

OPEN ACCESS  
PEER-REVIEWED JOURNAL

# SCIENCE REVIEW

Scientific Edition  
Published by:



RS **Global**

Open Access Peer-reviewed Journal

# Science Review

3(10), March 2018  
Vol.6

**Chief editor**

**Laputyn Roman**

PhD in transport systems,  
Associate Professor,  
Department of Transport  
Systems and Road Safety  
National Transport University

**Editorial board:**

**Lina Anastassova**

Full Professor in Marketing, Burgas  
Free University, Bulgaria

**Mikiashvili Nino**

Professor in Econometrics and  
Macroeconomics, Ivane Javakhishvili  
Tbilisi State University, Georgia

**Alkhalwaldeh Abdullah**

Professor in Financial Philosophy,  
Hashemite University, Jordan

**Mendebaev Toktamys**

Doctor of Technical Sciences,  
Professor, LLP "Scientific innovation  
center "Almas", Kazakhstan

**Yakovenko Nataliya**

Professor, Doctor of Geography,  
Ivanovo State University, Shuya

**Imangazinov Sagit**

Director, Ph.D, Pavlodar affiliated  
branch "SMU of Semei city"

**Peshcherov Georgy**

Professor, Moscow State Regional  
University, Russia

**Mustafin Muafik**

Professor, Doctor of Veterinary  
Science, Kostanay State University  
named after A.Baitursynov

**Ovsyanik Olga**

Professor, Doctor of Psychological  
Science, Moscow State Regional  
University

**Nino Abesadze**

Associate Professor Tbilisi State  
University, Faculty of Economics and  
Business

**Sentyabrev Nikolay**

Professor, Doctor of Sciences,  
Volograd State Academy of Physical  
Education, Russia

**Harlamova Julia**

Professor, Moscow State University  
of Railway Transport, Russia

**Publisher –**  
RS Global Sp. z O.O.,

Warsaw, Poland

Numer KRS: 0000672864

REGON: 367026200

NIP: 5213776394

**Publisher Office's  
address:**

Dolna 17,  
Warsaw, Poland,  
00-773

**Website:**

<https://rsglobal.pl/>

**E-mail:**

[editorial\\_office@rsglobal.pl](mailto:editorial_office@rsglobal.pl)

**Tel:**

+4(822) 602 27 03

All articles are published in open-access and licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Hence, authors retain copyright to the content of the articles. CC BY 4.0 License allows content to be copied, adapted, displayed, distributed, re-published or otherwise re- used for any purpose including for adaptation and commercial use provided the content is attributed. Detailed information at Creative Commons site: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Publisher - RS Global  
Country – Poland  
Format: Print and Electronic  
Frequency: monthly  
Content type: Scholarly

## CONTENTS

### PEDAGOGY

|  |    |
|--|----|
| <b>Maia Kevkhashvili, Ianina Gigiberia, Maia Dolidze, Irakli Gigiberia</b><br>APPLICATION OF INSTRUCTIONAL SOFTWARE FOR INCLUSIVE EDUCATION.....                                       | 4  |
| <b>Авраменко Квітослава</b><br>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ЗАПОРУКА<br>ООНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....  | 7  |
| <b>Баласанян М. А., Мовсесян В. П.</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА<br>ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ<br>КАК ИНОСТРАННОМУ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ.....        | 10 |
| <b>Білосевич І. А., Омельчук О. В., Цісарук В. Ю., Олексюк М. П.</b><br>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ<br>ТЕХНОЛОГІЙ ХУДОЖНЬОГО ОБРОБЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ.....              | 14 |
| <b>Боднар О. С., Ензельт О. П.</b><br>ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ<br>ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....                             | 19 |
| <b>Глядченко Г. В., Юношева І. В., Чернявський С. І., Камінський Ю. М., Галіченко Г. Г.</b><br>ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ<br>НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК.....    | 23 |
| <b>Гордійчук Оксана Євгенівна</b><br>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ<br>ДО ВЗАЄМОДІЇ З ТЬЮТОРОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ.....   | 29 |
| <b>Данилевич М. В., Романчук О. В., Стефанишин В. М.</b><br>РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ<br>ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ<br>ТА СПОРТУ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ..... | 36 |
| <b>Дем'яненко О. О.</b><br>ФОРМУВАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ<br>ФІЛОЛОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ.....   | 42 |
| <b>Кім О. О.</b><br>ОГЛЯД ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ<br>В КОРЕЇ ВІД СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ДО СЕРЕДИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....   | 47 |
| <b>Кобися А. П., Кобися В. М.</b><br>МУЛЬТИХМАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ<br>У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....   | 51 |
| <b>Коленко А. В.</b><br>ЧИННИКИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО<br>МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД РОЛЛЮ В КЛАСІ СЦЕНІЧНОЇ<br>МОВИ ТА АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....                 | 55 |
| <b>Кыргызхан Гульбаршын Азизовна, Бабажанова Нурсулу Онербаевна</b><br>МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО<br>ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....  | 60 |
| <b>Ляхоцька Л. Л.</b><br>РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....   | 64 |

---

|   |    |
|---|----|
| <b>Нікітіна О. О.</b><br>ЗНАЧЕННЯ ЕКСКУРСІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ І ПОНЯТЬ<br>У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ .....                 | 68 |
| <b>Хімчук Л. І.</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ БЕЗПЕЧНОГО ТУРИЗМУ<br>УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....   | 73 |
| <b>Шевченко І. А.</b><br>ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ОСНОВІ<br>ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 75 |

## APPLICATION OF INSTRUCTIONAL SOFTWARE FOR INCLUSIVE EDUCATION

*Professor, Doctor of Engineering in Informatics Maia Kevkhishvili,  
Doctoral of the Faculty of Informatics and Control Systems Ianina Gigiberia,  
Doctoral of the Faculty of Informatics and Control Systems Maia Dolidze,  
Developer, mastermind of programming Irakli Gigiberia*

*Georgia, Tbilisi, Georgian Technical University*

**Abstract.** *The article reviews the strengths and difficulties related to the introduction of inclusive education. It cites specific examples from international experience and presents guidelines on how teachers ought to approach students with learning ability disorder. In no school do all children have equal or similar needs and abilities. In every single public school there is at least one child with special educational needs. Conducted research has shown that students with special educational needs do not have the capacity to master most of the academic subjects on the same level that is required of their peers. The article also discusses the challenges that often accompany implementation of proposed guidelines and presents suppositions on how these challenges could be tackled.*

**Keywords:** *inclusive education. student computer. distance learning.*

**Introduction.** In the 1970s United States of America, only a small minority of disabled students were involved in common educational processes. The majority (around 1 million) of disabled students were not attending classes – they were enrolled in special schools or special classrooms.

Since 1975 students with special educational needs began to be integrated in common educational classrooms, causing a great deal of confusion among teachers – they found it difficult to achieve equal engagement of all students in the educational process.

The model of inclusive education is oriented at effectively educating children of different abilities and opportunities in a common (same classroom) environment. This requires teachers to possess effective instruction strategies and to manage classroom dynamics.

The research article analyses which learning approaches and methods are best for dealing with such students. It also discusses the sequence of different phases that are essential for development of a skill – acquisition of a new skill, refinement, retention, generalisation and adaptation.

**Research results.** Based on research, strategies based on diverse instruction activities are considered effective means of education for students with special needs. Conducted research shows that students with special educational needs are successful when different kinds of activities follow one another in a quick sequence and when they are exposed to individual instruction, different instruction strategies, diversity of manipulatives, and recap of the learnt material.

Teachers must be able to properly plan the instruction process, adapt material, carry out the instruction in a way that is tailored to the needs of all students, and to provide timely feedback to all.

Different observations have demonstrated that planning and carrying out activities tailored to the needs of every student and providing constant feedback are rather difficult. When a classroom has between 25 and 30 students it is hard for teachers to pay same level of attention to different kinds of activities. It becomes a challenge for teachers to grasp each individual student's strengths and weaknesses and to work on tackling the weaknesses. Teachers are not able to keep the attention of the students with special educational needs for the entirety of a class and to keep them fully engaged; in the best-case scenarios their engagement is partial and even that with the help of teachers of special education.

Contemporary Georgia does not possess a rich selection of methods, materials, or experience in provision of instruction to students with special educational needs. International experience does not give us a wide selection either. All this makes it harder to work with such students and to fully engage them in classroom dynamics.

One of the proposed methods is involvement of the informational technologies and instructional software in the learning process. With their purposeful use, it is possible to conduct a differentiated learning process, so that each student can fully strengthen each phase; in order to

develop communication skills, students will need discuss the issues with classmates before passing on to the phase.

Planning, implementation, and assessment of the learning process for children with autism spectrum disorders is an extremely important matter.

Recommendations are developed for teachers on the basis of international research. In order for teachers to be able to successfully involve children with autism spectrum disorder while ensuring that learning process is also adequately adapted for the rest of rest of the classroom students' end-of-the-year results, it is necessary to retrain the teachers and to replace their usual practice by fostering differentiated learning environments. Teachers should have relevant qualification to plan the lessons taking into account needs and ability of each student in the class.

The process can become significantly more effective by involving informational technologies in the learning process. The existing problems could be solved by devising and purposefully deploying instructional software.

The necessity of instructional software for the advancement of differentiated learning environment is confirmed by existing research.

The research was conducted to assess students' involvement in according to all styles of learning and any kind of preparedness and individual needs as per the Georgian reality

The use information technology in order to enhance differentiated learning process was analysed.

It was important to observe the learning process and achieved results of students with special educational needs and to develop relevant recommendations for teachers.

The research was done at the primary level in Mathematics and Natural Sciences. Maximal involvement of students with different needs was accomplished using cards specially made to assist teachers. This was a prerequisite for the conception of the differentiated learning environment using information technology and instructional software.

The students' achievements were evaluated quantitatively and qualitatively. The necessity of differentiated learning environment in order to achieve involvement of all students was established. The last should be facilitated by development and use of instructional software.

For differentiated teaching, it is necessary to devise a whole set of tasks in the frame of the instructional software, to be united into different groups. It is the duty of a teacher to properly deploy the instructional software, which will in turn lead to the creation of differentiated learning environment.

Cycles of different complexity were programmatically visualised and selected based on students' specific needs.

During the test mode, the complexity of the software did not change (Fig. 1).

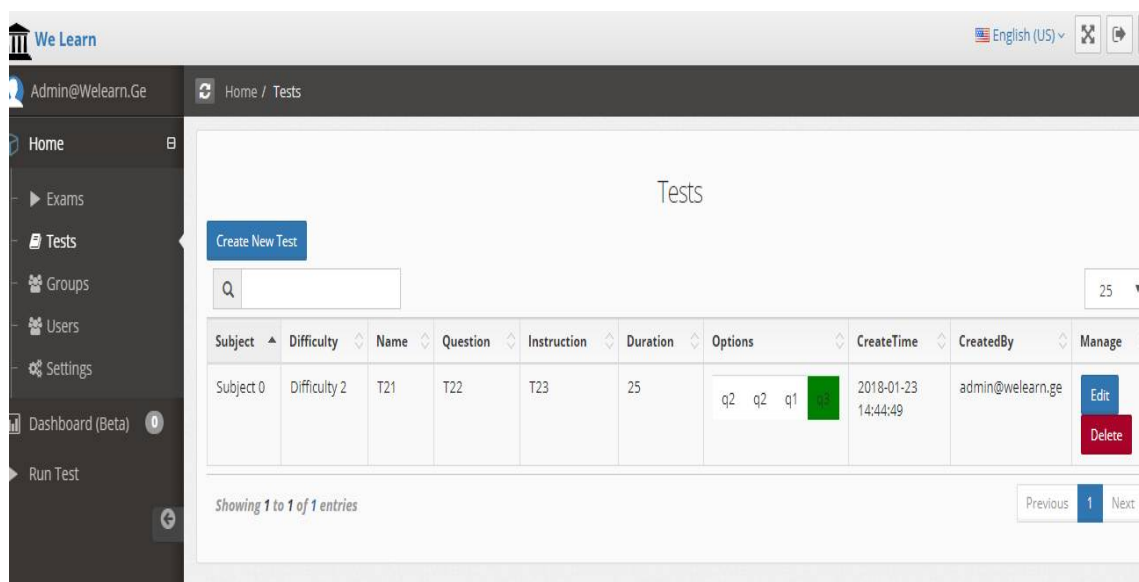


Fig. 1.

The next step in the advancement of the software application is to add complex analysis methods to its core. The teacher will observe abilities of students in wide spectrum and will be able to adjust or change test types if needed.

**Conclusions.** Students with special educational needs will be able to use the software in home-schooling. The teacher can observe progress of the student remotely as well as control his/her actions through feedback for the purpose of identifying the student's skills.

This will help any student to fully participate in the learning process, leading to high quality inclusive education.

#### REFERENCES

1. Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, August.
2. Thomas, G., Glenny, G. Thinking about Inclusion: Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*. 2002.
3. Желдаков М. И. Внедрения информационных технологий в учебный процесс. — Мн. Новое знание, 2003;
4. Суворова Н. Интерактивное обучение: Новые подходы. М., 2005;
5. Машбис Е. И. Психолого–педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М., Просвещение, 2006.
6. Guide for Educating Students with Autism Spectrum Disorders (ASD). Kansas State Department of Education Special Education Services June 2009 Revised July 2013.

# ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ЗАПОРУКА ОНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*кандидат педагогічних наук, доцент Авраменко Квітослава*

*Україна, м. Миколаїв, Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського, факультет дошкільної та початкової освіти*

**Abstract.** *In the article the author raises the advantage the introduction of technological methods in education, devoted the role inter-active technologies of the methodical preparation of future teachers in the system higher pedagogical education, exposed the acsurialete of organization of education process in inter-active regime at Higher school.*

**Keywords:** *inter-active technologies, methodical preparation, introduction of technological methods in education, role training, future teachers, Higher Pedagogical School.*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення чітких обрисів набуває спрямування української системи освіти взагалі, вищої педагогічної зокрема, на досягнення нею світового рівня, оновлення змісту, форм, організаційних засад її побудови та функціонування. Саме тому особлива увага приділяється поєднанню в освітньому просторі особистісно-зорієнтованого, синергетичного, компетентнісного, діяльнісного та технологічного підходів.

Вітчизняна вища педагогічна школа знаходиться в стані апробування нових педагогічних ідей та технологій, що покликані сприяти підвищенню якості професійної підготовки педагогів.

**Аналіз наукових робіт,** присвячених реалізації технологічного підходу у системі вищої освіти (В. Беспалько, В. Гузеєв, М. Кларин, О. Пометун, Г. Сиротенко, Л. Пироженко, О. Савченко та ін.), дозволяє стверджувати, що основною відмінністю його використання від традиційного навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку (корекція освітнього процесу) під час досягнення чітко визначеної мети, що розкривається через зміст освітньо-професійної програми підготовки педагогів певного напрямку, зміст навчального матеріалу з кожної конкретної дисципліни навчального плану, діяльність викладача та навчально-пошукову діяльність студентів.

Реалізація технологізації освіти неможлива без використання активних форм проведення навчальних занять, а також методів активного опитування, діагностики й контролю. При цьому здійснюється орієнтація цілей та всього освітнього процесу на результат, реалізується моніторинг поточних та заключних досягнень випускників ВНЗ [2; 4-6].

Таким чином, технологізація вищої освіти передбачає спеціальне конструювання освітнього процесу, оновлення методичного забезпечення та організаційних форм і методів професійної підготовки педагогів взагалі, для початкової ланки освіти – зокрема. Особливе значення при цьому належить інтерактивним технологіям.

Здійснений нами аналіз науково-методичних розробок з означеної проблеми (Б. Блум, С. Кушнірук, О. Пометун, Л. Пироженко, У. Темпл та ін.) переконує, що інтерактивна діяльність передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до розв'язання спільних, проте значущих для кожного учасника завдань. У ході такого навчання майбутні педагоги вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Це узгоджується з думкою Д. Белухіна, який під інтерактивним навчанням розуміє можливість сприйняття інформації, знань та установок від інших учасників навчання, інтерпретувати та узагальнювати їх, робити висновки, на основі цього – конструювати індивідуалізовану картину світу та свого місця у ньому [1, с. 347-348].

Таким чином, інтерактивне навчання виступає як особлива форма організації пізнавальної діяльності, яка має на меті створення таких умов навчання, за яких кожний студент відчуває потребу в інтелектуальному та особистісному зростанні. Реалізація інтерактивних технологій у вищій школі передбачає як мінімум такі види активності:

- *фізичну* (зміна розташування в аудиторії, говоріння, слухання, письмо тощо);



- соціальну (обмін думками, враженнями; постановка питань, відповіді на них);
- пізнавальну (внесення доповнень в інформацію викладача, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми).

