у процесі вивчення певної теми. Форма подання результатів проекту може бути різною: повідомлення, презентація, виготовлення буклетів, планшетів, альбомів.

Проект може бути колективним і виконуватися на уроці. Для захисту проектів може бути виділений окремий урок або частина уроку, що відповідає за змістом. Програмою передбачений резервний час, який може бути використаний учителем на власний розсуд для організації різних форм навчальної діяльності: екскурсій, проектно-дослідницької діяльності

учнів, роботи з додатковими джерелами інформації, корекції й узагальнення знань [1, с. 37–38, 43, 58, 60]. Програма визначає навчання біології на профільному рівні (природно-математичний напрям) у класах біолого-хімічного, біолого-фізичного (медичного), біотехнологічного та екологічного профілів. Поглиблене вивчення біології – одна з форм поглибленої підготовки учнів на завершальному етапі основної школи, що спрямована на розвиток в учнів біологічних здібностей, формування стійкого інтересу як до предмета зокрема, так і до біології загалом, створення основи для усвідомленого вибору професії, пов'язаної з використанням біологічних знань [1, с. 99]. Метою профільного навчання біології є забезпечення загальноосвітньої профільної підготовки учнів з біології, розвиток навичок самоосвіти, проведення експерименту з біологічними об'єктами й аналіз його результатів, формування вмінь застосувати біологічні знання на практиці, підготовка до подальшої професійної освіти або професійної діяльності.

У програмі з біології реалізований інтегрований підхід до формування змісту курсу. Основними ідеями, навколо яких генерується навчальний матеріал курсу, є загальні закономірності організації, функціонування й розвитку живих систем різних рівнів організації живої природи, методи емпіричного й теоретичного рівнів пізнання, що відповідає біологічній компоненті державного освітнього стандарту й теоретичним положенням сучасної біологічної науки. Особливістю курсу є посилення міжпредметних зв'язків, що реалізуються в процесі розкриття змісту суміжних понять біології та інших предметів освітньої галузі «Природознавство». Важливу роль у процесі вивчення біології відіграє експериментальна робота учнів. Практичну частину програми становлять лабораторні й практичні роботи, лабораторний і польовий практикуми [1].

Для посилення діяльнісного й практико-орієнтованого підходів до навчання біології в профільних класах програмою з біології передбачено проведення біологічних досліджень, перелік яких наведено в «Лабораторному практикумі» та «Польовому практикумі». Цільовим призначенням практикумів є повторення, поглиблення, розширення й узагальнення знань учнів, що опрацьовують у процесі вивчення певні теми або розділи, а також розвиток і вдосконалення експериментальних умінь і навичок. Тематика досліджень практикумів є орієнтовною.

Учитель може на власний розсуд, з урахуванням матеріально-технічного

забезпечення й профілю навчання, визначати теми занять практикумів і доцільність їх проведення. Для цього можуть використовуватись години резервного часу або навчальної практики (у 10 класі). Тематика практикумів може також використовуватись для організації проектної діяльності та індивідуальних досліджень учнів.

На практичних заняттях з дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» студенти ознайомлюються з завданнями практикумів, що ґрунтуються на здійсненні учнями певних видів практичної та інтелектуальної діяльності (проведення реального й уявного експерименту, порівняння, розпізнавання, визначення належності, моделювання, проведення спостережень, виконання дослідів тощо) і підлягають оцінюванню. Студенти самостійно розробляють ці завдання та набувають певних умінь і навичок роботи.

Проведення польових практикумів узгоджується з сезонними змінами в регіонах України, тому цілком можливо здійснення передбачених практикумами фенологічних спостережень, екологічних досліджень. Перевагу надаємо методам і формам навчання, що сприяють активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів: проблемні лекції, лабораторно-практичне заняття, семінари-дискусії, аналіз конкретних ситуацій, методи комп'ютерного моделювання, імітаційні ігри. Методично вивчення курсу «Біологія» підпорядковано принципу вибору учнем індивідуальної освітньої траєкторії, якою керує вчитель біології. Під час заняття перевагу надаємо різним видам самостійної роботи учнів: проведенню коротких практичних і теоретичних досліджень, обговоренню їх результатів, підготовці й презентації навчальних проектів, виконаних індивідуально або в малих навчальних групах.

У 10 класі на вивчення загальної біології (профільний рівень) заплановано 175 годин (5 годин на тиждень, з них 15 годин – резервні). В 11 класі (профільний рівень) – теж 175 годин (5 годин на тиждень, з них 11 годин – резервні). Польовий практикум № 1 (11 клас) містить такі завдання:

1. Складання екологічної характеристики місцевих видів рослин і тварин.
2. Вивчення видового складу, структури й використання екосистеми (водної або наземної) своєї місцевості. Ланцюги живлення й трофічні рівні.
3. Спостереження й виявлення пристосувань організмів до дії різних екологічних чинників.
4. Спостереження й опис сукцесійних змін екосистем (своєї місцевості).
5. Вивчення видового складу агроценозів.
6. Проведення підгодівлі культурних рослин.
7. Вивчення стану фітоценозів (своєї місцевості)

та їх змін під впливом антропогенних чинників тощо. У підвищенні ефективності організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах важливого значення набуває використання інноваційних технологій з застосуванням сучасних електронних засобів навчального призначення.

Майбутні вчителі біології, вивчаючи дисципліну «Методика навчання біології та природознавства», самостійно розробляють уроки біології різних типів і видів, вивчають структуру уроку біології, складають різнорівневі завдання для учнів (диференціація), добирають різні форми контролю знань і вмінь учнів, розробляють і презентують проекти, готують цікаву інформацію з біології до певних тем чи розділів, складають біологічні казки, кросворди, створюють нові задачі з генетики з казковими персонажами та ін.

Відповідно до видів евристичної освітньої діяльності в процесі викладання біології застосовують креативні, когнітивні, організаційно-діяльнісні методи навчання. Кожна з цих груп методів відіграє свою роль у підготовці дитини до життя:

1) креативні методи забезпечують можливість створення власних освітніх продуктів;

2) когнітивні методи пов'язані з умінням пізнавати нове;

3) організаційно-діяльнісні методи покликані навчити дітей методів організації та побудови власної діяльності навчання, що охоплює зміст навчання, мету та шляхи її досягнення.

Розробляючи уроки біології (6-11 класи), можна використовувати різні групи методів:

Перша група – креативні методи, до яких належать: метод фокальних об'єктів, метод часових обмежень, метод раптових заборон, метод нісенітниць, метод ситуаційної драматизації, метод вигадок, метод образної картини, метод гіперболізації, метод «Мозковий штурм», метод синектики, метод багатовимірних матриць, метод звертань, метод запитань, метод відкладення, метод моделювання, метод нейролінгвістичного програмування.

Друга група – когнітивні методи до яких належать: метод вживання, метод смислового бачення, метод образного бачення, метод символічного бачення, метод евристичних запитань, метод контрольних запитань, метод морфологічного аналізу, метод фокальних об'єктів, метод системного аналізу, метод аналізу явищ і процесів, метод евристичного спостереження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод помилок тощо.

Третя група – організаційно-діяльнісні методи. Найбільш поширеними серед них є: методи учнівського планування, учнівського цілепокладання, методи створення освітніх

програм учнів, методи нормотворчості, методи самоорганізації навчання, методи взаємного навчання, методи рецензій, метод контролю за евристичною діяльністю, методи рефлексії, методи самооцінки, метод проектів.

Проблема самоосвіти є частиною широкої проблеми саморозвитку й самовиховання учнів в умовах функціонування освітнього середовища, яке реалізується на основі використання нових освітніх технологій. Самовиховання й самонавчання учнів відбувається в більш широкому форматі й починається з визначення позиції учнів щодо навколишнього середовища й розвитку кожного учня окремо. Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної систем освіти лежить у площині розв'язання проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу.

До основних освітніх сучасних педагогічних технологій, з якими ознайомлюються студенти під час вивчення дисципліни «Методика навчання біології та природознавства» належать:

1) особистісно-орієнтована технологія; 2) технології розвивального навчання; 3) технологія проектного навчання; 4) блочно-модульна технологія; 5) ігрові технології навчання; 6) інтерактивні технології навчання; 7) проблемне навчання; 8) комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології; 9) технології превентивного навчання; 10) технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (за В. Шаталовим – опорні конспекти); 11) тестові технології; 12) технології проектного навчання; 13) інноваційні технології навчання, а саме: інтерактивне навчання, дослідницька технологія навчання, інформаційно-комунікаційні технології спілкування в різних форматах (діалог, диспут, лекції) з використанням інформації з різних джерел тощо.

Висновки. З огляду на викладений вище матеріал, можемо констатувати, що усвідомлена система мотивацій, активність особистості, твердість характеру, психологічна стабільність дають змогу цілком керувати розвитком особистості учня, домагатись позитивного емоційного фону на різних етапах уроку біології. Зростання професіоналізму майбутніх фахівців відбувається в різних галузях біології, завдяки розробленню й застосуванню теоретичних і методологічних можливостей формування ціннісно-сислової й мотиваційно-вольової готовності до професійно-практичної діяльності на основі гуманістичного, компетентнісного та особистісно-професійного підходів. З огляду на це, велике значення для підготовки студентів

до майбутньої професійної діяльності та виробничої педагогічної практики в закладах освіти має дисципліна «Методика навчання біології та природознавства».

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо розроблення

ї апробацію теоретичної моделі й технологічного алгоритму підготовки висококваліфікованих біологів і фахівців у біологічній галузі.

Список використаних джерел

1. Біологія. 6-11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / укладач С. С. Фіцайло. Харків: Ранок, 2017. 144 с.
2. Логвіна-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 научно-практической конференции (Самара, 15-16 февраля 2018 г.) / отв.ред. А. А. Семенов. Самара: СГСПУ, 2018. С. 39–42.
3. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. Підготовка майбутнього учителя до реалізації інтегрованого підходу в освітній галузі. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*: матеріали міжнародної наукової конференції (Тернопіль, 17-18 травня 2018 р.). Тернопіль: Вектор, 2018. С. 231–235.
4. Логвіна-Бик Т. А., Бик Н. В. Проблемы реализации компетентного подхода. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції нової української школи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Мелітополь, 14-16 червня 2018 р.) / Ред.-упоряд. Дубяга С. М., Чорна В. В., Яковенко І. О. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С. 139–142.

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

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: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2518

Матеріал надійшов до редакції 16. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 06. 08. 2018 р.

References

1. Fitsailo, S.S. (2017). *Biology. Forms 6-11: educational programs, methodological recommendations for the organization of educational process in 2017/2018 academic year*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
2. Logvina-Byk, T.A., Byk, N. V. (2018). *Actual problems of biological education in higher educational institutions. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Biological and Environmental Education for Students and Schoolchildren: Actual Problems and Ways of Solving them", February 15-16, Samara*. Samara: SSGPU, 39 – 42. [in Russian]
3. Lohvina-Byk, T.A., Byk, N.V. (2018). *Preparing a Future Teacher to Implement an Integrated Approach in the Educational Area*. In: *New Ukrainian School: Theory and Practice of Implementing an Integrated Approach*. Materials of the international scientific conference. May 17-18, Ternopil. Ternopil: Vektor, 231–235. [in Ukrainian]
4. Lohvina-Byk, T.A., Byk, N.V. (2018). *Problems of the implementation of the competence approach*. In: *Personal and professional development of a teacher in the context of implementing the concept of a new Ukrainian school: Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation (June 14-16, Melitopol, Ukraine)*. Melitopol: FOP Odnorog T.V., 139–142. [in Ukrainian]

Information about the authors:

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: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2518

Received at the editorial office 16. 07. 2018.
Accepted for publishing 06. 08. 2018.

ДИКТАНТ ЯК ОДНА ЗІ СХОДИНОК НА ШЛЯХУ ДО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАНСЬКОЇ МОВИ

Ольга Мінкова, Ірина Волкова, Олена Хомчак

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті окреслено шляхи подолання труднощів у процесі вивчення української мови, зокрема через призму диктантів, оскільки диктант як узагальнення орфографічно-пунктуаційних правил привчає учнів до постійного мовного тренування – активізується увага, мовлення, сприйняття, які є важливою ланкою в опануванні мовного матеріалу. Диктант як традиційний, так і нетрадиційний являє собою органічне поєднання розумової та навчальної діяльності. Оскільки одним з провідних напрямів компетентності учнів є розвиток писемної грамотності, то диктант – саме той прийом організації навчальної діяльності учнів на уроці, завдяки якому й відбувається оволодіння писемним мовленням і вдосконалення мовної грамотності.

Ключові слова:

компетентність; компетентнісний підхід; писемне мовлення; диктант; мовна грамотність.

Аннотация:

Минкова Ольга, Волкова Ирина, Хомчак Елена. Диктант как одна из ступенек на пути к преодолению трудностей в процессе изучения украинского языка.

В статье рассмотрены пути овладения учащимися письменной речевой грамотностью, а также пути преодоления трудностей в процессе изучения украинского языка через призму диктантов, поскольку диктант как обобщение орфографическо-пунктуационных правил приучает учащихся к постоянной языковой тренировке – активизируется внимание, речь, восприятие как важная составляющая овладения языковым материалом. Диктант как традиционный, так и нетрадиционный – это органическое соединение мыслительной и учебной деятельности. Поскольку одной из ведущих направленностей компетентности учащихся является развитие письменной грамотности, то именно диктант становится тем приемом организации учебной деятельности учеников на уроке, при помощи которого и осуществляется овладение письменной речью и усовершенствование языковой грамотности.

Ключевые слова:

компетентность; компетентностный подход; письменная речь, диктант, языковая грамотность.

Resume:

Mynkova Olha, Volkova Iryna, Khomchak Olena. Dictation as one of the steps on the way of eliminating difficulties in learning the Ukrainian language.

The article examines the ways of students' mastering written verbal literacy, as well as ways of eliminating difficulties during the study of the Ukrainian language through the prism of dictations, since dictation is a generalization of spelling and punctuation rules that accustoms students to constant language training - attention, speech, perception are activated as an integral part in the mastery of linguistic material. Dictation, both traditional and non-traditional, is an organic mix of thinking and learning activity. Since one of the main directions of the competence of students is the development of written literacy, it is dictation that is the method of organizing the educational activity of pupils in the classroom during which the mastery of written speech and the improvement of language literacy are carried out.

Key words:

competence; competence approach; written speech, dictation, language literacy.

Постановка проблеми. Одним з провідних напрямів компетентності учнів є розвиток писемної грамотності. Учень повинен не тільки красиво, а й грамотно писати, застосовуючи вивчені правила на письмі. Зважаючи на це, ефективність роботи вчителя неможлива без піднесення ефективності кожного уроку, удосконалення й творчого використання методів і форм навчання мови, серед яких важливе місце посідають диктанти. Саме це й зумовило актуальність порушеної проблеми.

Диктант – це такий прийом організації навчальної діяльності учнів на уроці, у процесі якої вони відтворюють письмово сприйнятий ними на слух продиктований частинами текст. Якщо вміло проводити й застосовувати різні види диктантів, залежно від навчального матеріалу, типу уроку, поставленої мети, то диктанти стають засобом боротьби за культуру писемного мовлення учнів, оскільки вони виконують організаційну й виховну роль – допомагають сформувати ціннісні навички регламентарної роботи, уміння дотримуватись встановленого порядку й ритму. Водночас сама передача тексту вимагає великого напруження й зосередження

уваги. Отже, диктант є ще одним засобом вироблення в учнів уваги, точності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Диктанти як один з видів навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці були предметом дослідження й обґрунтування в роботах З. Сікорської, Г. Терновської, О. Потапенко, Т. Товкайло, В. Горбачук, І. Олійника. Їхні дослідження стосувались насамперед так званих традиційних диктантів.

Формулювання цілей статті. Перед учителем-словесником сьогодні постало завдання не просто дати учням певні знання з української мови, а й виховати мовну особистість, здатну грамотно, досконало володіти писемним мовленням. Звідси й мета нашої статті – донести важливість тези про те, що рідна мова не тільки найважливіший засіб спілкування й мислення, а й грамотного оформлення своєї думки, саморозвитку, самовираження. І чим досконаліше учні будуть володіти як усним, так і писемним мовленням, тим краще вони засвоюють готові знання, точніше мислять, повніше реалізують свій інтелектуальний потенціал. Саме через призму диктантів кожен учитель може забезпечити орфографічну

грамотність, практичне оволодіння мовними нормами.

Ефективність роботи вчителя та оптимізація навчального процесу неможливі без піднесення ефективності кожного уроку, удосконалення й творчого використання методів і форм навчання мови, серед яких важливе місце належить диктантам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диктант – це такий прийом організації навчальної діяльності учнів на уроці, у процесі якої учні відтворюють письмово сприйнятий ними на слух, продиктований частинами, текст. Це одна з найефективніших форм роботи, що сприяє виробленню орфографічних навичок, а також закріпленню знань з фонетики, лексики, граматики.

Диктанти, якщо їх уміло проводити, застосовуючи різні види, залежно від навчального матеріалу, мети та типу уроку, є одним із засобів боротьби за культуру писемної мови учнів, вони слугують засобом організації і виховання, допомагаючи сформувати ціннісні навички регламентованої роботи, уміння дотримуватись встановленого порядку й ритму. Водночас сама передача тексту на письмі вимагає великого напруження й зосередження уваги.

Одним з найважливіших завдань проведення диктантів є формування грамотності учнів, поступове підвищення її рівня. Грамотність прийнято розуміти як певний ступінь знання законів і правил мови й володіння практичними навичками для вираження своїх думок усно й письмово. Це один з основних показників культурного рівня людини, необхідна передумова освіти.

Хоч диктанти є одним з «традиційних» видів вправ, що давно застосовують у школі, проте в питанні їх оцінки, класифікації є значні розбіжності.

Диктанти як певна форма навчальної роботи бувають різних видів, кожен з яких має свої характерні особливості. Щоб визначити типи диктантів і окреслити певну їх систему, необхідно виділити такі ознаки, які не були б однаковими для всіх вправ, а виявляли б себе в окремих видах по-різному, отже, могли б слугувати достатньою основою поділу, без якої неможлива наукова класифікація понять.

Залежно від мети виконуваної роботи, диктанти бувають навчальними та контрольними. Оскільки навчальні диктанти допомагають виявити також рівень знань учнів, а контрольні мають і навчальне значення, мета між ними до певної міри умовна, але це стосується вказаних видів не в принципі, а в деталях.

Залежно від того, як учні записують продиктований їм текст – без змін чи зі змінами

та якими саме, диктанти поділяють на чотири групи:

- 1) текстуальні / дослівні;
- 2) вибіркові;
- 3) вільні;
- 4) творчі.

На окрему увагу заслуговують нетрадиційні диктанти, які несуть в собі ознаки всіх чотирьох типів.

Модернізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяє формуванню й розвитку творчої особистості, спроможної повноцінно реалізуватись у житті. Один зі шляхів підвищення ефективності занять з української мови, який до того ж є ісходиною до вдосконалення писемного мовлення – це впровадження в роботу словесника інноваційних видів роботи. У нашій статті ми спробуємо окреслити творчо-дослідницькі можливості нетрадиційних диктантів, до яких належать: диктант-загадка, диктант-тест, диктант-обґрунтування, цифровий диктант, диктант-прислів'я, диктант-павутинка, диктант-абетка, диктант-гра, диктант-афоризм тощо.

Для оптимізації навчальної діяльності, економії навчального часу можна запропонувати **диктант-тест**. Такий диктант сприяє швидкій перевірці засвоєння мовного матеріалу. Його можна провести на етапі актуалізації опорних знань учнів замість домашнього завдання, зекономивши час для наступних етапів або же на етапі закріплення вивченого як засіб перевірки засвоєння вивченого на уроці. Такі диктанти можуть проводитись у 5-11-х класах.

Диктант-тест до теми «Правопис і вимова голосних і приголосних звуків»

1) Ненаголошений голосний [e] майже завжди вимовляється з наближенням до [и].

- A) Так B) Ні

2) Ненаголошений [и] наближається у вимові до голосного [e] перед складом з [и], [y].

- A) Так B) Ні

3) Ненаголошені [e], [и] вимовляються без наближення в сильній позиції (під наголосом).

- A) Так B) Ні

4) Ненаголошений звук [o] перед складом з [y], [i] в основі слова наближається до [y].

- A) Так B) Ні

5) Дзвінки приголосні в кінці слова оглушуються.

- A) Так B) Ні

6) Дзвінки приголосні перед глухими (у середині слова) не оглушуються.

- A) Так B) Ні

7) Глухі приголосні перед дзвінками вимовляються дзвінко.

- A) Так B) Ні

8) Префікс з перед глухими приголосними вимовляється і пишеться як [с]

А) Так Б) Ні

9) Губні приголосні в кінці слова та перед голосними завжди тверді.

А) Так Б) Ні

10) Твердими в українській мові є шиплячі приголосні.

А) Так Б) Ні

На увагу заслуговує і **цифровий диктант**, суть якого полягає не в диктуванні тексту, а в цифровому позначенні мовних явищ. Такі диктанти можна проводити до будь-якого типу уроку й на будь-якому етапі. Його перевага – швидке оцінювання учнів. Під час написання такого диктанту учні лише проставляють цифри, яким відповідає, наприклад, той чи інший вид речення. На дошці обов'язково повинно бути зафіксовано цифрове позначення.

Цифровий диктант до теми «Односкладні речення»

Диктант передбачає цифрове визначення типів простого речення, де

- двоскладне речення – 0;
- означено-особове – 1;
- неозначено-особове – 2;
- узагальнено-особове – 3;
- безособове – 4;
- називне – 5.

1. Тече вода з-під явора (0).
2. У всякого своя доля, свій шлях широкий (5).
3. Поставлю хату і кімнату, садок-райочок насаджу (1).
4. Кому-кому, а кучому буде (3).
5. Уже покликали до паю (2).
6. Не дуріте самі себе,
Учітесь, читайте,
І чужому научайтесь,
І свого не цурайтесь (1).
7. Зійшлись, побрались, поєднались,
Помолоділи, підросли,
Гайок, садочок розвели
Кругом хатини (2).
8. Возвеличу
Малих отих рабів німих
Я на сторожі коло їх
Поставлю слово (1).
- 9) Світає... (4).
- 10) Пахне чебрецем, свіжою травою (4).

У старших класах можна і треба проводити **диктанти-афоризми**, **диктанти-обгрунтування**.

Диктанти такого типу сприяють збагаченню мовлення учнів, допомагають їм висловлювати

власні думки під час написання переказів з творчим завданням, творів-роздумів. Тоді йде робота над текстом поряд з узагальненням і систематизацією відомостей про синтаксис і пунктуацію.

Диктант-афоризм

- 1) Життя серед людей – це та ж кімната сміху (Анна Коситенко);
- 2) Душа – єдина на землі держава;
- 3) Життя – це божевільне ралі;
- 4) Порядність – це не лише зовнішній відомий порядок, а й внутрішній;
- 5) Повага – це, мабуть, та єдина ниточка, що з'єднує покоління, що натягується щоразу як струни (О. Антонович).
- 6) Освіта – скарб, праця – ключ до нього (П'єр Буасей).
- 7) Як зайдеш словом ти у книжечку, то вийдеш мудрістю із неї (С. Горлач).
- 8) Жити так, аби голуби сідали на плечі (Д. Павличко).
- 9) Дивна істина: щоб запалювати, треба самому горіти (І. Муратов).
- 10) Увесь сенс життя полягає в нескінченному завоюванні невідомого, у вічному зусиллі пізнати більше (І. Драч).

Запропонований вид диктанту можна провести під час роботи над типами речення, визначивши до якого типу належить той чи інший афоризм, зробити синтаксичний розбір 2-х з них, а після цього написати твір-роздум за одним з афоризмів, розкривши його суть.

Не менш цікавим є і **диктант-прислів'я**. Суть цього типу диктанту полягає в доборі другої частини й виконанні поставленої мети. Такі диктанти можна проводити у 8-9-х класах, вивчаючи синтаксично-пунктуаційні теми на будь-якому етапі уроку. Такі диктанти сприяють розвиткові слухової пам'яті, розвивають навички самоконтролю. А ще такий диктант носить назву «Блискавка».

Диктант-прислів'я до теми «Речення. Типи речень»

Метою диктанту є закінчення прислів'їв і визначення типів речення.

- 1) Не все, що знаєш ... (треба говорити).
- 2) Без роботи день ... (роком стає).
- 3) Яка голівонька, така ... (й розмовонька).
- 4) Друга шукай, а ... (знайдеш – тримай).
- 5) Умієш говорити, ... (умій слухати).
- 6) Дав слово – ... (дотримай його).
- 7) Шабля ранило голову, а ... (слово – душу).
- 8) Гостре словечко ... (коле сердечко).
- 9) Слово – не стріла, а ... (глибоко ранило).
- 10) Більше діла – ... (менше слів).

Цікавим є і **диктант-обґрунтування**. Цей диктант сприяє розвиткові логічного мислення, вправності, творчої уяви. Такі диктанти доцільно проводити на уроках з розвитку зв'язного мовлення, але вдумливий творчий учитель може провести його в будь-якому класі при вивченні будь-якої теми. Метою такого диктанту є обґрунтування сутності мовних явищ, а також висловлення своїх власних думок щодо змісту речень. Окрім цього, текст диктанту виконує освітньо-виховну функцію, що сьогодні є важливим і актуальним.

Диктант-обґрунтування до теми «Складне речення»

Щоб не мучила совість потому;
 Бо не вічні ні батько, ні мати,
 Завтра можете їх не застати.
 Світ зігрів він своєю любов'ю,
 Переміряв шляхи вікові, –
 Щоб ніколи конвалії кров'ю
 Не ридали ніде у траві.
 Зло нічого не дає, крім зла;
 Умій прощати, як прощає мати.
 За добром спіши воздати –
 Мудрість завше доброю була.
 (М. Луків)

Учням дуже подобаються нестандартні мовні павутинки. На нашу думку, цікавим є такий вид диктанту, як **диктант-гра**. Він не тільки сприяє активізації пізнавальної діяльності, а й привчає учнів бути уважними, спостережливими. Такі диктанти можна проводити на етапі мотивації навчальної діяльності учнів або ж на етапі узагальнення й систематизації.

Диктант-гра

- 1) Спільна літера в словах велич, світлиця, вісник, воля, світоч (в).
- 2) Вищий духовний сан у християнській церкві (єпископ).
- 3) Офіційний документ про закінчення вищого або середнього спеціального навчального закладу (диплом).
- 4) Коротке оповідання, часто з несподіваною кінцівкою (новела).
- 5) Власний життєпис (автобіографія).
- 6) Новий прибічник якої-небудь релігії (неофіт).
- 7) Багатій-вискочка, людина, що розбагатіла внаслідок фінансових або торгових операцій (нубориш).
- 8) Розум, здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів (інтелект).
- 9) Ліричний вірш, що складається з 14 рядків, які утворюють два чотиривірші та два тривірші (сонет).
- 10) 11 літера українського алфавіту (и)
- 11) Словник, словниковий запас будь-якої особи (лексикон).

12) Віршовий розмір, стопи якого складаються з трьох складів з наголосом на останньому складі (анапест).

Якщо учні правильно дадуть відповіді на всі запитання, то з перших літер слів-відповідей отримають вислів: «В єднанні – сила».

Не менш цікавими є диктанти-плутанки, суть яких у тім, що на дошці записують слова, у яких переставлені склади або ж це навіть можуть бути речення. Учні відтворюють правильно слова або речення, записують їх, пояснюють вивчені орфограми.

Для вироблення комунікативних умінь і навичок, сприяння активізації розумово-пізнавальної діяльності, застосування на уроці елементів розвитку зв'язного мовлення використовується диктант-асоціація, під час проведення й написання якого вчитель пропонує будь-яке слово, а учні записують слова, які з цим словом асоціюються. Після цього це слово може стати назвою твору-роздуму.

Графічний диктант – один з видів так званих творчих диктантів. Особливість його полягає в тому, що учні записують продиктований їм текст не словами, а у вигляді умовних графічних знаків. Наприклад, під час узагальнення й систематизації знань про значущі частини слова вчитель диктує слова квітка, посаджу, надхмарний, прибережний, садочок, пересаджений, вітряний, повітря, дощовий, а учні подумки аналізують їх і записують лише схеми. Доцільним є такий диктант і під час вивчення синтаксису та пунктуації, коли вчитель диктує речення, а школярі в зошитах подають його схематично (графічно).

Учням молодших і середніх класів можна запропонувати **диктанти-загадки**. Вони розширюють словниковий запас учнів, поліпшують фонематичний слух, викликають позитивні емоції, сприяють розвиткові кругозору. Такі диктанти зазвичай будуть доречними в 5-му класі. Їх можна використати під час вивчення тем «Правопис і вимова ненаголошених голосних», «Вживання м'якого знака», «Вживання апострофа».

Диктант-загадка до теми «Правопис ненаголошених голосних» [e], [и]

- 1) Довгі ноги, довгий ніс, по болоту ходить скрізь.
- 2) Олена зелена, не сіяна, не саджена, хто доторкнеться той обпечеться.
- 3) Хто крилатий, гарний, голий на красиву квітку схожий, має довгий хоботок, п'є нектар ним із квіток.
- 4) Триколісний друг у мене, має він крило зелене, ще сидіння та педалі, певне ви його пізнали.

5) Що за жучок цей яскравий, моторний, спинка червона в крапочку чорну, сам симпатичний, хоча маленький, гарний на вроду і веселенький?

6) Він шепоче: «Шу-шу-шу, листя обірвати спішу, з ним я в осіннім гаї у таночку покружляю».

7) Навіть у спеку, відчайдуха, не знімає він кожуха, взимку ж холоду боїться, лізе до барлоги грітись.

8) Не сторож, а рано будить.

9) Серед села стоїть бочка вина.

10) Видно край, але скільки йдеш – до нього не дійдеш.

Диктант-загадка до теми «Відмінювання іменників чоловічого роду»

1. Реве віл на сто гір, на сто кроків, на сто потоків.

2. Під одним ковпаком сімсот козаків.

3. Сімсот соколят на одній подушці сплять.

4. Що то за птах, що на вісьмох ногах.

5. Сімсот воріт, а один вхід.

6. Не сторож, а рано будить.

7. Видно край, але скільки йдеш – до нього не дійдеш.

8. Красний Макар по полю скакав, а в борщ плигнув.

9. Стоїть дід над водою, хитає сивою бородою.

10. Улітку сірий, узимку – білий.

Важливе місце серед видів диктантів належить і **акродиктантам**, що сприяють удосконаленню правописних навичок учнів.

Список використаних джерел

1. Марченко О. Д., Нартова Л. В. Збірник диктантів з української мови. 5-11 класи. Харків: Ранок, 1999. 256 с.
2. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Українська мова: навч. посібник. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2005. 480 с.
3. Мінкова О. Ф. Текстові технології в оцінюванні навчальних досягнень студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна: зб. наук. праць / уклад.: І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. В. Новоселецька. Острог, 2013. 318 с.
4. Українська мова за професійним спрямуванням: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти / уклад.: О. В. Бабакова, З. О. Митяй, О. Г. Хомчак. Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. 151 с.
5. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; ред.: Є. І. Мазніченко та ін. Київ: Наукова думка, 2015. 286 с.
6. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. Київ: Освіта, 2012. 270 с.

Рецензент: Молодиченко В.В. – д.філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Мінкова Ольга Федорівна
olga_minkova@mail.ua
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

Слова подані з зашифрованими в них висловами. Запропоновані іменники записати в дві колонки:

1 – змінювані

2 – незмінювані

Записавши, слід підкреслити першу літеру в словах першої колонки. Якщо завдання правильно виконано, то вийде слово – відгадка на загадку: «Цілий день крильми махає, та у небо не злітає» (Вітряк).

Шимпанзе, авеню, вересень, Індія, кашне, трава, бюро, рік, яблуна, поні, леді, краса, нетто.

1. Вересень;

2. Індія;

3. Траса;

4. Рік;

5. Яблуна;

6. Краса.

Висновки. Отже, як переконуємось, диктанти розвивають уважність, сприяють виробленню навичок сприймати текст на слух, що потрібно не лише в середній школі, а й поза нею.

Зернину творчої думки, з якої виростає паросль творчої праці, часто сіє саме слово вчителя, то ж треба вкладати через призму диктантів у свідомість дитини трепетне слово, дбати про те, щоб воно не перетворилось на засушену квітку, а вилетіло, як з гніздечка, співучою пташкою й пораділо красі навколишнього світу.