Лише за умови, що всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання у вищій школі буде ефективним. Проте організація навчального процесу в інтерактивному режимі передбачає розв'язання низки питань, серед яких найважливішими є:

- зміна звичної організації навчального простору;
- вибір змісту діалогу;
- критерії формування груп;
- організація й хід навчальної діяльності студентів у групі на різних етапах роботи (постановка проблеми, її обговорення в групі, представлення та захист групових рішень, рефлексія, оцінювання роботи).

Важливо зазначити, що використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах змінює статус викладача – він стає організатором діяльності та співробітництва, консультантом, тьютором, який не тільки керує освітнім процесом, а й залучає майбутніх вчителів до самостійної пошукової діяльності.

Основною формою інтерактивного навчання майбутніх вчителів взагалі, початкових класів – зокрема, є *тренінг*, сутність якого – розширення самопізнання та підвищення компетенції у спілкуванні. Сенсом тренінгового навчання виступає органічна адаптація положень науки кожним студентом безпосередньо до себе та пошук оптимальних шляхів їх практичного застосування у поведінці, у спілкуванні та спільній діяльності, що спрямовано на формування індивідуального стилю професійної творчої поведінки педагога [1; 3].

Окрім тренінгів, широкого розповсюдження у практичній діяльності сучасного вищого педагогічного закладу набули діалоги, дебати, ділові та рольові ігри, моделювання ситуацій, мікророзкладання та багато інших. Розглянемо деякі з них, які ефективно використовуються у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

*Мікророзкладання.* Цей метод навчання носить практичний характер, а тому займає чільне місце у підготовці педагогічних кадрів. Його застосовують у невеликих групах студентів з метою аналізу фрагменту шкільного (спочатку реального, а потім – віртуального) уроку з будь-якого дисципліни початкової ланки освіти. Значна увага приділяється варіантам вирішення методичних завдань та розвиток творчого мислення майбутніх учителів, набуття ними власного методичного досвіду.

*Мозковий штурм* складається з таких етапів:

- 1) формулювання навчальної проблеми та обговорення шляхів її вирішення;
- 2) визначення правил колективної роботи (по видах у балах); розподіл студентів на експертну та робочі міні-групи, обрання ними відповідних ролей;
- 3) експерт-розминка (надання відповідей на запитання викладача з метою перевірки теоретичних знань з обраної теми та налаштування на розв'язання завдань практичного характеру);
- 4) «штурм» поставленої проблеми (обговорення у групах конкретних завдань за визначений період часу з метою фіксації ідей всіх учасників групи);
- 5) робота експертів: загальна оцінка роботи групи, визначення найкращої ідеї розв'язання проблеми та публічний її захист, підрахунок загального балу.

*Брейнстормінг* проводиться у два етапи. Перший етап – *генерація ідей*: за визначений час потрібно висунути якнайбільше ідей, які записуються на дошці. На другому етапі – *критична оцінка ідей* – здійснюється аналіз та об'єктивне оцінювання висунутих ідей. При проведенні брейнстормінгу важливо дотримуватися таких принципів:

- вітають будь-які ідей, незалежно від їх якості та авторів, тобто кількість ідей повинна бути максимальною;
- не дозволяється критика будь-якої ідеї;
- висунуті ідей не є чиеюсь власністю.

Перевагою проведення даного методу є те, що він дозволяє подолати традиційні погляди та уявлення, відкриваючи майбутнім педагогам доступ до нових знань та авторських ідей.

*Метод інформаційної перенасиченості* ґрунтується на включенні в початкові умови навмисно зайвих свідчень. Різновидом цього методу є підказка, яка подається усно і містить зайві дані, тільки відтісняючи корисну інформацію. В кожному окремому випадку викладач сам вирішує, як застосовувати цей метод: він може запропонувати студентам вибрати потрібну інформацію, чи зовсім не повідомляти про те, що в умові є надлишок інформації.

Серед оптимальних інтерактивних методів вивчення дисциплін початкової ланки освіти також ми виділяємо такі, як «Ажурна пилка», «Акваріум», «Асоціативний куш», «Два-чотири-всі разом», «Карусель», «Мікрофон», «Мозаїка», «Навчаючи-вчуся», «Незакінчене речення» та ін.

Особливе місце займає технологія формування критичного мислення (О. Пометун та ін.) [3].

Аналіз публікацій у наукових, методичних та періодичних виданнях дозволяє стверджувати, що усі з представлених технологій ефективно використовуються у практиці вищої школи у нашій країні та країнах європейського союзу.

На основі викладеного можна зробити такі **висновки**.

1. Удосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів залишається актуальною проблемою. Модернізація вищої освіти на засадах компетентнісного, технологічного та іншого підходів передбачає формування учителів нового покоління, здатних до розв'язання нагальних освітніх задач.

2. На сучасному етапі відбувається поступове й обережне включення до освітнього процесу вищих навчальних закладів інтерактивного навчання, яке забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальної і вольових сфер, дає відчуття потреби в самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмету, зрештою, сприяє розвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Белухин Д. А. Современные формы и модели обучения. Основные понятия и комментарии к ним / Д.А.Белухин // Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – С. 331-349.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 162 с.

3. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016. – 192 с.

4. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002. – 135 с.

6. Сиротенко Г. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Харків: «Основа», 2003. – 164 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

<sup>1</sup>канд. филол. наук, ассоциир. проф. Баласанян М. А.,  
<sup>2</sup>Мовсесян В. П.

<sup>1</sup>Грузия, Самцхе-Джавахетский государственный университет, руководитель направления «Русская филология» факультета Просвещения, гуманитарных и социальных наук Грузия, г. Ахалцихе, Схвилисская публичная школа, учитель русского языка и литературы

**Abstract.** The article is devoted to the formation of the communicative space of the language personality in the teaching of the Russian as a foreign language in modern society, which introduces new forms of dialogue and communication in the society and all its spheres, including education. The article touches on one of the main problems in the teaching of foreign speaking - the preparation of students for the use of a foreign language in practice, which requires creativity and navigational thinking. As a research task, the authors defined an attempt to evaluate the creative application of innovative methods by teachers with the definition of the main one in the disclosure of each specific topic, depending on its material and specifics.

**Keywords:** communicative space, Russian as a foreign language, problems in teaching of foreign speaking, innovative methods.

**Введение.** Человек общающийся, действующий словом, умеющий выразить своё отношение к другим, другому, различные особенности этого отношения и сотрудничества – важнейшая социально-культурная проблема обучения языку вообще и, безусловно, обучения русскому языку как иностранному в школе и в вузе. Одной из основных проблем в обучении иноязычному говорению является подготовка обучаемых к использованию иностранного языка на практике. Успех обучения зависит от того, насколько эффективна такая подготовка. При этом очень важным моментом является правильное понимание учителем цели обучения говорению. Совершенно очевидно, что для того, чтобы обучаемые смогли говорить на иностранном (русском) языке им необходим определенный объем знаний по грамматике, лексике. Именно поэтому какая-то часть обучения русскому языку обычно посвящена достижению этой цели, но в обучении говорению не менее важно и многое другое. При анализе владения учащимся устной речью следует всегда обращать внимание на различие между имеющимися знаниями и сформированными навыками.

Навыки можно рассматривать с двух позиций, а именно: двигательно-воспринимающие навыки (или моторного восприятия), которые включают в себя произношение и артикуляцию звуков и языковых структур. 10 лет назад ученые придавали особое значение соблюдению определенного порядка в формировании навыков говорения:

- подбору правильных форм;
- постановке их в правильном порядке;
- озвучиванию их на манер носителей языка;

Эти навыки формировались при помощи:

- моделей диалогов;
- подстановочных упражнений;
- упражнений на выполнение команды «Смотри и говори» устных сочинений и др.

И тем не менее, всего этого было недостаточно для того, чтобы научить говорить. Очень многие проблемы не поддавались решению с помощью упражнений подобного рода, а главное, такое обучение не обеспечивало требуемого перехода от обучения происходящего под наблюдением учителя в классе к реальному использованию навыка в повседневной жизни. Это объясняется тем, что язык производимый обучаемыми в классе, определялся учителем, который всячески облегчал задачу говорящего, снимая такие трудности, например, как выбор собственного варианта и то, что при помощи такого обучения учащиеся не умели свободно говорить, объясняется тем, что двигательно-воспринимающих навыков недостаточно для развития речи.

Для этого потребуется дополнительное развитие интерактивных навыков. Интерактивные навыки включают в себя: принятие решения по поводу коммуникации, а именно, что сказать, - как сказать и как развить выраженную мысль, поддерживая желаемое взаимодействие.

При этом о правильном и неправильном зависит от того, что мы желаем высказать и насколько успешно мы справились с данной задачей, каковы наши намерения и какие отношения мы намериваем установить.

Следует учитывать два необходимых условия, которые оказывают влияние на природу естественной речи.

Первое - технологическое условие, относится к внутренней речи и зависит от фактора ограничения времени (совершения речи, или производства речи). Что влияет на технологические условия? Прежде всего, большое значение имеет фактор времени, а именно заранее ли готовится коммуникация или она осуществляется на месте, т.е. в момент разговора. Принимая во внимание ограниченность во времени, следует различать короткие периоды говорения и длинные периоды говорения. Считается, что долгие периоды в большей степени характерны для подготовленной речи, а короткие характеризуют более естественную речь.

Считается, что носители языка используют более короткие предложения, которые значительно отличаются от письменной речи. Владение технологическими условиями позволяет говорящему свободно ориентироваться в основной идее высказывания при прослушивании.

Второе - обоюдное или взаимное условие. Оно требует соблюдения межличностного взаимодействия в ходе разговора и относится к взаимодействию между говорящим и слушающим, которое осуществляется в процессе речи.

Основной чертой естественной речи является то, что слова в ней произносятся так, как было задумано говорящим на основании того, как была воспринята информация, передаваемая вербально. В такой речи предложения не должны быть такими же длинными как в письменной речи, поскольку пишущий имеет достаточно времени для того, чтобы планировать свои высказывания.

Как можно повлиять на трудности, связанные с перечисленными выше проблемами?

Именно потому, что говорящий имеет меньше времени на планирование, организацию и передачу своего сообщения он часто прибегает к:

– упрощению, используя более простой синтаксис. Упрощение может проявляться, прежде всего, в тенденции соединения нового предложения со старым с помощью союзов «и», «или», «но», «в самом деле». Такой способ соединения предложения называется «паратаксис». Кроме того, говорящий часто избегает употребления групп существительных, включающих большое количество прилагательных, вместо этого повторяется то же самое предложение с добавлением прилагательных отдельно, что делает разговорную речь более растянутой. Например: И так, на этой картинке, мы видим маленькую девочку - эта девочка сидит на ступеньках своего дома и играет с медведем - этот медведь коричневого цвета....

– незаконченности предложения (явление получило название эллипсис - опущение в речи слов, легко подразумеваемых или воспринимаемых по контексту, однако для того, чтобы понять пропущенное у слушающего должны быть хорошие знания «заднего плана», того, что подразумевает говорящий.

– использует установочные привычные (общепринятые) фразы; (использование разговорных выражений).

– использует приемы, позволяющие продлить время говорения.

– использование фальстарта, повторения и перифраза.

Учителя русского языка должны знать о всех этих приемах, характеризующих естественную речь и помнить о том, что использование их поможет обучаемых приобрести естественную беглость. Передача коммуникативного значения зависит от: умения говорящего организовать передаваемую информацию в типичные сообщения или шаблон (повествование, шутка, описание, сравнение, инструктаж...). Следует учитывать, что обучаемые должны владеть этими шаблонами на родном языке. Все шаблоны подразделяются на информационные и интерактивные. Информационные шаблоны, в свою очередь, можно подразделить на описательные и оценивающие. Описательные: пересказ, описание, инструкция, сравнение. Оценивающие: пояснение, разъяснение, решение, оправдание, прогноз.

Каждый шаблон состоит из определенных компонентов, так например, компонентами повествования являются: а) обстановка, б) время, в) участники, г) события, д) исходная точка.

И для того, чтобы составить повествование любого типа говорящий должен представить экономный, но актуальный отчет по каждому из перечисленных компонентов. Интерактивные шаблоны основываются не на информационном содержании, а на взаимодействиях, таких элементов как: телефонный разговор, интервью, случайная встреча, разговор на вечеринке, знакомство и др.

Передача коммуникации зависит и от: умения говорящего решать коммуникативные проблемы, а именно от того, насколько у него сформированы навыки: обсуждения значения и управления взаимодействием. К обсуждению значения следует отнести умения говорящего высказывать основную идею и четко. С этой целью информация не должна быть ни чрезмерно объемной, ни чересчур краткой (слишком большое количество деталей отвлекает собеседника от главного, а краткость может показываться собеседнику грубостью или отсутствием желания поддерживать общение). На обсуждение значения оказывает значительное влияние процедура ведения переговоров, которую можно охарактеризовать с позиций говорящего и слушающего. С точки зрения говорящего характеристика процедуры ведения переговоров включает следующие компоненты:

- заявление или выдвижение цели общения,
- выражение дружеского отношения,
- уточнение, что собеседник тебя понимает,
- выяснение мнения собеседника,
- ответ на запрос по поводу разъяснения (поступившего от слушающего).
- проверка общего понимания,
- адаптация пунктов, высказанных собеседником,
- краткий вывод.

С позиции слушающего:

- выражение понимания с помощью жестов, мимики и т.д.,
- проверка понимания путем суммирования значения или намерения говорящего,
- выражение неуверенности в восприятии,
- выражение недостаточности понимания,
- выражение согласия, интерпретация, если она необходима или дальнейшее развитие мысли.

Знание этих процедур способствует проявлению догадки, пробуждает опыт заднего плана. Для развития речевых навыков обучаемых следует практиковать их участие в различного рода взаимодействиях. Для успешного управления взаимодействием говорящий должен:

- представлять возможные варианты начала, продолжения и завершения разговора (так, например, подходящая реплика должна быть употреблена в ответ на начало разговора: либо уточнение, либо повторение с усиленной положительной оценкой и т.д.);

- соблюдать очередность говорения или произнесения реплик т.е., уметь вступать в разговор в определенной очередности и предоставлять эту возможность (возможность очередность говорения) собеседникам.

От говорящего требуются следующие умения:

- а) подать сигнал собеседнику о желании высказаться;
- б) вступать в разговор в правильный момент;
- в) воспринимать сигнал от других, о желании вступить в беседу.

Ученые предлагают социоактивные виды деятельности, к которым относят ролевые игры и игры на воображение:

- ролевые игры на основе ключевых диалогов;
- ролевых карточек содержащих специфические цели, подсказки и таблицы с информацией;
- ситуации;
- ролевые игры в форме дебатов и дискуссий;
- игры на воображение (симуляции).

Так, различают устную практическую деятельность и коммуникативную деятельность.

Практическая деятельность состоит из:

- устных упражнений;
- заполнению информационных пробелов;
- игр.

К коммуникативным видам деятельности относят:

- достижение консенсуса (выбор 10 объектов путешествия);

- игры на коммуникацию;
- передача инструкций (одна группа разучивает танец или строит модель из кубиков, а затем инструктирует других о том, как это делать).

Следует понимать, что современный учитель не должен ограничиваться передачей материала, предусмотренного программой, он должен активно участвовать в выборе методов обучения, должен пересмотреть традиционную модель собственного поведения, стать интерактивным.

**Результаты исследования.** Как показали результаты проведённого нами опроса учителей в общественных школах №1, 2, 3, 5, 6 г. Ахалцихе (Грузия, Самцхе-Джавахетский регион), значимость различных факторов, влияющих на активизацию познавательной направленности учащихся, распределяется следующим образом:

1. 88 % опрошенных учителей одним из основных факторов, влияющих на формирование у учащихся познавательных интересов, является применение *современных методов активизации* учебной деятельности учащихся

2. 82 % учителей отмечает, что весьма важным вопросом для активизации учебной деятельности учащихся является привлечение их внимания и интереса к познавательным целям обучения, к содержанию знаний, к процессу учебной работы

3. 71 % учителей отмечает, что не менее важное значение имеет дифференциация и индивидуализация заданий по степени трудности для учащихся

4. Для 69 % учителей решающее значение имеет рациональный отбор содержания учебного материала

5. 62 % учителей считает, что основная задача обучения заключается в развитии внутренних стимулов у учащихся к самому процессу познавательной деятельности

6. 57 % учителей отметили необходимость демонстрировать учащимся практическую ценность всех сообщаемых им знаний

7. Применение межпредметных связей в обучении, как отметило 44 % учителей, развивает их самостоятельность, вызывает их интерес к обучению, обеспечивает более сознательное и прочное усвоение знаний учащимся

8. 31 % учителей говорит о важности установления психологического контакта между учителем и учениками, создании творческой атмосферы на занятиях.