References

1. Marchenko, O. D., Nartova, L. V. (1999). *Collection of dictations on the Ukrainian language. Forms 5-11*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian]
2. Matsko, L. I., Sydorenko, O. M., Matsko, O. M. (2005). *The Ukrainian language: study guide*. Donetsk: TOV VKF «BAO». [in Ukrainian]
3. Minkova, O. F. (2013). Text technologies in the assessment of academic progress of HEIs students. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii: Filolohichna. [in Ukrainian]
4. Babakova, O.V., Mytai, Z.O., Khomchak, O.H. (2018). *The Ukrainian language in professional direction: a textbook for HEIs students*. Melitopol: FOP Odnoroh T.V. [in Ukrainian]
5. Maznichenko, Ye.I., ed. (2015). *The Ukrainian spelling*. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian]
6. Yushchuk, I. P. (2012). *Practice in spelling and grammar of the Ukrainian language*. [in Ukrainian]

Information about the authors:

Minkova Olha Fedorivna
olga_minkova@mail.ua
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Волкова Ірина Вікторівна
vit19602607@gmail.com
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Хомчак Олена Геннадіївна
elenahom77@ukr.net
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2519

*Матеріал надійшов до редакції 11. 09. 2018 р.
Прийнято до друку 28. 09. 2018 р.*

20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Volkova Iryna Viktorivna
vit19602607@gmail.com
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Khomchak Olena Hennadiivna
elenahom77@ukr.net
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2519

*Received at the editorial office 11. 09. 2018.
Accepted for publishing 28. 09. 2018.*

МЕТОДИКА ВИБОРУ СТАТИСТИЧНОГО КРИТЕРІЮ ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ ДО РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Микола Рубцов¹, Ернест Муртазієв¹, Наталя Рубцова²

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького¹,
Таврійський державний агротехнологічний університет²*

Анотація:

Статтю присвячено методиці вибору статистичного критерію та його застосуванню до результатів педагогічного експерименту. Наведено приклади, що підтверджують ефективність проведених педагогічних досліджень.

Аннотация:

Рубцов Николай, Муртазиев Эрнест, Рубцова Наталья. Методика выбора статистического критерия и его применение к результатам педагогического эксперимента.

Статья посвящена методике выбора статистического критерия и его применению к результатам педагогического эксперимента. Приведены примеры, подтверждающие эффективность проведенных педагогических исследований.

Resume:

Rubtsov Mykola, Murtaziev Ernest, Rubtsova Natalia. Methods of selection of statistical criterion and its application to the results of pedagogical experiments.

The article is devoted to the method of selection of statistical criterion and its application to the results of the experiment. These examples confirm the effectiveness of the pedagogical research.

Ключові слова:

статистичний критерій; гіпотеза; параметричні й непараметричні критерії; педагогічний експеримент.

Ключевые слова:

статистический критерий; гипотеза; параметрические и непараметрические критерии; педагогический эксперимент.

Key words:

statistical criterion; hypothesis; parametric and nonparametric criteria; pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Доцільність використання математичних методів у прикладних аспектах педагогічних досліджень забезпечує можливість одержання переконливих результатів, оскільки, по-перше, дає змогу вивчати масові явища, а по-друге, відіграє важливу роль у процесі обробки статистичних даних. Усе це допомагає оцінити результати експерименту, підвищити надійність висновків, дає підстави для теоретичних узагальнень.

Найчастіше в педагогічних дослідженнях використовують такі загальні математичні й статистичні методи: соціометрію, реєстрацію, ранжирування, шкалювання; середнє арифметичне, дисперсію; факторний, регресійний, кореляційний аналізи.

Особливе місце в педагогічних дослідженнях належить застосуванню статистичних критеріїв, що дає змогу встановити ефективність проведених експериментів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні методи дослідження в педагогіці дають змогу розкрити якісні характеристики досліджуваних явищ. Ці характеристики будуть більш повними й глибокими, якщо накопичений емпіричний матеріал обробити за допомогою кількісних методів. Однак проблема кількісних вимірювань у межах психолого-педагогічних досліджень дуже складна. Ця складність полягає насамперед у суб'єктивно-причинному розмаїтті педагогічної діяльності та її результатів, у самому об'єкті вимірювання, що перебуває в стані безперервного руху й зміни. Водночас запровадження в дослідження кількісних показників сьогодні є необхідним і обов'язковим

компонентом отримання об'єктивних даних про результати педагогічної праці. Зазвичай ці дані можуть бути отримані як шляхом прямого або опосередкованого вимірювання різних складників педагогічного процесу, так і за допомогою кількісної оцінки відповідних параметрів адекватно побудованої його математичної моделі. Для цього, під час дослідження проблем педагогіки застосовують методи математичної статистики. З їх допомогою виконують різні завдання: оброблення фактичного матеріалу, отримання нових, додаткових даних, обґрунтування наукової організації дослідження тощо.

Статистичні методи дають змогу систематизувати, науково опрацювати й подати матеріали дослідження, перевірити їх наукову достовірність. Статистичні методи розкривають зв'язки між досліджуваними явищами. Однак необхідно знати, що якою б високою не була ймовірність таких зв'язків, вони не дають права досліднику визнати їх причинно-наслідковими відношеннями. Статистика вимушена брати до аналізу дані, на які впливає безліч причин.

Є велика кількість монографій, підручників і навчальних посібників з теорії ймовірностей, математичної статистики та їх застосувань, у яких ґрунтовно викладено основні статистичні методики досліджень і розглянуто приклади їх застосувань [1; 4; 8; 9; 11], але публікацій, присвячених методиці вибору статистичного критерію для обробки експериментальних даних у педагогіці, не так багато. Одним з найкращих посібників, у якому розкрито шляхи вибору статистичного критерію в педагогічних

дослідженнях є, на нашу думку, посібник В. Шелехової [11].

Формулювання цілей статті. Ця стаття присвячена методиці вибору статистичного критерію і його застосуванню до результатів експерименту для підтвердження ефективності педагогічних досліджень.

Методи дослідження: математичні й статистичні методи обробки експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для майбутнього вчителя дуже важливо вміти аналізувати результати своєї педагогічної діяльності, а також грамотно планувати й проводити психолого-педагогічні експерименти, а також обробляти їх результати.

Психолого-педагогічні дослідження можна розподілити за трьома групами. Перша – це номінальні змінні (стать, вік та інші анкетні дані тощо). Арифметичні операції над такими величинами позбавлені сенсу, оскільки результати описової статистики (вибіркові середні, дисперсія) до таких величин не застосовують. Класичний спосіб їх аналізу – поділ на класи стосовно тих чи тих номінальних ознак і перевірка значущих відмінностей за класами. Друга група даних має кількісну шкалу вимірювання, але ця шкала є порядковою (ординальною). Під час аналізу ординальних змінних використовують як поділ на підвибірки, так і рангові технології (наприклад, знаходження рангової кореляції). Третя група – кількісні змінні, що відображають ступінь вираження показника, що заміряється – це успішність, тести Амтхауера, Кеттелла та інші оціночні тести. У процесі роботи з вибірками цієї групи застосовують усі стандартні види аналізу, і за достатньо великого обсягу вибірки їх розподіл зазвичай близький до нормального.

Однією з головних цілей дослідження є аналіз змін, що відбуваються в процесі навчання, оцінка значущості й спрямованості цих змін і виявлення основних факторів, що впливають на процес. При цьому можливі два підходи. Можна розглядати тривалість навчання й обчислювати його кореляцію з індивідуальними характеристиками випробовуваного, що нас цікавлять. Однак проведені дослідження показують, що в процесі професіоналізації змінюються часто не самі показники, а структура взаємозв'язків між ними. Тому найбільш вдалим методом є розподіл даних за групами (підвибірками), їх самостійний, а потім порівняльний аналіз і перевірка значущості відмінностей у групах [1].

Пошуки шляхів удосконалення навчально-виховного процесу й розвиток педагогіки як науки зумовлюють необхідність проведення педагогічних досліджень на наукових засадах. Науково-педагогічні дослідження спрямовані на

виявлення суперечностей перебігу певного педагогічного процесу, окреслення шляхів подолання визначених суперечностей і обґрунтування правильності знайдених розв'язків проблеми.

Під час дослідження педагогічних явищ і процесів науковці вважають за необхідне враховувати такі їх характерні риси:

Вплив багатьох факторів на розвиток особистості: у період навчання учня в школі, студента у вищому навчальному закладі на них, крім освітньої установи, мають тією або тією мірою впливати такі основні фактори, як родина, друзі, референтна група, засоби масової інформації, суспільство загалом (зовнішні фактори). До того ж важливо враховувати індивідуальні особливості кожної особистості, її фізичний і психічний стан на певних етапах життєдіяльності (внутрішні фактори). Так, наприклад, якщо дитина хворіє чи переживає певні стресові ситуації, процеси сприймання та засвоєння в неї значно погіршуються.

Неповторність педагогічних процесів: під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що діють постійно, особистість змінюється, тому під час повторного дослідження науковець має справу вже з іншим «матеріалом».

Участь у педагогічних процесах людей передбачає, що всі дослідження необхідно проводити, дотримуючись етичних норм і правил.

Об'єкти в педагогічному дослідженні не бувають ідентичними: оскільки кожна людина є індивідуальною і неповторною, то на одну й ту саму зовнішню дію люди реагують по-різному. Отже, у педагогічних дослідженнях для отримання достовірних даних необхідно чітко дотримуватись встановлених правил відбору репрезентативної вибірки.

Науково-педагогічне дослідження можна вважати ефективним, якщо отримано новий результат, збагачено наявні теоретичні знання, які сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу, розвитку дітей, дають змогу ефективно та якісно виконувати в певний момент часу наявні навчальні й виховні завдання.

Сутність математичних методів полягає в описі педагогічних явищ за допомогою кількісних характеристик, у використанні кібернетичних моделей для визначення оптимальних умов управління процесом навчання й виховання. Застосування їх для відображення педагогічних явищ можливе за умови масовості, типовості, виміру явищ.

Спостерігаючи за характеристиками об'єкта й вимірюючи їх, експериментатор збирає первинний статистичний матеріал. Подальше завдання полягає в такій обробці й презентації первинних даних, які б дали змогу оцінити

й зіставити результати для перевірки гіпотез, для виявлення суттєвих властивостей і закономірностей педагогічного процесу. В основі методів обробки – попереднє впорядкування, систематизація первинних даних і обчислення їх статистичних характеристик.

Узагальнений алгоритм підготовки даних може бути представлений такими операціями:

а) усі дані формулюються й записуються в необхідній короткій формі;

б) проводиться групування даних, тобто поділ їх на однорідні групи за ознаками, що цікавлять експериментатора. Дані в кожній групі впорядковуються – класифікуються, сортуються, структуруються згідно з тією моделлю, яка розроблялась під час складання плану-програми (лінійний, паралельний або перехресний експеримент);

в) встановлюються характеристики (ознаки, параметри кожної групи даних і проводиться підрахунок абсолютної кількості факторів, що характеризують групу (кількість учнів, уроків, відміток, відповідей тощо);

г) дані всередині кожної сформованої групи розташовуються в ряд (варіаційний ряд) за зменшенням або за зростанням ознаки. Визначається найбільше й найменше значення ознаки;

д) варіаційні ряди даних, отриманих за номінальною або порядковою шкалою підлягають ранжируванню. Інтервали групування за рангами вибирають оптимальні (занадто великі інтервали приховують нюанси явищ, занадто дрібні – ускладнюють обробку). Унаслідок цієї операції з'являються нові кількісні дані;

е) проводиться статистична обробка отриманих кількісних даних, що полягає в обчисленні деяких статистичних характеристик і оцінок, що дають змогу глибше зрозуміти особливості експериментальних явищ;

ж) готують наочні матеріали, що відображають отриману інформацію: складають таблиці, графіки, діаграми, схеми тощо, за якими надалі встановлюватимуть і аналізуватимуть зв'язки між параметрами експериментальних об'єктів.

Усі методи математико-статистичного аналізу умовно поділяються на первинні й вторинні. Первинними називають методи, за допомогою яких можна отримати показники, що безпосередньо відображають результати вироблених в експерименті вимірювань. Вторинними називаються методи статистичної обробки, за допомогою яких на базі первинних даних виявляють приховані в них статистичні закономірності.

До первинних методів статистичної обробки належать, наприклад, визначення вибіркової

середньої величини, вибіркової дисперсії, вибіркової моди й вибіркової медіани. До вторинних методів зазвичай входять: кореляційний аналіз, регресійний аналіз, методи порівняння первинних статистик у двох або декількох вибірках.

За допомогою вторинних методів статистичного опрацювання експериментальних даних безпосередньо перевіряються, доводяться або спростовуються гіпотези, пов'язані з експериментом. Ці методи зазвичай складніші за методи первинної статистичної обробки й потребують гарної підготовки дослідника в галузі елементарної математики і статистики.

Ми не торкатимемося питання змісту й організації навчального процесу, але виділимо дві групи проблем, пов'язаних з оцінкою результативності та ефективності процесу навчання.

До першої групи – назвімо їх *зовнішніми* – належать проблеми, пов'язані з виміром результатів навчання, визначенням їх якісних показників, співвіднесенням з вимогами державних освітніх стандартів і навчальних програм. Саме в цих відомостях, що дають змогу зіставити замовлення й результат, зацікавлене суспільство як замовник системи освіти. У розв'язанні проблем цієї групи зусилля спрямовані насамперед на розробку й упровадження в практику освіти методів отримання первинної інформації та її подальшої обробки, які відповідали б вимогам *об'єктивності, валідності, репрезентативності*.

До другої групи проблем – *внутрішніх* – ми зараховуємо ті, що пов'язані з удосконаленням навчального процесу в межах самої системи освіти, окремого навчального закладу чи педагога. Уявімо собі, що педагог-дослідник розробив методіку викладання своєї дисципліни, яка, на його переконання, забезпечує досягнення учнями кращих результатів, порівняно з традиційною методикою. Як довести, що експериментальна методіка краща (наприклад, більш ефективна)? Очевидно, необхідно провести педагогічний експеримент. Він буде полягати в застосуванні цієї методіки під час роботи з учнями й у проведенні вимірювань показників, що свідчать про якість методіки.

Проте педагогічні експерименти порівняно, наприклад, з природознавчими, мають низку відмінностей:

по-перше, результат впливу на учня завжди має ймовірнісний характер; тобто у процесі використання визначеної методіки (як традиційної, так і експериментальної) деякі учні будуть засвоювати навчальний матеріал краще, а деякі – гірше; отже, будь-які закономірності (зокрема й закономірне покращення показників завдяки новій методиці) мають *статистичний*

характер і їх виявлення потребує проведення вимірювань на достатньо великих групах учнів (статистичних вибірках);

по-друге, через брак можливостей навчити одну й ту саму людину спочатку за однією, а потім за іншою методикою і порівняти результати, доводиться за допомогою різних методик навчати різні групи учнів, що надалі потребує обґрунтування можливості зіставлення їх результативних показників;

по-третє, у педагогічних експериментах зазвичай немає можливості проведення прямого вимірювання (тобто співвідношення величини з деякою вимірювальною шкалою за допомогою приладу), у зв'язку з чим постає завдання – обґрунтувати використання тих чи тих параметрів, а також критеріїв результативності нової методики (що й чому вважати результатом?);

і нарешті, *по-четверте*, увесь навчальний процес повинен будуватись саме в інтересах учня, який стає «піддослідним» у педагогічних експериментах, на відміну від природознавчих. Через це в педагогічних експериментах *неприпустимим є негативний результат*: «нова методика дала показники гірші від традиційних». Це означає, що запропонована дослідником методика та експеримент за нею повинні бути ретельно продумані насамперед з тих позицій, щоб не завдати шкоди учневі.

Отже, на етапі планування педагогічного дослідження потрібно розв'язати такі питання:

- яка гіпотеза перевіряється в дослідженні?
- що може слугувати критеріями результативності застосування експериментальної методики?
- які параметри відображають результативність (ефективність) і як організувати їх вимірювання?
- який метод статистичної обробки результатів вимірювань є оптимальним (тобто адекватний завданню й виконує його якнайкраще)?

Педагогічні експерименти часто називають «нестрогими», маючи на увазі неоднозначність інтерпретації отриманих результатів. Це не зовсім правильно. Нестрогими виявляються результати, які не отримали достатнього обґрунтування й належної статистичної обробки. І, навпаки, коректне застосування статистичних методів дає змогу побудувати цілком однозначні висновки. Тому автор праці [10] наголошує на важливій ролі статистичних методів як у дослідженнях педагогічного характеру, так і в практичній діяльності педагогів. Жодна педагогічна інновація не повинна прийматись без строгого наукового обґрунтування, що базується зазвичай на методах статистичної обробки даних. Отже, мати уявлення про ці методи й уміти їх

застосовувати повинен кожен педагог-дослідник і взагалі педагог-практик.

Однією з типових задач обробки результатів експериментального педагогічного дослідження є встановлення збігу або розбіжності в статистичних характеристиках експериментальної та контрольної груп досліджуваних. Для цього формулюються статистичні гіпотези:

– гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза H_0);

– гіпотеза про статистичну значущість відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза H_1).

Для ухвалення рішення про те, яку гіпотезу (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовують статистичні критерії. Загальний алгоритм використання статистичних критеріїв полягає в тому, що на основі характеристик експериментальної і контрольної груп досліджуваних обчислюється число, яке називається «емпіричним значенням критерію». Це число порівнюється з заданим у таблиці еталонним числом, яке називається «критичним значенням критерію». Критичні значення критерію наводяться для декількох рівнів значущості. У педагогічних дослідженнях найчастіше обмежуються значенням рівня значущості, що дорівнює 0,05, тобто допускається можливість не більше, ніж 5% помилок у сформульованих висновках.

Якщо отримане емпіричне значення критерію виявляється меншим за критичне або дорівнює йому, то вважається, що на заданому рівні значущості характеристики експериментальної і контрольної груп статистично не розрізняються. Якщо емпіричне значення критерію є більшим від критичного, то нульова гіпотеза відкидається й приймається альтернативна гіпотеза: характеристики експериментальної і контрольної груп статистично відрізняються одна від одної на відповідному рівні значущості. Усе, сказане вище, можна наочно продемонструвати у вигляді такої схеми (рис. 1) [4].

Статистичні критерії поділяються на параметричні й непараметричні [1; 8; 9; 11].

Параметричні критерії – критерії, що використовують тоді, коли вид розподілу або функція розподілу вибірки нам задані [3]. Вони містять у формулі розрахунку параметри розподілу. Тобто середні й дисперсії (нормальний розподіл, t -критерій Стьюдента, F -критерій та ін.).

Непараметричні критерії статистики – вільні від допущення про закон розподілу вибірок і базуються на припущенні про незалежність спостережень. Вони не містять у формулі розрахунку параметри розподілу й ґрунтуються

на оперуванні частотами або рангами (критерій Q Розенбаума, критерій T Вілкоксона та ін.). І ті, і ті критерії мають свої переваги й недоліки, висвітлені в роботах [1; 2; 8; 9; 11].

Найчастіше в педагогічних дослідженнях формують такі види гіпотез: 1) гіпотеза про наявність; 2) порівняння розподілів.

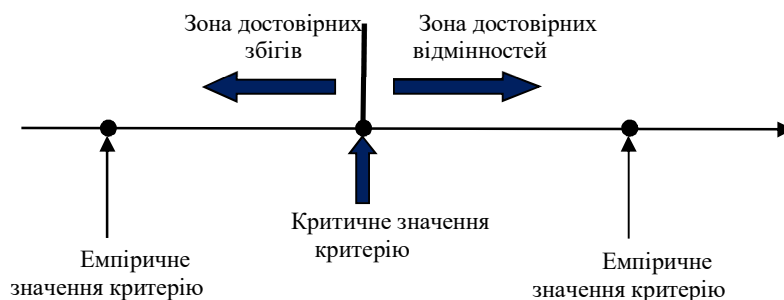


Рис. 1. Схема застосування статистичного критерію

Розпочинаючи статистичну обробку своїх досліджень, педагог повинен вирішити, які методи, залежно від особливостей його матеріалу, є найбільш придатними – параметричні або непараметричні. Вивчаючи окремі варіювальні ознаки вибірок (мають достатньо великий обсяг) сукупностей, складаючи ряди розподілу за згрупованими даними, рекомендується представити цей розподіл у вигляді діаграми. На діаграмі зображується полігон розподілу. Контури цього полігону допоможуть розв’язати питання про статистичні методи обробки. Нерідко ці контури нагадують контури дзвона з найвищою точкою

в центрі полігону й з симетричними гілками, що розгалужуються в той чи той бік. Такий контур відповідає кривій нормального розподілу, або кривій Гауса.

Автор праці [7] презентує методуку попередньої перевірки отриманих статистичних даних на нормальність, що обов’язково потрібно робити для параметричних критеріїв.

Залежно від задач психолого-педагогічного дослідження можуть бути використані різні критерії. Перш ніж розглядати конкретні приклади, наведемо класифікацію психолого-педагогічних задач і методів їх розв’язання, що використовуються найчастіше [1] (див. табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація задач за умовами та методи їх розв’язання

Задачі	Умови	Методи
1. Виявлення відмінностей у рівні досліджуваної ознаки	а) 2 вибірки випробуваних	критерій Розенбаума; U -критерій Манна-Уїтні; t -критерій Стьюдента; φ -критерій (кутове перетворення Фішера); критерій Крамера-Уелча
	б) 3 і більше вибірок випробуваних	критерій тенденцій Джонкіра; H -критерій Крускала-Уолліса
2. Оцінка зсуву значень досліджуваної ознаки	а) 2 вимірювання на одній і тій самій вибірці випробуваних	критерій Вілкоксона; t -критерій Стьюдента; критерій знаків; критерій Фішера
	б) 3 і більше вимірювань на одній і тій самій вибірці випробуваних	критерій Фрідмана; критерій тенденцій Пейджа; t -критерій Стьюдента
3. Виявлення відмінностей у розподілі ознаки	а) зіставляючи емпіричний розподіл з теоретичним	Біноміальний критерій χ^2 -критерій Пірсона; критерій Колмогорова-Смирнова; t -критерій Стьюдента
	б) зіставляючи дві емпіричні ознаки	χ^2 -критерій Пірсона; φ -критерій (кутове перетворення Фішера)

Задачі	Умови	Методи
4. Виявлення ступеня узгодженості змін	а) двох ознак	ϕ -критерій лінійної кореляції Пірсона; τ -коефіцієнт рангової кореляції Кендалла; r -коефіцієнт кореляції Пірсона
	б) трьох або великої кількості ознак	r -коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; r -коефіцієнт кореляції Пірсона
5. Аналіз змін ознаки під впливом контрольованих умов	а) під впливом одного фактора	S-критерій Джонкіра; критерій тенденцій Пейджа; однофакторний дисперсний аналіз; критерій Барлетта; G-критерій Кохрена
	б) під впливом кількох факторів одночасно	n-факторний дисперсний аналіз

Обчислення статистичних критеріїв можна виконувати як «вручну», так і за допомогою програмових засобів. У педагогічних дослідженнях доцільно використовувати спеціальну програму «Педагогічна статистика», яка призначена для аналізу даних, отриманих у результаті педагогічного дослідження [6].

Розглянемо 2 приклади застосування статистичних критеріїв.

Приклад 1. У двох групах учнів – експериментальній і контрольній – отримані такі результати з навчального предмета.

Перша група (експериментальна) $N_1 = 11$ осіб	Друга група (контрольна) $N_2 = 9$ осіб
12, 14, 13, 16, 11, 9, 13, 15, 15, 18, 14	13, 9, 11, 10, 7, 6, 8, 10, 11

Встановити за t-критерієм Стюдента для незв'язаних і нерівних за чисельністю вибірок, наскільки відрізняється рівень знань експериментальної і контрольної груп [3].

Розв'язання. Попередньо для застосування t-критерію Стюдента була зроблена перевірка на нормальний закон розподілу за методикою [7], яка дала задовільні результати.

Нехай H_0 : учні експериментальної групи показують у середньому такий самий рівень знань, як і учні контрольної групи. H_1 : учні експериментальної групи показують у середньому вищий рівень знань, ніж учні контрольної групи.

Загальна кількість членів вибірки: $n_1 = 11$, $n_2 = 9$.

Розрахунок середніх арифметичних: $\bar{x} = 13,636$; $\bar{y} = 9,444$.

Стандартне відхилення: $\sigma_x = 2,461$; $\sigma_y = 2,186$.

Розраховуємо стандартну помилку різниці середніх арифметичних за формулою:

$$\sigma_{x-y} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)},$$

де n_1 і n_2 – обсяги першої і другої вибірки відповідно.

Тоді

$$\sigma_{x-y} = \sqrt{\frac{60,545 + 38,222}{11+9-2} \left(\frac{1}{11} + \frac{1}{9}\right)} = 1,053.$$

Порахуємо статистику критерію:

$$t_p = \frac{13,636 - 9,444}{1,053} = 3,981.$$

Порівнюємо отримане під час експерименту значення t_p з табличним значенням з урахуванням ступенів свободи, що дорівнюють за формулою $n_1 + n_2 - 2 = 18$.

Табличне значення $t_{крит} = 2,1$, якщо допускається можливість ризику зробити помилкове судження в п'яти випадках зі ста (рівень значущості дорівнює 5% або 0,05).

Якщо отримане під час експерименту емпіричне значення t_p перевищує табличне, то є підстава прийняти альтернативну гіпотезу (H_1) про те, що учні експериментальної групи показують у середньому більш високий рівень знань. В експерименті $t_p = 3,981$, табличне $t_{крит} = 2,1$, отже, $3,981 > 2,1$ (емпіричне

значення t_p перевищує табличне), звідси – висновок про перевагу експериментального навчання.

Приклад 2. У межах курсу передбачено індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів. Під час викладання курсу за вибором «Математика як частина культури цивілізацій» використано сучасні інформаційні технології, що сприяли більш глибокому сприйняттю матеріалів культурно-історичного складника. Практичні заняття демонстрували не лише докладне теоретичне опрацювання проблем, а й практичне втілення.

Після виконання окреслених практичних завдань студентам було запропоновано завдання з використанням культурно-історичної компоненти. У процесі тестування передбачено визначення рівня оволодіння студентами необхідними знаннями культурно-історичної спрямованості [5].

Розв’язання. Отримані результати оцінювання на етапі завершення формуально-камерного педагогічного експерименту оброблено за допомогою непараметричного статистичного критерію. Вибір зумовлено проведенням спостережень в одній експериментальній групі. У разі ранжирування кількісних змін за інтенсивністю можна застосувати критерій Т Вілкоксона, що призначений для зіставлення результатів, виміряних за двох різних умов на одній і тій самій вибірці досліджуваних студентів [9]. Цей критерій дає змогу оцінити не тільки

спрямованість, а й вираженість змін; його застосовують тоді, коли ознаки вимірюють за шкалою порядку, а зміни між першим і другим вимірюваннями можуть бути впорядковані. Для цього вони повинні варіюватись у доволі великому діапазоні.

Нехай H_0 : інтенсивність змін у типовому напрямку не перевищує інтенсивності змін у нетиповому напрямку; H_1 : інтенсивність змін у типовому напрямку перевищує інтенсивність змін у нетиповому напрямку.

Критерій Вілкоксона має обмеження: мінімальна кількість респондентів становить понад 5 осіб, а максимальна – не повинна перевищувати 50 осіб. Нульовий зсув не беруть до уваги, чисельність спостережень зменшується на таку ж кількість. Кількість студентів в експериментальній групі – 15 осіб, тому немає перешкод для застосування критерію Т Вілкоксона в межах цієї вибірки.

Розрахунок критерію Т під час зіставлення результатів контрольних робіт студентів наведено в таблиці 2, відповідно до якої з 15 одержаних різниць – 12 додатні й лише 3 – від’ємні. Це означає, що в 12 студентів кількість правильних відповідей збільшилась, а в 3 – зменшилась. У таблиці наведено також абсолютні величини відхилень та їхні ранги. Меншому значенню відповідає менший ранг. При цьому сума рангів дорівнює:

$$\sum R_i = \frac{N \cdot (N + 1)}{2} = \frac{15(15 + 1)}{2} = 120.$$

Таблиця 2

Розрахунок критерію Т Вілкоксона під час зіставлення результатів вибірки студентів (114-ої групи спеціальності «Математика») у процесі формуально-камерного експерименту

	Код досліджуваного	Кількість правильних відповідей тестування		Різниця значень	Абсолютне значення різниці	Ранг різниці
		до початку експерименту	після експерименту			
	А	10	14	4	4	12
	Б	13	15	2	2	4,5
	В	12	17	5	5	14,5
	Г	12	10	-2	2	4,5
	Д	11	10	-1	1	1
	Є	14	18	4	4	12
	Ж	13	17	4	4	12
	З	11	14	3	3	9
	І	13	15	2	2	4,5
	К	10	15	5	5	14,5
	Л	13	15	2	2	4,5
	М	16	19	3	3	9
	Н	12	15	3	3	9
	О	17	15	-2	2	4,5
	Р	11	13	2	2	4,5
					Сума	120

Нетипові відхилення (в аналізованому прикладі – від'ємні) виділені світлим кольором. Сума рангів цих «рідкісних» зрушень і становить емпіричне значення критерію T .

$$T = \sum R_r,$$

де R_r – рангове значення відхилень з найбільш рідкісним знаком.

Знаходимо емпіричне значення критерію

$$T_{\text{емп}} = 4,5 + 1 + 4,5 = 10.$$

За таблицею критичних значень критерію T Вілкоксона для рівнів статистичної значущості $\rho = 0,05$ і $\rho = 0,01$ визначено критичне значення T для $n = 15$

$$T_{\text{кр}} = \begin{cases} 30 & (\rho \leq 0,05), \\ 19 & (\rho \leq 0,01). \end{cases}$$

Побудуємо вісь значущості (рис. 2).

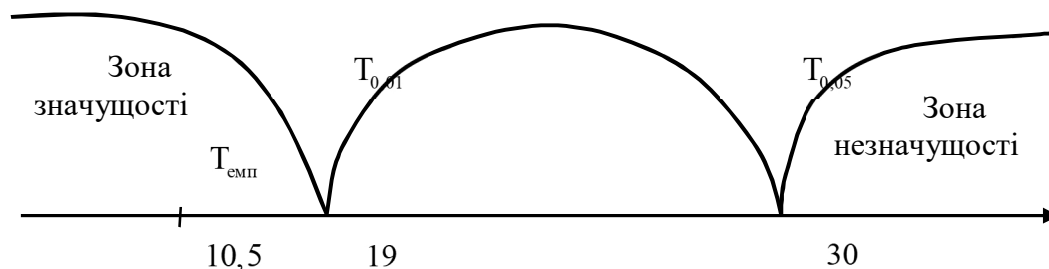


Рис. 2. Вісь значущості за критерієм Вілкоксона під час формуально-камерного етапу

Емпіричне значення T потрапляє в зону значущості, що розташована ліворуч. Оскільки $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}$, то нульова гіпотеза може бути спростована. Порівняння результатів тестування студентів спеціальності «Математика» до початку експерименту й після проведення формуально-камерного експерименту дає підстави твердити, що відбулись суттєві зміни. Курс за вибором «Математика як частина культури цивілізацій» є одним із засобів

реалізації культурно-історичного складника шкільної математичної освіти.

Висновки. Викладений вище матеріал дає змогу обґрунтувати вибір статистичного критерію для його застосування до результатів педагогічного експерименту. Результати обробки даних за статистичним критерієм дають кількісну або якісну оцінку дослідженням, що, своєю чергою, підвищує ефективність навчального процесу, покращуючи його.

Список використаних джерел

1. Афанасьев В. В. Теория вероятностей: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Математика». Москва: ВЛАДОС, 2007. 350 с.
2. Гончаренко Я. В., Горбачук В. О. Математичні методи аналізу результатів педагогічного експерименту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 10. С. 168–175.
3. Граничина О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований. Санкт-Петербург: Изд-во ВВМ, 2012. 115 с.
4. Кашицын А. С., Еремин С. В. Методы статистической обработки результатов педагогического эксперимента. Шуи: Из-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. 43 с.
5. Муртазиев Е. Г. Підготовка майбутніх учителів до реалізації культурно-історичної складової шкільної математичної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. Мелітополь, 2016. 220 с.
6. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
7. Нужнова С. В. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие. Троицк: Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2005. 120 с.