**Выводы.** Таким образом, полученные нами результаты (в опросе участвовало 398 учителей) свидетельствуют о том, что имеет место достаточно адекватная оценка стоящих перед учителем задач по активизации познавательной деятельности учащихся.

Так, вся суть процесса формирования коммуникативных навыков учащихся состоит в творческом применении преподавателями *инновационных методов* с определением основного из них при раскрытии каждой конкретной темы в зависимости от её материала и специфики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия школы /И. Л. Бим //Иностр.языки в школе. 2002.-№2.С.11-15.
2. Бим И. Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / Бим И. Л// Иностр.языки в школе. 2002.-№5.С.7-11.
3. Бим И. Л, Миролюбов А. А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / Бим И. Л, Миролюбов А. А// Иностр.языки в школе.1998.№4.С.3-10.
4. Иванова Е. В. Работа старшеклассников с различными информационными источниками /Е. В. Иванова // Иностр.языки в школе. 1999. №6.С. 41 - 42.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ХУДОЖНЬОГО ОБРОБЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

канд. пед. наук, доцент Білосевич І. А.,  
канд. пед. наук, доцент Омельчук О. В.,  
канд. пед. наук, доцент Цісарук В. Ю.,  
канд. пед. наук, ст.. викладач Олексюк М. П.

Україна, м. Кременець,  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

**Abstract.** The article elucidates peculiarity as of professional teacher training technology. Maintenance of discipline is exposed the «Workshop on artistic processing of materials». One way of improving the quality of future teachers of technology is to improve the content of professionally oriented disciplines that should include theoretical training, which includes theoretical information on crafts and culture as a part of a special kind of artistic work of the Ukrainian people; artistic and practical training, containing the experience of artistic and creative activities essential for the development of skills in artistic work of the future teachers of technology, methodological training, which includes formation of skills of future teachers in usage of various forms and methods of training and education of students by means of artistic processing of materials.

**Keywords:** artistic treatment of materials, technology teacher, learning process.

**Постановка проблеми.** Використання технологій художніх обробок матеріалів є важливим напрямом у програмі трудового навчання. Виконання цього завдання повинно забезпечуватися, насамперед, оновленням змісту і використанням сучасних методів підготовки майбутнього вчителя технології з метою підвищення рівня його готовності до професійної діяльності.

Однак наведений перелік показує, що, незважаючи на значну кількість досліджень з проблем вузівської підготовки майбутнього вчителя технології, формування його готовності до навчання учнів технік художньої обробки матеріалів в школі не надається належної уваги. На це вказують і результати аналізу навчальних планів, програм навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів технологій. Так вузівською підготовкою інколи не передбачені навіть спецкурси чи факультативи з варіативних програм у тому числі і з «Художньої обробки матеріалів» для різних типів шкіл.

**Аналіз останніх публікацій.** Проблеми формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій присвячений науковий доробок О. Коберника, В. Сидоренка, Л. Оршанського, В. Стешенка, А. Терещука, Г. Терещука, та ін.

Професійна підготовка майбутнього вчителя технології в контексті підготовки до роботи у школі за напрямком художня обробка матеріалів, етнодизайн і дизайн у технологічній освіті перебуває в полі досліджень таких науковців як Ю. Белова, Н. Кардаш, Л. Оршанський, Л. Савка, І. Савчук, В. Титаренко та інші, які наголошують на необхідності підвищеної уваги до освоєння студентами циклу дисциплін художнього спрямування.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування й розкриття змісту підготовки майбутнього вчителя технологій до використання технологій художнього оброблення матеріалів на уроках трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** З метою ефективності підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технології» до використання технологій художнього оброблення матеріалів на уроках трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах в навчальних планах підготовки внесена дисципліна «Практикум з художньої обробки матеріалів».

Нами був розроблений зміст цієї дисципліни та складено її навчальну програму. При розробці навчальної програми ми виходили з того, що практикуми з художньої обробки матеріалів не виходять за межі вимог до навчальних предметів вищого закладу освіти. Їх специфічна особливість – практичне спрямування та своєрідність змістового наповнення, характерного для будь-якого іншого практикуму з обробки матеріалів [2].

Метою даної дисципліни є підготовка вчителів технологій, здатних здійснювати виховання школярів засобами українського традиційного народного мистецтва та навчання його технікам.

Згідно програми основними завданнями вивчення дисципліни є:

- формування творчої активності особистості студента засобами декоративно - прикладного мистецтва України;
- розвиток образного мислення і художніх здібностей студентів;
- виховання загальної естетичної культури і творчого ставлення до праці;
- формування художніх смаків студентів на основі глибокого розуміння традицій народного декоративно-прикладного мистецтва;
- формування у студентів знань з технологій художньої обробки матеріалів;
- підготовка студентів до керівництва позакласною і позашкільною гуртковою роботою з декоративно-прикладного мистецтва;
- підготовка студентів до проведення профорієнтації школярів за профілями місцевих традиційних народних ремесел;
- підготовка студентів до самостійного ведення занять з художньої праці у загальноосвітній школі;

У процесі занять студентам прищеплюється любов до народного мистецтва, розуміння його неперехідної художньої цінності і необхідності бережливого ставлення до нього, бажання самому розвивати народні художні традиції.

На заняттях необхідною умовою є використання навчально-наочних посібників з декоративно-прикладного мистецтва і зразки виробів місцевих народних художніх ремесел. Крім цього, організуються екскурсії у художні й краєзнавчі музеї, на виставки, зустрічі з провідними майстрами народного декоративно-прикладного мистецтва.

Викладачі творчо підходять до виконання програми - пристосовують її відповідно до місцевих умов (народне декоративно-прикладне мистецтво має національний характер, місцеві традиції).

Увесь процес навчання носить творчий і виховний характер, а виготовленні вироби мають художню цінність, відповідають функціональним і естетичним вимогам, носять суспільно корисний характер.

Програма розрахована на студентів, які здобувають базову вищу освіту. Вона передбачає вивчення дисципліни протягом чотирьох семестрів (5-8) у межах 16 кредитів ECTS навчального часу, який ділиться на аудиторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу студентів. Дисципліна має вісім навчальний і двадцять два змістові модулі.

При розробці змісту дисципліни ми виходили з того, що він має бути доступним для студентів, враховувати багатовіковий досвід народних майстрів, базуватись на традиціях національного мистецтва, а також на здобутках сучасних вітчизняних і зарубіжних митців у галузі декоративно-прикладного мистецтва.

Наповнення конкретним змістом кожної теми модулів проходило на основі аналізу наявних програм з трудового навчання (технології) згідно напрацьованих в дидактиці основних положень і правил. Не описуючи технологію цього процесу наводимо змістовне наповнення вказаних змістових модулів.

Програма з дисципліни складається з таких модулів: «Ручна вишивка»; «Художня обробка деревини»; «Художня обробка металів»; «В'язання спицями та гачком»; «Лозоплетіння»; «Обробка глини»; «Бісероплетіння»; «Макраме».

#### **Перший модуль «Ручна вишивка» включає:**

Змістовий модуль 1. Технологія ручного вишивання.

Тема 1. Вступ. Особливості української народної вишивки. Знайомство з художніми промислами України. Історія розвитку вишивки. Тема 2. Основи композиції та технічного малюнка. Колір в українській народній вишивці.

Змістовий модуль 2. Основні техніки вишивання.

Тема 3. Початкові шви. Тема 4. Поверхнево-нашивні рахункові техніки вишивання. Основні прийоми вишивання складних художніх швів. Тема 5. Прозоро-рахункові техніки вишивання. Тема 6. Поверхнево-нашивні нерахункові техніки. Тема 7. Технологія вишивки стрічками. Тема 8. Технологія об'ємної вишивки. Тема 9. Оформлення вишитих виробів. Тема 10. Розробка та виконання творчого проекту.



**Другий модуль «Художня обробка деревини» включає:**

Змістовий модуль 1. «Художня обробка деревини» як вид мистецтва.

Тема 1. Основні види народних художніх промислів та райони їх побутування. Історія розвитку народних деревообробних промислів і художніх ремесел України. Творчий шлях відомих народних майстрів художньої обробки деревини. Тема 2. Морфологія художньої обробки деревини. Тема 3. Основні формотворчі і декоративні техніки художньої обробки деревини. Тема 4. Робоче місце, інструменти, обладнання, пристосування. Матеріали для виготовлення художніх виробів з дерева. Вимоги безпеки праці і виробничої санітарії.

Змістовий модуль 2. Основні види художнього оздоблення виробів.

Тема 5. Оздоблення деревин випалюванням. Тема 6. Випилювання лобзиком. Тема 7. Інкрустація. Тема 8. Техніка оздоблення декоративно-ужиткових виробів з дерева тригранно-виймчастим різьбленням. Тема 9. Техніка оздоблення декоративно-ужиткових виробів з дерева контурним різьбленням. Тема 10. Техніка оздоблення декоративно-ужиткових виробів з дерева яворівським різьбленням. Тема 11. Гуцульське (сухе) різьблення. Тема 12. Прорізне різьблення. Тема 13. Рельєфне різьблення. Тема 14. Об'ємне (скульптурне) різьблення. 15. Кінцеве опорядження виробів з дерева.

**Третій модуль «Художня обробка металів» включає:**

Змістовий модуль 1. Художня обробка металів як вид мистецтва.

Тема 1. Огляд видів художньої обробки металу. Тема 2. Матеріали, інструменти та пристрої для холодного гнуття та художнього кування. Тема 3. Розробка композиції та технологічного процесу виготовлення запланованого виробу. Тема 4. Робота з матеріалом. Тема 5. Способи оздоблення виробів з чорного металу. Тема 6. Інструменти, матеріали та пристрої для виконання робіт в техніці металопластики та травлення. Тема 7. Розробка композиції запланованого виробу. Тема 8. Робота з матеріалом

Змістовий модуль 2 Художня обробка кольорових металів.

Тема 9. Оздоблення виробів з кольорових металів та їх сплавів. Тема 10 Виконання залікового виробу.

**Четвертий модуль «В'язання спицями та гачком» включає:**

Змістовий модуль 1. Теоретичні та практичні основи ручного в'язання.

Тема 1. Вступне заняття. Ручне в'язання як один із видів рукоділля. Тема 2. Техніка в'язання спицями. Петлі і їх умовне позначення. Тема 3. Накиди. Зняті петлі. Тема 4. Рельєфні в'язки. Тема 5. Твидові візерунки. Змістовий модуль 2. Технологічна послідовність виготовлення в'язаних виробів. Тема 6. Збільшення та зменшення петель. Тема 7. Технологія в'язання виробів. В'язання на п'яти спицях. Змістовий модуль 3. Основні особливості в'язання гачком. Тема 8. Ручне в'язання як один із видів рукоділля. Тема 9. Техніка в'язання гачком. Петлі та їх умовне позначення. Тема 10. Накид, його утворення і пров'язування гачком. Тема 11. Збільшення та зменшення стовпчиків. Змістовий модуль 4. Техніки виконання різноманітних елементів. Тема 12. Філейне в'язання. Тема 13. Тасьма та мотиви. Декоративне оздоблення та кінцева обробка в'язаних виробів. Тема 14. Розробка та виконання творчого проекту (за власним задумом).

**П'ятий модуль «Лозоплетіння» включає:**

Змістовий модуль 1. Загальні відомості про плетіння

Тема 1. Вступ. Загальні відомості про плетіння. Тема 2. Робоче місце, інструменти, обладнання та пристрої для обробки лози. Тема 2. Робоче місце, інструменти, обладнання та пристрої для обробки лози. Тема 3. Технологічний процес первинної обробки лози. Тема 4. Основні види та способи плетіння лозою.

Змістовий модуль 2. Виготовлення виробів з дерев'яним і фанерним денцем.

Тема 5. Виготовлення плетених виробів дерев'яним (фанерним) денцем. Тема 6. Виготовлення виробів з плетеним денцем. Тема 7. Виготовлення плетених виробів з елементами ажурі.

Змістовий модуль 3. Виготовлення декоративних виробів.

Тема 8. Виготовлення декоративної тарелі. Тема 9. Виготовлення корзини для квітів.

Змістовий модуль 4. Технологія плетених меблів.

Тема 10. Технологія плетених меблів. Тема 11. Виготовлення полички для квітів.

**Шостий модуль «Обробка глини» включає:**

Змістовий модуль 1. Історія художньої кераміки.

Тема 1. Вступ. Загальні відомості про гончарство.

Змістовий модуль 2. Виготовлення виробів способом ліплення.

Тема 2. Формування глиняних виробів способом ліплення. Виготовлення горнятка для квітів. Тема 3. Формування глиняних виробів способом ліплення. Ліплення підставки для олівців. Тема 4. Формування глиняних виробів способом ліплення. Ліплення посуду з глиняних джгутів. Тема 5. Формування глиняних виробів способом ліплення. Виготовлення керамічної іграшки. Тема 6. Формування глиняних виробів способом ліплення. Ліпка на вільну тему

Змістовий модуль 3. Виготовлення виробів на гончарному крузі.

Тема 7. Формування глиняних виробів на гончарному крузі. Тренувальні вправи. Тема 8. Формування глиняних виробів на гончарному крузі. Виготовлення найпростішого посуду.

Змістовий модуль 4. Формування глиняних виробів у гіпсових формах.

Тема 9. Формування глиняних виробів в гіпсових формах. Тема 10. Оздоблення глиняних виробів виготовленими студентами.

Змістовий модуль 4. Техніки виконання різноманітних елементів.

Тема 12. Філейне в'язання.

#### **Сьомий модуль «Бісероплетіння» включає:**

Змістовий модуль 1. Бісероплетіння як один із видів рукоділля. Найпростіші техніки низання.

Тема 1. Вступ. Загальні відомості про бісероплетіння. Ознайомлення з технологією бісероплетіння, правилами техніки безпеки та організацією робочого місця. Тема 2. Вивчення основних прийомів низання бісеру на одну нитку. Тема 3. Вивчення прийомів низання у дві нитки. Змістовий модуль 2. Технологічні особливості низання бісером. Тема 4. Вивчення прийомів низання ажурного полотна. Тема 5. Вивчення техніки ручного ткацтва. Тема 6. Прийоми паралельного низання, збільшення та зменшення плетеного полотна, розрахунок довжини робочої нитки. Тема 7. Французька техніка низання. Принцип роботи, прийоми низання, розрахунок кількості матеріалів. Тема 8. Виготовлення виробів за власним задумом французькою технікою низання. Тема 9. Прийоми ткацтва. Ткацтво на станках, види станків їх будова та варіанти спрощення. Тема 10. Виготовлення тканих прикрас. Тема 11. Техніка плетіння об'ємних виробів. Види об'ємних виробів та специфіка їх виготовлення. Тема 12. Виготовлення «бісерної писанки». Тема 13. Виготовлення прикраси «джгут». Тема 14. Розробка та виконання творчого проекту (за власним задумом).

#### **Восьмий модуль «Макраме» включає:**

Змістовий модуль 1. Макраме як один із видів рукоділля. Найпростіші вузли.

Тема 1. Вузликове плетіння – один з найдревніших видів рукоділля. Тема 2. В'язання вузлів з однієї та двох ниток. Тема 3. Плоскі вузли. Тема 4. Репсові, коронні та декоративні вузли.

Змістовий модуль 2. Технологічні особливості вузликового плетіння.

Тема 5. Вузликові візерунки. Тема 6. Сітки із вузлів. Тема 7. Плетіння кіс. Тема 8. Технологія плетіння виробу. Оформлення виробу. Тема 9. Розробка та виконання творчого проекту (за власним задумом).

Проведення аудиторних занять передбачено в формах лекцій, практичних та лабораторних робіт. На самостійне опрацювання виносяться деякі питання історії технік декоративно-прикладного мистецтва, які за браком часу не можуть бути розглянуті, але доступні для самостійного опанування студентами.

Крім того у програмі передбачено виконання студентами творчих проектів. У контексті дослідження, з одного боку, саме творча проектна діяльність найхарактерніша для галузі художнього оброблення матеріалів.

Крім цього, творча проектна діяльність, зазвичай, пов'язана з роботою у колективі, тому сприяє розвитку таких важливих якостей, як здатність діяти спільно з іншими, враховувати позиції й інтереси партнерів, вступати у комунікацію, розуміти і бути зрозумілими для інших. Ці здібності нині розглядаються як важливі компоненти освітніх результатів, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

В педагогічних закладах викладання дисципліни «Практикум з художньої обробки матеріалів» зорієнтована переважно на планування і технологічну послідовність трудових операцій, передбачає чітко регламентований виконавський підхід до реалізації трудових завдань.