References

1. Afanasiev, V. V. (2007). *Theory of probability: textbook for students of HEIs, trained in speciality "Mathematics"*. Moscow: VLADOS. [in Russian]
2. Honcharenko, Y. V., Horbachuk, V.O. (2012). Mathematical methods of the analysis of the results of the pedagogical experiment. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Series 3: Physics and mathematics in higher and secondary school. Issue 10.* 168–175. [in Ukrainian]
3. Granichina, O. A. (2012). *Mathematical and statistical methods of psychological and pedagogical research*. SPb.: BBM Publishing House. [in Russian]
4. Kashitsyn, A. S., Yeriemin, S. V. (2012). *Methods of statistical processing of the results of the pedagogical experiment*. Shui: FGBOU VPO "SGPO". [in Russian]
5. Murtaziev, E. G. (2016). *Training of future teachers to realization of the cultural-historical component of school mathematical education: thesis*. Melitopol. [in Ukrainian]
6. Novikov, D. A. (2004). *Statistical methods in pedagogical research (typical cases)*. Moscow: MZ-Press.
7. Nuzhnova, S. V. (2005). *Application of statistical methods in psychological and pedagogical research: textbook*. Troitsk: GOU VPO "ChelGu". [in Russian]
8. Rubtsov, M.O. (2016). *Probability theory, probabilistic processes and mathematical statistics: study guide*. Melitopol: MSPU. [in Ukrainian]
9. Sidorenko, O. V. (2003). *Methods of mathematical processing in psychology*. SPb.: LLC "Rech". [in Russian]

8. Рубцов М. О. Теорія ймовірностей, ймовірнісні процеси та математична статистика: навч. посібник. Мелітополь: МДПУ, 2016. 478 с.
9. Сидоренко О. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2003. 350 с.
10. Стариченко Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. 218 с.
11. Шелехова Л. В. Математические методы в психологии и педагогике в схемах и таблицах: учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2010. 192 с.
10. Starichenko, B. E. (2004). *Processing and presentation of pedagogical research data using a computer*. Yekaterinburg: Ural. gos.ped.un-t. [in Russian]
11. Shelekhova, L. V. (2010). *Mathematical methods in psychology and pedagogy in schemes and tables: textbook*. Maikop: AGU Publishing House. [in Russian]

Рецензент: Троїцька Т.С. – д.філософ.н., професор

Відомості про авторів:

Рубцов Микола Олексійович

rubtsovnik3077@gmail.com

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

Муртазієв Ернест Гафарович

ernest_gaf@ukr.net

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

Рубцова Наталя Миколаївна

tanusha16.2009@i.ua

Таврійський державний агротехнологічний університет
пр. Б. Хмельницького, 18, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2520

*Матеріал надійшов до редакції 13. 08. 2018 р.
Прийнято до друку 27. 08. 2018 р.*

Information about the authors:

Rubtsov Mykola Oleksiiovich

rubtsovnik3077@gmail.com

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

Murtaziev Ernest Gafarovich

ernest_gaf@ukr.net

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

Rubtsova Natalia Mykolaivna

tanusha16.2009@i.ua

Tavria State Agrotechnological University
18 Bohdana Khmelnytskoho Av., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2520

*Received at the editorial office 13. 08. 2018.
Accepted for publishing 27. 08. 2018.*

ТРЕНІНГ З АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Наталія Сиско

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Анотація:

У статті порушено проблему професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О. Констатовано, що в усьому світі сучасні освітні реформи визначають ключовими завданнями підвищення кваліфікації педагогів і створення умов для їхнього професійного розвитку. Презентовано авторський тренінг, запроваджений на курсах підвищення кваліфікації викладачів, а також на навчальних семінарах на регіональному рівні для методистів ЗП(ПТ)О. Розкрито принципи та структуру тренінгу. Доведено, що тренінг є ефективною формою активізації професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О; він спрямовується на стимулювання внутрішньої активності особистості викладача, посилення його мотивації до розширення професійно-педагогічного профілю шляхом набуття нових компетентностей з урахуванням індивідуальних освітніх потреб педагога, а також на вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Ключові слова:

тренінг; викладач; професійний розвиток; компетентність; мотивація; заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Анотация:

Статья посвящена проблеме профессионального развития преподавателей УП(ПТ)О. Констатировано, что во всем мире современные образовательные реформы определяют ключевыми задачами повышение квалификации педагогов и создание условий для их профессионального развития. Представлен авторский тренинг, введенный на курсах повышения квалификации преподавателей и на учебных семинарах на региональном уровне для методистов УП(ПТ)О. Раскрыты принципы и структура тренинга. Доказано, что тренинг является эффективной формой активизации профессионального развития преподавателей УП(ПТ)О; он направлен на стимулирование внутренней активности личности преподавателя, усиление его мотивации к расширению профессионально-педагогического профиля путем приобретения новых компетенций с учетом индивидуальных образовательных потребностей педагога, а также на выстраивание индивидуальной траектории профессионального развития.

Ключевые слова:

тренинг; преподаватель; профессиональное развитие; компетентность; мотивация; учреждение профессионального (профессионально-технического) образования.

Resume:

Sysko Nataliia. Training in activation of the professional development of teachers who work in professional (vocational) educational institutions.

In this article the author focuses on the problem of the professional development of teachers of professional (vocational) educational institutions. It is stated that today's educational reforms around the world determine the key tasks of raising the level of professional and pedagogical competence of pedagogical staff and creating conditions for their continuous professional development. It is noted that the training is one of the effective forms of teachers' professional development, since it is aimed at stimulating the internal activity of the teacher's personality, strengthening motivation for self-development, self-improvement and self-realization, expansion of his vocational and pedagogical profile by acquiring new competences taking into account individual educational needs that promotes the building an individual trajectory of professional development. The methodical foundations of organization and conducting of training are highlighted. Principles of training are singled out: voluntariness, informed participation, activity, equality, research position, confidentiality. The training on the structure is emphasized as a multicomponent process. The structure of the training session, which consists of such parts as the ritual of greetings, warm-up, main content of the occupation, reflection and farewell ritual, is given. The author's training is provided, which was introduced at teacher training courses and training seminars at the regional level for methodologists which work at professional (vocational) educational institutions. The program of the author's training, which includes some exercises: "Past-Present-Future", "20 Desires", "4 Spheres", "Trajectory of Professional Development", "Distribution of Time", "Letter to Oneself in 2025", "Planning", "Completing sentences". It was stated that the training is an effective form of activation of the professional development of teachers who work in professional (vocational) educational institutions, aimed at stimulating the internal activity of the teacher's personality, strengthening his motivation to expand the vocational-pedagogical profile by acquiring new competencies taking into account the individual teacher's educational needs, building an individual trajectory of professional development.

Key words:

training; teacher; professional development; competence; motivation; institution of professional (vocational) education.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми активізації професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти зумовлена стрімкими соціально-економічними змінами, що відбуваються в Україні, упровадженням інноваційних педагогічних і виробничих технологій в освітню практику.

Сучасні освітні реформи в усьому світі визначають ключовими завданнями підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності педагогічних кадрів і створення умов для їхнього

неперервного професійного розвитку, оскільки лише висококомпетентний викладач здатний підготувати фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці

Як слушно зауважує О. Аніщенко, «реалії сьогодення привертають увагу до проблеми особистісно-професійного розвитку дорослих, їхнього здоров'я та ефективної життєдіяльності, що зумовлює необхідність звернення до нових методологічних підходів, якими передбачено вивчення особистості в контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а

також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресової життєстійкості дорослих» [11, с. 59].

У процесі нашого наукового дослідження ми визначили тренінг як одну з дієвих форм професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О). Тренінг спрямовується на стимулювання внутрішньої активності особистості викладача, посилення мотивації до саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації, розширення його професійно-педагогічного профілю шляхом набуття нових компетентностей з урахуванням індивідуальних освітніх потреб, що сприяє вибудовуванню індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

В основу професійного розвитку викладача ЗП(ПТ)О ми покладаємо принцип саморозвитку, який детермінує здатність педагога до творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виникнення й науково-практичне розроблення тренінгу пов'язано з іменами таких дослідників, як А. Адлер, Т. Барроу, А. Вольф, Є. Дюркгейм, Г. Зіммель, К. Левін, Дж. Морено, К. Роджерс, Ф. Перлз, Л. Уендер, З. Фоулкс, П. Шильдер та ін. Визначним є і внесок сучасних вітчизняних учених, які продовжують наукові розвідки й упроваджують тренінги в практику життя (О. Аніщенко, О. Баніт, О. Волярська, Е. Помиткін, Л. Карамушка, Н. Лук'янчук, В. Рибалка, В. Лефтеров, К. Мілюгіна, В. Федорчук, Т. Яценко та ін.).

Водночас тренінг як форма активізації професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О в наукових дослідженнях ще не розглядався, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення методичних засад організації та проведення тренінгу як групової форми професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «тренінг» (від англ. «training») має низку значень: навчання, виховання, тренування, дресирування, підготовка.

За допомогою тренінгу відбувається процес пізнання себе та інших. Тренінг є ефективною формою оволодіння знаннями й розширення досвіду, а також дієвим інструментом для формування умінь і навичок, набуття нових компетентностей.

Л. Мітіна в авторській концепції професійного розвитку особистості виділяє дві альтернативні моделі (стратегії) професійної праці:

- модель професійного розвитку особистості (професійної еволюції), яка характеризує конструктивний шлях людини в професії, шлях творення;

- модель адаптивного функціонування (професійної інволюції) – шлях стагнації, знищення власного креативного потенціалу й особистісних ресурсів [10].

Саме тому в запропонованих нами підходах передбачено, що модель професійного розвитку викладача ЗП(ПТ)О має ґрунтуватись на конструктивізмі, креативності, умотивованості до пошуку й засвоєння інновацій у педагогічній діяльності.

Під час аналізу динаміки професійного функціонування людини (стадії адаптації, становлення й стагнації) науковець експериментально довела, що у вчителів стадія стагнації розпочинається через 10-15 років педагогічної діяльності [10, с. 82].

У дослідженнях Н. Кузьміної [6] на прикладі педагогічних професій встановлено, що на стадії професіоналізації в міру становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності особистості, виникають умови для стагнації професійного розвитку. Уважаємо, що однією з причин стадії стагнації може бути професійне вигорання.

Ми погоджуємось з думкою Л. Петровської, автора першої монографії, присвяченої тренінгу «Теоретичні і методичні проблеми соціально-психологічного тренінгу» [13], яка наголошує на тому, що «основною метою психологічного впливу, що здійснюється в різноманітних формах соціально-психологічного тренінгу, є розвиток компетентності в спілкуванні» [12, с. 5].

Н. Коломінський з позиції психології вважає, що «виходячи з семантики слова, тренінг можна розуміти більш широко, як систему методів, спрямованих на навчання, прищеплення людині певних знань, навичок, умінь. У більш вузькому значенні тренінг – це діяльність психолога з малою групою людей, у процесі якої відбувається розвиток їхніх комунікативних умінь, рефлексії, емпатії, особистісне зростання кожного учасника» [5, с. 233–234].

Нам імпонує визначення, запропоноване С. Івашньою, що «тренінг – це форма інтерактивного навчання, побудована на імітації реального процесу (діяльності), метою якого є формування нової компетентності або вдосконалення наявної на основі алгоритму розв'язання визначеної попередньо проблеми, що передбачає адаптацію його до аналогічних ситуацій; переважно має галузеві (корпоративні) особливості й використовується як елемент системи професійного навчання» [3, с. 78].

За С. Машкановим, тренінг – це «багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини» [9, с. 4].

Ми поділяємо думку Л. Лук'янової, яка зауважує, що тренінг можна розглядати і як форму, і як метод організації професійного навчання фахівця, і як педагогічну технологію, оскільки на певному етапі професіоналізації доцільно розглядати тренінг як практичний метод формування й розвитку професійних умінь, навичок, тоді як на іншому – тренінгове навчання являє собою специфічну форму організації навчального процесу, що забезпечує не тільки вдосконалення окремих умінь слухача, а і його професійне зростання загалом [7].

Н. Лук'янчук виділяє такі види тренінгів за кінцевим впливом на особистість: *психологічний і психотерапевтичний* (розвиток особистості, систематизація знань про себе, психологічний стан, поведінку тощо); *педагогічний* (застосування інтерактивних методів навчання в навчальному процесі для здобуття нових знань); *соціально-психологічний* (покращення міжособистісного спілкування, вияв творчих здібностей під час взаємодії, підвищення мотивації тощо); *бізнес-тренінги* (відпрацювання певних умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності); *методичний* (підготовка й підвищення кваліфікації тренера) [8, с. 279].

Тренінг як групова форма роботи має ряд переваг, серед яких І. Вачков виділяє такі:

- груповий досвід протидіє відчуженню, що є психологічним захистом під час зіткнення особистості з проблемою;
- допомагає залучити позитивний досвід інших, отримати зворотний зв'язок і підтримку;
- учасники можуть ідентифікувати себе з іншим, грати «ролі» іншої людини для кращого розуміння інших і себе, своєї проблеми, своїх можливостей і обмежень;
- взаємодія в групі створює напругу, яка не виникає в індивідуальній роботі і яка допомагає з'ясувати психологічні проблеми кожного;
- група полегшує процеси саморозкриття, самовивчення, самопізнання [2, с. 26–28].

Водночас О. Аніщенко зауважує, що «тренінгова діяльність з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих має бути інноваційною як за змістом, так і за методичним, процесуальним складниками й вибудовуватись на засадах співтворчості» [1, с. 20].

Тренінг як активна та інтерактивна форма роботи сприяє самопізнанню викладачем себе як неповторної особистості й допомагає краще пізнати колег; формуванню комунікативних умінь і створенню позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі; формуванню позитивної внутрішньої мотивації викладачів до творчої професійної самореалізації та професійного розвитку.

Ми погоджуємось з позицією І. Вачкова, який наголошує, що «фундаментальною психологічною умовою творчої реалізації педагогом його власних професійних цілей і цінностей є перехід на більш високий рівень професійної самосвідомості» [2]. Науковець зазначає, що головним завданням тренінгу є розвиток усіх підструктур професійної самосвідомості – когнітивної (уточнення, конкретизація й розширення знань про себе, свого Я-образу як особистості й професіонала), афективної (відпрацювання позитивного самоствавлення, адекватне оцінювання своїх можливостей і потенціалів) і поведінкової (закріплення власної Я-концепції в конкретних ситуаціях взаємодії та спілкування, відпрацювання навичок ефективної саморегуляції) [2].

Отже, згідно з гуманістичною психологією, викладач ЗП(ПТ)О стає автором своєї професійної кар'єри, який вмотивовано й цілеспрямовано працює над власним професійним розвитком.

Необхідно наголосити, що порівняно з іншими формами роботи, для тренінгу характерні такі риси:

- чітко визначена група учасників (зазвичай 10-15 осіб);
- єдність часу, місця та дії: усе відбувається й обговорюється тут і зараз, спираючись на особистий досвід учасників і тренера, без домашніх завдань або попередньої підготовки;
- активність учасників групи та їхній особистий досвід, а не інформація, отримана від тренера;
- спрямованість не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду учасників і групи загалом [9].

Серед низки принципів тренінгу можна виділити такі [9;14]:

- *добровільності* (учасники тренінгу лише на добровільних засадах утворюють тренінгову групу, інакше тренінг не можна вважати ефективним);
- *інформованої участі* (учасник заздалегідь має знати про все, що з ним може трапитись, а також ті процеси, що можуть відбуватись у групі);
- *активності* (учасники тренінгу є активними діячами процесу, саме цим відрізняється тренінг від інших «пасивних» форм роботи);
- *рівноправність* (усі учасники тренінгу, серед них і тренер, перебувають в однакових умовах, мають однакові права та обов'язки, зникає «субординація», а в тренінговому колі всі учасники дистанційно об'єднанні й рівноправні);
- *дослідницька позиція* (відкритість новим знанням і досвіду);
- *конфіденційність*.

Тренінг за своєю структурою є багатокомпонентним процесом, у якому можуть бути: міні-лекція, яку використовує тренер для надання інформації учасникам тренінгу; групова дискусія; «мозковий штурм»; структуровані й рухові вправи; малювання; демонстрації; тестування; рольова гра; ділова гра; читання посібника; захист проєктів [9, с. 54–81].

У процесі розроблення авторського тренінгу з професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О ми враховували, що тренінговий процес реалізується в межах шести основних, тісно пов'язаних між собою компонентів: мета, учасники, зміст, методи, рамкові умови й тренер, а структура тренінгового заняття складатиметься з таких частин, як: *ритуал привітання* (дає змогу об'єднати учасників групи, створює атмосферу довіри й прийняття); *розминка* (активізує учасників тренінгу й налаштовує на продуктивну роботу); *основний зміст заняття* (сукупність вправ і прийомів, інтерактивних технік); *рефлексія* (обмін думками й почуттями про проведене заняття); *ритуал прощання* (завершення заняття й зміцнення почуття єдності в групі) [14, с. 113].

Метою тренінгу визначено піднесення й утвердження особистості викладача ЗП(ПТ)О, розвиток його професійно значущих якостей, мотивації до професійного зростання, що сприятиме активізації професійного розвитку, підвищенню здатності до професійної самореалізації в динамічному соціально-економічному середовищі.

Завданням тренінгу є допомога в розкритті й розвитку особистісного творчого потенціалу викладачів, їхньої професійної самореалізації, у набутті нових компетентностей, розширенні професійно-педагогічного профілю, вибудовуванні професійної кар'єри.

Учасниками тренінгу є викладачі ЗП(ПТ)О, у яких цілісне усвідомлення про власне життя, зокрема і його вагому частку – професійно-педагогічну діяльність, впливає на розуміння значущості професійного розвитку.

Аналіз якісного складу викладачів ЗП(ПТ)О Хмельницької області засвідчив неоднорідність педагогів за віком, освітою, педагогічним досвідом, рівнем професійно-педагогічної компетентності й різною вмотивованістю до професійного розвитку, що зумовило необхідність моделювати тренінг з урахуванням психологічних запитів і очікувань кожного учасника.

У тренінгу ми використовуємо різноманітні інтерактивні техніки [4]: мультимедійні презентації; міні-лекції; заповнення робочих аркушів (вивчення очікувань; розкриття змісту основних понять теми тощо); метод незавершених речень (з подальшим груповим обговоренням); міжгрупове обговорення

(презентація робочими групами результатів виконання певних завдань; відповіді на поставлені запитання тощо); метод «мозкового штурму» (індивідуальний, парний і груповий варіанти); презентації (виготовлені під час тренінгу та їх демонстрація) та інші.

Програма авторського тренінгу з професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О передбачала проведення таких вправ, як: «Минуле – теперішнє – майбутнє»; «20 бажань»; «4 сфери»; «Траєкторія професійного розвитку»; «Розподіл часу»; «Лист до себе в 2025 рік»; «Планування»; «Заверши речення».

Тренінгові вправи складались з виконання певних завдань.

Вправа «Минуле – теперішнє – майбутнє»

Намалюйте вектор і поділіть його на три частини, які відповідали б минулому, сьогоденню й майбутньому. Поставте позначку, де Ви зараз. Яка частина життєвого шляху вже пройдена, яка попереду. Поділіться своїми думками про минуле. Запишіть їх умовно відрізками на відповідній частині вектора. Розкажіть про них. Що зараз відбувається, що Вас цікавить, захоплює? Що буде в майбутньому, які Ваші цілі та мрії?

Вправа «20 бажань»

Учасникам пропонується 20 разів завершити речення «Я хочу...». Кожен записує всі власні бажання, які спали на думку, не звертаючи увагу на їх реальність чи фантастичність. Далі учасники аналізують частку бажань, що пов'язана з особистісним і професійним розвитком.

Вправа «4 сфери»

Що би Ви робили, якби могли все? Про що Ви мрієте, які Ваші плани на найближчі місяць, рік, 5 років?

Можна виділити 4 основні сфери (Х. Пезешкіан), у які люди вкладають свою енергію. Добре, коли енергія розподіляється рівномірно. Продумайте і напишіть, як будете використовувати свою енергію і час для фізичного аспекту, для краси свого обличчя, фігури, для свого здоров'я (тіло)? Що будете робити для своєї роботи, професійної кар'єри, захоплень (діяльність)? Для родини, друзів, колег (контакти)? Для свого майбутнього, для творчості (фантазії)?

Вправа «Траєкторія професійного розвитку»

На аркушах паперу необхідно намалювати різні варіанти траєкторій: прямі, кругові, зигзагоподібні тощо й запропонувати учасникам обрати ту, яка відповідає їхньому професійному розвитку. Учасник може намалювати свій варіант траєкторії, якщо запропоновані його не влаштовують.

Обговорення: Чому Ви обрали цю форму? Де Ви перебуваєте на цій траєкторії?

Вправа «Розподіл часу»

Для того, щоб проаналізувати, на що Ви витрачаєте час, визначте свої справи за такими групами протягом дня: професійні обов'язки; професійний розвиток; щоденні ритуали; зустрічі; інше.

Визначте частку кожної справи в реальному стані (реальний день) і в ідеальному (ідеальний день).

Вправа «Лист до себе в 2025 рік»

Напишіть до себе листа, який прочитаєте лише в 2025 році. Напишіть про себе, що Вас цікавить, які у Вас цілі та мрії. Яку Ви хочете збудувати професійну кар'єру? Яким Ви бачите власний професійний розвиток у майбутньому? Чим Ви будете займатись? Хто буде навколо Вас? Що бажаєте собі в майбутньому?

Вправа «Планування»

Обговорити й заповнити графі: «Що зробити (мета). Коли (терміни). Що необхідно (ресурси, засоби, дії)». Наприклад, запланувати проходження навчання, стажування, участь у конференції, у конкурсі, проведення відкритого уроку тощо.

Вправа «Заверши речення»

Учасникам пропонують письмово завершити речення.

• Я дуже хочу, щоб у моєму професійному житті було

• Свою професійну кар'єру я бачу

• Мій професійний розвиток ...

• Для того, щоб стати компетентним і професійним я (роблю) ...

• Я зрозумію, що я професійно зреалізувався, коли

Релаксаційні вправи, які використовуємо під час тренінгових занять, допомагають зняти

емоційну напругу, налаштуватись на роботу, активізують несвідомі резерви психіки. Залежно від умов і часу проведення заняття та емоційного стану учасників, релаксаційний комплекс іноді було замінено вправою на емоційне налаштування на роботу, активізацію учасників тренінгу.

Тренінгові вправи підібрані так, щоб кожна з них сприяла розвитку особистісних ресурсів викладачів і підвищувала їхню мотивацію до самореалізації та професійного розвитку.

Авторський тренінг був запроваджений на курсах підвищення кваліфікації викладачів, а також на навчальних семінарах на регіональному рівні для методистів ЗП(ПТ)О.

Для поширення авторського тренінгу в навчальних закладах було організовано навчання методистів ЗП(ПТ)О – «Методика проведення тренінгу». Це сприяло виконанню завдань методичної служби, що передбачали професійний розвиток педагогічного персоналу, розроблення індивідуальних планів професійного розвитку викладачів відповідно до визначених потреб у професійному зростанні з урахуванням програмних цілей навчального закладу й вимог ринку праці.

Висновки. Отже, тренінг є ефективною формою активізації професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, що спрямовується на стимулювання внутрішньої активності особистості викладача, посилення його мотивації до розширення професійно-педагогічного профілю з урахуванням індивідуальних потреб педагога, вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. У тренінгу викладач формується як автор власної професійної кар'єри.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2015. Вип. 2. С. 14–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2015_2_4 (дата звернення: 25. 11. 2018).
2. Вачков И. В. Основы психотехнологии группового тренинга. Учебное пособие. Москва: Изд-во «Ось-89», 1999. 176 с. URL: <http://psylib.org.ua/books/vachk01/txt00.htm> (дата звернення: 25. 11. 2018).
3. Івашнова С. Колсандинг, коучинг та тренінг: реалізація міжнародного досвіду в українській післядипломній освіті. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1 (27). С. 73–83.
4. Карамушка Л. М. Зміст та структура тренінгу «Психологія організаційного розвитку освітніх організацій». *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін. Київ: А.С.К., 2011. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. 2011. Вип. 31. С. 3–13. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2061/1/%D0%9A%D0%B0%D1%>*

References

1. Anishchenko, O.V. (2015). *Methodology for organizing and conducting trainings on the development of personal and professional qualities of adults*. Kyiv: Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy, 2, 14-20. http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2015_2_4. [in Ukrainian]
2. Vachkov, Y.V. (1999). *Fundamentals of psychotechnology group training*. Moscow: "Os-89". <http://psylib.org.ua/books/vachk01/txt00.htm> [in Russian]
3. Ivashnova, S. (2016). Consulting, coaching and training: the implementation of international research in Ukraine. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 1 (27), 73–83. [in Ukrainian]
4. Karamushka, L.M. (2011). The content and structure of the training "Psychology of organisation development of educational institutions". *Aktualni problem psykholohii*, 31, 3–13. http://lib.iitta.gov.ua/2061/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D1%83%D1%88%D0%BA%D0%B0_31.pdf [in Ukrainian]
5. Kolomynskyi, N.L. (2000). *Psychology management in terms of (social and psychological aspect)*. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]

- 80%D0%B0%D0%BC%D1%83%D1%88%D0%
 VA%D0%B0_31.pdf (дата звернення: 25.11.2018).
5. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
 6. Кузьміна Н. В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высш. шк., 1989. 166 с.
 7. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Київ: ПООД НАПН України, 2016. 265 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf (дата звернення: 25.11.2018).
 8. Лук'янчук Н. В. Класифікація видів тренінгів. *Навчання й виховання обдарованої дитини: теорія та практика*: зб. наук. праць / гол. ред. І. С. Волощук. Київ: Ін-т обдарованої дитини, 2013. № 1. С. 272–279. URL: file:///C:/Users/BOSS/Desktop/Nivoo_2013_1_36.pdf (дата звернення: 25.11.2018).
 9. Мільотіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посібник. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
 10. Митина Л. М. Психологія личностного и професіонального розвитку человека в современном социокультурном пространстве. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого*, 2015. № 3. С. 79–86.
 11. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія / авт. кол.: Аніщенко О. В., Баніт О. В., Василенко О. В., Волярська О. С. та ін.; за ред. Аніщенко О. В. Київ: ПООД НАПН України, 2016. 354 с.
 12. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
 13. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.
 14. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.
 6. Kuzmyna, N.V. (1989). *The professionalism of the teacher and the master of industrial training vocational schools*. Moscow: Vyshcha shkola. [in Russian]
 7. Lukianova, L.B. (2016). *Teaching staff for robots to grow: theoretical and methodical aspects*. Kyiv: IPAE NASU. Retrieved from: http://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf. [in Ukrainian]
 8. Lukianchuk, N.V. (2013) *Classification of types of trainings*. Kyiv: Institute of gifted child, 1, 272–279 file:///C:/Users/BOSS/Desktop/Nivoo_2013_1_36.pdf. [in Ukrainian]
 9. Miliutina, K.L. (2004). *Theory and practice of psychological training*. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]
 10. Mitina, L.M. (2015). Psychology of personal and professional development of a person in modern sociocultural space. *Gumanitarnye vedomosti TGPU imeni L.N. Tolstogo*, 3, 79–86. [in Russian]
 11. Anishchenko, O.V., ed. (2016). *Personal and professional development of adults: theory and practice*. Kyiv: IPAE NASU. [in Ukrainian]
 12. Petrovskaia, L.A. (1989). *Competence in communication*. Moscow: MHU. [in Russian]
 13. Petrovskaia, L.A. (1982). *Theoretical and methodological problems of socio-psychological training*. Moscow: MHU. [in Russian]
 14. Fedorchuk, V.M. (2003). *Socio-psychological training "Development of communicative competence of the teacher"*. Kamianets-Podilskyi: Abetka. [in Ukrainian]

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про автора:

Сиско Наталія Миколаївна

nnsysko@ukr.net

Інститут педагогічної освіти

і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
 вул. Максима Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2521

Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2018 р.
 Прийнято до друку 18. 12. 2018 р.

Information about the author:

Sysko Nataliia Mykolaivna

nnsysko@ukr.net

Ivan Zyazyun Institute

of Pedagogical and Adult Education
 of the National Academy of Sciences of Ukraine,
 9 Maksyma Berlinskoho St., Kyiv, 04060, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2521

Received at the editorial office 01. 12. 2018.
 Accepted for publishing 18. 12. 2018.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Олена Федорова, Микола Федоров

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті обґрунтовано необхідність розроблення моделі формування готовності майбутніх учителів Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. Виокремлено мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти готовності; сформульовано критерії оцінки рівня сформованості готовності до роботи в інклюзивних класах Нової української школи; змодельовано три рівні готовності майбутніх учителів Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Аннотация:

Федорова Елена, Федоров Николай. Модель формирования готовности будущих учителей Новой украинской школы к работе в условиях инклюзивного образования. В статье обоснована необходимость разработки модели формирования готовности будущих учителей Новой украинской школы к работе в условиях инклюзивного образования. Определены мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты готовности; охарактеризованы критерии оценки уровня сформированности готовности к работе в инклюзивных классах Новой украинской школы; выделены три уровня готовности будущих учителей Новой украинской школы к работе в условиях инклюзивного образования.

Resume:

Fedorova Olena, Fedorov Mykola. Model of forming the readiness of future teachers of the New Ukrainian School for work in the conditions of inclusive education.

The strategy for the development of inclusive education sets new requirements for the teacher of the New Ukrainian School. He must determine the priority educational, correctional tasks, directions of their implementation; to develop an individual correction-compensatory development program for each child, taking into account nosologies; to modify curricula, program material, methods, forms of education and upbringing for the individual educational needs of children; to orientate on the cognitive abilities of each child; to develop diverse methods and means to promote the general development of children; to create conditions for adaptation of children with peculiarities of psychophysical development and healthy children, acquisition of social skills. The realization of this strategic goal depends on the training of the future teacher of the New Ukrainian School for the performance of their professional duties.

In the article the authors substantiated and developed a model for forming the inclusive readiness of future teachers of the New Ukrainian School in the process of professional training. The set of motivational, cognitive, activity components is determined. The criteria for assessing the level of formation of readiness for work in the inclusive classes of the New Ukrainian School are described; three levels of readiness for future teachers of the New Ukrainian School to work in inclusive education are modeled. The analysis of scientific, scientific and methodological, psychological and pedagogical literature made it possible to clarify the readiness of the future teachers of the New Ukrainian School to work with students in the context of inclusive education as a set of knowledge and ideas about the peculiarities of children with special educational needs, the possession of methods of working with these students in the conditions of inclusive education, as well as the formation of certain personal qualities that provide a stable motivation for this activity.

Ключові слова:

інклюзивне навчання; професійна підготовка; модель; учитель Нової української школи; діти з особливими освітніми потребами; інклюзивна компетентність; освітній простір; спеціальна освіта.

Ключевые слова:

инклюзивное обучение; профессиональная подготовка; модель; учитель Новой украинской школы, дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивная компетентность; образовательное пространство; специальное образование.

Key words:

inclusive education; vocational training; model; teacher of the New Ukrainian School; children with special educational needs; inclusive competence; educational space; special education.

Постановка проблеми. На сьогодні у світі загалом і в Україні зокрема актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з психофізичними вадами, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на освіту, якість якої не повинна відрізнятися від якості освіти здорових дітей.

Стратегія розвитку інклюзивної освіти висуває нові вимоги до вчителя Нової української

школи. Він повинен визначати пріоритетні навчальні, виховні, корекційні завдання, напрями їх реалізації; розробляти індивідуальну корекційно-компенсаторну програму розвитку для кожної дитини з урахуванням нозологій; адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання і виховання до індивідуальних освітніх потреб дітей; орієнтуватись на пізнавальні можливості кожної дитини; розробляти різнопланові прийоми та

засоби для сприяння загальному розвитку дітей; створювати умови для адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку й здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

Реалізація цієї стратегічної мети залежить від підготовки майбутнього вчителя Нової української школи до виконання своїх професійних обов'язків. Відповідно, однією з найважливіших проблем сьогодні є оновлення змісту, форм, методів, засобів і технологій навчання і виховання майбутніх педагогів Нової української школи з урахуванням тенденції освітньої інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інклюзії, упровадженню інклюзивного навчання в освітній простір присвячені праці таких науковців, як В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, А. Колупаєва, Г. Кукурудза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші. Учені наголошують на винятковій значущості професійної діяльності педагогів, пов'язаної з корекційним спрямуванням освіти.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні моделі формування готовності майбутніх учителів Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах інклюзивного навчання насамперед учитель повинен цілковито володіти знаннями про певні можливі вади розвитку учня, який виявить бажання навчатися в Новій школі. Обізнаність учителя, його готовність надати допомогу учневі з особливими освітніми потребами й бажання розкрити здібності учня, дають змогу зробити процес навчання більш ефективним і успішним. На жаль, в Україні сьогодні немає належної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивних умовах. Тому, зазвичай, включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір спричиняє велику кількість суперечностей, непорозумінь і проблем. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів.

Упровадження інклюзії в систему Нової української школи не може бути безболісним чи байдужим для самої системи. Спроби об'єднання двох систем, які окремо розвивались упродовж тривалого часу, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій, з одного боку, та масової освіти з її консервативною концепцією, орієнтованою на успішність порівняно однорідних навчальних груп,

з іншого – породжують значні труднощі в процесі реалізації ідей інклюзивного навчання.

Навчальна концепція інклюзивної освіти базується на знанні природи дитини в конкретному середовищі. Цілковито інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті: вона лише значно розширює можливості останньої. Тобто інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке відповідало б потребам і здібностям кожної дитини, незалежно від особливостей психофізичного розвитку. Загальноосвітні заклади повинні працювати в тісному зв'язку зі спеціальними й використовувати випробувані методи роботи з дітьми з особливими потребами, залучати спеціальних педагогів з багаторічним досвідом до роботи з цією категорією дітей. Так, зокрема, освітні установи повинні адаптувати навчальні програми і плани, методи та форми навчання до наявних ресурсів, партнерських відносин зі спільнотою, для задоволення індивідуальних потреб дітей, які потребують корекції фізичного та психічного розвитку [5].

Як зауважує І. Хозраткулова, інклюзивна компетентність учителя повинна виявлятися у його вмінні організовувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними типами порушень розвитку, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей у класі [7, с. 283].

С. Кучерук визначає інклюзивну компетентність вчителя як інтегративно-особистісне утворення, що зумовлює здатність виконувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їхнього розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність учителів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [8, с. 283].

Результатом професійної підготовки майбутнього педагога Нової української школи є його готовність до соціально-педагогічної діяльності, а результатом професійної освіти – професійна компетентність. Ці два складники взаємопов'язані завданнями й співвідносяться між собою як засіб і мета [6].

Готовність майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти забезпечується сформованістю її складників. Розглянемо їх більш детально.

Вітчизняна дослідниця Л. Бабенко наводить трикомпонентну структуру інклюзивної компетентності вчителя, яка охоплює:

1) мотиваційно-ціннісний компонент (наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання, сформованість відповідних якостей особистості інклюзивного вчителя);

2) когнітивно-операційний компонент (наявність інклюзивно-необхідних знань і вмінь, а також способів їх вдосконалення й оновлення);

3) рефлексивно-оцінний компонент (здатність до саморефлексії та самоуправління) [9, с. 20].

Результатом сформованості кожного компонента є розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагога інклюзивного класу, а результатом сформованості сукупності наведених компонентів – здатність учителя реалізовувати професійну інклюзивну діяльність.

Спираючись на викладений вище матеріал, можна виокремити такі компоненти готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти:

- мотиваційний – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання, визнання кожного учня суб'єктом навчальної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття дітей з особливими освітніми потребами;

- когнітивний – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психічного й фізичного розвитку дитини з особливими освітніми потребами та особливості організації педагогічного процесу з такими учнями;

- діяльнісний – складається зі способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами й передбачає формування в майбутніх учителів відповідних професійних компетенцій.

Готовність майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти – нове поняття, тому необхідно вводити спеціальні індикатори: критерії та рівні її сформованості.

Критеріями готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти ми визначили такі: мотиваційний; когнітивний; операційний.

Як мотиваційний критерій виступає сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням інклюзивного навчання. Показниками цього критерію є усвідомлення значущості проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство й можливість вибору ними способу здобуття освіти; стійка спрямованість на реалізацію інклюзивного навчання в умовах Нової української школи; сукупність мотивів різних

груп, спрямованих на виконання педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Когнітивний критерій характеризується здатністю педагогічно мислити в умовах інклюзивного навчання. Наявність загальнонаукових і соціально-педагогічних знань є обов'язковою характеристикою будь-якого висококваліфікованого педагога. Основними показниками, що розкривають цей критерій, обрані такі: наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в Новій українській школі; знання й розуміння специфіки роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання в Новій українській школі; знання й розуміння проблем дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються разом з іншими однолітками.

Операційним критерієм виступає наявність засвоєних способів і досвіду виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання в Новій українській школі, які відпрацьовані в професійній діяльності й під час педагогічної практики.

Результат сформованості кожного компонента – це розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей учителя, а всіх компонентів разом – готовність майбутнього вчителя виконувати професійну інклюзивну діяльність в умовах Нової української школи [3].

Виходячи з логіки дослідження, ми визначили три рівні готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивних класах у Новій українській школі, а саме: низький, середній, високий.

Рівень готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивних класах у Новій українській школі ми розглядали як ступінь оволодіння майбутнім учителем ключовими компетентностями, які входять до складу інклюзивної компетентності [1].

Студенти з низьким рівнем сформованості готовності до роботи в інклюзивних класах навчання виявляють інтерес до проблеми інтеграції в суспільство, але розглядають диференційоване навчання в спеціальному освітньому закладі або індивідуальне домашнє навчання як найбільш прийнятні способи здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Уявлення про інклюзивну освіту дітей з особливими освітніми потребами в Новій українській школі сформовано не зовсім чітко. Прагнення до поповнення знань, яких бракує, і набуття вмінь і навичок реалізації інклюзивного навчання свідоме, але носить фрагментарний

характер. Способами виконання професійних завдань навчання, виховання й розвитку учнів у процесі інклюзивного навчання студенти з низьким рівнем готовності не оволоділи.

Студенти з середнім рівнем сформованості готовності до роботи в інклюзивних класах навчання в Новій українській школі мають стійкий інтерес до проблеми якісної та доступної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, визнають за ними та їхніми батьками право вибору способу здобуття освіти, розглядають інклюзивне навчання як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, залежно від ступеня відхилень і створення спеціальних умов у Новій українській школі. Мають загалом правильні, хоча й недостатньо систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання. Прагнення до поповнення знань, яких бракує, і набуття вмінь і навичок реалізації інклюзивного навчання свідоме, але потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності ще не сформована. Майбутні вчителі набули досвіду в квазіпрофесійній діяльності, оволоділи способами виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання, проте в них виникають труднощі у виконанні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання в Новій українській школі.

Студенти з високим рівнем сформованості готовності до роботи в інклюзивних класах Нової української школи чітко усвідомлюють значущість інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціум і можливість вибору ними способу здобуття освіти; розглядають інклюзивне навчання як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Володіють повними, глибокими й систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в Новій українській школі. Можуть аналізувати й адекватно оцінювати досвід виконання професійної діяльності в процесі інклюзивного навчання. У студентів спостерігається стійка потреба в підвищенні своєї інклюзивної компетентності, а також її результатів. Способи виконання конкретних професійних дій у процесі інклюзивного навчання в Новій українській школі відпрацьовані; набуто досвід квазіпрофесійної діяльності під час педагогічної практики.

Отже, критерії готовності майбутнього вчителя до роботи з учнями з особливими освітніми потребами є необхідними якісними

характеристиками готовності до педагогічної діяльності в освітньому закладі інклюзивного типу. Зауважимо, що визначені рівні сформованості готовності до роботи в інклюзивних класах Нової української школи ми врахували під час організації навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями.

Теоретичними й методологічними засадами розроблення моделі підготовки майбутнього вчителя Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти стали аксіологічний, антропологічний, цілісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та диференційований підходи. Вони якнайкраще відповідають цілям і завданням нашого дослідження.

Розроблена модель має такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний (рис 1).

Цільовий компонент передбачає формулювання мети і завдань підготовки майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти, що відображають ключові змістові компоненти, відповідно до структурного аналізу готовності педагогів до інклюзивної освіти дітей; види професійної діяльності майбутнього педагога інклюзивної освіти; вимоги до результату підготовки педагога в загальноосвітньому просторі.

Змістовий компонент охоплює теоретичні дисципліни та загальнопрофесійні науки; передбачає оволодіння студентами науковими знаннями, стосовно дітей з особливими потребами; містить блоки знань з юриспруденції, соціології, психології, педагогіки, медицини та інших наук, відповідну інформацію про організацію діяльності з такими дітьми, а також з їхніми батьками.

Процесуальний компонент вимагає використання методів, засобів і форм навчання й регулювання процесом, що орієнтуються на якісну підготовку майбутніх фахівців Нової української школи. Функцією цього компонента є організація навчального процесу відповідно до логіки змісту й поставленої мети.

Результативний компонент характеризується показниками та рівнями готовності майбутнього вчителя Нової української школи до майбутньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, з урахуванням особливостей організації навчального процесу та контингенту учнів.

До визначених нами педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів Нової української школи до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти належать:

– використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування толерантності студентів;

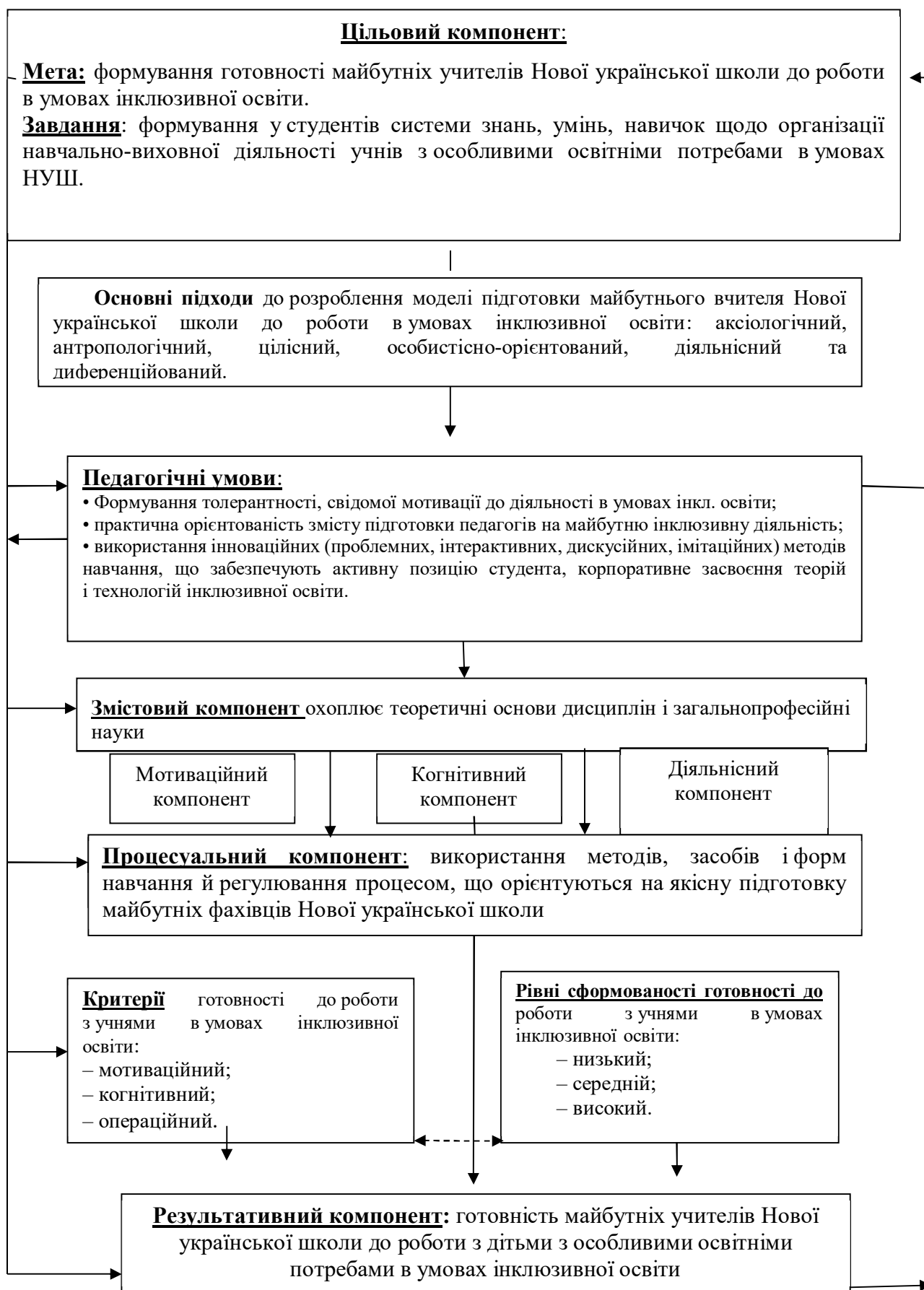


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх учителів Нової української школи до роботи в умовах інклюзивної освіти

– позитивна мотивація до здійснення інклюзивного навчання в умовах Нової української школи;

– практична орієнтованість змісту підготовки студентів до майбутньої інклюзивної діяльності, застосування компетентнісного підходу, що дає змогу сформувати цілісну структуру професійної діяльності майбутніх педагогів Нової української школи в умовах інклюзивного навчання;

– використання інноваційних (проблемних, інтерактивних, дискусійних, імітаційних) методів навчання, що забезпечують активну позицію студента, корпоративне засвоєння теорій і технологій інклюзивної освіти [2].

Висновки. Модель професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивних класах Нової української школи є відображенням

навчально-виховного процесу педагогічного закладу вищої освіти, спрямованого на розкриття взаємозв'язку між його завданнями, умовами, формами та методами. Проблема, порушена в статті, є актуальною, тому надалі плануємо висвітлити процес набуття професійної компетентності майбутніми вчителями Нової української школи, які стануть членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Завдяки вивченню дисциплін психолого-педагогічного циклу у студентів будуть сформовані певні вміння й навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками; розвиватиметься готовність співпрацювати з корекційними педагогами й спеціальними психологами.

Список використаних джерел

1. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2010. Вип. 176. С. 16–21.
2. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару в 2-х частинах (Київ, 3 квітня 2014 р.) / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Ч. 2. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 137–142.
3. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення: 20. 04. 2018).
4. Коберник О. М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. URL: <http://studentam.net.ua> (дата звернення: 20. 04. 2018).
5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.
6. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення: 20. 04. 2018).
7. Софій Н. З., Найда Ю. М., Колупаєва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко*. Київ, 2007. 128 с.
8. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. и др.; под ред. Н. М. Назаровой. 2-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2001. 400 с.
9. Становіч П., Джордан Е. Інклюзія як професійний розвиток. URL: <http://www.canada-ukraine.org> -50 (дата звернення: 20. 04. 2018).

Рецензент: Фунтікова О.О. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:
Федорова Олена Василівна
 helenafedorova25@gmail.com
 Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
 вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
 Запорізька обл., 72312, Україна

References

1. Babenko, L. (2010). Content and structure of the readiness of the teacher of Ukrainian philology to professional self-improvement. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Series "Pedagogical Sciences". 16–21. [in Ukrainian]
2. Hurevych, R. S. (2014). *Competency approach in vocational and pedagogical education. Competency approach in education: theoretical foundations and practice of realization: materials of methodol. seminar in 2 parts (Kyiv, April 3, 2014)*. Part 2. Kyiv: Institute of Gifted Children NAPS Ukraine. 137–142. [in Ukrainian]
3. Zakharchuk, M. Y. Problems of formation of the teacher's professional competence in the context of the introduction of inclusive education in Ukraine. Retrieved from: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> [in Ukrainian]
4. Kobernyk, O. M., Kobernyk, G. I. Preparation of future teachers for innovative pedagogical activity. Retrieved from: <http://studentam.net.ua> [in Ukrainian]
5. Kolupaeva, A.A., Savchuk, L.O. (2010). *Children with special needs and organization of their studies: scientific-method. guide*. Kyiv: Naukovyi svit. [in Ukrainian]
6. Kucheruk, O.S. Competency approach as the basis for preparing a future teacher for the implementation of the tasks of inclusive education. Retrieved from: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> [in Ukrainian]
7. Sophii, N. Z., Naida, Yu. M., Kolupaeva, A.A. (2007). *Conceptual aspects of inclusive education. Inclusive school: features of organization and management: teaching method. guide*. Kyiv. [in Ukrainian]
8. Aksenova, L. I., Arkhipov, B. A., Belyakova, L. I. et al (2001). *Special pedagogy: study guide for students*. Moscow: Akademia. [in Russian]
9. Stanovich, P., Jordan, E. Inclusion as a professional development. Retrieved from: <http://www.canada-ukraine.org> -50 [in Ukrainian]

Information about the authors:
Fedorova Olena Vasylivna
 helenafedorova25@gmail.com
 Bohdan Khmelnytsky Melitopol
 State Pedagogical University
 20 Hetmans'ka St., Melitopol,
 Zaporizhia region, 72312, Ukraine

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2522

*Матеріал надійшов до редакції 25. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 14. 08. 2018 р.*

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2522

*Received at the editorial office 25. 07. 2018.
Accepted for publishing 14. 08. 2018.*

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В СУЧАСНИЙ УРОК МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тетяна Фефілова, Ірина Фефілова

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено сутність процесу інтеграції, схарактеризовано види, форми, методи й способи інтегрованого навчання в початковій ланці Нової української школи. Розглянуто інтеграцію багатокomпонентного змісту початкової освіти, сутність якої полягає в тому, що вона дає змогу дитині сприймати предмети та явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно. Розкрито значущість і основні аспекти інтеграції навчального матеріалу в початковій загальній освіті. Доведено ефективність втілення інтегрованих уроків у процес навчання математики учнів початкових класів.

Аннотация:

Фефилова Татьяна, Фефилова Ирина. Внедрение технологий интеграции и дифференциации в современный урок математики в начальной школе. В статье выявлена сущность процесса интеграции, дана характеристика видам, формам, методам и способам интегрированного обучения в начальных классах НУШ. Рассмотрена интеграция многокомпонентного содержания начального образования, суть которой заключается в том, что она позволяет ребенку воспринимать предметы и явления целостно, разносторонне, системно и эмоционально. Раскрыты значимость и основные аспекты интеграции учебного материала в начальной школе. Доказана эффективность интегрированных уроков в процесс обучения математике начальных классов.

Resume:

Fefilova Tetyana, Fefilova Iryna. The introduction of technologies of integration and differentiation in modern lessons of maths in primary school.

The article reveals the essence of the integration process, gives a description of the types, forms, methods and means of integrated education in the primary classes of the New Ukrainian School. It considers the integration of the multicomponent content of primary education, the essence of which allows the child to perceive objects and phenomena in a holistic, versatile, systemic and emotional ways. The importance and main aspects of the integration of the teaching material in the primary school are discussed. The article proves the effectiveness of the integrated lesson implementation in the mathematics for primary school students.

Integration of education is a requirement of time, including creativity, originality and teaching art. The integrated lesson stimulates cognitive autonomy, creative activity and students' initiative, such kind of lesson gives the opportunity to bring children to the conscious and emotionally experienced need to reflect and express their thoughts.

Integrated lessons develop students' thinking and speech, their attention, memory, observation, intelligence, initiative, independence, perseverance, diligence, responsiveness, attentive attitude to each other and many other positive personal traits that are very essential.

The article proves that the integrated teaching approach contributes to the social and cognitive experience expansion of students, including the teacher's specific educational tasks, the intensive development of junior schoolchildren; the formation of interest through the events and phenomena of reality, the individual education, the general educational skills of children and their development.

Integration is one of the most promising innovations that can solve numerous problems in the modern primary education system.

Ключові слова:

інтеграція; інтегроване навчання; міжпредметні вертикальні та горизонтальні зв'язки; тематичні дні.

Ключевые слова:

интеграция; интегрированное обучение; межпредметные вертикальные и горизонтальные связи; тематические дни.

Key words:

integration; integrated training; intersubjective vertical and horizontal connections; thematic days.

Постановка проблеми. Становлення форм організації системи навчання відбувалось з розвитком суспільства. Основним підходом до організації системи навчання в сучасній школі залишається класно-урочна система, яка, проте, має багато недоліків. Найістотнішими з них є: орієнтованість на середнього учня; висока складність навчання для слабких учнів (як за рахунок темпу, так і змісту навчання); неможливість повної реалізації в навчальному процесі індивідуальних особливостей учнів. Тому спроби вдосконалити урок не припиняються з часу його винайдення.

Основне завдання початкової освіти – підготовка дітей молодшого шкільного віку до систематичного й цілеспрямованого предметного навчання на старших вікових ступенях, виховання позитивної мотивації навчання, формування пізнавальних потреб та активності.

Успішно виконати ці завдання можна лише з урахуванням особливостей, зумовлених специфікою віку й характерними для нього видами посильної та захопливої діяльності. Дітям подобається навчатись, і роблять це вони наполегливо, поки зміст вивченого відповідає їхнім потребам, меті та інтересам.

Одне з найважливіших уявлень про людський розвиток полягає в тому, що всі сфери розвитку – фізична, соціальна, емоційна й пізнавальна – поєднані між собою. Видатний психолог Л. Виготський підкреслював, що «характерною рисою дитячої творчості є синкретизм – органічне поєднання різних видів мистецтв в одній художній дії». Зважаючи на це твердження, неважко усвідомити актуальність і необхідність інтегрованого навчання школярів.

Актуальність проблеми, пов'язаної з пошуком раціональних шляхів інтеграції різних дисциплін у процесі початкового навчання, посилюється також у зв'язку з перевантаженістю школярів навчальними предметами, тематичною однорідністю навчальних дисциплін, необхідністю формування цілісного світогляду у взаємозв'язку його елементів. Винятково актуальним сьогодні є і формування такого підходу до інтеграції в навчальному процесі початкової школи, який ураховує всі основні етапи, функції, аспекти та фактори цього багатокомпонентного педагогічного явища.

На сучасному етапі окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу в початковій школі втілено в практичну діяльність. Доведено, що інтегрований підхід до навчання сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загальнонавчальні навички дітей.

Інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна розв'язати чисельні проблеми системи сучасної початкової освіти.

Уже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання, як жодне інше, закладає нові умови для діяльності вчителів та учнів, будучи дієвою моделлю активізації інтелектуальної діяльності й розвивальних прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Отже, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливує системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Особливо актуальним є інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки молодшим школярам властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості інтеграції знань неодноразово наголошували представники прогресивної

педагогіки. Спроби здійснити інтеграцію були зроблені ще Аристотелем, Демокритом, Піфагором, Платоном та іншими античними філософами. В епоху Відродження вчені, виступаючи проти схоластики в навчанні, звертали увагу на необхідність формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ.

Концепція інтеграції освіти була запропонована Я. А. Коменським, який уважав, що для формування системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами («Усе, що перебуває у взаємозв'язку, повинно вивчатись у такому самому зв'язку») [3].

Неправильно вважати, що інтеграція – це нове явище в сучасній школі. Свого часу ще К. Ушинський винайшов синтетичний метод навчання грамоти шляхом інтеграції письма і читання. Він уважав, що розвивати мову окремо від думки неможливо. Прикладом інтегрованих уроків можуть слугувати також «уроки мислення в природі», які проводив В. Сухомлинський для шестирічних учнів Павлівської середньої школи [12].

Багато педагогів працювали над покращенням освіти шляхом міжпредметних зв'язків та інтеграції в навчальному процесі. К. Ушинський, У. Стоюнін, Н. Бунаков, У. Водовозов, І. Зверев, М. Данилов, В. Максимова та багато інших прагнули вдосконалити процес навчання дитини в школі [8].

В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції, провідними серед яких є: напрям методологічного обґрунтування проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергеев); напрям визначення структури інтегрованих знань (Т. Усатенко); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Вичорова, Т. Горзій, О. Проказа, Є. Романенко); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (Т. Яценко).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити сутність процесу інтеграції, схарактеризувати форми та способи інтегрованого навчання в початковій загальній освіті Нової української школи. Показати, що інтегроване навчання формує здатність сприймати предмет (явище) різнобічно й водночас системно, емоційно. Довести ефективність упровадження інтегрованих уроків у процес навчання учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово *інтеграція* походить від латинського *integratio* – цілий і перекладається як «відновлення, відбудова, наповнення».

У довідковій літературі цей термін тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними.

Під інтеграцією в найширшому сенсі розуміють процеси становлення цілісності, переплетіння, взаємовпливу понять і теорій різних галузей знань.

Словосполучення «інтеграція навчання» в педагогічному словнику тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів для цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); як створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які поєднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [3].

Отже, інтеграція – це обов'язкове утворення нового цілого, з новими якостями, цілого, якого раніше не було та яке, за браком хоча б одного зі складників, не буде існувати. А міжпредметні зв'язки – це явище фрагментарне, що не утворює нові дидактичні одиниці.

З огляду на це, інтеграція в навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище й підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків.

Поняття міжпредметних зв'язків визначається як взаємна узгодженість навчальних програм з різних дисциплін, як один із засобів розв'язання проблем комплексного підходу до навчання та виховання молодших школярів. Міжпредметні зв'язки відображають загальне між предметами як у змісті, так і в навчально-виховному процесі. Якщо їх систематично та цілеспрямовано використовувати, то вони перебудовують процес навчання й перетворюються на дидактичний принцип, що сприяє інтеграції.

Науковці визначають попередні міжпредметні зв'язки (у процесі навчання використовують матеріал, що вже відомий учням з попередніх уроків), супутні (під час розгляду певного питання залучають матеріал суміжної дисципліни, що вивчають у той самий період) і перспективні (для пояснення деяких положень або фактів необхідні знання, які діти ще здобудуть, вивчаючи новий предмет у майбутньому) [5].

Інтегроване викладання підтримує одночасний розвиток усіх сфер замість того, щоб зосереджуватись на кожному окремому аспекті, що суперечить нормальному розвитку дитини [3].

До речі, інтеграція як явище фундаментальних наук виникла на тлі своєї протилежності – диференціації, що означає «розділення, розчленування чого-небудь на окремі розрізнені предмети» [7].

Сьогодні ідея інтеграції змісту навчання цікавить учених і вчителів не тільки в нашій країні, а й за кордоном. Проте, на відміну від зарубіжних країн (Болгарії, Угорщини, Фінляндії, Німеччини, Бельгії, Швейцарії), де характерною ознакою початкової школи стало навчання за інтегрованими курсами, в Україні навчання молодших школярів будується на предметній основі, інтегровані уроки проводяться лише з ініціативи окремих учителів початкових класів.

Інтегрування в початковій ланці освіти допоможе уникнути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вивільнити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Та й саме інтегрування, на відміну від традиційного розрізненого вивчення окремих предметів, як показали дослідження, є важливим засобом і розвитку, і виховання молодших школярів.

Так, ще у своєму звіті про відрядження за кордон у 1862-1863 роках К. Ушинський наголошував на тому, що рідна мова в закордонних школах (Німеччина, Швейцарія) є не тільки головним предметом, якому приділяється найбільше уваги (від 10 до 12 уроків на тиждень), а й предметом центральним, навколо якого групуються всі інші. А далі вчений пише про те, що багато моментів вразили його й багато що примушувало згадувати з сумом наші школи, але найбільше – уміння восьми- і дев'ятирічних дітей усно й письмово висловлювати свої думки. І «якщо ми порівняємо тут наших учителів з німецькими та швейцарськими, то легко помітимо, що і в самих учителів залишились глибокі сліди зневаги до занять рідною мовою та їхнього початкового дитячого виховання» [12].

У сучасній Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд з принципами гуманізації та диференціації [11].

Важливе значення в інтеграційному процесі належить математиці, що розвиває критичне мислення, впливає на вміння логічно доводити свою думку, обґрунтовувати свою позицію, вести полеміку.

Це сприяє становленню молодшого школяра як особистості, свободі його самовизначення, досягненню ним ситуацій успіху, формуванню в нього громадянської позиції, що базується на системі гуманістичних цінностей.

Потужним потенціалом, необхідним для забезпечення єдності навчального і виховного процесів, володіють такі форми навчання, як навчальний проект, колективна творча справа, «тематичні дні». Великий потенціал закладений також у текстових завданнях, тому цікаво буде використовувати сюжети завдань, що містять опис досягнень українців, історичних

і географічних пам'яток, історичних подій, які вплинули на розвиток держави, а також сприятимуть формуванню патріотичних почуттів учнів, розвитку їхньої національної самосвідомості.

У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що дитині недостатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Знання й уміння взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці [1].

Саме на формування й розвиток таких компетентностей і має спрямовуватись навчально-виховний процес початкової школи.

Після закінчення першого рівня освіти учні відкривають математичні залежності в навколишньому світі, усвідомлюють роль і необхідність математичних умінь для виконання простих життєвих завдань і розв'язування проблем, застосовуючи математичні відомості.

Новий Державний стандарт початкової освіти буде реалізуватись через навчальні програми курсів і предметів. Навчальну програму вчительські спільноти можуть створювати на основі Модельної (Типової) навчальної програми, яка відображає можливі підходи до інтеграції змісту початкової освіти відповідно до конкретних очікуваних результатів, визначених Стандартом [9].

Навчальний процес потрібно будувати так, щоб уроки були цікавими й пізнавальними. Учнів потрібно вчити жити разом, працювати разом, шанувати й цінувати одне одного. Тому доречним буде використання кооперативного (робота в групах) і перевернутого навчання (конструювання навчальної ситуації, використання активних та інтерактивних методів навчання).

Формуванню в учнів цілісної картини світу сприятимуть інтегровані уроки (коли в межах одного уроку вивчається матеріал різних навчальних предметів), а також бінарні інтегровані уроки (коли в межах двох уроків поспіль опрацьовується матеріал двох і більше навчальних предметів).

Реалізація інтегративного підходу до навчання й міжпредметних зв'язків на уроках – важливий фактор, що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу в початкових класах.

Основою ефективності таких уроків є чітке визначення їх мети й відповідне планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища з використанням засобів різних навчальних предметів.

Особливість планування й проведення інтегрованих і бінарних інтегрованих уроків у початковій школі полягає в їх проведенні як

одним учителем, який викладає предмети, що інтегруються, так і двома вчителями в тому разі, коли другий предмет, що інтегрується, викладає фахівець (учитель, який викладає відповідний предмет в основній школі). Такі уроки необхідно планувати заздалегідь.

Інтегрований урок виконує не велику кількість окремих завдань, а їх сукупність.

Оскільки інтегрований урок – це здебільшого урок повторення й узагальнення, то його структура має такі етапи [4]:

I. Організація класу.

II. Повідомлення теми, мети та завдання уроку.

III. Мотивація навчальної діяльності учнів.

IV. Актуалізація й коригування опорних знань з усіх інтегрованих предметів. Цей етап доцільно провести у формі змістовної, лаконічної, чіткої бесіди (8-10 хв), підготовка якої потребує особливої уваги вчителя.

V. Повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ.

VI. Творче застосування знань і навичок учнів у нових ситуаціях.

VII. Узагальнення та систематизація навчальних досягнень дітей.

VIII. Підбиття підсумків інтегрованого уроку.

IX. Домашнє завдання. Дається окремо для кожного з предметів, що інтегровані в цьому уроці.

Така структура є типовою, але вчитель може по-своєму скоригувати її, залежно від особливостей навчальних предметів, що інтегруються, і конкретних завдань уроку.

Інтегрувати можна різні шкільні дисципліни. Для прикладу наведемо можливі варіанти використання міжпредметної інтеграції.

Так, наприклад, на уроках з математики в 1 класі діти вивчають тему «Просторові фігури (геометричні тіла)», де ознайомлюються з об'ємними фігурами та їхніми назвами (куля, куб, циліндр), а на уроці образотворчого мистецтва з теми «Цілісність форми. Особливості створення складної форми на основі простих форм в об'ємі» учням можна запропонувати виготовити з кольорового картону на основі циліндра кумедного пінгвіна чи мишу [12].