Характерною і важливою особливістю занять з практикуму «Художня обробка матеріалів» є те, що саме на цих заняттях студенти мають змогу не тільки застосовувати творчі здібності під час виконання поставлених завдань, але і розвивати їх за допомогою творчих проектів з кінцевим результатом – виробом. І реалізовувати безпосередньо під час навчання учнів «Художньої обробки матеріалів» [1, с. 175].

Умовою успішного засвоєння курсу є індивідуальна робота студентів, центральне місце в якій займає виконання ними індивідуальних науково-дослідних завдань. У програмі за період

вивчення дисципліни студентам пропонується виконання із кожного навчального модуля одне індивідуально науково-дослідне завдання.

Контроль за якістю знань, умінь і навичок студентів здійснюється шляхом поточних та підсумкової модульних контрольних робіт й оцінок за виконання лабораторних робіт, а також індивідуальних науково-дослідних завдань.

**Висновки.** Підготовка вчителя технології до навчання учнів технік художніх обробок матеріалів повинна передбачати засвоєння знань та умінь, змісту предмета на вищому, професійному рівні на основі вивчення відповідних курсів, спеціалізацій та здійснюватися з використанням методу творчих проєктів. Попередні результати експериментальної роботи говорять про те, що запропонований зміст дисципліни «Практикум з художньої обробки матеріалів» доступний для студентів і засвоюється ними на достатньому рівні.

Перспективи подальших розвідок з проблеми підготовки майбутніх вчителів технологій до використання технологій художнього оброблення матеріалів на уроках трудового навчання в загальноосвітніх навчальних закладах полягають в розробці електронного навчально-методичного забезпечення процесу вивчення цієї дисципліни.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Омельчук О. Метод проєктів у підготовці вчителів технологій до профільного навчання учнів художньої обробки матеріалів / О. Омельчук, В. Шабага // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 147. – С. 173–177.

2. Робоча програма «Практикум з художньої обробки матеріалів» для студентів галузі 0101 Педагогічна освіта, за напрямом 6.010103 Технологічна освіта / О. В. Омельчук, М. П. Олексюк, В. Ю. Цісарук, Ю. Г. Цимбалюк, С. М. Томашівський. – Кременець: КОГПА, – 2016. – 51 с.

# ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

<sup>1</sup>доктор педагогічних наук Боднар О. С.,  
<sup>2</sup>Ензельт О. П.

Україна, м. Тернопіль,  
<sup>1</sup>Національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка  
ТНПУ ім. В.Гнатюка, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти;  
<sup>2</sup>Українська гімназія імені І. Франка, заступник директора

**Abstract.** The article substantiates the need to improve the skills of teachers in the workplace in the context of the tasks of reforming education. The advantages of the andragogical approach to the teaching of teachers are determined. The forms of improvement of qualification of teachers, in particular in the workplace, are allocated. One of the effective mechanisms in the system of andragogy - training as an instrument for the formation of new teacher competences is analyzed. The advantages of the training are argued. The functions of the administrator of the institution as moderator are outlined: popularization, propaganda, organizing-executive, consulting, cheerful, consolidating, motivational, diagnostic, analytical and forecasting. The algorithm of the organizational components of the training is described. An example of the training "Formation of integrative representations of students on the basis of a certain material object" in an educational institution and its results is given. The model of training competence of teachers is described and the results of diagnosing the level of its formation are given. The obtained results of diagnostics on the basis of the essence of andragogical principles are substantiated.

**Keywords:** andragogical approach, teacher training in the workplace, training, teacher training competence, diagnosis.

**Вступ.** Інтенсивні темпи модернізації загальної середньої освіти зумовили появу підвищених вимог до розвитку професійної компетентності педагогів. У новому Законі «Про освіту» задекларована стаття, яка передбачає самостійний вибір педагогом форм підвищення кваліфікацій, зокрема, і на робочому місці. Організація навчання педагогів є однією з пріоритетних функцій керівників закладів загальної середньої освіти, оскільки така форма найменш фінансово затратна, зберігає час педагогічним працівникам, дозволяє розвивати професійні компетентності в однаковій мірі усім працівникам, а також сфокусувати увагу учителів на найбільш важливих для закладу проблемах. Наукова спільнота у сфері освітнього менеджменту пропонує базувати підвищення кваліфікації на різних підходах: системному, аксіологічному, синергетичному, компетентнісному, акмеологічному, андрагогічному. Безумовно, кожен з названих підходів дає відповідні ефекти застосування. Але обґрунтування андрагогічного підходу є найбільш важливим, оскільки він дає розуміння врахування людського фактору та дозволяє професійно використовувати технології навчання дорослих.

**Результати дослідження.** Розвиток персоналу є одним з пріоритетних напрямків кадрової політики в організації, який включає: підвищення кваліфікації і перепідготовку; планування кар'єри; формування й підготовка кадрового резерву [2].

На сьогодні підвищення кваліфікації розвивається через такі види освіти: *формальна* (офіційне підвищення рівня освіти у закладах підвищення кваліфікації, навчання за освітніми програмами, стажування, участь у сертифікаційних програмах тощо), *неформальна* (підвищення рівня поза офіційною системою підвищення кваліфікації – тренінги, гуртки, курси, практикуми, вебінари, семінари, майстер-класи тощо) *інформальна* (самоосвіта); *дистанційна* (комп'ютерні програми, наприклад, «Живий урок») [5, с.3-7].

Форми навчання педагогів на робочому місці вивчали достатньо багато науковців: В. Андрущенко, Т. Василькова, Л. Даниленко, М. Мурашко, І. Підласий, Н. Протасова та ін.

У теорії управління персоналу виділяють такі форми навчання педагогів, як: ділові ігри, навчальні ситуації, моделювання, тренінг, лекції, самостійне навчання, рольові ігри тощо. Крім цього, називають ще так форми, як навчально-методичні заняття, збори та курси перепідготовки, обговорення на науково-практичних конференціях рекомендацій науковців,

проведення службових нарад, вивчення методичної літератури [6, с. 181]; інструктаж, стажування, учнівство, наставництво [4, с. 223].

Оскільки навчанням педагогів у закладах середньої освіти займається адміністрація, члени якої не мають відповідної компетентності, варто керівництву закладу самостійно вивчати андрагогіку, як науку про освіту дорослих, та тренінги, як інструмент інтерактивного спілкування вчителів.

Н. Протасова визначає такі концептуальні точки питання андрагогізації навчання вчителів: проблемність змісту навчання, ситуативність змісту і діалогічність [7].

Специфіка андрагогічного підходу полягає у тому, що вона дозволяє розширювати ролі усіх суб'єктів. Тобто, в одній ситуації вчитель є учнем, а в іншій – може сам стати майстром, тренером, порадиником. У той же час керівник закладу освіти проводить навчання педагогів, але і сам може навчатись у вчителів використовувати та аналізувати інновації в освітньому процесі. Важливою технологією андрагогічного підходу є технологія критичного мислення. Саме воно дозволяє ретроспективно оцінювати свій досвід, аналізувати ефективність навчальних занять, робити самодіагностику власних прогалин у знаннях і в той же час компенсувати їх за допомогою самоосвіти.

Ефективною формою навчання, що дозволяє ефективно використовувати андрагогічний підхід, є тренінг. Попри великий спектр трактувань тренінгу, найбільш влучним, на нашу думку, є наступне: запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [3].

Тренінг на сьогодні є достатньо популярним засобом навчання, оскільки:

- стимулює вчителів до оновлення методик проведення уроку;
- надає можливість визначення перспектив розвитку професійної компетентності;
- розвиває у педагогів тренінгову компетентність, зокрема, уміння працювати у групі;
- сприяє командній роботі та інтерсуб'єктній взаємодії;
- зумовлює використання технології тайм-менеджменту;
- мотивує отримання можливості кожним учасником пізнати себе та колег;
- націлює на отримання нових знань та генерування власних ідей;
- учить прийняттю рішень на основі узгодженої взаємодії.

Специфіка організації тренінгу на робочому місці полягає у тому, що функції модератора виконує адміністратор (директор чи один із заступників).

Н. Білик вважає, що функції модератора виконує різні: при передачі змісту матеріалу – виконує роль референта, для зміни відносин – консультанта, для впорядкування роботи – набирає обов'язки керівника. Як підкреслює автор, модератора називають «каталізатором групи». Відтак, модератор повинен володіти не тільки комунікативними навичками, але й навичками управління та евалюації [1, с.51].

Отже, керівникам закладу необхідно освоїти модераторську діяльність. Серед *функцій адміністратора закладу як модератора окреслюємо такі: популяризаційна* (педагогу треба налаштуватись на участь у тренінгу, а знаючи тему, можливо, і частково підготуватись), *агітаційна* (завжди у колективі будуть вчителі, які шукають причин уникнення навчання, тому агітація необхідна як технологія переконання); *організаторсько-виконавська* (оскільки керівник виступає як організатор і модератор, він повинен освоїти техніку організації тренінгу), *консультаційна* (ця функція передбачає супервізію як підтримку педагога під час тренінгу), *життєрадісна* (від настрою модератора і його умінь тримати можорний настрій навчання залежить атмосфера навчання і праці учасників), *консолідуєча* (за допомогою цієї функції керівник може помножити зусилля колективу, створювати командний дух, вселяти оптимізм у колектив як мислячу організацію), *мотиваційна* (оскільки мотивація учителя – це перемінний стан, керівнику прийдеться щоразу шукати нові стимули для того, щоб учителі прагнули до участі у тренінгу, формували самомотивацію); *діагностична* (функція, що передбачає розпізнавання якості тренінгу та виявлення ступеня задоволеності, комфорт та формування нових компетенстей); *аналітико-прогностична* (тільки аналіз ефективності тренінгу допоможе керівнику побачити успіхи та прогалини, виявити симптоми та недопрацювання з метою прогнозування нових тренінгів та врахування своїх промахів як модератора).

До *алгоритму організаційних компонентів тренінгу* відносимо наступні: *популяризація* теми тренінгу та *агітація* педагогів через оголошення, агітаційні листівки, нагадування, бесіди; *вибір часу та місця; підготовка приміщення; психологічне налаштування та озвучення програми тренінгу; моделювання очікуваних результатів тренінгу; вправи на співдружність та*

налаштування на групову роботу; *інструктаж* щодо виконання завдання; *озвучення критеріїв* оцінювання; *визначення меж часу*; *організаційний початок* роботи команд; *підтримка команд* під час колективної роботи; *надання консультацій* окремим керівникам під час роботи; *презентація роботи* груп; *колективний аналіз* робіт; *релакційна пауза*; діагностування отриманої компетентності; обговорення ходу тренінгу; *виділення проблемних моментів*; надання слова учасникам щодо озвучення подальших побажань та зауважень модератору; *піднесення настрою* за допомогою емоційних форм (мультфільм, колективна пісня, слухання музики, виконання спортивної вправи тощо), підведення підсумків і прогнозування розвитку тренінгової компетентності.

Для інтенсифікації освітнього процесу, підвищення самомотивації вчителя, у руслі завдань Нової Української школи, зокрема інтеграції навчальних предметів, адміністрація Тернопільської Української гімназії ім. І. Франка провела тренінг-проект «Яблуко». Важливим елементом ефективності тренінгу є включення супервізії, тобто впровадження консультативної допомоги учасникам тренінгу. Цю функцію виконують члени адміністрації.

Психологами доведено, що дитина сприймає світ цілісно, а не кожен предмет (об'єкт) окремо. Пілотні школи України вже працюють над цим. Так почнуть працювати і всі початкові школи з 1 вересня 2018 року. Педагогам гімназії на впровадження інтеграції доведеться чекати ще чотири роки. Але щоб тримати постійно руку на пульсі сучасної освіти, вже від сьогодні навчають педагогів, як саме працює інтеграція.

Сутність тренінгу наступна. Педагоги закладу були поділені на шість груп, у кожній з яких були педагоги різних фахів. Учасникам тренінгу було запропоновано подати поняття «яблуко» на всіх навчальних предметах. Після цього учасники груп презентували результати своєї роботи. Виявляється, таке звичне, буденне, українське яблуко, можна представити не лише при вивченні української мови (як твір опис), української літератури (поезія «Яблука червоні»), образотворчого мистецтва (натюрморт), але і при вивченні математики, фізики, хімії, біології, християнської етики, історії, інформатики. Цікаво представили подачу матеріалу про яблуко вчителі біології та хімії. Вона буде пізнавальною не лише для учнів, а стала відкриттям і для педагогів. Але це лише початок. У планах адміністрації провести тематичні дні на паралелях, а потім обмінятися думками за «круглим столом».

Після першого тренінгу було проведено діагностику готовності педагогів до активного навчання на робочому місці засобами тренінгу. На основі досвіду проведення тренінгів побудовано модель тренінгової компетентності педагога, показники якої укладені у стовпці 2 таблиці 1.

У гімназії працює 54 педагоги, які давали відповіді щодо рівня сформованості умінь роботи під час тренінгу, що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1. Діагностика тренінгової компетентності учителя

| № з/п | Зміст тренінгової компетентності   | Досконало сформована 3 бали | Частково сформована 2 бали | Не сформована 0 балів |
|-------|--|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|
| 1.    | Володіти варіативним педагогічним мисленням, знаходити декілька способів вирішення однієї задачі | 64 %                        | 16 %                       | 20 %                  |
| 2.    | Виробляти особисту стратегію саморозвитку.   | 37 %                        | 55 %                       | 9 %                   |
| 3.    | Приймати оптимальні педагогічні рішення щодо вибору форм професійного навчання                   | 33 %                        | 50 %                       | 17 %                  |
| 4.    | Передбачати близькі та віддалені результати впровадження свого саморозвитку                      | 25 %                        | 55 %                       | 18 %                  |
| 5.    | Працювати в команді, узгоджувати свої дії.   | 83 %                        | 17 %                       | -                     |
| 6.    | Підтримувати чужі ідеї і розвивати їх під час тренінгу   | 65 %                        | 17 %                       | 19 %                  |
| 7.    | Здійснювати самооцінку своїх дій під час тренінгу  | 35 %                        | 48 %                       | 17 %                  |
| 8.    | Генерувати ідеї, вміти їх обґрунтувати   | 28 %                        | 48 %                       | 24 %                  |
| 9.    | Пристримуватись загальних правил під час тренінгу  | 100 %                       | -                          | -                     |
| 10.   | Постійно підтримувати позитивний настрій під час розв'язання колективних групових задач          | 79 %                        | 11 %                       | 11 %                  |
| 11.   | Мотивувати себе до активної участі у тренінгу  | 35 %                        | 38 %                       | 27 %                  |
| 12.   | Брати на себе відповідальність під час групової роботи   | 31 %                        | 50 %                       | 19 %                  |
| 13.   | Уміти виділяти проблеми у міжособистісній комунікації під час тренінгу                           | 33 %                        | 46 %                       | 21 %                  |
| 14.   | Володіння технологією критичного мислення  | 20 %                        | 70 %                       | 10 %                  |
| 15.   | Проектувати та формувати очікуваний результат  | 52 %                        | 37 %                       | 11 %                  |

Діагностика показала, що найкраще сформована у педагогів компетентність «притримуватись загальних правил під час тренінгу (100 %); «працювати у команді» (83 %); «постійно підтримувати позитивний настрій під час розв'язання колективних групових задач» (79 %); «підтримувати чужі ідеї і розвивати їх під час тренінгу» (65 %). Хоча усі компетенції, що діагностувались, відносились до тренінгу, виявлена велика розбіжність у рівнях сформованості має відповідне пояснення. Передусім, під час опитування педагогів, важливим фактором є їх налаштованість на подання саме правильної відповіді. Використовуючи андрагогічний принцип коректування особистісних установок, було перед тренінгом проведено психологічне налаштування і повідомлено, що анкетування буде анонімним. Однак, зрозуміло, що великий досвід педагогів формує у них певні стереотипи, які неможливо зняти одноразовим психологічною вправою. Тут враховується такий андрагогічний принцип як використання позитивного досвіду. По-друге, адекватне самооцінювання власної компетентності великою мірою залежить від уміння ідентифікувати дане уміння у себе з урахуванням принципу спільної діяльності з одногрупниками. По-третє, саме принцип андрагогіки щодо врахування індивідуальних особливостей дозволив учителям визнати відсутність окремих компетенцій (в середньому близько 20 % визнали цей факт)

Під час діагностики адміністрація визначила для себе і певні питання, які потребують додаткового навчання педагогів, серед яких: побудова траєкторії саморозвитку засобами акмеології; формування умінь передбачати близькі та віддалені результати впровадження свого саморозвитку; здійснювати самооцінку своїх дій під час тренінгу; генерувати ідеї, вміти їх обґрунтовувати; формувати у педагогів компетенцію брати на себе відповідальність під час групової роботи.