«У гарного вчителя, – писав К. Ушинський, – арифметична задача разом з тим є цікавим оповіданнячком на тему про сільське господарство чи домашню економію, з історії, на статистичну тему тощо і вправою з мови. Загалом гарна школа тим і вирізняється, що в ній є непомітним схоластичний поділ знань на окремі предмети, але це, звичайно, можливо тільки тоді, коли один учитель викладає в класі всі предмети». У сучасній початковій школі один учитель викладає якщо не всі, то основні

предмети, тому це є важливою передумовою інтегрування навчального матеріалу.

Під час підготовки вчителів до уроків доречно використовувати періодичні фахові видання, зокрема такі, як журнал «Початкова школа», журнал видавничої групи «Основа» «Початкове навчання та виховання», газета «Початкова освіта» видавництва «Шкільний світ», науково-педагогічний журнал «Рідна школа» тощо.

Першочерговим завданням науковців є розроблення інтегрованих програм для початкової школи, де головним предметом була б державна мова разом з вітчизнознавством, навколо яких групувалися б усі інші, і створення відповідних підручників, бо початкова школа повинна давати дітям не суму знань, а бути школою природного розвитку, ґрунтуватись на психології дитини.

Елементами змісту інтегрованих уроків є знання, уміння й навички – лінійні та пересічні; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності – світу, суспільства, людини.

Інтегративна цілісність уроку потребує наявності однакового рівня спільності елементів, що взаємодіють, спільної мети для всіх процесів взаємодії, спрямованої на досягнення кінцевого результату [8].

Інтегрований урок може будуватись у межах одного навчального предмета (внутрішньопредметна інтеграція); унаслідок інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, залежно від уміння вчителя здійснити це інтегрування науково і методично правильно (міжпредметна інтеграція) або на змістовій основі інтегрованого курсу.

Для уроків з внутрішньопредметною інтеграцією характерна спіральна структура, заснована на принципі концентричності. Процес пізнання за такої організації може здійснюватись від часткового до загального або від загального до часткового. Зміст поступово збагачується новими відомостями, зв'язками. Особливість інтегрованих уроків полягає також у тому, що учні на них не гублять з поля зору вихідну проблему, а розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань [2].

Унаслідок побудови та проведення уроку за таким підходом у свідомості учня виникають якісно нові знання, завдяки отриманню особливої інформації.

Для уроків міжпредметної інтеграції змісту, як показують наукові дослідження і практика, характерні різні підходи: міжпредметні зв'язки і по горизонталі, і по вертикалі.

У дослідженнях відомих учених (І. Зверев, В. Максимова, В. Коротков, М. Скаткін та ін.) міжпредметні зв'язки (по горизонталі) є умовою єдності навчання і виховання, засобом

комплексного підходу до предметної системи навчання як по «горизонталі», так і по «вертикалі».

Міжпредметні зв'язки дають змогу поглибити вивчення матеріалу без додаткових витрат, реалізувати взаємну систематизовану узгодженість, стимулювати учнів до використання набутих знань у повсякденній практиці. Однак не можна ототожнювати інтегрований урок і урок з міжпредметними зв'язками, оскільки, як зазначає О. Савченко, це різні методичні поняття [5].

Для розвитку в дітей творчого мислення, сприйняття ними цілісної картини світу та їхнього морально-естетичного виховання вчені пропонують використовувати міжпредметні зв'язки по «вертикалі». Шкільні предмети об'єднуються за принципом: діалог на задану тему. Тема охоплює конкретний зміст, образ, емоційний стан, моральний та естетичний сенс.

Наприклад, протягом навчального тижня вчитель кілька разів виходить на вертикальну тему й розкриває її через зміст різних предметів, не змінюючи спільної теми уроків (програмної чи додаткової). Але підхід до розкриття тих чи інших аспектів різний: нові творчі вправи, завдання, проблемний діалог, пояснення, уведення гасла, що передає емоційно-поетичний образ теми, її естетичний зміст тощо. Послідовність тем визначається календарем, порами року, святами (державними, народними, релігійними). Кожна тема містить різні моральні, екологічні, економічні проблеми. Інтеграція здійснюється на основі широкого охоплення життєвих явищ. Зміст тем і логіка їх викладу визначаються віковими особливостями учнів та їхньою підготовленістю до мислення, судження, уміння виділяти головну думку. Уроки з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів виражають міжпредметну інтеграцію (читання й письмо; математики й природознавства; природознавства й рідної мови (зв'язне мовлення); математики і трудового навчання (конструювання) тощо) [6].

Вертикальні міжпредметні зв'язки – це вивчення поняття на одному уроці (або в один часовий проміжок на різних уроках) з використанням навчального матеріалу з різних предметів.

Наприклад, на уроці з природознавства вивчається тема «Водойми України». На уроці математики, розв'язуючи задачу, діти вимірюватимуть довжину річки в кілометрах та переводитимуть її в метри, знаходитимуть глибину річки, класифікуватимуть річки за довжиною та глибиною. На уроці з української мови вивчатимуть правила про правопис власних назв (водойм). На уроці літературного читання читатимуть вірші про річку. А на уроці з основ

здоров'я говоритимуть про правила безпечної поведінки на воді.

Унаслідок такого підходу до навчання учні отримують цілісну картину світу в аспекті змісту вертикальної теми. Точка дотику різних навчальних предметів має важливе моральне значення, допомагає формуванню світогляду учня, його ставленню до навколишнього світу, природи, суспільства, самого себе.

Особливий напрям становлять інтегровані уроки, побудовані на основі змісту інтегрованих курсів, відповідно до інтегрованих програм.

За останні п'ять років навчальні плани сучасної початкової школи поповнились інтегрованими курсами, які реалізуються в практиці початкової школи [8].

Як бачимо, можливості для змісту інтеграції досить широкі. Щодо кількості уроків інтегрованого змісту, то однозначної відповіді бути не може. Це залежить від умінь вчителя провести інтегрований урок так, щоб не перевантажити дітей враженнями, щоб урок був не мозаїкою окремих картин, а слугував одній меті. Для цього треба завчасно, хоча б на півріччя наперед проаналізувати календарне планування й вибрати ті питання з програми, які близькі за змістом або метою використання.

Адже до проведення інтегрованих уроків потрібно готуватись не лише вчителю, а й учням.

Уроки інтегрованого змісту вчитель проводить здебільшого як вступні до теми або узагальнювальні. До них заздалегідь готують учнів: насичують їхнє сприймання відповідними враженнями, активізують словник, інтерес до певної теми.

Такі уроки емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителю різнобічно й системно сформувати необхідні уявлення та поняття. Різні види діяльності (художньо-трудова, малювання, читання, слухання тощо), які характерні для уроків інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають стомлюванню дітей, посилюють інтерес до навчання та школи загалом.

Аналізуючи навчальні програми, розроблені на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, урахувавши зміни до них, постійно звертаємо велику увагу на формування ключових компетентностей молодших школярів. Ми переконані, що не можна сформувати цілісного світосприйняття без взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку учнів. Одним зі шляхів розвитку компетентностей вважаємо саме інтегроване навчання.

Як зазначає О. Савченко, такі нестандартні уроки дають змогу вчителю разом з учнями опанувати значний за обсягом навчальний матеріал, домогтися формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути

дублювання у вивченні низки питань, досягти цілісності знань [10].

Готуючись до інтегрованого уроку, необхідно звертати увагу на річне календарне планування, щоб дібрати близькі за темою предмети. Обов'язково слід визначити завдання і тип уроку. Дуже важливо чітко визначити навчальну, розвивальну та виховну мету окремо для кожного з предметів, що інтегруються.

У книзі «Дидактика початкової освіти» О. Савченко наголошує на тому, що «уроки інтегрованого змісту» і «уроки з використанням міжпредметних зв'язків» є різними дидактичними поняттями. Міжпредметні зв'язки передбачають використання на уроці запитань і завдань з матеріалів інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення його теми. Це окремі короткочасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйняттю й осмисленню якогось конкретного поняття. Особливість інтегрованого уроку полягає в тому, що в ньому поєднуються блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі. Тому дуже важливо чітко визначити мету інтегрованого уроку. У названій книзі О. Савченко розкриває широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу [10].

Останнім часом посилилась увага до двох взаємообернених тенденцій шкільного навчання – диференціації та інтеграції. Тривалий час школяр отримував знання в основному за допомогою вивчення диференційованих навчальних курсів. Однак дуже часто в дитини шкільні знання так і залишаються розрізненими відомостями, штучно розчленувавшись за предметною ознакою. Унаслідок цього учень цілісно не сприймає навчальний матеріал, а картину навколишнього світу й поготів.

Потреба подолання окресленої суперечності свого часу зумовила активний пошук міжпредметних зв'язків і спроби їх використання в диференційованому навчанні.

Інтеграція та диференціація – це взаємообернені процеси. Вони доповнюють і врівноважують стан цілісної системи будь-якого рівня. Тому на всіх щаблях освіти потрібно прагнути до створення системи, що оптимально поєднує ідеї інтеграції і диференціації [11].

У початковій школі роль інтегративної ланки виконує сам учитель, який навчає дітей всього: і математики, і грамоти, і початкового розуміння природи тощо.

Висновки. Інтеграція навчальних предметів – це вимога часу, це творчість, самотутність, мистецтво педагога. Інтегрований урок стимулює пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу учнів; такий урок дає змогу підвести дітей до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати й висловлювати свої думки.

Аналіз чинної програми для початкової школи дав змогу дійти висновку, що всі предмети початкової школи мають своєрідний інтеграційний потенціал. Варіанти інтегрованих уроків різноманітні, але слід пам'ятати, що вони мають базуватись на близькості змісту провідних тем різних предметів та їх логічному взаємозв'язку.

Інтегровані уроки розвивають мислення та мовлення школярів, їхню увагу, пам'ять, спостережливість, кмітливість, ініціативу, самостійність, наполегливість, працьовитість, чуйне, уважне ставлення один до одного та багато інших позитивних якостей особистості, які так важливо закладати якомога раніше.

Творчість учителя породжує творчість учня. Найефективніший той урок, на якому для всіх і на все вистачає часу й уваги, коли всім цікаво вчитись.

Одним з головних принципів, закладених у Державному стандарті початкової загальної освіти, є орієнтація освітньої системи на дитячу особистість, її розвиток.

Відомий педагог В. Сухомлинський розглядав навчання не як простий процес передачі знань, а як складні людські стосунки.

Навчання, як і виховання, – доброзичлива, творча взаємодія вчителя й учня. Це діалог двох рівних партнерів, у якому немає місця страху, це розкутість і радість спілкування.

Учень, особливо той, який відстає в навчанні, має бути впевнений, що вчитель зацікавлений у його особистісному зростанні, бачить найменші успіхи, радіє разом з ним.

За якими ознаками не формувалися б класи, але в кожному будуть підгрупи, тому виникає необхідність розподіляти навчальний процес, оскільки не можна орієнтуватись на те, щоб усіх навчати однаково.

Завдання вчити всіх і кожного зокрема можна реалізувати лише шляхом роздільної організації навчального процесу на уроці в межах одного класу. Тому технології інтеграції та диференціації будуть завжди доповнювати одна одну.

Список використаних джерел

1. Большакова І., Пристінська М. «Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи» НВК «НОВОПЕЧЕРСЬКА ШКОЛА». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54> (дата звернення: 17. 05. 2018).
2. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / авт.-уклад. С. М. Дубяга. Мелітополь: Вид-во «Мелітополь», 2015. 160 с.
3. Зююкіна Н. В. Реалізація інтегрованого підходу за допомогою групових форм роботи. *Початкове навчання та виховання*. 2011. № 29. С. 2–4.
4. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 10–13.
5. Інтегроване навчання та міжпредметні зв'язки на уроках: спільне, відмінне, особливості реалізації. URL: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=53441> (дата звернення: 17. 05. 2018).
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf> (дата звернення: 17. 05. 2018).
7. Ожегова О. Диференціація на сучасному уроці. *Початкова освіта*. 2010. № 1. С. 7–8.
8. Попова О. Інтегроване навчання в початковій школі. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3218> (дата звернення: 17. 05. 2018).
9. Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція 2017 р. URL: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf (дата звернення: 17. 05. 2018).
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Грамота, 2013. 504 с.
11. Святченко О. Диференціація – умова успішного навчання. *Початкова освіта*. 2009. № 12. С. 3–5.
12. Штабова Л. Інтегрування навчального матеріалу на уроках математики. *Початкова освіта*. 2009. № 36. С. 3–6.

References

1. Bolshakova, I., Prystinska, M. "Integrated Learning: Thematic and Activity Approaches" NVK "NOVOPECHERSKA SHKOLA". Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=f2kvqQdQp54> [in Ukrainian]
2. Dubiaha, S. M. (2015). Pedagogical technologies in elementary school: *Educational and methodical guide for students of higher educational institutions of the specialty "Primary education"*. Melitopol. [in Ukrainian]
3. Ziuziukina, N.V. (2011). Implementation of the integrated approach with the help of group forms of work. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia*, 29, 2–4. [in Ukrainian]
4. Ivanchuk, M. (2014). The integrated lesson as a specific form of learning. *Pochatkova shkola*, 5, 10–13. [in Ukrainian]
5. Integrated learning and interpersonal relationships in the classroom: common, different, peculiarities of implementation. Retrieved from: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=53441> [in Ukrainian]
6. New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reforming. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/Novyny%202016/12/05/konczepczya.pdf> [in Ukrainian]
7. Ozhehova, O. (2010). Differentiation at the modern lesson. *Pochatkova osvita*, 1, 7–8. [in Ukrainian]
8. Popova, O. Integrated learning in elementary school. Retrieved from: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3218> [in Ukrainian]
9. Draft New State Standard for Primary General Education. All-Ukrainian August Conference 2017. Retrieved from: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf [in Ukrainian]
10. Savchenko, O. Ya. (2013). *Didactics of elementary school: a textbook*. Kyiv: Hramota. [in Ukrainian]
11. Shtabova, L. (2009). Integrating learning material at the lessons of mathematics. *Pochatkova osvita*, 36, 3–6. [in Ukrainian]
12. Sviatchenko, O. (2009). Differentiation – a condition of successful learning. *Pochatkova osvita*, 12, 3–5. [in Ukrainian]

Відомості про авторів:**Фефілова Тетяна Володимирівна**

tfefilova61@gmail.com

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

Терпіннівський колегіум «Джерело»

вул. Таврійська, 7, с. Терпіння,

Мелітопольський район, Запорізька обл., 72333, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2523

*Матеріал надійшов до редакції 20. 07. 2018 р.**Прийнято до друку 13. 08. 2018 р.***Information about the authors:****Fefilova Tetyana volodymyrivna**

tfefilova61@gmail.com

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

Terpinnya Collegium "Dzherelo"

39 Pishchana St., Terpinnya,

Melitopol district, Zaporizhia region, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2523

*Received at the editorial office 20. 07. 2018.**Accepted for publishing 13. 08. 2018.*

З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ З СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ ЗВО

Наталія Чернікова, Діана Щєпова

Дніпровський державний аграрно-економічний університет

Анотація:

У статті розглянуто особливості викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій школі й визначено їх місце в системі професійної підготовки студентів в аграрних університетах. Проаналізовано найгостріші проблеми викладання соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних закладах освіти. Схарактеризовано особливості застосування інтерактивних технологій навчання на семінарських заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін. Особливу увагу приділено аналізу методів навчання в дискусії, навчання в грі, кейс-методу, умовам їх ефективного застосування та досвіду поєднання з традиційними методами навчання. Акцентовано на переосмисленні досвіду професійної підготовки майбутнього аграрія й аналізі її з позиції гуманізації процесу навчання, що припускає якісну зміну пріоритетів.

Ключові слова:

інтерактивні технології; інтеракція; семінарське заняття; дискусія; дебати; кейс-метод; рольова гра; ділова гра.

Аннотация:

Черникова Наталья, Щєпова Диана. Из опыта использования интерактивных технологий обучения на семинарских занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам в аграрных вузах.

В статье раскрыты особенности преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе и определено их место в системе профессиональной подготовки студентов аграрных университетов. Проанализированы наиболее острые проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в аграрных вузах. Охарактеризованы особенности применения интерактивных технологий обучения на семинарских занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам. Особое внимание уделено анализу методов обучения в дискуссии, обучения в игре, кейс-методу, условиям их эффективного использования и объединения с традиционными методами обучения. Акцентируется на переосмыслении опыта профессиональной подготовки будущего агрария, которая рассматривается с позиции гуманизации процесса обучения, что предполагает качественное изменение приоритетов.

Ключевые слова:

интерактивные технологии; интеракция; семинарское занятие; дискуссия; дебаты; кейс-метод; ролевая игра; деловая игра.

Resume:

Chernikova Nataliia, Schepova Diana. From the experience of using interactive training technologies at seminar sessions on social-humanitarian disciplines in agrarian higher educational institutions.

The article deals with the peculiarities of teaching the subjects of the social and humanitarian cycle in higher education and their place in the system of professional training of students in agrarian universities. The most acute problems of teaching social and humanitarian disciplines in agrarian educational institutions are analyzed. The peculiarities of the use of interactive training technologies at seminars on social and humanitarian disciplines are described. Particular attention is paid to the analysis of teaching methods in discussion, learning in the game, case-method, the conditions for their effective use and the experience of combining with traditional methods of training. The emphasis is put on rethinking the experience of professional training of the future agrarian and analyzing it from the standpoint of humanizing the learning process, which involves a qualitative change of priorities.

Key words:

interactive technology; interaction; seminar; discussion; debates; case study; role play; business game.

Постановка проблеми. У сучасних умовах проблема підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі стає надзвичайно значущою, насамперед у зв'язку зі зрослими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце в житті, самовизначатись і самореалізовуватись, а також у зв'язку з необхідністю визначення духовного потенціалу молодого покоління. В умовах трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування майбутнім аграрієм нових життєвих стратегій, професійної компетентності, посилення гнучкості й мобільності соціальної та професійної поведінки. Чим потужніший професійний потенціал людини, тим легше їй здолати кризові ситуації, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією. З огляду на це, провідного значення набувають основні напрями формування кадрового потенціалу України.

Актуальним залишається й питання пошуку шляхів ефективно професійної підготовки

студентів-аграріїв, що пов'язано з їхнім професійним становленням, а саме: формування мотивації до здобуття майбутнього фаху, практична підготовленість, якої потребують специфічні умови праці, необхідність підвищення ефективності процесу екологічного та економічного виховання студентів. Потужний потенціал у процесі розв'язання цих питань виявляють інтерактивні методи викладання дисциплін, спрямованих на внутрішній світ людини, її саморозвиток, формування творчої, активної та самостійної особистості.

Семінарські заняття посідають важливе місце в навчально-виховному процесі студентів закладів вищої освіти. Вони сприяють розвитку їх творчої самостійності поглиблюють інтерес до науки та наукових досліджень, виховують педагогічний такт, розвивають культуру мови, уміння й навички публічного виступу, участі в дискусії. Саме такий вид занять чи не найбільше потребує впровадження інтерактивних технологій у процес навчання

і виховання студентської молоді, формуючи в такий спосіб нову філософію освіти.

Актуальність проблеми застосування інтерактивних методів навчання посилюється насамперед тим, що сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання з практичними вміннями в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо. Сучасна парадигма освіти передбачає зокрема дотримання принципів орієнтації на людину, підтримку фундаментальних загальнолюдських цінностей, розвиток демократичних засад в освіті тощо.

Проте слід зауважити, що концепція переходу до швидкого та ефективного застосування інтерактивних методів наштовхується на певні перешкоди. Так, інструментарій (зміст самих методів, способи організації інтерактивної взаємодії студентів) залишається слабко дослідженим у вітчизняній дидактиці вищої школи, а отже, недостатньо застосовується в її практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні обґрунтування та методика використання інтерактивних методів на заняттях у ЗВО розроблені в працях вітчизняних науковців О. Комар [4], Л. Пироженко, О. Пометун [1; 4], Г. Козлової [3]. Проте недостатньо опрацьованими залишаються критерії вибору оптимальних для розгляду певної проблеми (теми) інтерактивних методів, специфіка впровадження інтеракції в традиційні для ЗВО форми занять з соціально-гуманітарних дисциплін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення досвіду застосування на семінарських заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін інтерактивних методів навчання в поєднанні з традиційними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивне навчання є специфічною формою організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент має відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [3, с. 2]. Сутність навчання за інтерактивними технологіями полягає в тому, що навчальний процес – це постійна активна взаємодія всіх його учасників – і студентів, і викладачів. До того ж термін «інтерація» («*interaction*») нерідко використовується для опису взаємодії людини з новими інформаційними технологіями, що окреслює її роль не як пасивного споживача інформації, а як активного суб'єкта в процесі розв'язання певних проблем, формування певної думки, ухвалення конкретних рішень тощо.

Отже, під *інтерактивністю* насамперед розумітимемо принцип побудови й функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі «*полілогу*». За умов інтерактивного навчання на семінарських заняттях відбувається взаємонавчання, де і студенти, і викладач виступають рівноправними та рівнозначними суб'єктами навчання, здатними до рефлексії та саморефлексії з приводу власних знань, умінь і соціальних дій.

У дослідженнях учені здебільшого висвітлюють динаміку позитивних змін, що відбуваються у формуванні суто професійних умінь і навичок у процесі використання інноваційних форм і методів навчання. Майбутні аграрії, завдяки інтерактивним методам підготовки, вчаться критично й професійно оцінювати історичні та сучасні процеси й проблеми загального життя країни, визначати місце та роль у ньому своєї професійної діяльності; здобувають глибокі професійні знання та набувають ділових якостей, учаться екологічно мислити й творчою працювати в умовах ринкової економіки, набувають практичних навичок організаторської та управлінської діяльності, пов'язаної з виробництвом сільськогосподарської продукції тощо.

Щодо педагогічної інновації, то вона передбачає якісно нову сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що вносить суттєві зміни в результат педагогічного процесу. Інтерактивні методи навчання студентів вищого аграрного навчального закладу повинні стати основою для формування сучасного фахівця агропромислового сектора. Упровадження інтерактивних методів навчання розглядаємо як основу підготовки висококваліфікованого фахівця аграрної галузі, здатного по-новому розв'язувати проблеми агропромислового комплексу (особливо гостро ця проблема стосується студентів, що є вихідцями з сільської місцевості).

Насамперед звернемо увагу на трансформацію ролі викладача, який під час інтерактивного навчання виступає радше організатором навчального процесу, консультантом, тренером, координатором. Змінюється й роль самих студентів: вагомого значення набувають зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця; студенти займають більш активну й усвідомлену позицію щодо здобуття й засвоєння знань. Вони беруть на себе відповідальність за результати навчання, досягнення яких безпосередньо залежать від спільних зусиль учасників навчально-виховного процесу.

Застосування інтерактивних методів на семінарських заняттях значно сприяє

інтенсифікації й оптимізації навчального процесу та дає змогу студентам:

- зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її висловлювати, відстоювати свої погляди, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні й професійні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживання їх;
- учитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів або оптимально розв'язувати їх, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [3, с. 3–4].

Крім того, використання інтерактивних методів дає змогу реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, учить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу.

Застосування інтерактивних методів навчання сприяє формуванню власної позиції у студента, розвитку критичного мислення, умінню працювати самостійно. Увесь процес навчальної діяльності відбувається на позитивному емоційному тлі, що забезпечує підвищення ефективності співробітництва викладача та студентів. При цьому викладач, проводячи заняття, стає не стільки джерелом інформації, скільки організатором усієї роботи, спрямовуючи її в потрібне русло, створюючи сприятливий психологічний клімат у групі й корегуючи помилки. Роль викладача особливо зростає, коли студенти працюють в умовах ігрових моделей навчання. Це допомагає студентам творчо підходити до процесу навчання загалом, сприяє розвитку в них уміння зіставляти альтернативні рішення, бачити неординарні способи розв'язання проблем.

Важливим аспектом оптимізації процесу підготовки у ЗВО сьогодні є посилення практичної спрямованості навчання, необхідність випуску насамперед широкопрофільних фахівців, які володіють водночас ґрунтовними вузькоспеціальними знаннями й навичками. Однак головним напрямом під час підготовки фахівців у вищій школі стає орієнтація не тільки на професійний, а й на особистісний складник, що дасть змогу випускникові ВНЗ, відповідно до змін у сфері трудових відносин, за необхідності виявляти ініціативу, гнучкість,

самоудосконалюватися тощо. При цьому особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманної особистості як основи всебічного розвитку, становлення громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, зрештою, сприятиме консолідації суспільства. У такий спосіб в основному буде забезпечений високий адаптаційний потенціал випускників ЗВО України.

Зауважимо, що проектування та проведення занять за інтерактивними технологіями вимагають передовсім компетентності викладача, його вміння переглянути й перебудувати свою роботу. Інтерактивні методи навчання можуть застосовуватись самостійно, комбінуватись між собою, а також вдало поєднуватись з традиційними формами та методами навчання як у процесі *фронтальної*, так і *кооперативної* (групової) навчальної діяльності на семінарських заняттях. Схарактеризуємо методи, які викладачі кафедри використовують найчастіше.

Технологія інтерактивного **навчання в дискусії** справедливо вважається важливим засобом пізнавальної діяльності студентів. Дискусія являє собою всебічне публічне обговорення спірного питання і, відповідно, передбачає обмін думками й поглядами учасників з цього приводу. Досвід використання дискусії (як окремого методу, так і певної технології) у навчанні дав змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно розпочинати з висунування чітко окресленого дискусійного питання, яке не має однозначної відповіді й передбачає різні варіанти розв'язання;
- не слід порушувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний (поліваріативний) перебіг дискусії;
- усі висловлювання студентів мають стосуватись обговорюваної теми;
- викладач повинен коректно виправляти помилки й неточності у висловлюваннях студентів, спонукати їх робити те саме;
- усі твердження студентів мають супроводжуватись відповідними аргументами, обґрунтуваннями;
- дискусія може завершитись як консенсусом (ухваленням узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між її учасниками [4, с. 48].

Використання дискусії як методу інтерактивного навчання сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити

власну позицію, формує навички відстоювання особистої думки, уміння оцінювати пропозиції інших людей і критично ставитись до інших поглядів, поглиблює знання з певної проблеми. До того ж технологія навчання в дискусії не є стандартною, адже передбачає використання таких методів, як, наприклад, «Мозковий штурм», «Дебати», «Міні-конференція», «Круглий стіл» тощо.

Викладачі дисциплін «Філософія», «Історія та культура України» під час проведення семінарських занять використовують такий метод, як дебати. *Дебати* – це організований процес формулювання й захисту двома учасниками (або двома групами) власних позицій з конкретної проблеми. Зазвичай цей метод застосовують під час усебічного аналізу й обговорення проблеми, що не має простого розв'язання або є апріорі нерозв'язною. Викладачі кафедри радять заздалегідь обговорити зі студентами проблемні питання з метою пошуку ними додаткової інформації, формування власної позиції, формулювання аргументів на її захист тощо. Студенти мають самостійно обрати доповідачів, які виступатимуть від імені групи, а потім кожен учасник має можливість узяти участь в обговоренні. Правильно організовані дебати спрямовані не лише на всебічне вивчення певної проблеми, а й на розвиток толерантності, навичок самоконтролю, критичного мислення, коректного й логічно послідовного відстоювання власної позиції. Для досягнення цієї мети, на думку викладачів кафедри, слід дотримуватись таких правил організації дебатів:

- Студенти мають самостійно визначитись з позицією, яку вони будуть відстоювати на семінарі;
- Чітко окреслити правила ведення дебатів;
- Викладач має уважно стежити за перебігом дебатів у межах означеної теми з дотриманням чітко визначених заздалегідь правил їх перебігу;
- Після закінчення обов'язковим є спільне підбиття підсумків з акцентом на тому, що аргументи обох сторін були однаково важливими для розгляду проблеми.

Викладачі навчальних дисциплін «Соціологія», «Психологія», «Політологія», «Етика та естетика», «Педагогіка» підкреслюють значну ефективність використання *технологій навчання у грі* в навчально-виховному процесі. Зазначимо, що студенти – учасники гри перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні; вони отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. До того ж студенти самостійно обирають свою роль у грі;

висуваючи припущення щодо ймовірного розвитку подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. При цьому значно змінюється й варіюється роль викладача: в ігровій моделі він може виступати *інструктором* (ознайомлює з правилами гри, консультує під час її проведення), *суддею-рефері* (коригує процес гри й надає поради щодо розподілу ролей), *тренером* (надає поради студентам для прискорення проведення гри), *ведучим* (організовує гру).

Згідно з рекомендаціями викладачів, у процесі використання ігрових моделей навчання слід орієнтуватись на дотримання ключових етапів: 1) орієнтація (ознайомлення студентів з темою, правилами гри, особливостями її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри (за заздалегідь розробленим сценарієм); 4) обговорення [4, с. 42].

Зуважимо, що під час проведення семінарських занять викладачі застосовують як *рольові*, так і *ділові ігри*. *Ділова гра* виступає наближеною до майбутньої професії формою організації навчального процесу, що потребує від учасників необхідного рівня підготовки, як правило, у суміжних галузях знань. Це метод імітації ухвалення управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри за наявними правилами або такими, що їх розробляють самі учасники. Він реалізується через самостійне розв'язання студентом поставленої проблеми за умови недостатності необхідних знань, коли студент змушений самостійно опановувати новий зміст або шукати нові зв'язки в уже засвоєному матеріалі. Ділові ігри спрямовані на визначення рівня професійної підготовки кожного з учасників, їхніх творчих здібностей, уміння працювати в команді тощо. *Педагогічні рольові ігри* проводяться з метою розвитку особистості, тренування та зміни поведінки відповідно до різноманітних ролей майбутньої професії. *Психологічні ж рольові ігри* спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, поведінки, риторичних навичок [2, с. 77].

Останнім часом викладачі вказують на високу активність студентів у так званих «кейсах». «*Case-method*» (аналіз ситуацій, «випадок») – це метод аналізу конкретних економічних і соціальних ситуацій, що дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів і передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення

навчального матеріалу. Серед переваг і особливостей кейс-методу виокремимо такі:

- розвиток у студентів навичок аналізу й критичного мислення в реальних управлінських ситуаціях;
- зв'язок теорії з практикою і, відповідно, більш глибоке розуміння й засвоєння теорії;
- наведення успішних / невдалих прикладів щодо управлінських рішень, що дає змогу поступово формувати уявлення про причинно-наслідкові зв'язки в управлінні підлеглими, а також комплекс неформальних правил у процесі управління рішеннями в реальних ситуаціях;
- формування коректного ставлення та поваги до думки інших, навіть тоді, коли ця думка не збігається з власною;
- ознайомлення з різними поглядами, що формує у студентів думку про можливість існування альтернативних варіантів;
- формування навичок щодо вироблення критеріїв оцінювання альтернативних варіантів за умов невизначеності й неповної інформації;
- розвиток здатності знаходження оптимального рішення в ситуаціях, що характеризуються наявністю різноманітних суперечливих поглядів [2, с. 121].

Висновки. Отже, перехід на семінарських заняттях до інтерактивної моделі навчання, загальними ознаками якої є багатостороння комунікація, взаємодія та взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами ролі й функцій як студентів, так і викладачів, передбачає застосування сукупності інтерактивних технологій і методів у поєднанні з традиційними. Ефективність упровадження цієї моделі в навчально-виховний процес цілком залежить від дотримання таких засадничих принципів, як цільова спрямованість на майбутню професію, послідовність і наступництво, безперервність у застосуванні.

Розв'язання проблеми використання інтерактивних методів організації навчально-виховної діяльності допоможе деякою мірою розв'язати й головну проблему підготовки фахівців: пристосованість до сучасних умов ринкової економіки, формування гуманістичної спрямованості, що загалом відповідає завданням гуманітаризації освітнього процесу в аграрному навчальному закладі.

Перспективи подальшого дослідження проблеми інноваційного навчання на заняттях з соціально-гуманітарних дисциплін в аграрному ЗВО пов'язуємо з конструюванням дидактичних матеріалів і розробленням програми особистісного професійного зростання кожного студента в період навчання його у вищій аграрній школі.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-уклад.: Пометун О., Пироженко Л. Київ: АПН України, 2002. 135 с.
2. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Одеса: ОНЕУ, 2014. 200 с.
3. Комар О. А. Інтерактивні технології у ВНЗ. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf (дата звернення: 20. 10. 2018).
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

Рецензент: Лук'янова Л.Б. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів: Чернікова Наталія Семенівна

Дніпровський державний аграрно-економічний університет
вул. Сергія Єфремова, 25, м. Дніпро, 9600, Україна

Щепова Діана Романівна

di-art-dnepr@i.ua
Дніпровський державний аграрно-економічний університет
вул. Сергія Єфремова, 25, м. Дніпро, 49600, Україна

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2524

Матеріал надійшов до редакції 25. 10. 2018 р.
Прийнято до друку 14. 11. 2018 р.

References

1. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive learning technologies: theory, practice, experience: methodological guide*. Kyiv: APS of Ukraine. [in Ukrainian]
2. Kozlova, H. M. (2014). *The methodology of teaching in higher school: study guide*. Odesa: ONEU. [in Ukrainian]
3. Komar, O.A. Interactive technoligis at HEIs. Retrieved from: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf [in Ukrainian]
4. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L.V. (2004). *A modern lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv: ASK. [in Ukrainian]

Information about the authors: Chernikova Nataliia Semenivna

Dnipro State Agrarian and Economic University
25 Serhiia Yefremova St., Dnipro, Ukraine, 9600

Schepova Diana Romanivna

di-art-dnepr@i.ua
Dnipro State Agrarian and Economic University
25 Serhiia Yefremova St., Dnipro, Ukraine, 9600

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2524

Received at the editorial office 25. 10. 2018.
Accepted for publishing 14. 11. 2018.

СИСТЕМА КОНТРОЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Елена Шандыба, Юлия Авдеенко

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Аннотация:

Рассмотрены особенности контроля профессиональных знаний и методика оценки уровня подготовки иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам. Доказано, что система контроля базируется на принципах профессиональной направленности, объективности, системности и эффективной организации. Выяснено, что альтернативная рейтинговая система оценивания студентов позволяет полнее и конкретнее определить уровень их знаний и квалификационной подготовки, а обращение к различным методикам оценивания знаний помогает определить продуктивные стороны каждой методики. Акцентировано внимание на том, что на каждом этапе обучения иностранных студентов на их успеваемость влияет еще один немаловажный фактор – условия социальной адаптации к новой среде.

Ключевые слова:

контроль профессиональных знаний; методика оценивания; рейтинговая система; тестирование; социальная адаптация.

Анотація:

Шандыба Олена, Авдеенко Юлія. Система контролю професійних знань та методика оцінювання рівня підготовки іноземних студентів, які вивчають інженерні дисципліни.

Розглянуто особливості контролю професійних знань і методику оцінювання рівня підготовки іноземних студентів, що вивчають інженерні дисципліни. Доведено, що система контролю базується на принципах професійної спрямованості, об'єктивності, системності та ефективної організації. З'ясовано, що альтернативна рейтингова система оцінювання студентів дає змогу повніше й конкретніше визначити рівень їхніх знань і кваліфікаційної підготовки, а звернення до різних методик оцінювання знань допомагає визначити продуктивні сторони кожної методики. Акцентовано на тому, що на кожному етапі навчання іноземних студентів на їхню успішність впливає ще один важливий критерій – умови соціальної адаптації до нового середовища.

Ключові слова:

контроль професійних знань; методика оцінювання; рейтингова система; тестування; соціальна адаптація.

Resume:

Shandyba Olena, Avdeenko Yuliia. The system of professional knowledge control and the assessment methodology of the preparation level of foreign students studying engineering disciplines.

The features of professional knowledge control and the assessment methodology of the preparation level of foreign students studying engineering disciplines are considered. The control system is based on the principles of professional orientation, objectivity, systematicity and effective organization. The alternative rating system of students' assessment allows to define the level of knowledge and qualification training of students more fully and more specifically. The approach to different methods of students' knowledge assessment will allow to define productive sides of each method. At each stage of foreign students' training, their progress is influenced by another important criterion, namely the conditions of social adaptation in the new environment.

Key words:

control of professional knowledge; assessment methodology; rating system; testing; social adaptation.

Постановка проблемы. Контроль профессиональных знаний иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам, является одной из основных составляющих системы управления процессом обучения. На проведение традиционного контроля в учебных системах, как правило, тратится 10-15% времени, а с учетом коррекции – еще 5-10%. Т. е. на осуществление контроля традиционным методом уходит около 20% всего времени. Это не является оптимальным для системы подготовки иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам. Кроме того, для определения эффективности обучения студентов и их стартовых возможностей, необходима четкая система оценки подготовки студентов-иностранцев.

Анализ последних исследований и публикаций. Многие частные вопросы, относящиеся к технологиям и организации работы системы контроля профессиональных знаний и методики оценки уровня подготовки учащихся различных уровней, детально описаны в научной литературе. Так, в работе [4] дана общая технология и организация работы в системе профессионального образования, установлена

длительность контроля. В работе [5] приведено описание методологических и методических основ проектирования технологии и оценки качества учебно-познавательной деятельности студентов при изучении инженерных дисциплин. Отработаны психологические основы управления процессом усвоения знаний [11]. Созданы методы компьютерного тестирования и контроля результатов учебной деятельности студентов [1, с. 10]. Разработаны и апробированы методы контроля знаний, в том числе, дистанционные, при обучении информатике и другим дисциплинам [13, с. 6]. Описан метод диагностики специалистов [8]. Определены затраты времени на контроль [12]. Представлена рейтинговая система оценивания иностранных граждан [7]. Приведено описание адаптационных процессов, влияющих на успеваемость учащихся – иностранных граждан [3].

На сегодняшний день в опубликованной литературе не представлены должным образом эффективная система контроля профессиональных знаний и методика оценки уровня подготовки иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам.

Формулирование цели статьи. Цель статьи – раскрыть основные положения разработанных систем контроля профессиональных знаний и методики оценки уровня подготовки иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам.

Изложение основного материала. Система контроля профессиональных знаний. В связи с ограничением времени обучения и возможностью применения диагностических, поэтапно, факторных и комплексных способов, которые в совокупности способны обеспечить эффективный контроль процесса обучения, при подготовке иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам, необходимо использовать новую методику контроля учебной деятельности. Её цель – получить объективную оценку уровня знаний, умений и навыков студентов по результатам обучения с текущим сплошным самоконтролем и выборочным контролем на всех этапах обучения.

Система базируется на общих принципах организации контроля знаний в учебных профессиональных заведениях [4], а именно:

– на профессиональной направленности контроля. Этот принцип обусловлен целевой подготовкой специалистов;

– на объективности контроля. Содержание этого принципа вызвано необходимостью применения объективных методов в связи с потребностями в соблюдении надлежащей информативности, валидности и надежности контроля и дифференцированности проверки;

– на системности контроля. Это означает его регулярность и полноту во времени и по структурам и параметрам;

– на эффективности организации контроля, что предполагает индивидуальный характер контроля, четкость, этапы и применения различных его форм.

С учетом этих принципов и особенностей подготовки иностранных студентов, обучающихся инженерным специальностям, а также специфики организации процесса их обучения техническим дисциплинам на основе методики [4, с. 14] установлены требования к контролю и способы их реализации, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1

Требования к контролю и способы их реализации

Требования	Характеристики требований	Способы реализации
Профессиональная направленность		Включение всех необходимых характеристик цели (эталон).
Объективность	Информативность	Охват всех доз обучения. Соответствие всем уровням усвоения.
	Дифференцированность	Учет психофизиологических особенностей студентов, типа темперамента и мышления. Учет цели курса, темы и содержания учебного материала.
	Валидность	Достаточное количество объектов контроля. Выбор адекватных средств контроля.
Системность		Организация самоконтроля на всех этапах обучения. Организация внутреннего дифференцированного контроля и интегрального контроля на заключительном этапе обучения. Организация внешнего контроля при дальнейшем обучении.
Правильная организация	Индивидуальность	Индивидуальный подход. Пояснение каждой ошибки.
	Гласность	Использование четких критериев выполнения заданий. Комментирование правил контроля.
	Этичность	Отношение к студентам как к сформировавшимся личностям.

Как видно из приведенной в таблице 1 информации, контроль знаний студентов является нетрадиционным. Он предусматривает:

А. Внутренний, дифференцированный контроль и постоянный самоконтроль учащихся в процессе изучения тем на всех этапах обучения.

Б. Внутренний, дифференциально-интегральный контроль знаний студентов.

В. Внешний контроль, связанный с защитой дипломных работ.

Внутренний дифференцированный контроль позволяет обеспечить принципы объективности и системности контроля. Он предусматривает адаптивный выборочный контроль знаний и умений студентов. Постоянный самоконтроль предполагает самостоятельные действия студентов относительно контроля своих

компетенцій с использованием специальных методик.

Внутренний дифференциально-интегральный контроль усиливает возможности общей процедуры контроля. Он осуществляется:

- при завершении каждого этапа обучения;
- при завершении обучения, при защите дипломных работ.

Внешний контроль нужен как сертификационный.

Каждый из указанных видов контроля при правильной организации обеспечивает возможность своевременного принятия мер по корректировке уровня усвоения знаний и приобретения умений и навыков. Тем самым обеспечивается эффективность управления процессом обучения иностранных студентов инженерным дисциплинам.

Каждый из указанных видов контроля обеспечивает возможность своевременного принятия мер по корректировке уровня усвоения знаний и приобретения умений и навыков. Тем самым, создаются условия для эффективного управления процессом обучения иностранных студентов инженерным специальностям.

Методики оценки уровня подготовки. Эффективная система оценивания иностранных студентов, обучающихся инженерным дисциплинам, – рейтинговая. Использование более десяти лет рейтинговой системы оценивания показало ее преимущества и для студентов-иностранцев, и для преподавателей. Рейтинговая система позволяет проявить и замотивировать личностный потенциал всех участников процесса образования.

Рейтинговая система контроля стимулирует у студентов:

- систематическую учебно-познавательную деятельность;
- своевременное выполнение всех работ, предусмотренных графиком учебного процесса;
- систематическое посещение занятий;
- определенные достижения во внеаудиторной и научной работе;
- стремление к получению более высокого балла и продвижению к первым позициям в рейтинге.

Рейтинговая система контроля дает преподавателю возможность:

- сделать поэтапный анализ подготовки иностранных студентов на каждом уровне обучения;
- получить объективную динамику усвоения знаний в течение учебного года;
- улучшить критерий объективности в оценивании выставлении зачетных и экзаменационных оценок;
- на основании регулярного рейтингового оценивания проследить динамику усвоения

знаний, определить и внести коррективы с целью улучшения учебного процесса [7].

Лингвокультурная компетенция – еще одна методика оценивания уровня владения иностранными студентами новым языком (украинским, русским). Особую актуальность имеет методика эффективного формирования у иностранных студентов лингвокультурной компетенции. Т.е. речь идет о возможности общаться с представителями разных культур, опираясь на знания о других и своей лингвокультурах, а также основываясь на правильной интерпретации важной информации в языке и владении навыками социальной коммуникации в повседневной жизни, решая личные задачи во взаимодействии с другими участниками коммуникации.

При формировании лингвокультурной компетенции главным элементом данной методики являются средства, оценивающие её сформированность. Так же средства оценки уровня сформированности компетенции используют для определения уровня сформированности компетенции, которого достигли студенты, и в качестве учебного материала, используемого для расширения знаний обучающихся о лингвокультуре, а так же для самоанализа всех, кто принимает участие в учебном процессе. Анализ реализации методики и уровня выработанной компетенции влияют на выбор материалов, которые использует преподаватель в процессе организации работы со студентами для повышения уровня их знаний [15].

Тестирование рассматривают как отдельный метод оценивания, который в Украине можно считать самым популярным и часто используемым методом оценивания знаний студентов. Контроль в тестовой форме считается одним из перспективных методов объективной оценки способностей и знаний студентов.

В лингводидактике тестирование позволяет измерить уровень подготовленности и сформировать рейтинг студентов по оцениванию их знаний и умений. Система разноуровневого тестирования применяется в преподавании в качестве поуровневого и итогового контроля, с помощью которого возможно установить уровень знаний учащихся. Тесты подразделяются на различные виды и подвиды: форма проведения, содержание, цель проведения тестов (уровень контроля) и др. Так, по форме проведения тесты могут быть письменными и устными, предметными, аппаратными, бланковыми групповыми и индивидуальными. По критерию «содержание» проводят тестирования интеллекта (определение возможности выполнения различных заданий)

и учебы (проверка навыков, умений и знаний по мере обучения).

При определении эффективности усвоения учебного материала используют тесты достижений. Это более результативный способ оценивания, чем оценка, которой не только оценивают знания учащихся, но и воздействуют на них. Эти тесты помогают преподавателю определить у иностранных студентов уровень владения полученными знаниями. Учебные тесты делятся по уровню контроля на рубежные, промежуточные, текущие, оперативные и итоговые. Наиболее мотивирующим тестированием считается оперативный контроль, который проводится на занятии во время работы студентов. Это связано с тем, что при регулярной актуализации полученных знаний, новая информация лучше усваивается и запоминается учащимися. После изучения отдельных тем проводится промежуточный контроль. Он дает возможность оценить теоретические и практические знания учащихся, полученные за определенный отрезок времени, а так же самостоятельную работу студентов. Результативность обучения определяется с помощью промежуточных тестов, благодаря которым можно обнаружить склонность учащихся и, основываясь на этой склонности, пробудить в них мотивацию к учебе. Итоговый контроль включает в себя весь ранее изученный материал и дает возможность оценить деятельность иностранных студентов на протяжении всего периода изучения дисциплины [2].

Выделяют еще одну методику оценивания знаний – метод самооценки. Он относится к нетрадиционным методам оценивания и отличается от них используемыми приемами работы на уроке. Это связано с тем, что такой метод позволяет оценивать как свои личные знания, так и знания других студентов. Самооценка – это оценка, которая помогает определить иностранному студенту свои языковые возможности в изучении разных предметов, которые он учит на новом языке. У самооценки есть ряд преимуществ. Она дает возможность студентам оценить друг друга; не требует много времени и ресурсов; способствует самостоятельности студентов; увеличивает их мотивацию и т. д. Так же метод самооценки имеет некоторые недостатки: оценка субъективна; от уровня подготовки студентов может зависеть точность оценки (студенты из других культур, с хорошо развитым интеллектом, часто недооценивают свои способности) и т. п. [9].

Немаловажную роль в учебе и системе оценивания играет начальный и значительный элемент обучения иностранных студентов –

адаптация. В первую очередь, адаптация студентов-иностранцев к новой среде их жизни. Это новая страна, зачастую сильно отличающаяся от родного, привычного окружения, климат, менталитет и культура местных жителей, язык и т. д. Все эти факторы влияют на успешную адаптацию студентов-иностранцев, от чего напрямую зависит эффективность обучения и успеваемость студентов. Социальная и культурная адаптации являются длительным, динамичным процессом, который обладает определенной последовательностью и особенностями протекания, поэтому процесс адаптации делится на несколько этапов: превентивный (перед приездом в страну), начальный (первые несколько недель жизни в стране) и основной (последующее пребывание в стране). Превентивный этап – абитуриент знакомится с вузом, его системой и особенностями через его представителей, с помощью Интернета и т. п. Далее следует начальный этап, длительность которого составляет примерно один-полтора месяца. За это время иностранный студент начинает планомерно входить в новую языковую, социальную, культурную и учебную среду, усваивает основные нормы интернационального коллектива, у него складывается личный стиль поведения, он преодолевает физиологический, психологический, языковой и другие барьеры. В течение всего основного этапа, т. е. пока студент-иностранец находится в Украине, будут повышаться комфортность и стабильность его поведения [3].

Прогресс развития этого процесса зависит от разных факторов – от социальных и бытовых условий до психологической атмосферы в группе. Поскольку иностранные студенты обучаются в группах таких же иностранцев, как и они сами, им легче адаптироваться к университетской жизни и учебному процессу (студент находится в одинаковых условиях с одноклассниками, что повышает уровень его самооценки). Общение со студентами других стран и ежедневная совместная учебная деятельность существенно влияют на формирование личности студента в новой среде и адаптационные процессы. Поведение студента становится грамотным, он правильно понимает и оценивает ситуацию внутри группы, у него формируются адекватные ориентиры по отношению к групповым нормам, целям и ценностям, а также он вырабатывает верную поведенческую тактику, которая соответствует требованиям и ожиданиям группы [3].

Из этого следует, что преподавателям вузов необходимо всячески содействовать и помогать иностранным студентам в адаптации к новым условиям жизни и учебному процессу в целом,

что, несомненно, улучшит качество усвоения новых знаний иностранными студентами.

Выводы. Контроль учебной деятельности иностранных студентов-инженеров должен предусматривать внутренний, дифференцированный контроль и постоянный их самоконтроль в процессе изучения тем на всех этапах обучения в течение полного образовательного цикла, а также внутренний, дифференциальный контроль знаний в процессе создания новых проектов. Внутренний контроль дополняется внешним контролем, связанным с защитой дипломных работ в соответствии с требованиями Министерства образования Украины по выбранной специальности.

Подробный анализ приведенных методик оценивания знаний иностранных студентов показывает, что данная тема актуальна и мало изучена, а так же дает возможность определить положительные и отрицательные стороны каждой из методик и выявить необходимость в создании новых для оценивания знаний иностранных студентов. В данной работе раскрыты основы создания новой методики оценивания знаний иностранных граждан – методики оценивания уровня подготовки по изучаемым дисциплинам иностранных студентов-инженеров.

Дальнейшие исследования целесообразно провести в аспекте практического применения вышеописанных видов контроля.

Список использованной литературы

1. Булах І. Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1995. 430 с.
2. Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А. Тестирование как объективный метод контроля знаний при обучении РКИ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2016. № 1. С. 103–104.
3. Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. Москва: РУДН, 2008. 146 с.
4. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: учебник. Харьков: ЧП «Штрих», 2003. 480 с.
5. Методологические и методические основы проектирования технологии оценки качества учебно-познавательной деятельности студентов при изучении инженерных дисциплин / Приходько В. М., Фёдоров И. В., Артюх С. Ф., Ящун Т. В. и др. Москва: МАДИ (ТУ); Харьков: УИПА, 2002. 180 с.
6. Морзе Н. В. Дистанційні технології як основа сучасних інформаційних технологій у навчанні. *Наук.-метод. центр вищої освіти. Наук.-метод. центр середньої освіти*. Вип. 27. Київ, 2003. С. 64–78.
7. Подшивалова К. В. Использование модульно-рейтинговой системы оценивания уровня довузовской подготовки студентов-иностранцев. *Новый коллегіум. Проблеми вищого образования*: науч. инф. журнал. 2016. № 2. С. 62–65.
8. Радул В. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. Київ: Вища школа, 1995. 150 с.
9. Свирепчу І. А. Нетрадиционные методы оценивания знаний студентов в изучении иностранных языков. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/svirepchuk-netraditcionnie.pdf> (09. 12. 2018).
10. Солодка Т. В. Компьютерное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харьковский гос. пед. ун-т им. Г. С. Сковороды. Харьков, 1994. 175 с.
11. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
12. Тихонов И. И. Результаты двухлетнего эксперимента по программированному обучению. Москва: Высшая школа, 1966. 178 с.
13. Ухань П. С. Контроль знань, вмінь і навичок учнів на уроках інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 199 с.

References

1. Bulakh, I. Ye. (1995). *Theory and methodology of computer testing of the training success (on the materials of medical educational institutions): thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
2. Burnos, E. Yu., Pylypenko-Frytsak, N.A. (2016). Testing as an objective method of knowledge control in teaching RCTs. *Naukovi zapysky NDU im. M. Gogolya*, 1, 103–104. [in Ukrainian]
3. Gladush, A.D., Trofimova, G.N., Filippov, V.M. (2008). *Socio-cultural adaptation of foreign citizens to the conditions of education and residence in Russia*. Moscow: RUDN. [in Russian]
4. Kovalenko, Ye.E. (2003). *Methodology of vocational training: a textbook*. Kharkov: ChP "Shtrikh".
5. Prikhodko, V.M., Fedorov, I.V., Artyukh, S.F. (2002). *Methodological foundations of technology design for assessing the quality of students' learning and cognitive activity in the study of engineering disciplines*. Moscow: MADI (TU); Kharkov: UIPA. [in Russian]
6. Morze, N.V. (2003). Remote technologies as the basis of modern information technologies in teaching. *Naukovo-metod. tsentr vyshchoi osvity. Naukovo-metod. tsentr serednioi osvity*. Issue 27, 64–78. [in Ukrainian]
7. Podshivalova, K.V. (2016). Using the module-rating system for assessing the level of pre-university training of foreign students. *Novyi Kollegium. Problemy vysshego obrazovania*, 2, 62–65. [in Russian]
8. Radul, V.V. (1995). *Diagnostics of the future teacher individuality*. Kyiv: Vyshcha shk.. [in Ukrainian]
9. Svirepchu, I.A. Non-traditional methods of assessing students' knowledge in learning foreign languages. Retrieved from: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/svirepchuk-netraditcionnie.pdf> [in Russian]
10. Solodkaya, T.V. (1994). *Computer testing as a method of monitoring the results of students' learning activities: thesis*. Kharkov. [in Russian]
11. Talyzina, N.F. (1984). *Management of the process of mastering knowledge*. Moscow: Publishing House of Moscow State University. [in Russian]
12. Tikhonov, I.I. (1966). *The results of a two-year experiment on programmed training*. Moscow: Vysshaya shkola. [in Russian]
13. Uhan, P.S. (2001). *Control of knowledge, skills and abilities of students at computer science lessons: thesis*. Kyiv. [in Ukrainian]
14. Shandyba, Ye.V. (2010). *Methodological system of teaching technical disciplines to general designers in postgraduate training: thesis*. Kharkov. [in Russian]
15. Shanina, M.V. Methodology for assessing the linguocultural competence of students of the Faculty of

14. Шандыба Е. В. Методическая система обучения техническим дисциплинам генеральных конструкторов при последипломной подготовке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харьков, 2010. 217 с.
15. Шанина М. В. Методика оценки лингвокультурной компетенции студентов факультета иностранных языков. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/metodika-ocenki-lingvokulturnoj-kompetencii-studentov-fakulteta-inostrannyx-yazykov> (дата звернення: 09. 12. 2018).

Foreign Languages. Retrieved from: <https://research-journal.org/pedagogy/metodika-ocenki-lingvokulturnoj-kompetencii-studentov-fakulteta-inostrannyx-yazykov/> [in Russian]

Рецензент: Прийма С.М. – д.пед.н., доцент

Відомості про авторів:
Шандыба Олена Василівна
ev25@ukr.net
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
м. Харків, вул. Ярослава Мудрого, 25
Харківська обл., 61002, Україна

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2525

*Матеріал надійшов до редакції 01. 12. 2018 р.
Прийнято до друку 21. 12. 2018 р.*

Information about the authors:
Shandyba Olena Vasylivna
ev25@ukr.net
Kharkiv National
Automobile and Highway University
Kharkov, 25 Yaroslava Mudroho St.,
Kharkiv region, 2561002, Ukraine

Avdeenko Yuliia Ihorivna
avsha07@gmail.com
Kharkiv National
Automobile and Highway University
Kharkiv, 25 Yaroslava Mudroho St.,
Kharkiv region, 2561002, Ukraine

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2525

*Received at the editorial office 01. 12. 2018.
Accepted for publishing 21. 12. 2018.*

АСПІРАНТСЬКІ СТУДІЇ

УДК 373.3/.5.016:94(045)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Юлія Антибура

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

На основі аналізу концепції Нової української школи, оновлених програм та підручників з історії для 5-го класу закладів середньої освіти у статті сформульовано концептуальні засади викладання історії в школах України. Ураховано проблеми реалізації компетентнісного підходу. Наголошено на тому, що новий стандарт базової середньої освіти планується розробити до 2019-го року, а запуск базової середньої освіти намічено на 2022-й рік. Проте проблема принципів викладання основних предметів базової школи актуальна вже сьогодні. Наведено визначення понять «компетентність», «ключові компетентності» в контексті теми дослідження. Розглянуто нові підручники пропедевтичного курсу з історії, за якими мають навчатися учні вже в 2018/2019 навчальному році. Визначено компетентнісний потенціал таких підручників.

Ключові слова:

Нова українська школа; історія; компетентності; підручник; навчальні програми.

Аннотация:

Антибура Юлия. Концептуальные основы преподавания истории в контексте Новой украинской школы.

На основе анализа концепции Новой украинской школы, обновленных программ и учебников по истории для 5-го класса учреждений среднего образования в статье сформулированы концептуальные принципы преподавания истории в школах Украины. Учтены проблемы реализации компетентного подхода. Отмечено, что новый стандарт базового среднего образования планируется разработать до 2019-го года, а запуск базового среднего образования намечен на 2022-й год. Однако проблема принципов преподавания основных предметов базовой школы актуальна уже сегодня. Приведены определения понятий «компетентность», «ключевые компетентности» в контексте темы исследования. Рассмотрены новые учебники пропедевтического курса истории, по которым должны обучаться ученики уже в 2018/2019 учебном году. Определён компетентный потенциал таких учебников.

Ключевые слова:

Новая украинская школа; история; компетентности; учебник; программы.

Resume:

Antybura Yuliia. Conceptual principles of teaching history in the context of the New Ukrainian school.

On the basis of the analysis of the Concept of the New Ukrainian School, updated programs and textbooks on history for the 5th grade of secondary educational institutions, the article outlines the conceptual framework for teaching history in Ukrainian schools. The problem of implementation of the competent approach is taken into consideration. It is emphasized that the new standard of basic secondary education is planned to be developed by 2019, and establishment of basic secondary education is scheduled for 2022. However, the problem of the principles of teaching history as the main subject of the basic school is relevant even today. Selected definitions of concepts «competence», «key competences» are presented. Competence is considered as the ability of a pupil to carry out practical activities and solve life problems independently, which is based on acquired academic and life experience, personal values and abilities; key competences is a general content of educational standards and the way of development of such personal qualities, which enable to participate effectively in many social and life spheres. One of the key competences is social and civil one. Its formation envisages creation of such conditions in which the student will learn how to participate effectively and constructively in public life, resolve conflicts and always achieve reasonable compromises. New textbooks of the propaedeutic course of history, upon which pupils have to study in the 2018-2019 academic year, are analyzed. The competence-based potential of such textbooks is determined. Further prospects of research are outlined.

Key words:

New Ukrainian School; history; competences; textbook; educational programs.

Постановка проблеми. Реалізація концепції Нової української школи дає змогу переглянути та суттєво оновити принципи викладання історії в закладах загальної середньої освіти. Нова українська школа вимагає рішучої зміни стандартних форм уроків історії та оцінювання навчальних досягнень учнів. На перше місце має вийти дослідницький компонент навчання, що може значно підвищити загальний інтерес учнів до предмета, зниження якого останнім часом є проблемою для освіти. Важливою має стати також і самоосвіта учнів. Оновлена програма

з історії пропонує цілий ряд компетентностей, що їх мають набути учні в процесі вивчення предмета. Такі ключові компетентності прописані й у концепції Нової української школи, серед яких вагоме місце належить соціальній і громадянській. Розвиток цієї компетентності передбачає створення умов, у яких «учень навчиться конструктивно та ефективно брати участь у громадському житті, розв'язувати конфлікти та завжди досягати розумних компромісів» [4, с. 12]. Це допоможе учневі бути успішним у сучасному суспільстві, що стрімко

розвивається та змінюється. І хоча стандарт базової середньої освіти планується розробити до 2019-го року, а запуск базової середньої освіти намічено на 2022-й рік, уже сьогодні актуальною є проблема перегляду принципів викладання історії в рамках реалізації компетентнісного підходу й концепції Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція Нової української школи розглядається переважно на сторінках спеціалізованих періодичних видань, таких, як «Освіта», «Методист», «Управління школою», «Завуч. Все для роботи» та ін. Увагу цьому питанню приділяли Н. Василенко, О. Тягло, М. Короденко, О. Куц, Л. Шабаєва та інші. Питання компетентнісного підходу до навчання учнів загальноосвітньої школи вивчали багато вітчизняних дослідників, зокрема О. Овчарук, О. Заблоцька, Н. Бібік, О. Локшина, Л. Ващенко. Компетентнісний підхід до викладання історії входить до кола наукових інтересів О. Пометун, К. Баханова, О. Турянської та інших дослідників.

Формулювання цілей статті. Метою статті є формулювання нових концептуальних засад викладання історії на основі аналізу Концепції Нової української школи, оновлених програм та підручників з історії для 5-го класу загальноосвітньої школи, а також з урахуванням проблем реалізації компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія як навчальний предмет має потужний потенціал щодо формування в учнів ключових компетентностей. Такий потенціал відображено в оновлених навчальних програмах.

Програми з історії для 5-9-х класів були оновлені в 2017 р. з урахуванням положень Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова

українська школа». Зміст історичної освіти в оновлених програмах є не самоціллю, а інструментом для досягнення результатів, що забезпечують формування життєво важливих навичок. Визначено мету такого оновлення – запропонувати стратегію прогресу в навчанні через формування предметних умінь і визначених концепцією ключових компетентностей [6].

Пропедевтичний курс історії України для 5-го класу є важливим інструментом становлення інтересу до історії як навчального предмета. Головними завданнями вчителя на цьому етапі є: формування уявлень і початкових знань учнів про історію як галузь людських знань, як науку, що має свій предмет вивчення і свої методи дослідження; розвиток у школярів мотивації до вивчення предмета як передумови формування низки загальних (уміння вчитись упродовж життя, обізнаність і самовираження у сфері культури тощо) і предметних (хронологічна, просторова, інформаційна тощо) компетентностей; формування первинних уявлень про структуру та зміст історії України як передумови реалізації засобами навчання наскрізних, міжпредметних і предметних змістових ліній (громадянська відповідальність, культурна свідомість тощо) [3]. Усе це готує учня до адекватного сприйняття історії. Тому для оцінки компетентнісного потенціалу предмета беремо навчальні програми та підручники саме для 5-го класу.

Розглянемо структуру оновленої навчальної програми та порівняємо її з програмами попередніх редакцій. Таке порівняння дасть змогу чіткіше виділити програмні нововведення (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура навчальних програм курсу «Вступ до історії» для 5-го класу

Структурні компоненти	Програма 2005 року	Програма 2013 року	Програма 2017 року
Кількість годин на рік	35	35	35
Кількість тем	5	3	6
Кількість годин у темі	Визначено для кожної теми	Визначено для кожної теми	Розподіл годин у темі не передбачений
Практичні роботи	Не передбачено	5 практичних занять	Орієнтовні завдання для практичних і творчих робіт
Міжпредметні зв'язки	Не виділяються	Не виділяються	Виділені окремо після тем 2-6

Очевидним є те, що програма 2017 року дає вчителю значно ширші можливості для самостійного наповнення навчальної роботи змістом відповідно до національного та локального вимірів, для вибору форм і методів роботи. За потреби він може навіть

«змінити порядок розділів програми, використовувати як пряму, так і зворотну хронологію, планувати вивчення інших (не тільки визначених у програмі) історичних осіб, подій, пам'яток з акцентом на історії України» [6].

Оскільки основна мета оновлення навчальних програм з історії – їх модернізація на основі саме компетентнісного підходу, то автори програми виділяють п'ять предметних компетентностей:

- хронологічна;
- просторова;
- інформаційна;
- логічна;
- аксіологічна.

Вони є складниками загальної історичної компетентності, що є показником рівня історичної освіти [3]. На нашу думку, предметні компетентності співвідносяться з ключовими, що дає змогу ефективно використовувати потенціал історії як навчального предмета для розвитку й соціалізації учнів.

Поняття «компетентність» щодо освітньої галузі починає застосовуватись ще в другій половині ХХ століття. Українська ж педагогічна спільнота активно з ним ознайомлюється лише на межі ХХ–ХХІ ст. у руслі реформування системи загальної середньої освіти. Нижче наведено визначення цього поняття, запропоновані різними дослідниками, що, на нашу думку, найповніше передають його суть.

Запорізький дослідник С. Куликовський, проаналізувавши п'ятнадцять визначень поняття «компетентність», сформульовані сучасними науковцями, виводить узагальнення: компетентність – сума знань, умінь і навичок, що може формуватись у процесі освоєння того чи іншого виду діяльності, виступаючи в ролі готовності та мотивації до розв'язання проблем і досягнення успіху [5, с. 100].

У навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: поради для вчителя» наведено визначення, що акцентує увагу на життєвому та соціальному досвіді: компетентність – сукупність особистісних якостей учня, зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях [8, с. 202]. Розрізняють предметні та ключові компетентності. Дослідниця О. Овчарук наводить, на нашу думку, найбільш загальне визначення ключової компетентності як багатовимірного утворення, що стосується загальногалузевого змісту освітніх стандартів і є шляхом розвитку таких якостей особистості, що дають їй можливість ефективно брати участь у багатьох соціальних та життєвих сферах [9, с. 10].