**Висновки.** Таким чином, використання тренінгів для навчання педагогів з використанням андрагогічного підходу дає можливість не тільки виявити рівень розвитку тренінгової компетентності, але й ідентифікувати проблеми. Однак, загалом навчання педагогів засобами тренінгу суттєво підвищує мотивацію педагогів до освоєння нових знань, дозволяє компенсувати прогалини у знаннях, дозволяє окреслити індивідуальні та колективні цілі щодо розвитку педагогічного персоналу, покращує атмосферу інтерсуб'єктної взаємодії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Білик Н. І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників : Монографія / Н. І. Білик. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. – 461с.
2. Боднар О. С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу / О. С. Боднар, І. Г. Запорожан, А. Й. Романюк. – Тернопіль: Астон, 2011. – 312с.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. Г. О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2003. – 298 с.
4. Мурашко М. І. Менеджмент персоналу: навч. метод. посібник – 2-ге видання / М. І. Мурашко. – К.: Знання, 2006. – 311с.
5. Підласий І. П. Як підвищувати кваліфікацію на робочому місці./ І. П. Підласий // Управління школою. – 2017р – №31-33 (547-549). – Листопад. – С.3.
6. Петков В. П. Менеджмент у державному управлінні: загальна частина: нав.посіб. / В. П. Петков, С. В. Петков, Л. Р. Наливайко, О. Г. Комісаров та ін. / за аг. ред. В. П. Петкова. – К., 2017. – 312с.
7. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. – К., 1998. – 152с.

## ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК

Глядченко Г. В.,  
Юношева І. В.,  
Чернявський С. І.,  
Камінський Ю. М.,  
Галіченко Г. Г.

Україна, м. Кривий Ріг,  
Комунальний позашкільний навчальний заклад «Центр туризму, краєзнавства та  
екскурсій учнівської молоді Інгулецького району» Криворізької міської ради

**Abstract.** *The modern tendencies of development of children's tourism are considered in this article. The article analyzes the state and trends of development of children's and youth tourism and regional studies, its main principles and tasks. The role of the combination of education and upbringing of children and adolescents in providing national interests of the Ukrainian State is determined. All this work adds to the process of education a new impetus, involving the younger generation to study their roots, the history of a small homeland, carrying out cognitive excursions, hikes, expeditions, children develop physically and harden morally. Children are taught the formation of civilian feelings of patriotism. In the end, it can become the provision of development of abilities, talents of children, meeting their interests, spiritual needs and the needs for professional identification, uniting of the Ukrainian nation as a whole. These activities contribute display the main problem to reforming of modern education: supplying the teacher of extracurriculum education the skills and abilities of self-development of personality, which to a large extent, is solved by introducing new technologies for the organization of the process of education and upbringing.*

**Keywords:** *Children's and youth tourism, health tourism, tourist-lore work, hikes, expeditions, educational activity, pedagogical orientation, active rest*

**Вступ.** На сучасному етапі туризм вважається за одну з високо розвинутих галузей світової економіки. Період перебудови і економічні реформи внесли істотні зміни в туристську галузь. Перехід до ринкової економіки дав розвитку туризму безперечну перевагу. Дитячий туризм отримав визнання як важлива галузь сучасної економіки країни і упевнено увійшов до світового туристського ринку. На жаль, за роки економічних реформ руйнівному удару піддалася система дитячо-юнацькому туризму.

На державному рівні різко, майже повністю, скоротилося фінансування дитячих подорожей всіх видів – екскурсійно-туристських, спортивних, оздоровчих і так далі. Різко подорожчали екіпіровка, спорядження для участі дітей у змаганнях та спортивно-туристських походів. В нашому місті та практично і області майже припинилося видання методичної літератури по туризму, картографічних матеріалів і описів популярних маршрутів. А вони так необхідні.

Наша мета розкрити питання виникнення і розвитку дитячого туризму, проаналізувати його стан на сьогоднішній день, показати актуальність питання, що вивчається. Завдання полягає в тому, щоб проаналізувати етапи історичного розвитку дитячого – юнацького туризму в Інгулецькому районі м. Кривого Рогу, визначити суть дитячого туризму і його види, розглянути сучасний стан індустрії дитячо-юнацького туризму, проблеми, пов'язані з ним, і перспективи його розвитку.

**Результати дослідження.** Перше, що можна сказати, це те, що проблема розвитку дитячого туризму дуже актуальна на сьогоднішній день. Ми вважаємо, що в перспективі дитячо-юнацький туризм може і повинен стати одним з пріоритетних напрямів розвитку туризму не тільки в місті, а й України в цілому.

Економічні переваги дитячо-юнацького туризму очевидні: подорожують школярі, як правило, організованими групами, поїздки ритмічно повторюються з року в рік, що значно полегшує планування роботи центрів туризму. Ще важливіший дитячий туризм з погляду соціального. Туризм надає унікальну можливість глибше дізнатися і наочно ознайомитися з історичною і культурною спадщиною свого району, міста, області, країни. Розбудити у дітей відчуття національної самосвідомості, виховати пошану і терпимість до побуту і звичаїв свого народу та інших національностей і народів.

Велика роль подорожей і в забезпеченні багатобічного розвитку особи. Саме походи, поїздки, екскурсії можуть дати підрастаючому поколінню можливість для підвищення свого



інтелектуального рівня, розвитку спостережливості, здатності сприймати красу навколишнього світу. Важливий туризм і як засіб зняття фізичної втоми, психологічної напруги і стресів. Необхідно також відзначити вплив дитячого туризму на розвиток в підростаючому поколінні комунікабельності, самодисципліни, адаптації до умов сучасного життя.

Крім того, дитячий оздоровчий туризм є однією з найбільш ефективних оздоровчих технологій, сприяючих формуванню здорового способу життя людини і суспільства в цілому, що має велике державне значення у вихованні підростаючого покоління.

Тому можна з упевненістю сказати, що дитячо-юнацький туризм – важливий спосіб передачі новому поколінню накопиченого людством життєвого досвіду і матеріально-культурної спадщини, формування ціннісних орієнтацій, етичного оздоровлення і культурного розвитку нації.

Зважаючи, що майбутнє покоління наших дітей в сучасних економічних умовах не повинне втрачати етичні орієнтири, скачуватися в кримінальне середовище, алкоголізм і наркоманію, перед нами, педагогами, стоять першочергові завдання повернути молодому поколінню, чудовий світ дитячо-юнацького туризму та краєзнавства розвивати їх у всіх формах і видах.

Важливим напрямом в системі виховної роботи в Інгулецькому районі міста Кривого Рогу є туристсько-краєзнавча та туристсько-спортивна робота. Яка формує патріота, громадянина, надає можливості прищепити учням почуття причетності до історії рідного краю, свого народу. Важелі управління цим складним і творчим процесом взяв на себе відділ освіти, його методична служба та центр туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді Інгулецького району, розробивши чітку систему координаційної діяльності загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів. Пріоритетним напрямком в цій діяльності завжди була і залишається робота по кадровому забезпеченню закладів освіти високо професійними спеціалістами в галузі туристсько-краєзнавчої роботи. Тому на основі тісної співпраці зі школами та позашкільними закладами центром туризму використовуються ефективні форми роботи програмно-методичного забезпечення підвищення педагогічної майстерності: методичні об'єднання, наради з відповідальними за туристсько-краєзнавчу та туристсько-спортивну роботу, консультпункти, змагання, зльоти, гурткова робота, екскурсійна робота, походи, літнє оздоровлення.

Для відповідальних за туристсько-краєзнавчу роботу (вчителів, педагогів-організаторів, керівників музеїв) постійно, 4 рази на рік, проводяться наради та семінари. Тематика семінарів та нарад обговорюється і планується з тих основних та проблемних питань, які найбільше цікавлять відповідальних та керівників гуртків шкіл. А для цього методисти в травні місяці проводять анкетування з метою виявлення проблем та інтересів з даного напрямку. До кожного семінару, в залежності від тематики, методисти готують методичні та роздаткові матеріали. Форми роботи використовують різноманітні: теоретичні заняття, семінари, семінари – практикуми, наради, змагання, ділові ігри. У всій цій роботі позашкільні заклади можуть надати діючу допомогу школам лише в тому випадку, коли їх рівень роботи значно вище рівня шкільних гуртків. Тому підвищення педагогічної майстерності позашкільних педагогів та методистів – це справа важлива і відповідальна. А це є проблемою. Бо за 18 років існування нашого центру туризму жоден із методистів не підвищував свою кваліфікацію за межами міста.

Головною формою навчально-виховної діяльності є гурткова робота. На сьогодні на базі центру туризму налічується 18 гуртків охоплено 335 дітей. А сім років тому налічувалося 45 гуртків і було охоплено більше 900 підлітків. Кожен рік їх кількість зменшується в зв'язку з оптимізацією. Коли органи управління зменшують кількість годин у позашкільних закладах, то вони цим, виштовхують дітей на вулиці, до куріння, наркоманії, алкоголю. Гуртки, що працюють в позашкільних закладах освіти, відрізняються від тих, що працюють при загальноосвітніх закладах наявністю власних нормативних документів і виборних органів управління і контролю, різноманітнішими формами і напрямками діяльності, що входить в рамки тільки освітнього процесу. Метою діяльності таких гуртків стає не просто отримання дітьми, що вчаться, якогось обсягу знань, умінь і навиків, а виховання і ефективна соціалізація молодого покоління.

Закономірним логічним продовженням і своєрідним підсумком навчально-виховної роботи гуртків, походів, експедицій є проведення шкільних, районних зльотів туристів-школярів, змагань, а їх в районі було проведено за 18 років:

- вісімнадцять районних та десять міських зльотів туристів-краєзнавців;
- вісімнадцять районних та дванадцять міських змагань з туристського багатоборства;
- двадцять три районних та двадцять міських змагань з спортивного орієнтування;
- запроваджено районний етап військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура» для учнів 2-4 класів, 5-7 класів та 8-10 класів.

Таким чином вибудована схема навчальної підготовки, поглиблення знань дітей у гуртках шкіл та центру туризму.

Але на жаль, за останні роки дитячий туризм занепав. Все складніше і складніше стає туристам які проводили свої категорійні походи і їх команди були лідерами на змаганнях. Перед нами стояла проблема: в районі, як і в місті мізерна кількість спеціалістів, які б могли проводити категорійні походи, мали б фахову підготовку. І знову проблема, що робити, щоб не дати загинути гірському, вело, водному туризму. Ми зрозуміли, що цю проблему можна вирішити тільки шляхом відродження походів, змагань та зльотів для педагогічних працівників шкіл району. Ми сподіваємось, що у вирішенні цієї проблеми нам допоможуть педагогічні університети. Молоді спеціалісти, які будуть приходити до нас будуть добре знати що таке туризм, краєзнавство, спортивний туризм. Матимуть навички у проведенні походів вихідного дня, будуть учасниками категорійних походів, матимуть суддівську кваліфікацію та посвідчення інструкторів дитячо-юнацького туризму. А наше завдання допомогти в встановленні та придбанні молодими педагогами туристських навичок. І надалі співпрацювати з Криворізьким педагогічним університетом з питання підготовки педагогічних кадрів з туристсько-краєзнавчого та туристсько-спортивного напрямків. У нашій практиці якість краєзнавчої та спортивної роботи залежить від багатьох педагогічних чинників. Рівень методичної підготовки керівників гуртків з краєзнавства та туризму, його взаємини з батьками, допомога громадськості, позитивне ставлення адміністрації до організації краєзнавчої та туристсько-спортивної роботи – все це в єдиному комплексі забезпечує успіх навчально-виховного процесу під час вивчення рідного краю.

І на сьогоднішній день в районі найбільшою популярністю серед педагогічних працівників користуються заходи, пов'язані з духом змагання, спортивного азарту, мандрівки та походи. Загалом вже цією роботою охоплено більше 200 педагогів шкіл району. І, мабуть, тому в районі не виникає зараз проблеми для участі команд у змаганнях, зльотах різного рівня (районних, міських, обласних, Всеукраїнських).

Не менш важливою формою роботи є літнє оздоровлення та спортивні збори. Літні наметові містечка є найдешевшим, а отже, доступним в сучасних економічних умовах відпочинком на березі моря або в інших екологічно чистих регіонах України, що, з одного боку, дає можливість зменшити собівартість оздоровлення окремої дитини і, з другого боку, дозволяє охопити оздоровленням більшу кількість дітей. Наметові містечка можуть бути як базовими так і пересувними. У базових таборах можна приймати будь-яких практично здорових дітей, які вже мають певні туристські навички. Життя в наметовому містечку будується на принципі самообслуговування. Таке містечко повинно мати в достатній кількості спортивний інвентар, палатки, похідні меблі, кухонний інвентар тощо.. Мета роботи такого містечка це розробити та втілити в життя заходи, спрямовані на поліпшення та зміцнення фізичного і психологічного здоров'я дітей.

А якщо повернутися до історії розвитку дитячого туризму в Інгулецькому районі то можна сказати, що з раннього дитинства людина прагне пізнати навколишній світ: спочатку заглянути в сусідній двір, потім на другу вулицю, в найближчий ліс. З часом у деяких людей бажання побачити щось нове перетворюється в своєрідне захоплення. Вони стають туристами. Романтика пізнання – чи не найдорогоцінніша особливість туризму. “Мандруйте по мірі своїх сил і вільного часу, тому що кожна подорож – це проникнення в область значного і прекрасного” – повчав Костянтин Паустовський. Як поклик до дії сприйняли ці слова юні туристи Інгулецького району.

Місто Інгулець почалося із далеких часів, коли були відкриті багаті поклади залізної руди, що залягли вздовж лівого берега річки Інгулець. Це так званий Рахманівський пласт.

Є історичні свідчення, що в 1773 – 1775 роках німецький академік Гюльденштедт, досліджуючи мінеральні багатства вздовж річок Саксагані та Інгульця, знайшов багаті залізні руди. Тому майбутнє місто й формувалося на базі робітничого населення, яке працювало на шахті.

Історія комбінату починається в лютому 1960 року, коли рада народного господарства Дніпропетровського адміністративного району затвердила проектне завдання на будівництво ІНГЗКа. 4 лютого 1961 року був вийнятий перший ковш ґрунту на місці майбутнього кар'єру. Перші чотири збагачувальні секції вступили в дію в червні 1965 року.

Близько двох поколінь тому панував тут безмежний степ, де вітер гнав хвилі ковили, а нині пролягли сучасні проспекти, постали багатопверхові житлові будинки, небо прорізали копери шахт і труби фабрик.

Витоки туризму в Інгулецькому районі беруть початок в 70-х роках ХХ століття, спираючись на досвід світового мандрівництва.

Перший районний туристичний зліт для дорослих відбувся 7 травня 1977 року на базі Широківського лісового масиву. Цей захід підготували Переверзєв Вадим Віталійович та Грибачов Володимир Петрович.

Протягом 35 років у школах району походи здійснюються двічі на рік: весною та восени. Походи проходять цікаво, тому учні з нетерпінням чекають на них. Діти ходили в походи по Кавказу та Карпатах, переходила Донський перевал, та побували на екскурсіях в різних куточках нашої країни.

В кінці XIX століття складаються два види подорожей і екскурсій. Перший – що ставив цілі по вивченню географії, геології, ботаніки і інших природних наук, з'являються також перші технічні і виробничі екскурсії. Інший вигляд - це дальні учбові подорожі для ознайомлення з культурними і історичними визначними пам'ятками нашої країни

Слід зазначити, що разом з пішохідними подорожами з'являються подорожі і з використанням транспорту. У зв'язку із зростанням числа подорожей і екскурсій виникла необхідність в їх координації. Це привело до створення програми навчально-тематичних екскурсій, авторами якої є наші педагоги.

Чому туризм володіє такою привабливою силою? Тому що все побачене, почуте, пережите робить наше життя багатшим. Школярі району стояли на вершині г. Говерли – своєрідному символі Українських Карпат – розглядали краєвиди, що розкинулись перед нами до обрію, шукали знайомі вершини, г. Роман Кош – найвищої вершині Кримських гір. І поступово розуміли, що гори стають своїми, рідними, частиною нашої домівки, його дахом. Підкорили пороги Південного Бугу, дивовижну притоку Дніпра – Десну, схили Псла. Подолали піністи і стрімкі пороги за мудрим висловом древньогрецького філософа Геракліта: „Не можна двічі увійти в ту саму річку” Це справедливо, бо кожної митті річка стає новою, іншою!