Відповідно до оновлених програм, потребує оновлення і комплект підручників з історії. Інститут модернізації змісту освіти пропонує п'ять підручників з історії України для

5-го класу, за якими мають навчатись учні вже в 2018-2019 навчальному році. Фрагменти електронних версій підручників доступні для ознайомлення на сайті інституту. Пропонується близько 60-ти сторінок тексту. Уважаємо такий обсяг достатнім для оцінювання їх компетентнісного потенціалу. Розглянемо кожен з фрагментів оновлених підручників окремо.

Харківське видавництво «Основа» пропонує підручник О. Гісема «Вступ до історії». Автор надає електронну підтримку свого підручника у формі додаткових матеріалів на сайті видавництва, що сприятиме розвитку інформаційно-цифрової компетентності. Перед параграфом сформульовано мету, якої мають досягнути учні в процесі вивчення матеріалу. У тексті параграфів окремо виділені терміни та поняття. Наведено схеми, які учням пропонують пояснити. Розроблено завдання для практичних занять. Наприкінці теми – тематичний контроль у формі тестів з вибором правильної відповіді [2, с. 20].

В. Власов «Історія України. Вступ до історії». Підручник містить багато фотографій та ілюстрацій, уривки з історичних джерел. Є завдання «Проведіть гру», «Оцініть себе» (після параграфів). Пропонуються завдання для практичних занять. Виокремлює підручник з-поміж інших цікава форма узагальнення знань та умінь учнів – гра-узагальнення після кожної теми [1, с. 32].

Київське видавництво «Оріон» пропонує підручник І. Щупака, І. Піскарьової та О. Бурлаки «Вступ до історії». Після параграфів вміщено завдання для перевірки та узагальнення матеріалу в декількох формах: «Знаю й розумію», «Мислю творчо», «Пізнавально й цікаво», «Обговорюємо в групі». У тексті параграфів вміщено завдання під заголовком «Діємо: практичні завдання». Практичні заняття та уроки-узагальнення після теми виділені в окремі параграфи [11, с. 29].

Видавництво «Педагогічна думка» (м. Київ) пропонує підручник П. Мороз та І. Мороз «Вступ до історії», який містить 28 параграфів, розподілених за 6 темами, і «Вступ», що відповідає новій редакції програми з історії від 2017 року. Після параграфів учням пропонується перевірити й узагальнити набуті знання та навички шляхом виконання завдань «Поміркуйте», «Запам'ятайте», «Обговоріть у парі». Є в підручнику й рубрика «Зв'язок з сьогоденням». Підручник містить завдання для практичної роботи та задачі для самостійної роботи після кожної теми [7, с. 45].

У Тернопільському видавництві «Астон» планується видання підручника Р. Пастушенка «Вступ до історії», у якому 27 параграфів, розподілених за 6 темами, і «Вступ». Перед

кожною темою – окрема сторінка з інформацією для учнів «Ти зрозумієш», «Ти умітимеш». Перед кожним параграфом – «Поради» для учнів та «Завдання перед читанням тексту параграфа». На берегах підручника – завдання на застосування знань та вмінь. Окремо наведено «Словник історичних термінів». Узагальнити набуті знання пропонується в ігрових формах: «Розваги для сумлінних» – розв’язання ребусів, загадок і кросвордів; «Обдумай спільно з рідними» – до

процесу навчання залучаються й батьки [10, с. 48].

Компетентнісний потенціал підручників різний. У наведеній нижче таблиці 2 представлені навчальні ресурси, які має кожен з них. Навчальні ресурси згруповано відповідно до тієї ключової компетентності, яку потрібно сформувати в учня 5-го класу в процесі вивчення вступного курсу з історії. Такими навчальними ресурсами є як загальні теми, так і конкретні завдання, поради чи рекомендації від авторів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Компетентнісний потенціал оновлених підручників з історії для 5-го класу

Ключові компетентності	Навчальні ресурси				
	Гісем О.	Власов В.	Щупак І.	Мороз П.	Пастушенко Р.
Спілкування державною (або рідною) мовою	Виклад матеріалу – українською мовою. Цікаві факти про мову як історичне джерело	Виклад матеріалу – українською мовою. Фрагменти літописів	Виклад матеріалу – українською мовою. «Хмаринки слів»	Виклад матеріалу – українською мовою. Цитати з творів відомих поетів, прислів'я	Виклад матеріалу – українською мовою. Завдання «Обміркуй вислови»
Спілкування іноземними мовами	Етнографічні джерела, що розповідають про життя племен Індонезії та Нової Гвінеї	Уривки з візантійських писемних джерел.	Терміни та поняття іноземного походження	Епохи європейської історії – інтерес до історії Європи та світу	Завдання для найдопитливіших: «Батько історії»
Математична компетентність	Практичне заняття «Відлік часу в історії»	Гра «Історична математика». Практичне заняття «Лічба років»	Практичне заняття: «Відлік часу в історії. Робота зі шкалою часу»	Хронологічні завдання та задачі	Розв’язання хронологічних задач
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Як працюють музеї, архіви та бібліотеки.	Завдання: пояснити, які винаходи та технічні вдосконалення ілюструють фотографії	Завдання: «Розташуйте прилади для вимірювання часу від найдавнішого до найбільш сучасного»	Наука та освіта на українських теренах	Наука та освіта: тепер і колись
Інформаційно-цифрова компетентність	Інтернет-підтримка підручника	Рекомендація: «Скористайтеся відповідними сайтами в Інтернеті»	Відомості «З сучасного інтернет-ресурсу». Розгадайте онлайн кросворд, перейшовши за посиланням	Порада: «...допоможе також мережа Інтернет, зокрема українська Вікіпедія»	Завдання: «Ознайомся з інструкціями до ребусів на сайті та розв’яжи запропоновані тут ребуси»

Ключові компетентності	Навчальні ресурси				
	Гісем О.	Власов В.	Щупак І.	Мороз П.	Пастушенко Р.
Уміння вчитися впродовж життя	Алгоритм самооцінки результатів роботи	Завдання: «Оберіть та виконайте одне з завдань, що зацікавило вас найбільше»	Пам'ятка для роботи з підручником	Алгоритм: «Знаю, розумію, вмію, висловлюю думку»	Завдання: «Не мусиш, але спробуй»
Ініціативність і підприємливість	Завдання: пояснити твердження «Пам'ятки історії – скарб, гордість і надбання народу»	Завдання до зображень: «Чим зумовлені різні побутові умови, засвідчені на світлинах?»	Завдання: «Дізнайтеся, учасниками яких подій в історії нашої держави були члени вашої родини»	Зв'язок з сьогоденням	Праця і господарство: колись і сьогодні
Соціальна та громадянська компетентності	Українська держава в різні часи свого існування на історичних картах	Україна на карті, її кордони	Завдання: «Поспілкуйтеся з дорослими та дізнайтеся про важливі події у вашій родині. Позначте на карті України місця, де відбувалися ці події»	Пам'ятники та пам'ятки історії незалежної України	Пам'ятки доби державної незалежності України
Обізнаність і самовираження у сфері культури	Культурні епохи європейської історії та України	Світлини експонатів з різних музеїв України	Сучасна Україна та її студії	Значення історичних пам'яток та пам'ятників для суспільства	Історична пам'ять і пам'ятки
Екологічна грамотність і здорове життя	Збереження пам'яток природи та історії	Світлини українських річок та гір.	Історія України в географічному просторі	Турбота про здоров'я, спорт і дозвілля: минуле і сучасне	Турбота про здоров'я

Отже, бачимо високий компетентнісний потенціал запропонованих підручників. Вони дадуть змогу відійти від стандартних форм уроку, залучати дослідницький компонент і долучати учнів до практичної діяльності. Контрольні види діяльності можна організувати у формі самоосвіти або давати письмову роботу додому, не витрачаючи на це час на уроці. Учні матимуть змогу відчути себе вченими-

істориками, що допоможе сформувати в них сталий інтерес до предмета вже на початковому етапі вивчення історії, а це є дуже важливим. У концепції НУШ задекларовано право вчителя самостійно обрати той підручник, який найбільше відповідає поставленим завданням і прийнятним для нього методикам викладання.

Висновки. Проаналізувавши оновлені навчальні програми та підручники для

5-го класу, виділимо ряд концептуальних засад викладання історії в закладах середньої освіти. Шкільна історична освіта має орієнтуватись на особистість учня та формування ключових компетентностей. Засобами історії розвиватиметься прагнення дитини до саморозвитку та самовдосконалення. Інформація на уроці має подаватись комплексно, у контексті сучасних подій. Так виховуватиметься стійкість до інформаційних маніпуляцій. Інтегровані змістові лінії сприятимуть наскрізному процесу навчання та виховання, формуванню загальнолюдських цінностей. Окремо виділяємо умотивованість вчителя через надання йому більшої свободи в професійній діяльності. Чинне місце має посісти принцип партнерства між учнем,

учителем та батьками, які активно залучатимуться до навчально-виховного процесу. Концепція Нової української школи базується на педагогіці партнерства, що передбачає «спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками та називає їх рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [4].

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в підготовці конкретних методичних рекомендацій щодо реалізації компетентнісного підходу на уроках історії в контексті Нової української школи, у розробленні поурочних планів, практичних занять та інших дидактичних матеріалів для вчителів, а також в уточненні принципів і підходів до викладання історії, її мети та завдань.

Список використаних джерел

1. Власов В. Вступ до історії. Київ: Генеза, 2018. 208 с. : іл., карти. URL: <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/85> (дата звернення: 21. 05. 2018).
2. Гісем О. Вступ до історії: підруч. для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2018. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/279/Vstup%20do%20istori%20pidruchnyk%20dla%205%20klasu%20ZZSO%20Hisem.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 21. 05. 2018).
3. Історія України. Всесвітня історія 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / автор, кол. Мудрий М. М., Пастушенко Р. Я., Бурлака О. В. та ін. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. 70 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> (дата звернення: 21. 05. 2018).
4. Концепція Нової української школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczija.pdf> (дата звернення: 21. 05. 2018).
5. Куликовський С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. *Людознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка. Серія Педагогіка. 2014. № 29. С. 92–103.
6. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. 127 с. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/568/56860/metod_rekom_2017.pdf (дата звернення: 21. 05. 2018).
7. Мороз П., Мороз І. Вступ до історії: підруч. для 5-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 176 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/162/Istoria%205%20kl.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 21. 05. 2018).
8. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.
9. Овчарук О. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5(13). С. 1–14. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/176/162> (дата звернення: 21. 05. 2018).
10. Пастушенко Р. Вступ до історії: підруч. для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль:

References

1. Vlasov, V. (2018). *Introduction to history*. Retrieved from <http://lib.imzo.gov.ua:80/xmlui/handle/123456789/85>. [in Ukrainian].
2. Hisem, O. (2018). *Introduction to history*. Kharkiv: Vydvo «Ranok». Retrieved from <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/279/Vstup%20do%20istori%20pidruchnyk%20dla%205%20klasu%20ZZSO%20Hisem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian].
3. *Ministry of Education and Science of Ukraine – Curricula for grades 5 – 9*. (2017). Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>. [in Ukrainian].
4. *Concept of the New Ukrainian School*. (2016). Retrieved from <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczija.pdf>. [in Ukrainian].
5. Kulykovskiy, S. (2014). Genesis concept of «competence» in European and Ukrainian pedagogical science. *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyskoho DPU imeni Ivana Franka. Seriya Pedahohika*, 29, 92 – 103. [in Ukrainian].
6. *Methodical recommendations for teaching subjects in general education schools for 2017/2018 academic year*. (2017). Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/568/56860/metod_rekom_2017.pdf. [in Ukrainian].
7. Moroz, P. (2018). *Introduction to history*. Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/162/Istoria%205%20kl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian].
8. Bibik, N. (Ed.). (2017). *New Ukrainian School: Teacher's Guide*. K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». [in Ukrainian].
9. Ovcharuk, O. (2009). Competence approach in education: Pan-European approach. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 5 (13), 1 – 14. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/176/162>. [in Ukrainian].
10. Pastushenko R. (2018). *Introduction to history*. Ternopil : Aston. Retrieved from <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/136/Vstup%20do%20istori%205%20kl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian].
11. Shchupak, I., Piskarova, I., Burlaka, O. (2018). Moroz, P. (2018). *Introduction to history*. Kyiv: Orion. Retrieved from https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/213/5_kl_Istoriya_Riven_standartu.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [in Ukrainian].

- Астон, 2018. 288 с. : іл. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/136/Вступ%20до%20історії%205%20клас%20Пастушенко.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 21. 05. 2018).
11. Щупак І., Піскарьова І., Бурлака О. Вступ до історії: підруч. для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: УОБЦ «Оріон», 2018. 192 с. : іл. URL: https://lib.imzo.gov.ua/bitstream/handle/123456789/213/5_kl_Istoriya_Riven_standartupdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 21. 05. 2018).

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:
Антибура Юлія Петрівна
julia.ant87@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2526

*Матеріал надійшов до редакції 26. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 07. 08. 2018 р.*

Information about the author:

Antybura Yuliia Petrivna
julia.ant87@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2526

*Received at the editorial office 26. 07. 2018.
Accepted for publishing 07. 08. 2018.*

АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ»

Тетяна Таблер

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті проаналізовано наукові джерела з питань методів навчання та їх класифікації, зіставлено загальні методи дидактики з методами, що використовують у методиці навчання математики. Висвітлено поняття «інтерактивність» та «інтерактивна модель навчання на уроках математики» і встановлено, що інтерактивне навчання розглядається з позиції взаємодії учасників навчального процесу, зокрема й з використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. З'ясовано, що для впровадження інтерактивної моделі на уроках математики використовують кооперативну (колективну) та групову форми навчання, а також навчання в співпраці. На підставі узагальнення понять про методи навчання, сутність яких полягає у взаємопов'язаній діяльності учасників навчального процесу, тобто у взаємодії, доведено, що сучасні методи ефективного навчання базуються на принципі інтерактивності.

Ключові слова:

інтерактивність; методи навчання; інтерактивні методи навчання; методи навчання математики; класифікація методів навчання; модель навчання; інтерактивні технології.

Анотация:

Таблер Татьяна. Анализ понятия «интерактивные методы обучения математике».

В статье проанализирована научная литература, посвященная методам обучения и их классификации, сопоставлены общие методы дидактики с методами, которые используются в методике обучения математике. Раскрыты понятия «интерактивность» и «интерактивная модель обучения на уроках математики». Выявлено, что интерактивное обучение рассматривается с позиции взаимодействия участников учебного процесса, в том числе и с применением компьютерно-ориентированных средств обучения. Определено, что для реализации интерактивной модели на уроках математики используют кооперативную (коллективную) и групповую формы обучения, а также обучение в сотрудничестве. На основании обобщения понятий о методах обучения, смысл которых заключается во взаимосвязанной деятельности участников учебного процесса, то есть во взаимодействии, доказано, что современные методы эффективного обучения базируются на принципе интерактивности.

Ключевые слова:

интерактивность; методы обучения; интерактивные методы обучения; методы обучения математике; классификация методов обучения; модель обучения; интерактивные технологии.

Resume:

Tabler Tetyana. Analysis of the concept of "interactive methods of teaching mathematics".

The scientific literature on teaching methods and their classification is analyzed in the article; the general didactic methods are compared with the methods of mathematics teaching. The concepts of interactivity and the interactive model of teaching in the mathematics classes are reviewed. As the study has shown, the interactive teaching is considered as interaction of the participants of teaching process, which includes use of computer-based teaching tools. It is determined that cooperative (collective) group forms of teaching and teaching in cooperation are used for the implementation of interactive model in the mathematics classes. Based on the generalized concept of teaching methods, which are grounded on the interlinked activities of the participants of teaching process, namely on the interaction, it has been proved that the modern methods of effective teaching are based on the principle of interactivity.

Key words:

interactivity; teaching methods; interactive teaching methods; methods of mathematics teaching; classification of teaching methods; model of teaching; interactive technologies.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства зорієнтований на інноваційну підготовку всебічно розвиненої особистості, її соціалізацію, виховання, самовдосконалення, здатність до життя в суспільстві, до громадянської активності, тобто на набуття національно-культурних і морально-психологічних цінностей, що сприяють формуванню самосвідомості кожного члена суспільства як громадянина.

Концепція Нової української школи має на меті підготовку саме таких учнів, тому сучасний навчальний процес постійно вдосконалюється, змінюється стиль подання навчального матеріалу, його змістовне наповнення, упроваджуються в навчання нові дисципліни. Попри стрімкий розвиток науки і техніки, порівняння традиційної та сучасної школи, на нашу думку, виявляє актуальні питання, пов'язані зі змістом освіти, а саме: «що вивчати?», «які методи використовувати?», «як підвищити інтерес до предмета?». Навчальна та методична література швидко стає застарілою,

через те необхідно вчити вчителів і учнів розвивати спроможність засвоювати інформацію, шукати її, навчатись у спілкуванні, і саме тому інтерактивні методи є актуальним інструментом для виконання цього завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняттю «методи навчання» в педагогіці приділялась велика увага дослідників, зокрема Ю. Бабанського, Є. Голанта, А. Кузьмінського, І. Лернера, І. Подласого, М. Фіцули, В. Ягупова та ін. [1; 3; 9; 11; 16; 21], які розкрили зміст поняття «метод» і запропонували класифікації методів. Поняття «інтерактивні методи навчання» розкрито в працях таких науковців, як А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Комар, О. Помегун, Л. Пироженко, Г. Фрейман, П. Феррих, П. Шевчук [4; 7; 8; 17; 18].

Проаналізувавши джерела з методики навчання математики, ми встановили, що методи навчання математики розглядали такі вчені, як Г. Бевз, З. Слєпкань, А. Столяр, Р. Черкасов, Л. Фрідман [2; 15; 19]. Інтерактивні методи

навчання математики були предметом вивчення таких науковців, як Д. Губар, В. Лапінський, Н. Лосєва, А. Панова [5; 10; 12; 13].

Формулювання цілей статті. Метою статті є: огляд наукових джерел з питань методів навчання, зіставлення класифікацій методів навчання, поширених у педагогіці та в методиці математики, аналіз тлумачення понять «інтерактивність» та «інтерактивні методи на уроках математики» з позиції взаємодії учасників навчального процесу, з використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Методи дослідження: під час дослідження були використані емпіричні й теоретичні методи, а саме: вивчення літературних джерел, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація теоретичних і практичних даних за темою дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання щодо ролі вчителя в навчально-виховному процесі завжди привертало увагу багатьох науковців. Проаналізувавши відповідну літературу, ми з'ясували, що в сучасній педагогічній практиці наявні два підходи до цього питання. Перший підхід уособлюють зазвичай учителі, що навчалися ще за радянських часів, а отже, є прихильниками авторитарного стилю роботи. Цей підхід базується на тому, що вчитель є головним суб'єктом навчально-виховного процесу, він спрямовує свою енергію на учнів шляхом вказівок, вимог, розповідей, демонстрацій та інших видів впливу. Інший підхід ґрунтується на тому, що соціалізація кожного учня й становлення його як особистості здійснюється безпосередньо через співпрацю в колективі. Тобто вчитель зі своїми знаннями, навичками, методами грає абсолютно соціальну роль у навчально-виховному процесі. А. Макаренко підкреслював, що «...виховання є процесом соціальним у найширшому значенні... З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у нескінченну кількість відношень, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини» [14]. Спираючись на думку А. Макаренка, можемо твердити, що цей процес досить складний і відповідальний, а вчитель у цьому процесі є головним наставником і керівником. Вчитель стимулює учнів до певних вчинків, впливає на процес навчання та виховання, використовуючи при цьому різні методи навчання, які мають важливе значення для навчально-виховного процесу.

Розглядаючи та порівнюючи методи, які застосовувались за радянських часів, з методами сучасної педагогіки, можемо твердити, що головна їх відмінність полягає у взаємодії учнів одне з одним і з учителем. Вчитель радянської

школи, використовуючи набір прийомів і методів, спрямовував їх в однічному напрямі – від педагога до учня, виключаючи можливість заперечень і питань з боку вихованців, тобто взаємовплив був мінімальним або його зовсім не було. Вчитель сучасної школи в процесі навчання та виховання, урахувавши вимоги до соціалізації особистості, забезпечує взаємовплив не лише учнів одне на одного, а й на усіх учасників освітнього процесу. Серед методів навчання в сучасній школі, що передбачають взаємодію учнів і вчителя, вирізняються інтерактивні технології, використання яких забезпечує розвиток особистості учня як у процесі взаємин його з іншими учнями, так і під час взаємодії учня та вчителя.

Вимоги, що висуваються до нового суспільства, зумовлюють пошук і застосування нових методів навчання, які б відповідали завданням доцільності організації життєдіяльності дітей. Так, педагог Ольга Комар зауважує: «Для реалізації надання або вироблення певних знань, застосовуючи певні, зокрема інтерактивні технології, викладач (учитель) буде застосовувати й відповідні методи навчання...», тобто через систему методів відбувається навчання за певними технологіями [6].

Зважаючи на постійний розвиток науково-технічного прогресу, можна упевнено твердити про зміну вимог до суспільства, зміну умов життя як і в економічному, так і в соціальному планах. Звісно, без уваги не залишається й освіта: модернізується її зміст, оновлюються освітні заклади. Так, зокрема, на порозі змін сьогодні стоїть Нова українська школа, що потребує нових або оновлених способів і прийомів навчання учнів, унаслідок чого використовуються інноваційні або вдосконалені традиційні методи навчання, які є історичними та соціальними категоріями, оскільки змінюються разом з розвитком суспільства. Отже, і нині проблема методів навчання залишається дуже актуальною, будучи основною ланкою в загальній теорії і методиці навчання й виховання учнів. Правильно дібрані методи є важливим підґрунтям для розвитку всебічно розвиненої, творчої, соціально-адаптованої та самостійної особистості.

Визначення поняття «метод» наводять у своїх працях багато науковців, тому в контексті нашого дослідження розглянемо декілька з них.

Так, наприклад, В. Ягупов, узагальнивши тлумачення поняття «метод», що були запропоновані такими вченими, як Г. Ващенко, А. Алексюк, В. Онищук, наводить у навчальному посібнику з педагогіки таке визначення: «метод навчання – це способи та прийоми спільної,

впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на набуття знань, навичок і вмінь, на різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, на формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності» [22].

В «Українському педагогічному словнику» це поняття наведено більш стисло: «Методи (від грец. *μεθοδος* – шлях досягнення або пізнання) навчання в школі – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на виконання навчально-виховних завдань» [4]. Таким визначенням користується у своїх працях А. Кузьмінський [9], а М. Фіцула доповнює його, використовуючи, замість «виконання навчально-виховних завдань», «виконання завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [21].

Ми погоджуємось з думкою О. Комар [8], що наведені визначення поняття «методи навчання» зорієнтовані здебільшого на методичний напрям і обґрунтовані дещо зі сцієнтистського погляду, бо передбачають досягнення певної навчальної мети, яка в основному полягає в засвоєнні знань, умінь і навичок, попри їх якісні характеристики. На нашу думку, у вчителів, які беруть за основу своєї педагогічної діяльності саме таке визначення методів і орієнтуються лише на нього, увесь навчально-виховний процес спрямований винятково на набуття знань, умінь і навичок.

Сучасна українська педагогіка володіє багатим досвідом реалізації та застосування методів навчання. Тлумачення поняття «методи» й застосування їх у навчальній діяльності, а також їх класифікація мають багато відгалужень і за методичним напрямом, і за напрямом розвитку активної пізнавальної діяльності. На сьогодні є десятки класифікацій методів навчання і, як зазначає І. Подласий, «навчання – надзвичайно рухливий, діалектичний процес. Система методів повинна бути динамічною, щоб відображати цю рухливість, урахувати зміни, які постійно відбуваються в практиці застосування методів» [16]. Тому в сучасній школі поширились нові методи навчання та їх класифікації.

У контексті теми нашого дослідження розглянемо й проаналізуємо деякі класифікації методів навчання. Так, один з видатних педагогів-дослідників ХХ ст. Ю. Бабанський виокремив три великі групи методів навчання (кожна передбачає декілька класифікацій), в основу яких покладено:

- 1) організацію та реалізацію навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) стимулювання й мотивацію навчально-пізнавальної діяльності;

3) контроль за навчально-пізнавальною діяльністю та її самоконтроль [1].

На думку М. Фіцули [21], ця класифікація є недосконалою, оскільки в практиці навчання метод застосовують не ізольовано, а в певному взаємозв'язку та взаємозалежності з іншими методами і прийомами, проте вона є найбільш послідовною та найбільш зручною, тому багато дослідників беруть її за основу, але до кожної з трьох груп зараховують різні методи.

Ураховуючи специфіку змісту навчання, особливості його засвоєння та характер пізнавальної діяльності учнів, І. Лернер [11] розробив загальнодидактичну класифікацію методів. Він найбільше уваги приділив методам за характером пізнавальної діяльності (І. Підласий, І. Лернер, М. Скаткін), до яких належать такі: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод; репродуктивний; проблемний виклад; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький. За М. Фіцулою, такі методи належать до методів організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності.

Оскільки ефективність навчання багато в чому залежить від способу організації мислення людини, то дослідники А. Кузьмінський та М. Махмутов цю групу методів визначають як методи за рівнем самостійної розумової діяльності. Ці ж методи в методиці навчання математики більш широко розглядає і З. Слєпкань, класифікуючи їх за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів і наводячи детальні приклади з математики, які цілком розкривають суть кожного з методів. Дослідниця звертає увагу на розмаїття класифікацій методів у педагогіці, а саме: за джерелом здобування знань (словесні, наочні, практичні); за способами організації навчальної діяльності учнів (методи здобування нових знань, методи набуття вмінь і навичок і застосування знань на практиці, методи перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок); за характером навчально-пізнавальної діяльності учнів [19].

Аналізуючи літературу з методики навчання математики, Р. Черкасов і А. Столяр [15] вказують на те, що головна особливість застосування методів полягає у врахуванні специфіки математики як навчального предмета, що має риси, властиві лише їй. З огляду на це, дослідники вважають найважливішими теоретичними методами такі: спостереження, порівняння й аналогії, застосування індуктивних і дедуктивних умовиводів, аналіз, синтез, програмоване навчання, а також спеціальні методи навчання математики, до яких належать основні методи пізнання, що використовують саме в математиці і що характерні саме для неї –

побудова математичних моделей, способи абстрагування, які використовують для побудови таких моделей, аксіоматичний метод.

У навчально-методичному посібнику «Методи навчання математики» Г. Бевз методи розподілено за чотирма групами:

1. методи активізації уваги учнів: метод мотивації учіння; метод збудження інтересу; метод проблемних ситуацій; метод стимулювання учнів;

2. методи викладу матеріалу: метод доцільних задач; конкретно-індуктивний і абстрактно-дедуктивний методи; сократичний та евристичний методи; дослідницький метод; метод укрупнення дидактичних одиниць; проскриптивний та інскриптивний метод;

3. методи закріплення: метод повторень; метод вправ;

4. методи навчання розв'язування задач: метод поступового ускладнення задач; метод евристичних наставлянь [2].

Отже, проаналізувавши поняття «методи» в педагогіці й математиці, можемо твердити, що система методів навчання математики складається з загальнодидактичних методів, адаптованих до навчання математики, і зі спеціальних методів навчання математики, що відображають основні методи пізнання, які використовують у цій науці.

І. Лернер [11] розробив таку модель навчання, згідно з якою вчитель, використовуючи наявні засоби, досягає поставленої мети; така діяльність учителя й засоби навчання, що при цьому використовуються, зумовлюють виникнення мети в учнів, яка досягається завдяки використанню засобів, наявних у них; дії та засоби, якими оперує учень, зводяться до досягнення ними мети, тобто спрямовані на засвоєння змісту освіти, що веде й до розвитку особистісних якостей.

Подібну модель навчання пропонує й український педагог В. Бондар. Він акцентує увагу на мікродіяльності вчителя й учнів, у якій усе взаємопов'язано, а саме: мета, яку ставлять перед собою вчитель і учні, зміст і засоби діяльності, механізм руху до мети, до якого належать форми й способи співпраці суб'єктів і, зрештою, результат їхньої спільної діяльності.

З розвитком суспільства змінюються вимоги й до класифікації методів навчання, поступово переходячи від методичного напрямку до ідей активної пізнавальної діяльності. Так, у 60-70-х роках минулого століття радянський педагог Є. Голант виокремив активну й пасивну моделі навчання, залежно від участі учнів у навчально-пізнавальній діяльності. Цю класифікацію беруть за основу й сучасні вчені О. Пометун [17], П. Шевчук [7], додаючи до неї інтерактивне навчання, як один з різновидів активного

навчання. Пасивна модель навчання охоплює методи, використання яких передбачає активізацію уваги учнів за допомогою слуху та зору. Головна мета такого навчання – відтворення учнем навчального матеріалу, який він отримав від учителя. Сучасники Є. Голанта зазначали, що він, імовірно, «... використовував поняття «пасивність» як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності та творчості» [3]. Активна ж модель охоплює методи стимулювання пізнавальної активності та самостійності учнів, які не лише відтворюють і виконують поставлені завдання, а й безпосередньо ведуть діалог з учителем. Співнавчання, взаєонавчання – це одні з головних завдань інтерактивної моделі, під час реалізації яких усі учасники процесу навчання є рівноправними й активно взаємодіють один з одним.

У статті О. Пометун [17], вміщеній у сучасній «Енциклопедії освіти», висвітлено питання методів навчання й більш детально розкрито сутність інтерактивних методів. В основі цих методів, як зауважує дослідниця, – процес навчання, що відбувається шляхом взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Іншими словами, його можна назвати співнавчанням, тобто навчанням, яке відбувається завдяки взаємодії та співпраці вчителя та учнів як суб'єктів навчання. Порівняння моделей навчання дало змогу нам констатувати, що під час використання активних і пасивних методів діалог ведеться між учнями та вчителем на основі односторонньої взаємодії, а під час застосування інтерактивних – на основі постійної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, їхньої співпраці, спілкування, співробітництва, де вчитель виступає головним координатором інтерактивної взаємодії. Отже, інтерактивні методи навчання суттєво змінюють схему традиційної взаємодії учасників навчального процесу.

Автори посібника «Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора» [20] зауважують, що «...інтерактивними можна вважати такі методи організації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу (обговорення того чи іншого питання, вироблення чи ухвалення рішення), які реалізуються шляхом активної взаємодії суб'єктів цього процесу».

Н. Лосева вважає, що інтерактивна модель навчання є найсучаснішою і найпродуктивнішою. Слово «інтерактив» походить від англійського «interact», де «inter» означає – взаємний і «act» – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма

організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов для навчання, у яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [12].

У процесі інтерактивного навчання учні набувають багатьох якостей, зокрема таких, як демократичність, уміння спілкуватись з людьми, розвиток критичного мислення, здатність ухвалювати зважені рішення. Інтерактивні методи, як і будь-які інші, не виникли знічев'я: такі підходи до навчання були відображені в методах проєктів, у бригадно-лабораторних методах, поширених у 20-х роках ХХ століття. У працях видатного педагога В. Сухомлинського, у працях учителів-новаторів 70-80-х років минулого століття (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова), у теорії розвивального навчання (В. Давидов, О. Дусавицький) висвітлювались питання інтерактивних методів. До речі, інтерактивні методи навчання активно використовувались у Західній Європі та США, зокрема в ХХ столітті інтерактивні технології з різних навчальних предметів були впроваджені в американських школах.

Інтерактивні методи навчання спрямовані на розвиток особистісно-орієнтованого навчання, на формування пізнавальних інтересів і самореалізацію кожного учня в навчальному процесі. Завдяки багатосторонній взаємодії та спілкуванню, де вчитель є головним модератором процесу комунікації, учні стають більш відкритими, активними, соціально адаптованими. Для втілення такої моделі навчання, на думку О. Пометун і Г. Фрейман, необхідно використовувати групові, колективні й колективно-групові методи [18]. Сутність групового методу відображена у взаємодії учнів у малих групах для виконання спільного навчального завдання. Учасники, які об'єднані в групи, мають змогу більше спілкуватись з однокласниками, а вчитель керує роботою опосередковано, пропонуючи завдання для виконання й у такий спосіб створюючи можливість для кращого набуття учнями знань і вмінь. Колективний метод спрямований на виконання завдання кожним учнем індивідуально, а вчитель керує організацією діяльності всього класу. Колективно-груповий метод поєднує в собі два названі вище методи, тобто індивідуальна робота виконується в малих групах, за умови збереження основного принципу інтеракції – взаємодія, співпраця, спілкування, співробітництво.