Кожен день занять туризмом приносить нам щось нове, незвичайне. Перспективний шлях нашого міста — побудова суспільства зі сталим розвитком, тому надзвичайно важливо, щоб сучасні форми освіти і виховання включали формування особистості та формування культури здоров'я як провідних критеріїв сталого розвитку суспільства.

Туризм є надзвичайно повноцінною та ефективною системою виховної роботи, найбільш комплексним видом виховання здорової людини. Він розширює кругозір, збагачує життя, є найкращим засобом пізнання краси природи, екологічного та естетичного виховання школярів.

Як форма дозвільної діяльності туризм дуже корисний педагогіці і тому може розраховувати на одержання постійної прописки в Інгулецькому районі.

Туризм як форма активного відпочинку і додаткової освіти корисний кожній дитині. І не просто корисний, а необхідний кожній особистості, що розвивається. У туризмі діють дві сторони — та, що бере участь (школярі, гуртківці), і та, що організує (центр туризму, адміністрація шкіл). У школярів і в учителів ставлення до туризму різне, але не супереч одне одному.

Для дітей туризм — спосіб (форма) активного відпочинку, захоплююче заняття, наповнене романтикою незвичайного способу життя. А для вчителів і керівників гуртків він — спосіб глибше пізнати своїх вихованців і активно вплинути на їхній розвиток.

В 1996 році весь район почав готуватися до першого зльоту туристів – школярів. Була проведена велика підготовча робота, адже вибрати місце для проведення зльоту, забезпечити учасників туристським спорядженням, розробити положення, подолати скептицизм деяких педагогів було не легко. Вперше в історії району зліт пройшов, на радість дітей та його ініціаторів, на досить високому рівні і став могутнім стимулом сплеску інтересу до туризму в районі.

В 1996 році в місті вже існувало 3 центри туризму – Тернівський, Покровський та Саксаганський. Але саме Інгулецький район став ініціатором проведення першого міського зльоту туристів-школярів. Це дало поштовх до активізації туристсько-краєзнавчої роботи в місті.

В 1998 році була виготовлена перша спортивна карта Широківського лісового масиву. Це дало змогу школярам міста познайомитися зі спортивним орієнтуванням. Адже спортивне орієнтування є невід'ємною складовою частиною туристсько-спортивної та туристсько-краєзнавчої роботи. В цьому ж році були проведені перші повноцінні змагання з спортивного орієнтування.

Все це настільки сподобалося учням та адміністрації Інгулецького відділу освіти, що 30 червня 1999 році був організований Центр туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді. А в 2002 році за значні досягнення з туристсько-краєзнавчої роботи був реорганізований в Міський центр.

Центр туризму поставив перед собою завдання: пізнання та збір матеріалів про свій край, обмін науковими матеріалами та досвідом роботи, надання методичної та практичної допомоги при проведенні мандрівок, підготовка та проведення масових туристсько-краєзнавчих та туристсько-спортивних заходів.

Досягнення цих завдань здійснювалося за допомогою наступних засобів та методів, а саме: проведення туристичних зборів і мандрівок, виставки туристичних звітів, опис маршрутів, виготовлення картографічного матеріалу, публікація статей, організація наметових містечок, проведення практичних і теоретичних занять з відповідальними за туристсько-спортивну та туристсько-краєзнавчу роботу, співпраця з Українським Державним центром туризму і краєзнавства.

Таким чином, перші кроки для розвитку дитячо-юнацького туризму і екскурсій були роками накопичення досвіду, пошуку організаційних форм функціонування туристських груп і оптимальних методів управління процесами розвитку дитячо-юнацького туризму в країні.

Незалежно від ставлення до туризму адміністрації і вчителів у школах завжди є певна кількість дітей, які мають особливий, підвищений інтерес до туризму, для яких він за певних умов може стати діяльним захопленням, здатним заповнити велику частку їхнього часу. Ми не залишає без уваги цих дітей, ми намагаємося задовольнити їхній особливий інтерес до туризму.

Щодо туризму в районі, то практика показує, що туризм у системі позаурочної роботи бажано культивувати в кожному закладі.

Системний стан туризму в районі характеризується загальним охопленням школярів, регулярністю, різноманітністю форм і видів, самоорганізацією. В планах роботи центру - літні багатоденні походи у Крим, Карпати, оздоровлення підлітків в наметових таборах, проведення водних походів, навчання елементам туристської техніки, організація та проведення зльотів, змагань.

Центр туризму за роки своєї роботи згуртував навколо себе ентузіастів закоханих в туризм. Це люди для яких туризм є не роботою, а улюбленим хобі. Ці люди приходять на допомогу при проведенні масових заходів, походів та екскурсій, допомагають дітям знайомитися з прекрасним.

Кожного дня в різні пори року для всіх відкриті двері нашого центру - одного з найбільших позашкільних закладів туристсько-краєзнавчого напрямку нашого міста. Центр в якому живе чарівна казка творчості, спортивної майстерності, любові до дітей і постійного пошуку. Педагогічний колектив постійно працює над вирішенням одного з найважливіших завдань: виховувати людей працелюбних, з високими моральними якостями, здорових і милосердних.

Ми працюємо сьогодні в унісон з оновленням національної освіти, тому пріоритетним напрямком нашої роботи є фізичний розвиток особистості та стимулювання дітей до самореалізації. Географія, історія, культура краю, спортивний туризм, орієнтування, мандрівки – ось світ захоплення юних інгульчан.

На жаль, в період початку XXI століття, під час економічних реформ, та реформ в галузі освіти система дитячо-юнацького туризму керівникам здається неефективною і державна підтримка установ і заходів цієї системи зводиться до мінімальних меж. Як суб'єкти, що розвивають дитячий туризм, з'явилися і комерційні фірми. Але їм головне тільки прибуток, а не розвиток дитячо-юнацького туризму та досягнень в цій галузі.

Таким чином, виникає необхідність вивчення і узагальнення досвіду розвитку дитячо-юнацького туризму не тільки з погляду додаткової освітньої діяльності, але і з позицій економічної ефективності цього напрямку. Нові економічні стосунки, що виникли в даний час в нашій країні, загострили проблеми в дитячо-юнацькому туризмі, вимагають змін в підходах і механізмах організації діяльності по розвитку масового дитячо-юнацького туризму.

Вважаємо за потрібне зупинитися на деяких проблемах, які перешкоджають розвитку дитячо-юнацького туризму. Ми вже говорили, що не забезпечені кадрами та необхідним туристсько-спортивним інвентарем, а тепер поговоримо про дитяче оздоровлення і відпочинок. Перш за все, масовий дитячий відпочинок не має бути дорогим. Діти не такі вимогливі до рівня комфорту: вони згодні жити у чотирьох і шістьох, подорожувати в плацкартному вагоні. Це допомагає понизити собівартість такої поїздки. Для здешевлення дитячого відпочинку необхідно також понизити витрати на обслуговування. На це можуть піти тільки центри туризму, краєзнавства та екскурсій, тому що це позашкільний заклад, і він не займається комерційною діяльністю, не ставить перед собою завдання заробити як можна більше коштів.

Але є проблема це – відсутність законодавчої бази. Повинен бути закон який буде примушувати загальноосвітні заклади співпрацювати з центрами туризму. Адже комерційні фірми пропонують цілий спектр пропозицій для клієнтів будь-якого достатку, а ось відносно дитячого відпочинку такої гнучкості немає. Частка батьківських грошей в оплаті літнього відпочинку дітей сьогодні дуже висока, але є серйозний потенціал, це центри туризму, з якими потрібно співпрацювати.

Особливостями роботи центрів туризму є те, що вони мають яскраво виражену педагогічну спрямованість. Дитячий туризм в них оцінюється тільки як один з видів додаткової освіти і в програмах розглядаються, насамперед, соціально-педагогічні функції і принципи

виховної роботи в дитячому туризмі. За 18 років пріоритетними напрямками діяльності центру туризму вважалися наступні: робота туристських гуртків, проведення масових заходів для учнів області, міста, району, прийом учнів в літніх наметових містечках, проведення туристських заходів в школах, проведення для учнів міста та району учбових і пізнавальних екскурсій, участь центру туризму в реалізації міських та обласних комплексно-цільових програм виховання.

У найближчій перспективі наявні програми, методичні розробки, педагогічні кадри і ресурси дозволять нам щорічно проводити заходи з обхватом в 10 тисяч чоловік. Випускники нашого закладу є бажаними студентами вузів країни. Наша випускниця Пігарьова Юлія, цього року стала майстром спорту України зі спортивного туризму, об'їздила всю Європу, побувала в Альпах, в горах Турції, на Ельбрусі. І все це активний відпочинок з рюкзаком.

Предметом діяльності нашого закладу є: профілактика антигромадської поведінки дітей, організація змістовного дозвілля дітей, допомога дітям, що знаходяться в соціально неблагополучному середовищі, навчання дітей техніці і тактиці рятувальних робіт в умовах гірської місцевості, впорядкування рекреаційних зон регіону, отримання дітьми навиків взаємодопомоги, співпраці і взаємодії в звичайних і екстремальних умовах, підготовка кадрів для роботи в педагогіці дитячого туризму.

**Висновки.** На закінчення хочемо відзначити, що у центрів туризму є хороші передумови для успішного і економічно обґрунтованого розвитку. Ми вважаємо, що дитячий туризм – один з наймасовіших видів туризму. Він представлений екскурсіями для школярів, спортивним туризмом в т.ч. туристсько-спортивними змаганнями, обмінами досвіду, пізнавальними і рекреаційними дитячими екскурсіями, оздоровленням і відпочинком в наметових містечках, а також виїзним туризмом тобто заохочувальними виїздами для талановитих підлітків, виїздами в інші дитячі центри туризму і так далі.

Варто зауважити, що й педагоги мають бути підготовленими до наслідування, сприйняття досвіду. З цього приводу видатний педагог П.П. Блонський писав: “Шляхом практики мистецтва виховання може навчитись лише той, хто засвоїв та заздалегідь вивчив теорію та підготовлений до тих вражень, які має дати йому досвід”. Інакше кажучи, якісне зерно, висіяне в поганий ґрунт, не проросте.

Ефективність нашої роботи підтверджується тим, що протягом цих років, педагоги та вихованці, за результатами соціометрії показують хорошу згуртованість колективу, що дозволяє підвищувати культуру вирішення завдань, сприяє розвитку мислення, виховує такі якості особистості як цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети, воля та ін. І хоча до «палаючого факела», висловлюючись словами відомого педагога Анатолія Лутошкіна, центру туризму ще далеко, але це точно не «піщана розсип». На основі особистого споглядання явищ, об'єктів і речей здійснюється сприйняття, розкриваються закономірності, проводяться узагальнення, робляться висновки і в результаті формуються необхідні для практичної діяльності знання.

Якщо ви бачите сенс в тому, щоб діти (вихованці) ваші вже з дитинства відчували як будувати життя, керуючись принципами істини, добра і краси, то дана виховна система як система цілей, змісту, методів і форм - ВАША.

Шлях кожного педагога до професії був не простим і досить довгим. Потрібно було закінчити навчання, а потім зрозуміти, що по життю ти – педагог, але не просто педагог, а людина, яка хоче бути поруч з дітьми, бере їх такими, якими вони є, вчить їх вірити в себе, свої сили і захищає їх своєю любов'ю, своєю вірою в них. Адже вони – продовження нашого життя. А так хочеться, щоб воно дійсно тривало.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Географические проблемы организации туризма и отдыха. Москва – 1975 г.
2. Дитяев Е. „Памятка организатора туристической работы”. Профиздат – 1963 г.
3. Качельсон І. „Туристське спорядження і пункти прокату”. Видавництво „Здоров'я”; Київ – 1972 р.
4. Сборник руководящих материалов по туризму. Издательство «Советская Россия»; Москва – 1958 г.
5. Руководящие материалы для маршрутно-квалификационных комиссий. Центральное рекламно-информационное бюро «Турист»; Москва – 1975 г.
6. Организация работы туристских маршрутно-квалификационных комиссий. Центральное рекламно-информационное бюро «Турист»; Москва – 1974 г.

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ТЬЮТОРОМ: ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ

кандидат педагогічних наук, доцент Гордійчук Оксана Євгенівна

Україна, м. Чернівці, Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича,  
факультет педагогіки психології та соціальної роботи,  
кафедра педагогіки та методики початкової освіти

**Abstract.** The author of the article theoretically the essence of key definitions. After analyzing the scientific, philosophical, psychological and pedagogical approaches grounded theoretical orientation training future teachers of elementary school to interact with the tutor a child with special needs in schools.

**Keywords:** «action»; «activity»; «educational activities»; «interaction»; «tutor»; «acting tutor»; «co-teaching»; «model of joint teaching».

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** У межах традиційного навчального процесу головною ланкою забезпечення високої ефективності навчання є вчитель, діяльність якого має високу соціальну значущість і посідає одне з центральних місць у державотворенні та формуванні духовної культури учня. Поява дітей з особливим освітніми потребами у масових загальноосвітніх навчальних закладах України останні кілька років почала змінювати у кращий бік усталені освітні установки і навіть ставлення суспільства до спільного перебування дітей цієї категорії з рештою учнів у шкільному середовищі. На часі – розробка теоретико-методологічних та методичних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в класі з інклюзивним навчанням, загалом, та до взаємодії педагога з іншими фахівцями, зокрема. До того ж, сучасний рівень освіти вимагає розширення рольових функцій вчителя, позаяк, на арені з'являється нова педагогічна позиція - тьютор.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблемі місця та ролі вчителя в сучасній системі освіти присвячена ціла низка праць В. О. Конєва, Н. В. Мухи, О. Г. Рязанова А. Г. І, хоча, тьюторська позиція трактується багатьма дослідниками неоднозначно, проте проблемі взаємодії майбутнього вчителя початкових класів з тьютором бракує особливої уваги, як в науці, так і в практиці.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні теоретичних орієнтирів підготовки майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з тьютором дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтування отриманих наукових результатів.** Насамперед, здійснимо аналіз ключових дефініцій від загального до особливого, а від нього – до одиничного.

Так, Д. С. Мазоха розкриває поняття «дія» як довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності [5, с.221], а похідне від нього «діяльність» знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як «праця, дії людей у якій-небудь галузі [2, с.306]. За педагогічним словником «діяльність» – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [3, с.98]. З психологічної точки зору «діяльність» виражає активність суб'єкта, спрямовану на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. Це одна з категорій психології, яка є предметом її поглибленого вивчення і основним пояснювальним принципом. Генетично первинною є зовнішня, предметна діяльність, освоєння якої зумовлює появу внутрішньої, психічної діяльності. В аналізі діяльності виокремлюють два аспекти: мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності; операційний, за якого її елементами є дії і операції. Реалізація діяльності здійснюється за допомогою нейрофізіологічних механізмів, достатньо розкритих у працях М. Бернштейна, П. Анохіна, О. Лурії та ін. [10, с.107].

У контексті нашого дослідження вагомий інтерес складають наукові підходи Г. П. Васяновича. Так, «діяльність», у розумінні науковця, – це передусім доцільний

матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт, у процесі якого змінюється як зовнішній об'єкт, так і суб'єкт, який на нього впливає. А також, діяльність – це об'єктивний, закономірний процес людського життя і включає в себе такі структурні елементи: мету; потреби, інтереси; мотиви; засоби; предмет; на який вона спрямована; процес діяльності; результат [1, с.200].

Продовжуючи свою думку, науковець тлумачить «педагогічну діяльність», як категорію особливого, як вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [1, с.201].

Ми глибоко переконані в тому, що педагогічна діяльність не можлива без взаємодії. Власне, «взаємодія» означає, перебуваючи у зв'язку, взаємно проявляти дію, або погоджено взаємно діяти [2, с.125].

Крім того, у філософії, дефініція «взаємодія» розглядається, як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О. О. Бодальов, Л. П. Буєва, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін) [13, с. 82].

«Взаємодія» з точки зору психології – це прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю. Це один із факторів згуртування групи і утворення стійкої, відповідної рівню розвитку структури. Дослідженнями встановлено існування таких видів взаємодії, як: співдружність, конкуренція, конфлікт [8, с.53]. Як похідний термін, психологія тлумачить «міжособистісну взаємодію», як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В. А. Кан-Калік і Н. Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Її основою є співпереживання, емоційна спільність учасників навчально-виховного процесу.

«Взаємодія» у педагогічному вимірі – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія [5, с. 47].

Власне, здійснюючи підготовку майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з тьютором дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі, необхідно ознайомити студентів з функціональними обов'язками самого тьютора, а вже після – з основними аспектами їх тісної взаємодії.