Інтерактивне навчання ґрунтується на застосуванні інтерактивних технологій. Багато дослідників у своїх роботах аналізує активну, пасивну та інтерактивну моделі навчання. Н. Лосева, А. Панова пропонують як

інтерактивну модель на уроках математики використовувати кооперативну (колективну), групову форми навчання й навчання в співпраці. До інтерактивних технологій кооперативного навчання, на думку вчених, належать: робота в парах – «Карусель», робота в малих групах – «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проєкт», «Пошук інформації», «Коло ідей», акваріум, метод проєктів. Під час групової (фронтальної) форми організації навчальної роботи учні в певний момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням з контролем результатів надалі. До інтерактивних технологій колективно-групового навчання належать: обговорення проблеми в спільному колі («Мікрофон», «Незакінчені речення»), мозковий штурм, «навчаючи – учуся» («Кожен учить кожного», «Броунівський рух»), ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»), ігри (ділові, дидактичні, рольові) [13].

У зв'язку з появою комп'ютерів методисти В. Корольський, Т. Крамаренко, С. Семеріков, С. Шокалюк [6] пропонують внести корективи в класифікацію методів навчання, урахувавши можливості вчителів та учнів взаємодіяти за допомогою комп'ютерно-інформаційних технологій. На їхню думку, «метод навчання – це впорядкований спосіб взаємозалежної діяльності вчителя й учнів, спрямований на виконання завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання. При цьому результативність навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, безпосередньо, залежить від обраних методів, які можна розподілити на дві групи – традиційні та комп'ютерно-орієнтовані.

І якщо «перенести» використання комп'ютерно-орієнтованих засобів на традиційну класифікацію методів за характером пізнавальної діяльності, яку наводять у педагогіці І. Подласий, а в математиці – З. Слєпкань, то можна побачити, що, наприклад, проведення обчислювальних експериментів з використанням педагогічних програмних засобів створює передумови для навчання розвивальними методами: проблемний виклад досліджуваного матеріалу, частково-пошуковий (евристичний) метод, дослідницький метод. Під час застосування таких методів учні зможуть сформулювати необхідні визначення, перевірити відомі твердження. Активність і глибока зацікавленість творчим процесом сприятимуть розширенню знань учня, його інтересів і форм пізнання, заохочуватимуть до пошуку нових фактів, нових відомостей [6].

Активна форма навчання передбачає включення в навчальний процес усіх учнів, що може бути забезпечено за допомогою засобів навчання нового покоління, урахувавши новітні педагогічні програмні засоби й можливості, які вони надають щодо темпу, обсягу й змісту

подання навчальної інформації. Отже, від активної форми навчання ми переходимо до інтерактивного навчання. В. Лапінський розглядає поняття «інтерактивність» і як безпосередню взаємодію, спілкування учасників навчального процесу, і як взаємодію, опосередковану сукупністю комп'ютерно-орієнтованих засобів. Отже, інтерактивність передбачає насамперед діалог, у процесі якого відбувається взаємодія учня й учителя, можливо, опосередкована через програмно-апаратні засоби (комп'ютер), взаємодія учня й автора (авторів) навчальної комп'ютерної програми. Іншою визначальною характеристикою інтерактивності процесу навчання є забезпечення можливості оперативного коригування змісту й спрямованості діяльності за результатами аналізу діалогу з учнем. За умов застосування інтерактивних методів навчання навчальний процес організовується так, що практично всі учні залучені до процесу пізнання, мають можливість розуміти, про що йдеться, здійснювати рефлексію результатів власної навчально-пізнавальної діяльності через оперативне визначення її результатів [10].

Повертаючись до моделей навчання й спираючись на класифікацію, наведену Є. Голантом та І. Лернером, методи навчання поділяємо на пасивні, активні та інтерактивні. Під час застосування пасивних методів учнів розглядають як «об'єкт» навчання. Вони засвоюють матеріал, який їм надає вчитель, будучи при цьому головним джерелом передачі інформації (проведення лекції-монологу, читання й демонстрації, виключаючи виконання творчих завдань і спілкування учнів один з одним). Виходячи з класифікації З. Слєпкань, такі методи належать до пояснювально-ілюстративних і репродуктивних. Під час застосування активних методів учні стають «суб'єктами» навчання, засвоєння знань відбувається через діалог з учителем і виконання творчих завдань. За З. Слєпкань, ці методи належать до частково-пошукового (евристичного), проблемного й дослідницького. З появою же комп'ютерів, як зазначають автори праці [6], усі ці методи можна застосовувати з залученням комп'ютерно-орієнтованих засобів.

Зауважимо, що використання таких методів сприяє більшій активності учнів, але недоречно цілком вилучати монолог учителя з процесу передавання знань учням під час навчання. Інтерактивні методи покликані реалізовувати інтереси кожної особистості. Учасники навчального процесу перебувають у постійній комунікації, що зумовлює їхню активність і відкритість. Інтерактивні методи дають змогу

усвідомити, що здобуття знань у сучасному суспільстві носить характер динамічного соціального продукту, який постійно змінюється й удосконалюється в процесі еволюції людства.

Підкреслимо, що сутність інтерактивних методів ґрунтується на постійній взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу – учителем і учнями, які є суб'єктами навчання, а головний принцип інтеракції – це взаємодія учнів між собою, їхня співпраця, спілкування та співробітництво (учитель при цьому виконує роль модератора й наставника під час інтерактивної взаємодії).

Ураховуючи позиції сучасних науковців А. Кузьмінського, Н. Лосєвої, І. Подласого, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Фіцули, В. Ягупова, П. Фенриха, П. Шевчука та інших щодо визначення поняття «методи навчання», сутність яких ґрунтується на взаємопов'язаній діяльності учасників навчального процесу, можемо твердити, що сучасні методи ефективного навчання базуються на принципі інтерактивності, що ґрунтується на взаємодії. Дослідниця О. Комар пропонує таке визначення інтерактивних методів навчання: «Інтерактивний метод навчання – це впорядкований спосіб активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу, який спрямований на досягнення цілей і завдань освіти і сприяє набуттю учасниками соціального досвіду спілкування й освоєнню ними соціальних методів організації навчальної діяльності» [8]. Ми погоджуємось з таким визначенням інтерактивних методів, оскільки воно містить у собі такі елементи методів навчання, як засвоєння змісту навчання, поєднання викладання й учіння, а також характер способу засвоєння. Як довели результати наших досліджень, під інтерактивними методами навчання слід розуміти впорядковану взаємодію між учителем і учнями як суб'єктами навчально-виховного процесу, яка націлена на виконання навчальних завдань з метою самовдосконалення, соціалізації, виховання, самосвідомості й формування кожного учня як особистості.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу нам дійти таких висновків: 1) сучасні методи ефективного навчання – це інтерактивні методи з застосуванням педагогічних програмних засобів, в основі яких – використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання; 2) інтерактивні методи навчання базуються на інтерактивних технологіях, сутність яких полягає в постійній взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу – учителем і учнями, що є суб'єктами навчання.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Бевз Г. П. Методи навчання математики: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2010. 117 с.
3. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. Москва: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. 151 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
5. Губар Д. Є., Непомняща Т. В. Інтерактивне навчання як основа підготовки майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11gdeepd.pdf> (дата звернення: 10. 06. 2018).
6. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики: навчальний посібник / Корольський В. В., Крамаренко Т. Г., Семеріков С. О., Шокалюк С. В.; наук. ред. акад. АПН України, д. пед. н., проф. Жалдак М. І. Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреєвського, 2009. 324 с.
7. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
8. Комар О. А. Інтерактивні методи як інноваційна складова сучасної дидактики. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/379/1/interakt_inov_skladov.pdf (дата звернення: 10. 06. 2018).
9. Кузьмінський А. І., Омеляненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку: навчальний посібник. Київ: Знання, 2010. 335 с.
10. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. URL: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/05.pdf (дата звернення: 10. 06. 2018).
11. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1990. 186 с.
12. Лосева Н. М. Активні методи навчання в курсі аналітичної геометрії. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*: міжнар. зб. наук. робіт. Донецьк, 2008. Вип. 29. С. 29–34.
13. Лосева Н. М., Панова А. Ю. Інтерактивні методи навчання математики на традиційних заняттях і заняттях з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою*. 2011. № 2. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1417> (дата звернення: 10. 06. 2018).
14. Макаренко А. С. Книга для родителей. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
15. Методика викладання математики в середній школі / упоряд. Р. С. Черкасов, А. А. Столяр. Харків: Основа, 1992. 304 с.
16. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: ВД «Слово», 2004. 616 с.
17. Пометун О. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
18. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
19. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підручник. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.
20. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О. Тернопіль: Астон, 2005. 192 с.
21. Фицула М. М. Педагогіка: навчальний посібник. 2-ге вид., виправ., доп. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

References

1. Babanskii, Yu.K. (1989). *Selected pedagogical works*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
2. Bevz, G.P. (2010). *Methods of teaching mathematics: a teaching guide*. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]
3. Golant, E.Ya. (1957). *Methods of teaching in the Soviet school*. Moscow. [in Russian]
4. Goncharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian]
5. Gubar, D.Ye. Interactive learning as a basis for preparing a future specialist for effective professional activity. Retrieved from <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11gdeepd.pdf> [in Ukrainian]
6. Korolskyi, V. V., Kramarenko, T. H., Semerikov, S. O., Shokaliuk, S. V. (2009). *Innovative Information and Communication Technologies for Mathematics Training*. Kryvyi Rih: Kireevsky Book Publishing House. [in Ukrainian]
7. Shevchuk, P. & Penrich, P., ed. (2005). *Interactive teaching methods: teaching guide*. Szczecin: WSAP Publishing. [in Ukrainian]
8. Komar, O.A. Interactive methods as an innovative component of modern didactics. – Retrieved from http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/379/1/interakt_inov_skladov.pdf [in Ukrainian]
9. Kuzminskyi, A.I. (2010). *Technology and technology of a school lesson: a study guide*. Kyiv: Znannya. [in Ukrainian]
10. Lapinskyi, V.V. The learning environment of the new generation and its components. Retrieved from http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/05.pdf [in Ukrainian]
11. Lerner, I.Ya. (1990). *Didactic bases of teaching methods*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
12. Losyeva, N.M. (2008). *Active teaching methods in the course of analytic geometry Didactics of Maths: Problems and Research: An International Collection of Scientific Papers*. Donetsk. Issue 29. [in Ukrainian]
13. Losyeva, N.M., Panova, A.Yu. (2011). Interactive methods of teaching mathematics in traditional classes and classes using information and communication technologies. *Stratehiia, zmist ta novi tekhnolohii pidhotovky spetsialistiv z vyshchoiu tekhnichnoiu osvitoiu*, 2. Retrieved from <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1417> [in Ukrainian]
14. Makarenko, A. S. (1988). *The book for parents*. Moscow: Pedagogika. [in Russian]
15. Cherkasov, R.S., Stolyar, A.A. (1992). *Methodology of teaching mathematics in secondary school*. Kharkiv: Osvita. [in Ukrainian]
16. Pidlasyi, I.P. (2004). *Practical pedagogy or three technologies. Interactive tutorial for educators of the market education system*. Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo". [in Ukrainian]
17. Pometun, O. (2008). *Interactive teaching methods*. In: *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian]
18. Pometun, O.I., Freiman, H.O. (2006). *Methods of teaching history at school*. Kyiv: Heneza. [in Ukrainian]
19. Sliepkan, Z.I. (2006). *Methodology for teaching mathematics: a textbook*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian]
20. Pometun, O., Seredyak, L., Suschenko, I., Yanushevich, O. (2005). *Managing a changing school. Advisor to the modern director*. Ternopil: Aston Publishing House. [in Ukrainian].
21. Fitsula, M.M. (2006). *Pedagogy: a tutorial. 2nd edition*. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]

22. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

22. Yagupov, V.V. (2002). *Pedagogy: a tutorial*. Kyiv.:Lybid. [in Ukrainian]

Рецензент: Максимов О.С. – д.пед.н., професор

Відомості про автора:

Таблер Тетяна Іванівна

tabler1988@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2527

*Матеріал надійшов до редакції 14. 07. 2018 р.
Прийнято до друку 03. 08. 2018 р.*

Information about the author:

Tabler Tetyana Ivanivna

tabler1988@gmail.com

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

doi: 10.7905/nvmdpu.v0i21.2527

*Received at the editorial office 14. 07. 2018.
Accepted for publishing 03. 08. 2018.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдуллаєв Алтай Карам огли – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Авдєєнко Юлія Ігорівна – викладач кафедри філології та лінгводидактики, Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків);

Антибура Юлія Петрівна – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Бик Наталя Володимирівна – студентка 3 курсу, спеціальність «Психологія», Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної і мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Волкова Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, 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);

Георгадзе Тетяна Олександрівна – аспірант кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Гостіщева Наталія Олексіївна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Грушко Наталія Іванівна – викладач кафедри соціогуманітарних дисциплін, Київський інститут бізнесу і технологій (м. Київ);

Гурова Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Джус Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Дубяга Владислава Ігорівна – здобувач освітнього ступеня «магістр», спеціальність «Психологія», Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної і мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Дубяга Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Єрмоленко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Зіненко Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Іваненко Володимир Віталійович – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Іванова Валентина Михайлівна – асистент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Коноваленко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, декан філологічного факультету, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Коновалюк-Нікітін Хелена – доктор, кафедра гуманітарних і соціальних наук, Державна вища школа ім. Папи Римського Іоанна Павла II (м. Біла Підляська, Польща);

Котова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Круглик Владислав Сергійович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики і кібернетики, 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);

Лаппо Віолетта Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології, Коломийський навчально-науковий інститут Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Коломия);

Левада Ольга Михайлівна – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму, соціально-економічної географії і краєзнавства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

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);

Меняйло Вікторія Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної фізики і наноматеріалів, Запорізький національний університет (м. Запоріжжя);

Мільчевська Ганна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Мінкова Ольга Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Муртазієв Ернест Гафарович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Назарук Станіслава – доктор, кафедра гуманітарних і соціальних наук, Державна вища школа ім. Папи Римського Іоанна Павла II (м. Біла Підляська, Польща);

Насалевич Тамара Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Непша Олександр Вікторович – старший викладач кафедри фізичної географії і геології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Нестеров Олексій Сергійович – старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

Окса Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Петухова Ксенія Олександрівна – здобувач освітнього ступеня «магістр», спеціальність «Соціальна робота», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ);

Проценко Андрій Анатолійович – асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Ребар Інесса Василівна – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рубцов Микола Олексійович – кандидат технічних наук, доцент кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Рубцова Наталя Миколаївна – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування, Таврійський державний агротехнологічний університет (м. Мелітополь);

Рябуха Тетяна Валеріївна – старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (Мелітополь);

Савлук Ірина Віталіївна – концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Саснко Юлія Олександрівна – асистент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, докторант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ);

Стрілець Олена Володимирівна – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Таблер Тетяна Іванівна – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Тарасенко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Титаренко Наталія Євгенівна – старший викладач кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Федоров Микола Пантелійович – доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Федорова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Фефілова Ірина Юрївна – учитель II категорії Терпіннівського колегіуму «Джерело» Мелітопольської районної ради Запорізької області (с. Терпіння);

Фефілова Тетяна Володимирівна – старший викладач кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Харченко Тетяна Іванівна – асистент кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Хомчак Олена Геннадіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Чернікова Наталія Семенівна – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри філософії, соціології та історії, Дніпровський державний аграрно-економічний університет (м. Дніпро);

Шандиба Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків);

Шевченко Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь);

Щепова Діана Романівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, соціології та історії, Дніпровський державний аграрно-економічний університет (м. Дніпро).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаев Алтай Карам оглы – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Авдеенко Юлия Игоревна – преподаватель кафедры филологии и лингводидактики, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков);

Антибура Юлия Петровна – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Бык Наталья Владимировна – студентка 3 курса, специальность «Психология», Учебно-научный институт социально-педагогического и художественного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Волкова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, 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);

Георгадзе Татьяна Александровна – аспирант кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Гостищева Наталья Алексеевна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Грушко Наталия Ивановна – преподаватель кафедры социогуманитарных дисциплин, Киевский институт бизнеса и технологий (г. Киев);

Гурова Тетяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (Мелитополь);

Джус Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального образования и инновационных технологий, ДВНЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Дубяга Владислава Игоревна – соискатель образовательной степени «магистр», специальность «Психология», Учебно-научный институт социально-педагогического и художественного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Дубяга Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ермоленко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдан Хмельницкого (г. Мелитополь);

Зиненко Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Иваненко Владимир Витальевич – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Иванова Валентина Михайловна – ассистент кафедры туризма, социально-экономической географии и краеведения, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Коноваленко Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, декан филологического факультета, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Коновалюк-Никитин Хелена – доктор, кафедра гуманітарних і соціальних наук, Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II (г. Бяла Подляска, Польша);

Котова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Круглик Владислав Сергеевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и кибернетики, 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);

Лаппо Виолетта Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, Коломыйский учебно-научный институт Прикарпатского национального университета имени Василия Стефаника (г. Коломыя);

Левада Ольга Михайловна – кандидат географических наук, доцент кафедры туризма, социально-экономической географии и краеведения, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

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);

Меняйло Виктория Ивановна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры прикладной физики и наноматериалов, Запорожский национальный университет (г. Запорожье);

Мильчевская Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Минкова Ольга Федоровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Муртазиев Эрнест Гафарович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Назарук Станислава – доктор, кафедра гуманитарных и социальных наук, Государственная высшая школа им. Папы Римского Иоанна Павла II (г. Бяла Подляска, Польша);

Насалевич Тамара Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Непша Александр Викторович – старший преподаватель кафедры физической географии и геологии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Нестеров Алексей Сергеевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

Окса Николай Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Петухова Ксения Александровна – соискатель образовательной степени «магистр», специальность «Социальная работа», Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Потапчук Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и специального образования, ДВНЗ «Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника» (г. Ивано-Франковск);

Проценко Андрей Анатольевич – ассистент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Ребар Инесса Васильевна – старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рубцов Николай Алексеевич – кандидат технических наук, доцент кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Рубцова Наталья Николаевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов, банковского дела и страхования, Таврический государственный агротехнологический университет (г. Мелитополь);

Рябуха Татьяна Валерьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (Мелитополь);

Савлук Ирина Витальевна – концертмейстер кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Саенко Юлия Александровна – ассистент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Сыско Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, заведующая лабораторией повышения квалификации и опытно-экспериментальной работы Научно-методического центра профессионально-технического образования и повышения квалификации инженерно-педагогических работников в Хмельницкой области, докторант, Институт педагогического образования и образования взрослых имени Ивана Зязюна НАПН Украины (г. Киев);

Стрелец Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Таблер Татьяна Ивановна – аспирант кафедры педагогики и педагогического мастерства, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Тарасенко Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет (г. Мелитополь);

Титаренко Наталья Евгеньевна – старший преподаватель кафедры математики и физики, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Федоров Николай Пантелеевич – доцент кафедры теории и методики музыкального образования и хореографии, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Федорова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и дошкольного образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Фефилова Ирина Юрьевна – учитель II категории Терпеньевского колледжиума «Джерело» Мелитопольского районного совета Запорожской области (с. Терпенье);

Фефилова Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Харченко Татьяна Ивановна – ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Хомчак Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Черникова Наталья Семеновна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философии, социологии и истории, Днепропетровский государственный аграрно-экономический университет (г. Днепр);

Шандыба Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков);

Шевченко Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого (г. Мелитополь);

Щепова Диана Романовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, социологии и истории, Днепропетровский государственный аграрно-экономический университет (г. Днепр).

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abdullaev Altay Karam ogly – Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Disciplines, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Antybura Yuliia Petrivna – post-graduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Avdeenko Yuliia Ihorivna – Lecturer of the Department of Philology and Linguodidactics, Kharkiv National Automobile and Highway University (Kharkov);

Byk Natalia Volodymyrivna – student in Year 3, specialty "Psychology", Educational and Scientific Institute of Social-Pedagogical and Artistic Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Chernikova Nataliia Semenivna – Candidate of Historical Sciences, Senior lecturer of the Department of Philosophy, Sociology and History, Dnipro State Agrarian and Economic University (Dnipro);

Dubiaha Svitlana Mykolaivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Dubiaha Vladyslava Igorivna – Master's student in specialty "Psychology", Educational and Scientific Institute of Social-Pedagogical and Artistic Education, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Dzhus Oksana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Professional Education and Innovative Technologies, State Pedagogical University "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University" (Ivano-Frankivsk);

Fedorov Mykola Panteliiovych – Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Musical Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fedorova Olena Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Fefilova Iryna Yuriivna – teacher of II category at Terpinnya Collegium "Dzherelo" of Melitopol District Council of Zaporizhia region (the village of Terpinnya);

Fefilova Tetyana Volodymyrivna – senior lecturer of the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Gostishcheva Natalia Oleksiivna – assistant lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Grushko Nataliia Ivanivna – teacher at the Department of Social and Humanitarian Subjects, Kyiv Institute of Business and Technology (Kyiv);

Gurova Tetiana Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Hapotii Viktor Dmytrovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head at the Department of Law, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Heorhadze Tetiana Oleksandrivna – post-graduate student at the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Ivanenko Volodymyr Vitaliiovych – Senior teacher at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports Disciplines, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University (Melitopol);

Ivanova Valentyna Mykhailivna – assistant teacher of the Department of Tourism, Socio-Economic Geography and Local History, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kharchenko Tetiana Ivanivna – assistant lecturer of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Khomchak Olena Hennadiivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Konovalenko Tetiana Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, (Ph.D), Associate Professor of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Dean of Philology Faculty, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Konowaluk-Nikitin Helena – Doctor, Department of Humanities and Social Sciences, Pope John Paul II State School of Higher Vocational Education (Biala Podlaska, Poland);

Kotova Olena Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Subjects, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kruhlyk Vladyslav Serhiiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Computer Science and Cybernetics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Kulykova Liudmyla Anatoliivna – assistant lecturer of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Lappo Violetta Valeriyivna – Doctor of Educational Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kolomyia Educational Scientific Institute of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Kolomyia);

Levada Olha Mykhailivna – Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Tourism, Socio-Economic Geography and Local History, 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);

Meniailo Viktoriia Ivanivna – PhD of physical and mathematical sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Physics and Nanomaterials, Zaporizhia National University (Zaporizhia);

Milchevska Hanna Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Preschool Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Minkova Olha Fedorivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Murtaziev Ernest Gafarovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nasalevych Tamara Vasylivna – candidate of philological sciences (Ph. D), Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nazaruk Stanislawa – Doctor, Department of Humanities and Social Sciences, Pope John Paul II State School of Higher Vocational Education (Biala Podlaska, Poland);

Nepsha Oleksandr Viktorovych – Senior Lecturer of the Department of Physical Geography and Geology, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Nesterov Oleksiy Serhiiovych – Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

Oksa Mykola Mykolaiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Petukhova Kseniia Oleksandrivna – Master's student in specialty "Social work", Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, SHEI "Precarpathian National Vasyl Stefanyk University" (Ivano-Frankivsk);

Protsenko Andrii Anatoliiovych – Assistant teacher at the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Subjects, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rebar Inessa Vasylivna – Senior Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Physical Education and Sports Disciplines, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Riabukha Tetiana Valeriivna – senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rubtsov Mykola Olekseiovych – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Rubtsova Natalia Mykolaivna – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Finance, Banking and Insurance, Tavria State Agrotechnological University (Melitopol);

Saenko Yuliia Oleksandrivna – Assistant teacher at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Savluk Iryna Vitaliivna – the accompanist of the Department of Theory and Methodology of Musical Education and Choreography, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Schepova Diana Romanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and History, Dnipro State Agrarian and Economic University (Dnipro);

Shandyba Olena Vasylivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Kharkiv National Automobile and Highway University (Kharkiv);

Shevchenko Yuliia Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Strilets Olena Volodymyrivna – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Sysko Nataliia Mykolaivna – Candidate of Psychological Sciences, Head of the Laboratory for Advanced Training and Experimental Work of the Scientific and Methodological Center for Vocational Education and Training of Engineering and Pedagogical Workers in the Khmelnytsky Region, Doctorate, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv);

Tabler Tetyana Ivanivna – Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

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);

Tytarenko Nataliia Yevhenivna – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Physics, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Volkova Iryna Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Yermolenko Svitlana Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol);

Zinenko Natalia Volodymyrivna – senior lecturer of the Department of English Philology and Methodology of Teaching English, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (Melitopol).

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ:

1. Статті подаються тільки в електронній версії (pedagogy@mdpu.org.ua) або завантажуються безпосередньо через інтерфейс OJS (<http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv>).
2. Мова статті: українська, російська, англійська.
3. Обсяг статті – від **0,4 (16 000)** до **1 др. арк.(40 000 друкованих знаків разом із пробілами)**. (Меню – Сервіс – Статистика). Оптимальний обсяг статті – 0,5 др. арк.
4. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
5. Параметри сторінки: всі поля – 2,5 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Розмір паперу – А 4.
6. Шрифт основного тексту Times New Roman, розмір 12, стиль звичайний. Текст друкується без переносів.
7. Параметри абзацу:
 - вирівнювання – за шириною;
 - міжрядковий інтервал – 1;
 - абзацний відступ – 1 см;
 - інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ВИДАВНИЧЕ ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕКСТУ СТАТТІ:

Блок 1. Індекс УДК (12 пт, у лівому куті, без відступу першого рядка);

Блок 2 – українською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Анотація** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключові слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 3 – російською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Аннотация** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 600 до 800 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Ключевые слова** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 4 – англійською мовою:

- назва статті (12 пт, відцентрована, напівжирний шрифт, великі літери, абзац без відступу першого рядка);
- ПІБ автора (повністю, 12 пт, відцентровано, курсив);
- **Resume** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – текст анотації обсягом від 1500 до 2000 друкованих знаків (12 пт, звичайний);
- **Keywords:** (12 пт, курсив, напівжирний). Далі в тому ж рядку – перелік ключових слів від 3 до 8 термінів, розділених знаком «;» (12 пт, звичайний).

Блок 5 Основний текст статті (12 пт, шрифт звичайний) повинен містити такі елементи, затверджені постановою президії ВАК України № 7-06/1 від 15.01.2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України»:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, і на які спирається автор;
- виділення ще не розв'язаних частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки дослідження й перспективи подальшої роботи в цьому напрямі.

Блок 6. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

– підзаголовок «Список використаних джерел» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– перелік використаних джерел (12 пт, звичайний шрифт) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно з ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» з урахуванням правок (код УКНД 01. 140. 40).

– посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка.

Блок 7. Список використаних джерел (англійською мовою):

– підзаголовок «References» (окремий абзац, 12 пт, напівжирний шрифт, прописними літерами, у лівому куті);

– список використаних джерел із дотриманням вимог APA style, 6th edition: (<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>, <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>, http://library.nmu.edu/guides/userguides/style_apa.htm).

Блок 8. Коротка довідка про автора (авторів) українською, російською та англійською мовами: прізвище, ім'я, ім'я по батькові, науковий ступінь, учене звання, посада, власний e-mail; назва ВНЗ, юридична адреса закладу. В окремому файлі фотографія автора у форматі .jpg.

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

3.1.1. Списки

Списки оформлюються так:

– нумеровані: «1. », «1) », «а »;

– марковані: «– », «•».

3.1.2. Таблиці

Таблиці нумеруються. Слово «Таблиця 1.» подається курсивом у правому куті. Формат **назви таблиці**: відцентрована назва, напівжирний шрифт, розміщення – над таблицею. Після таблиці необхідно один рядок пропустити.

Таблиця 1

Дидактичні можливості вебінар орієнтованих платформ

Дидактичні завдання	Засоби вебінар орієнтованої платформи
Повідомлення навчальної інформації, ілюстрація пояснень вчителя	– аудіо-, відеоконференція; – електронна дошка; – спільне відвідування веб-сайтів; – демонстрація роботи програмного забезпечення.
Забезпечення групової взаємодії	– текстовий чат, аудіо- відеоконференція; – спільна робота з електронною дошкою та документами; – додаткові віртуальні кімнати для групового навчання.
Оцінювання навчальних досягнень	– тести, опитування із візуалізацією отриманих результатів.

3.1.3. Рисунки

Рисунки нумеруються. Формат підпису рисунка: відцентрована назва, курсив, розміщення – під рисунком, позначається скороченим словом «Рис.». Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

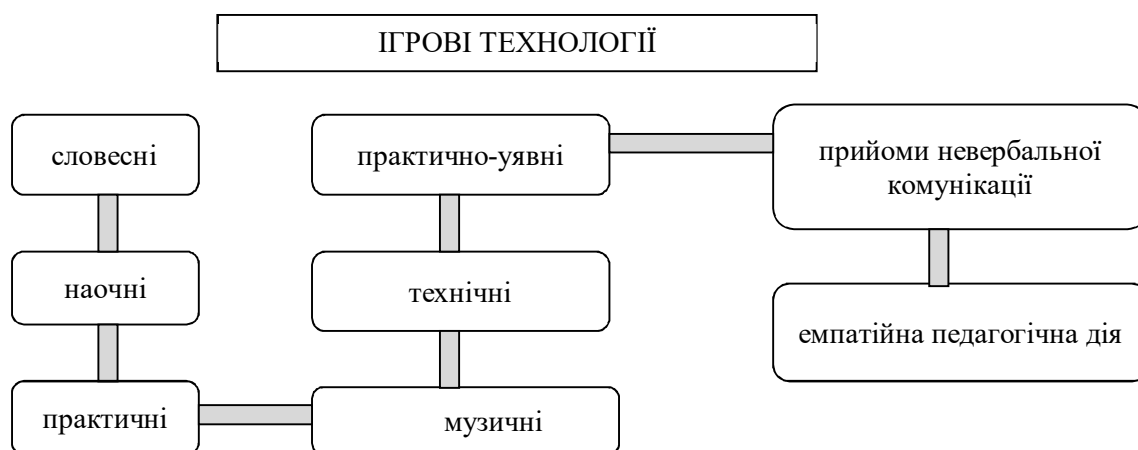


Рис. 1. Ігрові технології

IV. ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО НАБОРУ:

Скорочення типу *та ін, і т. п.*, ініціали при прізвищах (напр., *К. Д. Ушинський*), назви населених пунктів типу *м. Київ, с. Іванівка* друкуються через нерозривний пробіл. Скорочення типу *90-ті, 1-го* – із нерозривним дефісом.

При наборі тексту слід розрізняти символи тире «–» та дефіс «-»

Основний тип лапок – «».

Назва символу	Символ	Клавіатурний еквівалент	Приклади використання
Нерозривний пробіл		<Ctrl>+<Shift>+<пробіл>	Ініціали та скорочення відокремлюються нерозривним пробілом: Правильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ» Неправильно: «за визначенням П. Крутя», «м. Київ»
Дефіс	-	<Ctrl>+<Shift>+<->	Правильно: «науково-практична діяльність» Неправильно: «науково – практична діяльність»
Тире	–	<Alt>+<Ctrl>+<Num->	Тире відокремлюється з обох боків пропусками та є більшим за довжиною від дефісу. Використовується для логічного поділу речення та опису діапазонів: ▪ «YouTube – сервіс, що надає послуги відеохостинга.» ▪ 1941 – 1945 рр. ▪ Київ – Одеса
Лапки (ялінка)	«»	< Shift >+<">	Використовуються як <u>основний тип лапок</u> . Правильно: «екологічна казка» Неправильно: ▪ ‘екологічна казка’ ▪ “екологічна казка”
Верхні лапки	“”	<Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>; <Ctrl>+<'>+<Shift>+<'>	Використовуються як вкладені лапки: «...термін “Екологічна казка” вживається...»
Апостроф	'	<Ctrl>+<'>+<'>	Правильно: «взаємозв’язок» Неправильно: «взаємозв'язок», «взаємозв"язок».

Наукове видання

Науковий вісник
Мелітопольського державного педагогічного університету
Серія: Педагогіка

Випуск XXI

Матеріали подано мовою оригіналу.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну 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 29.01.2018 р. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. акр. 26,97. 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 Сталінграду, 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