Існує думка, що «тьюторство» - це така педагогічна позиція, що займається відпрацюванням зовнішньої форми дії. Тьютор супроводжує людину в її опануванні способами нової діяльності» [11]. Сенс тьюторства полягає в подоланні антропологічного дефіциту в освіті. Цей дефіцит створює брак «особистої присутності» людини в освіті; брак особистого й освітнього сенсу; брак відповідальності людини за свою освіту.

Відомо, що тьюторська діяльність включалася в різні історичні контексти університетської освіти, зокрема у середньовічних англійських університетах Оксфорді та Кембриджі тьюторська система навчання передбачала регулярні, індивідуально-групові заняття викладача-тьютора зі студентами, які були прикріплені до нього на весь період навчання в університеті.

Поняття «тьюторська система» також використовувалось, коли мали на увазі різноманітні форми спілкування між адміністрацією університету та студентами. Тьютор як елемент системи навчання, здійснював свою професійну діяльність протягом навчального року, а також відповідав за життя студента в університеті.

В Англії тьюторський метод навчання та виховання був визнаний надзвичайно ефективним; протягом XVII-XIX століть у стародавніх англійських університетах тьюторська система навчання стала провідною та зберегла свої позиції дотепер [11]. У сучасних західних університетах тьютор виступає як розробник освітніх проектів або програм, як консультант у сфері освітніх послуг.

Сьогодні позиція тьютора, беззаперечно, має відношення до індивідуально орієнтованої педагогіки. «Вчитель-тьютор, - на думку В.Конева, - це не предметник, це педагог, або Учитель у власному розумінні слова та з великої літери, який працює не зі знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, де в учня народжується знання-думка» [4].

Якщо порівняти ролі традиційного вчителя та тьютора, виявиться, що перший керує процесом навчання, передає знання, спираючись у своїй професійній діяльності на різні

методики, коли як другий – супроводжує процес самоосвіти, бере участь в індивідуальній відповідальності за знання, а у своїй діяльності спирається на рефлексію досвіду самоосвіти.

Тьютор (*від англ. Tutor - наставник, репетитор, опікун*) в основній та старшій школі - це вчитель-консультант і координатор. Його мета полягає в створенні освітнього середовища, котре дозволить учневі максимально самостійно отримувати знання та навички, розвиваючись в зручному для нього режимі, в тому числі в рамках уроку. При цьому тьютор допомагає ефективно використовувати навчальні матеріали, Інтернет, практичний досвід інших учнів. Координуюча робота тьютора спрямована на допомогу в постановці проблеми, визначенні мети і завдань діяльності, плануванні дій щодо реалізації, аналізі результатів роботи. Тьютор консультує та підтримує учнів у процесі їх самостійної діяльності. При цьому він створює сприятливу творчу атмосферу, де неприпустимо нав'язування власної точки зору або стратегії, де ідеї і висловлювання дітей не критикує, а обговорюються [7].

Завданням тьютора в початковій школі є: підтримання інтересу дитини до навчання, надання їй допомоги, визначення індивідуального стилю навчання й формування ставлення до свого навчального досвіду як до того, що має справжню цінність. Тьютор в початковій школі - більше вихователь або організатор позаурочної діяльності учнів. У процесі виховання координована тьютором діяльність школярів допомагає формувати в них ініціативність, доброзичливість, відкритість, спостережливість, творчу та інтелектуальну активність, здатність до нестандартних рішень, гнучкість і критичність мислення, дбайливе і уважне ставлення до досвіду старших, оптимізм, толерантність [12].

Тьютор дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі – це індивідуальний наставник, професійними якостями якого мають бути: компетентність, стресостійкість, досвід, професійність, активність тощо.

В обов'язки тьютора дитини з особливими потребами входить:

- визначення сильних сторін дитини з особливими потребами;
- вміння працювати з такою дитиною, досягаючи конкретних цілей і задач;
- робота з дитиною з особливими потребами має бути такою, щоб увесь клас не образився на тьютора та ін.

В обов'язки тьютора не входить:

- діагностика психофізіологічних особливостей розвитку дитини з особливими потребами;
- надання терапевтичних послуг дитині з особливими потребами.

Отже, тьютор дитини з особливими потребами не діагностує, а тільки працює, керуючись певним її діагнозом, збирає інформацію про неї, проте не аналізує її, не здійснює терапію, однак, знати різні види терапевтичних послуг повинен.

Робота тьютора з дитиною особливих освітніх потреб в загальноосвітньому навчальному закладі полягає в:

- усвідомленні цілі (Для чого?);
- спостереження за наявними знаннями, вміннями і навичками дитини (Що знає, вмє, може?);
- виокремлення того, чого не вистачає (Над чим треба працювати?) тощо.

Розпочинається робота тьютора в ЗНЗ із:

- збору інформації про дитину з особливими потребами та її діагноз;
- уточнення наявних у вихованця знань, вмінь та навичок;
- виокремлення бажань та інтересів дитини щодо проведення вільного часу;
- визначення обсягу вивченого з іншими спеціалістами та участі в різних терапевтичних заходах;

– побудови профілю дитини: мова, комунікація, вербалика, контакт очей, сенсорні відчуття, алергії, специфіка дієти, седативні препарати, які приймає дитина та побічні дії, на які вони провокують, педагогічний підхід батьків та ін.;

- знайомства;
- спільної гри;
- спілкування (як першого контакту з тьютором на сприйняття і розуміння один одного, на побудову стосунків, на усвідомлення меж і функцій);
- усвідомлення власних цілей, задач, напрямів та етапів роботи;
- знайомства з класоводом та узгодження спільних дій;
- вивчення розкладу занять, змісту навчального матеріалу, методичного інструментарію;
- знайомства з командою фахівців, з усіма учнями класу;



– розподілу ресурсів на те, що вихованець може робити самостійно, з тьютором загалом, чи з частковою допомогою тьютора тощо.

Однак, в роботі тьютора часто допускаються *помилки*, які ми розподілили за окремими категоріями:

- *«Я – в навчальному закладі»:*
  - надмірна опіка;
  - необ'єктивне відстоювання інтересів дитини;
  - несправедливе виправдання дій дитини;
  - заміна ролі (коли тьютор стає не тьютором, а спеціалістом, що суперечить його функціональним обов'язкам);
  - зміщення цілей (коли тьютор – не тьютор, а бейбісіттер дитини, що відвідує навчальний заклад);
  - заміна спілкування з іншими дітьми;
  - відсутність взаємодії з командою фахівців.
- *«Я – в сім'ї дитини з особливими потребами»:*
  - тьютор бере на себе роль єдиного зв'язківця з навчальним закладом;
  - залучення себе в сімейну систему;
  - засудження поведінки родичів;
  - заміна одного із батьків.
- *«Я – з дитиною з особливими потребами»:*
  - тьютор - єдиний контактуючий з дитиною з ООП;
  - тьютор – друг;
  - тьютор придумує інші правила виховання;
  - заміна одного із батьків;
  - ревності та обмеження контактів дитини з ООП з іншими людьми;
  - нехтування інтересами дитини на користь своїх інтересів.
- *«Я – з собою»:*
  - жалість;
  - гіпервідповідальність;
  - образа на дитину за її невдачі;
  - відношення до професії як тимчасової і неважливої.

Надалі, в процесі групової роботи на семінарсько-практичних заняттях студенти здійснюють аналіз кожної категорії помилок з наступних позицій:

- Як проявляються помилки, допущені тьютором?
- До чого призводять?
- Як вирішити, коли помилка допущена?
- Як уникнути помилок?

Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з тьютором дитини з особливими потребами полягає в усвідомленні, в першу чергу, його функціонально-змістової діяльності та наступних аспектів:

1. Що означає бути тьютором?
2. Постановка тьютором особистих цілей.
3. Базові знання в роботі тьютора щодо основних етапів розвитку дитини.
4. Обізнаність тьютора щодо психофізіології дітей з особливими потребами та їх особливостей з точки зору освіти.
5. Сучасні педагогічні підходи в роботі тьютора з дітьми з ООП. Ставлення тьютора до дітей цієї категорії.
6. Види терапій та програми втручання тьютора в роботу з дітьми з особливими потребами.
7. Основний інструментарій тьютора. Методи і підходи в роботі тьютора.
8. Спільна командна взаємодія: важливість, способи реалізації.
9. Основні помилки в роботі тьютора тощо.

Тому, виходячи зі спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з тьютором, радимо зацентрувати систему підготовки на трьох основних рівнях: формуванні в студентів свідомості, відношень та діяльності в їх тісному взаємозв'язку. Безперечно, в тріаді вищеокреслених відносин, спілкування – є вагомим елементом. З цього приводу, студентам рекомендовано опрацювати педагогічну спадщину В. Сухомлинського щодо

спілкування з дітьми, 8 стилів діалогічного спілкування за К. Митрофановим та класифікацію конструктивних стилів спілкування за В. Кан-Каліком. Щодо культури діалогічної взаємодії педагога з тьютором на філософському рівні, рекомендованими для опрацювання є фундаментальні праці сучасного філософа Володимира Біблера, засновника філософсько-педагогічної технології «Школа діалогу культур», теоретика мистецтва, літературознавця Михайла Бахтіна на культурологічному рівні та на психологічному рівні – наукову спадщину автора психології мовного мислення Л. С. Виготського.

Недаремно сьогодні одне з найважливіших завдань системи освіти пов'язується з філософією спілкування і полягає, передусім, у вихованні в молоді прагнення дотримуватися культури мовлення, культури діалогічної взаємодії, доброзичливості, тактовності, коректності, ввічливості. Водночас вкрай необхідно прищеплювати майбутнім фахівцям повагу до іншої людини та її особистісної гідності. Без цього суттєво ускладнюється можливість спільної діяльності.

Зокрема, спільна діяльність в класі з інклюзивним навчанням може бути організована «спільним викладанням», як такою організацією навчання в класі, коли спеціалісти (учитель і тьютор, чи асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами. Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів.

Практика спільного викладання, поширена в більшості європейських країн, набула свій розвиток в Україні з початком запровадження концепції інклюзивної освіти, що передбачає спільне навчання всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Позаяк, педагогічна професія – досить ізольована, адже під час викладання вчитель залишається наодинці з класом, де відбувається процес навчання: засвоєння нових знань, розвиток навичок, формування цінностей. Відчинити двері класу для інших спеціалістів означає зробити важливий крок, що безумовно потребує глибокого усвідомлення цінностей своєї професії. Для того, щоб бути готовим ділити свій клас, свій освітній простір з іншим спеціалістом, треба мати певну мужність. Крім того, повинні існувати відповідні базові етичні та організаційні правила, що регламентують взаємодію двох фахівців під час спільної роботи у класі.

У більшості випадків практика спільного викладання передбачає спільну роботу вчителя інклюзивного класу та корекційного педагога, або тьютора. Їх спільна взаємодія на уроці може принести багато задоволення як педагогам, так і школярам – з'являється більше дорослих, які несуть особисту відповідальність за навчання всіх учнів, ретельніше продумуються способи оцінювання, усі діти отримують належну увагу та підтримку в разі потреби. Різноманітний за складом клас учнів спонукає вчителів ефективно реагувати на різні потреби школярів, знижувати значення співвідношення «учитель–учні», а також розширювати можливості використання професійного досвіду. Обидва педагоги проводять навчання в одному фізичному просторі, хоча періодично малі групи учнів можуть упродовж певного часу працювати в іншому місці (за межами класу). Спільне викладання зазвичай відбувається в єдиному середовищі, що відрізняє його від практики перегруповування дітей для реалізації різних позакласних розвивальних програм.

Основою спільного викладання є загальноосвітня навчальна програма, яку можна видозмінювати відповідно до особливостей розвитку та потреб окремих учнів. Хоча ще не всі вчителі готові до спільного викладання, їхнє бажання отримувати позитивні результати у своїй педагогічній діяльності, налаштованість на використання інноваційних підходів спрямовують їх пошуки саме в царину спільного викладання.

Така організація навчання у класі може допомогти педагогам досягти значних результатів, сприятиме прогресивному розвитку кожного учня, забезпечить емоційний комфорт як учнів, так і вчителів. Утім, як завжди при появі будь-якої нової освітньої інновації, виникає чимало перешкод, зокрема:

- недостатній рівень підготовки вчителів;
- відсутність належної підтримки адміністрації навчального закладу;
- труднощі при розподілі повноважень між педагогами та ін.

Так, Н. З. Софій рекомендує модель співпраці, яка передбачає такі *форми спільного викладання*:

- *Підтримуюче викладання.*

Цей підхід також відомий як «один викладає, інший допомагає», або «ведучий і помічник». Така форма спільного викладання застосовується вчителями досить широко. Саме з цього простого підходу варто розпочинати процес спільного викладання, оскільки він не потребує багато часу для спільного планування. Однак цей підхід слід використовувати

обережно – якщо один учитель постійно виконуватиме роль ведучого, це може применшити роль іншого вчителя та/або викликати втрату довіри до нього. Також це може підвищити залежність учнів від тьютора. В процесі такої форми спільного викладання *ведучий учитель* визначає організацію змісту уроку, методи викладання, навички, які учням необхідно розвинути для виконання навчальних завдань, тощо. *Учитель-помічник* проводить окремі фрагменти уроків з малими групами учнів. В описаному вище прикладі із практики можна знайти всі компоненти процесу спільного викладання – особисту взаємодію, позитивну взаємозалежність (хоча розподіл завдань не був узгоджений завчасно), міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність. Водночас описаний приклад не висвітлює, чи спостерігались ці характеристики на етапі планування (до проведення уроку) та оцінювання результатів уроку (після проведення уроку).

▪ *Паралельне викладання.*

Паралельне викладання відбувається тоді, коли педагоги працюють одночасно з різними групами учнів в одному класі. Основною перевагою паралельного викладання є зменшення кількості учнів, з якими працює один учитель, що дає змогу індивідуалізувати навчальний процес і краще врахувати індивідуальні потреби окремих учнів.

При паралельному викладанні навчальний зміст може бути однаковим або різним для двох груп учнів. Формування груп також може відбуватись по-різному: учителі можуть поділити клас на дві групи порівну або один учитель може працювати з більшою групою учнів, а другий – з меншою. Різновидом паралельного викладання може бути навчання в навчальних центрах. Така форма спільного викладання передбачає формування трьох або чотирьох груп учнів, які можуть працювати з різними педагогами (наприклад, одна група учнів може працювати з учителем, друга група – з асистентом учителя, третя – з логопедом, а четверта – самостійно). Ротація груп може також відбуватись по-різному: групи можуть переходити від учителя до вчителя або самі вчителі можуть переходити від групи до групи. Як і в першому випадку, у прикладі з паралельним викладанням також можна знайти всі компоненти співпраці: особисту взаємодію, позитивну взаємозалежність, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність.

У цьому випадку особиста взаємодія спостерігалася ще й на етапі планування, коли вчитель і логопед зустрічалися щотижня, щоби спланувати дидактичні матеріали та навчальні види діяльності. Одним з найбільш складних елементів у такій формі спільного викладання є моніторинг прогресу, оскільки всі троє фахівців працювали окремо один від одного зі своїми групами учнів, а отже, не могли спостерігати за практикою один одного.

У такому випадку обмін результатами самооцінювання після уроку набуває велике значення для покращення практики спільного викладання.

▪ *Додаткове викладання.*

Додаткове викладання практикується тоді, коли треба, щоб один з педагогів підсилив якість викладання іншого педагога. Це може відбуватись, наприклад, коли один з педагогів ще раз повторює інформацію іншими словами (парафраз), моделює необхідні навички тощо. У деяких випадках один з педагогів може провести попереднє заняття для невеликої групи учнів з розвитку соціальних навичок, необхідних для успішного кооперативного навчання в малих групах, а потім спостерігатиме за їх виконанням. Зазвичай при використанні цієї форми спільного викладання один з педагогів несе основну відповідальність за розробку плану уроку. Обидва педагоги беруть участь у представленні навчального матеріалу, хоча їхні методи можуть трохи відрізнятись. Наприклад, один учитель може читати інформацію вголос, а другий – робити нотатки на дошці або на фліпчарті. Додаткове або взаємодоповнює викладання є хорошою можливістю для менш досвідченого педагога отримати необхідну практику та відчуття впевненості у своїх силах, щоби перейти до іншої форми спільного викладання – викладання в команді.

Додаткове викладання, як і попередні форми спільного викладання, також містить усі компоненти співпраці: особисту взаємодію, позитивну взаємозалежність, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність. Проте, якщо порівнювати попередні форми спільного викладання, можна помітити, що рівень цих компонентів підвищується у процесі переходу від підтримуючого до паралельного й додаткового викладання. Надзвичайно важливо, що учні мають змогу спостерігати компоненти співпраці між учителями на практиці.

▪ *Викладання в команді.*

У процесі командної роботи вчителі зазвичай роблять усе, що робить традиційний учитель (планують, викладають, оцінюють, несуть відповідальність за навчання всіх учнів у класі). Відповідальність, як і лідерство, є спільними під час командної роботи. Наприклад, один педагог може демонструвати хід проведення експерименту, тоді як другий моделює ведення записів чи результати експерименту. Основною характеристикою командної роботи є одночасне ведення уроку двома педагогами, які проводять урок по черзі, підтримуючи один одного. За такої форми проведення спільного викладання учні бачать обох учителів як обізнаних і компетентних експертів. Учителі розподіляють обов'язки з планування та викладання. Такий спосіб організації спільної роботи потребує високої міри зосередженості, тому рівень комфорту й задоволеності спільною працею повинен бути досить високим. Між учителями повинен існувати високий рівень взаємної довіри та поваги; вони мусять бути готовими узгоджувати свої стилі викладання. Як можна побачити з цього прикладу, викладання в команді також передбачає всі елементи співпраці, хоча й потребує вищого рівня довіри, упевненості, спілкування та особистої взаємодії під час планування.

Вважаємо, цілком доцільно зазначити, що жодна з форм спільного викладання, описана вище, не є гірше чи краще, ніж інші. Під час вибору тієї чи іншої форми спільною залишається одна мета – покращення навчальних досягнень всіх учнів класу з інклюзивним навчанням [9, с.7-9].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших кроків у даному напрямі.**

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з тьютором дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі педагогу є вкрай необхідною та актуальною. На часі – усвідомлення нової освітньої філософії – інклюзії, потребує одночасно усвідомлення функції тьютора як помічника і друга педагога в професійній діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці організаційно-педагогічних умов та механізмів тісної взаємодії педагога з тьютором дитини з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі; у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з батьками учнів класу з інклюзивним навчанням тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1: Філософія: Навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – 348 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства / В. А. Конев // Вопр. философии. - 1996.- № 10.- С.46-57.
5. Мазоха Д. С. Педагогіка: Навчальний посібник / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко – Київ, Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
6. Неборачко О. В. Позиція тьютора в сучасній системі освіти // Режим доступу: [intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti](http://intkonf.org/neborachko-o-v-pozitsiya-tyutora-v-suchasniy-sistemi-osviti).
7. Позиція «фасилітатор», позиція «тьютор»: теорія і методика // Режим доступу: [stud.com.ua/24129/pedagogika/pozitsiya\\_fasilitator](http://stud.com.ua/24129/pedagogika/pozitsiya_fasilitator)
8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
9. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали / Укладач – Н. З. Софій, – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
10. Тороп К. Мультидисциплінарна команда як невід'ємна складова корекційно-освітнього процесу / Крістіна Тороп, Світлана Кривошея // Психолог. – 2013. - №17 (521). – С.54-56.
11. Тьюторская система обучения : Опыт реализации в мировой практике / [авт. текста М. В. Ходасевич]. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 1997. – 17 с.
12. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сб. метод. мат.-в / Отв. ред. Муха Н. В., Рязанова А. Г. - Т.: «Дельтаплан», 2001. -159 с.
13. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. - Київ : Абрис, 2002. - 742 с.

# РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ

канд. фіз. вих. Данилевич М. В.,  
канд. філол. н. Романчук О. В.,  
Стефанишин В. М.

Україна, м. Львів, Львівський державний університет фізичної культури

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of curricula for the training of specialists in physical education and sports at the institutes of physical culture of the former USSR in general, and at Lviv Institute of Physical Culture in particular.

It has been established that until 1978 there were no specialized subjects at the curricula of institutes of physical culture for the professional formation of specialists for physical recreation activities.

The training of specialists for organizing physical culture and sports events, which can be considered as a prototype of modern recreational and health-related activities, has been started since 1978. In 1982 institutes of physical culture officially began professional training of teachers and specialists in physical culture, health-related activities and tourism. Curriculum for the new specialty 0303 "Physical Culture" was approved in 1988. It has been regarded as the final one for the first stage of physical recreation specialists' training.

**Keywords:** curriculum, specialist in physical education and sports, physical recreation.

**Вступ.** Запорукою успішного розроблення та теоретичного обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності на сучасному етапі розвитку українського суспільства є дослідження передумов та надбань української вищої школи з питань підготовки кадрів для сфери фізичної рекреації.

Аналіз спеціальної наукової літератури засвідчив актуальність проблем підготовки національних педагогічних кадрів цього напрямку. Зокрема, різноманітні аспекти підготовки фахівців з рекреаційно-оздоровчої діяльності вивчалися багатьма українськими науковцями, такими як Т. Ю. Круцевич, О. В. Андреева, О. Л. Благий [5], М. В. Данилевич [8], М. В. Дутчак [3], О. М. Жданова [4], В. В. Левицький [6], Є. Н. Приступа [7], тощо.

На думку О. В. Андреевої (2014), М. В. Дутчака (2012), В. В. Левицького (2010) питання про статус фахівця з фізичної рекреації є сьогодні дуже важливим. Незважаючи на наявність ряду науково-педагогічних досліджень з підготовки фахівців для сфери фізичної рекреації, - вказує О. В. Андреева, - поза увагою вчених залишилася ретроспектива підготовки фахівців фізичної рекреації та використання цього досвіду на сучасному етапі розвитку України [1].

О. В. Андреева у монографії «Фізична рекреація різних груп населення» здійснила аналіз сучасного стану підготовки фахівців з фізичної рекреації в Україні та зарубіжних країнах, торкнувшись й питання історії підготовки кадрів з фізичної рекреації у Київському державному інституті фізичної культури (з позицій сьогодення Національний університет фізичного виховання і спорту України) [2, с. 221-230]. Ми зосередили свою увагу на аналізі навчальних планів підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту інститутами фізичної культури колишнього СРСР загалом, і Львівським інститутом фізичної культури (з позицій сьогодення Львівським державним університетом фізичної культури) зокрема.

**Результати дослідження.** Зазначимо, що у 1958 році Комітет з фізичної культури та спорту при Раді Міністрів колишнього СРСР розробив навчальні плани для інститутів фізичної культури, затверджені колишнім Міністерством вищої освіти колишнього СРСР (№ 86/М від 11 лютого 1955 року) зі спеціальності «Фізична культура і спорт». Навчальні плани вважалися державним документом, що був обов'язковим для виконання усіма інститутами фізичної культури.

Для денної форми навчання було запропоновано 2 навчальні плани з терміном навчання 4 роки. Перший навчальний план включав 22 обов'язкові навчальні дисципліни та 9 факультативних дисциплін. Загальна кількість навчальних занять у цьому навчальному плані складала 3724 години, 3 курсові роботи, 25 іспитів і 31 залік. Кваліфікація спеціаліста, яка присвоювалася після виконання цього навчального плану була «викладач фізичної культури та спорту». Цим навчальним планом було передбачено проходження студентами двох виробничих

практик: педагогічної практики в школі тривалістю 8 тижнів у 6 семестрі та організаційно-педагогічної практики в колективах фізичної культури у 7 семестрі тривалістю 7 тижнів.

Другий навчальний план включав 19 обов'язкових і 5 факультативних навчальних дисциплін, 2 виробничі практики (педагогічна практика в школі – 7 тижнів у 6 семестрі та тренерська практика – 8 тижнів у 7 семестрі). Загальна кількість навчальних занять у цьому навчальному плані складала 3724 години, 3 курсові роботи, 25 іспитів і 27 заліків. Кваліфікація спеціаліста, яка присвоювалася після виконання цього навчального плану була «викладач-тренер з виду спорту».

Порівняльний аналіз навчальних планів для інститутів фізичної культури зі спеціальності «Фізична культура і спорт» за 1958 рік показав наявність багатьох спільних рис між ними, зокрема: загальна кількість годин – 3724 годин; кількість іспитів – 25; дві виробничі практики, з яких одна – «Педагогічна практика в школі». Варто також відзначити, що в обох навчальних планах була зазначена дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання», на вивчення якої передбачено однакову кількість годин – 140, з яких 60 годин – лекції та 80 годин – семінари. Вивчення дисципліни заплановано впродовж двох семестрів на 3 курсі навчання. Наприкінці 6 семестру була передбачена підготовка та захист курсової роботи. Але, на жаль, дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання» надавала випускникам інститутів фізичної культури знання та вміння, які лише опосередковано мали відношення до проведення рекреаційно-оздоровчої діяльності. Аналіз цих навчальних планів свідчить про відсутність профільної дисципліни, вивчення якої сприяло б підвищенню ефективності роботи у сфері фізичної рекреації.

При цьому, у цих навчальних планах нами виявлено й деякі розбіжності, зокрема: загальна кількість обов'язкових дисциплін у першому плані складає 22 дисципліни, у другому – 19 дисциплін; у першому навчальному плані передбачена «Організаційно-педагогічна практика в колективах фізичної культури»; у другому – «Тренерська практика». Ми вважаємо, що у процесі проходження організаційно-педагогічної практики у студентів частково формувалися знання та вміння, необхідні для майбутньої рекреаційно-оздоровчої діяльності, однак ця практика теж не була професійно-орієнтованою для підготовки кадрів для сфери рекреації.

Таким чином, аналіз навчальних планів зі спеціальності «Фізична культура і спорт» для інститутів фізичної культури за 1958 рік дозволив нам зробити висновок про відсутність у цих планах професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, вивчення яких було спрямовано на підготовку випускників до проведення рекреаційно-оздоровчої діяльності.

У 1961 році Центральна рада союзу спортивних товариств та організацій колишнього СРСР, науково-методичний відділ і відділ фізкультурних навчальних закладів розробили навчальні плани для інститутів фізичної культури, затверджені Міністерством вищої і середньої освіти колишнього СРСР (№ 114/пд. від 7 жовтня 1961 року) зі спеціальності «Фізична культура і спорт» для педагогічного та спортивного факультетів. Термін навчання складав 4 роки.

Для студентів педагогічного факультету кваліфікація спеціаліста була «викладач фізичної культури і спорту». Навчальний план педагогічного факультету включав 26 обов'язкових дисциплін і 8 факультативних дисциплін. Загальна кількість навчальних занять у цьому навчальному плані складала 3993 години (з них 1102 години – лекції, 510 годин – лабораторні заняття, 1968 годин – практичні заняття та 418 годин – семінари), 3 курсові роботи, 27 іспитів і 40 заліків. Після виконання цього навчального плану присвоювалася кваліфікація спеціаліста «викладач фізичної культури і спорту».

Навчальний план спортивного факультету передбачав 25 обов'язкових дисциплін і 5 факультативних дисциплін, серед яких, на жаль, були відсутні дисципліни, які б безпосередньо стосувалися професійної підготовки студентів до здійснення рекреаційно-оздоровчої діяльності. Загальна кількість годин навчальних занять у цьому навчальному плані складала 3998 годин (з них 1102 години – лекції, 510 годин – лабораторні заняття, 1938 годин – практичні заняття та 418 годин – семінари), 3 курсові роботи, 27 іспитів і 33 заліки. Для студентів спортивного факультету кваліфікація спеціаліста була «викладач-тренер з виду спорту».

Порівняльний аналіз навчальних планів для педагогічного та спортивного факультету інститутів фізичної культури зі спеціальності «Фізична культура і спорт» за 1961 рік показав наявність спільного між ними, проте й окремі відмінності.

У проаналізованих нами навчальних планах для педагогічного та спортивного факультету інститутів фізичної культури за 1961 рік співпадають: спеціальність «Фізична культура і спорт»; термін навчання – 4 роки; загальна кількість годин – 3993 години; кількість

курсів робіт – 3 та іспитів – 27; кількість (чотири) та обсяги (38 тижнів) виробничих практик. Варто також відзначити, що в цих навчальних планах є навчальна дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання», яка опосередковано впливає на ефективність підготовки фахівців до рекреаційно-оздоровчої роботи. У цих планах на її вивчення було передбачено однакову кількість годин – 120, з яких 52 години – лекції та 68 годин – семінари. Вивчення дисципліни було заплановано протягом 4, 5 та 6 семестрів навчання. У 5 семестрі було передбачено підготовку та захист курсової роботи. Але, на жаль, у цих планах були відсутні дисципліни, вивчення яких сприяли оволодінню професійними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для подальшої роботи у сфері фізичної рекреації.

Характерно, що в цих навчальних планах з'явилася практика з проведення спортивно-масових заходів, які є важливою складовою фізичної рекреації. На педагогічному факультеті також залишилася організаційно-педагогічна практика в колективах фізичної культури. У процесі проходження названих практик студенти частково оволодівали знаннями, вміннями та навичками, необхідними для проведення рекреаційно-оздоровчої діяльності. У цих навчальних планах нами виявлено також незначні розбіжності, зокрема: загальна кількість заліків на педагогічному факультеті складала 40, а на спортивному факультеті – 33; відрізнялися види виробничих практик.

Слід зазначити, що у навчальних планах за 1961 рік порівняно з аналогічними планами за 1958 рік суттєво зросли не лише кількість дисциплін, іспитів і заліків, а спостерігається значне збільшення обсягу виробничих практик, більш ніж у 2,5 рази (з 15 до 38 тижнів).

Отже, відбулося зміщення акцентів з теоретичної на практичну підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності, проте, й надалі у навчальних планах були відсутні спеціалізовані дисципліни для формування професійної готовності до роботи в сфері фізичної рекреації.

У 1972 році колишнє Управління науково-дослідної роботи і навчальних закладів Комітету з фізичної культури і спорту при раді Міністрів колишнього СРСР розіслало ректорам інститутів фізичної культури лист № 14-13 від 28.01.1972 року, в якому повідомлялося, що Міністерством вищої і середньої освіти 20.01.1972 року затверджені нові навчальні плани за двома спеціальностями: 2114 «Фізичне виховання» та 1906 «Фізична культура і спорт». Порівняно з 1961 роком у цих навчальних планах збільшено кількість навчальних дисциплін, скорочено більш, як у 2 рази обсяги виробничих практик (з 38 до 17 тижнів) та зменшено загальну кількість годин. У цих навчальних планах і надалі відсутні спеціалізовані навчальні дисципліни, які б спрямовували підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту на роботу у сфері фізичної рекреації.

У 1977 році колишнім Міністерством вищої і середньої освіти колишнього СРСР були затверджені нові навчальні плани для інститутів фізичної культури за спеціальностями 2114 «Фізичне виховання» та 1906 «Фізична культура і спорт». Студентам-випускникам спеціальності 2114 «Фізичне виховання» присвоювалася кваліфікація спеціаліста «викладач фізичного виховання». Навчальний план передбачав 30 обов'язкових і 5 факультативних навчальних дисциплін. Загальна кількість годин навчальних занять складала 3528 години (з яких 1070 годин – лекції, 360 годин – лабораторні заняття, 1734 години – практичні заняття та 364 години – семінари), 29 іспитів та 27 заліків. Цим планом було передбачено проходження двох виробничих практик (обсягом 12 тижнів): дві педагогічної практики в школі з відривом від навчання (6 тижнів у 4 семестрі та 6 тижнів у 5 семестрі).

Випускникам спеціальності 1906 «Фізична культура і спорт» присвоювалася кваліфікація спеціаліста «викладач фізичної культури, тренер з виду спорту». Навчальний план передбачав 29 обов'язкових і 6 факультативних навчальних дисциплін. Загальна кількість годин навчальних занять складала 3528 години (з них 1074 години – лекції, 360 годин – лабораторні заняття, 1726 годин – практичні заняття та 368 годин – семінари), 30 іспитів і заліки. Цим планом було передбачено проходження двох виробничих практик (обсягом 12 тижнів): педагогічної практики (6 тижнів у 4 семестрі) та організаційно-тренерської практики (6 тижнів у 5 семестрі).

У навчальних планах для інститутів фізичної культури за 1977 рік і надалі відсутні дисципліни, які б безпосередньо стосувалися професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту до здійснення рекреаційно-оздоровчої діяльності.

У 1978 році колишнє Управління кадрами та навчальними закладами Комітету фізичної культури та спорту колишнього СРСР (№ 64-02/606 від 9.10.1978 року) розіслало ректорам інститутів фізичної культури нові навчальні плани, затверджені Міністерством вищої та

середньої освіти колишнього СРСР. Ці навчальні плани були розроблені для педагогічного та тренерського факультетів вже за однією спеціальністю 1906 «Фізична культура і спорт». Навчальний план педагогічного факультету передбачав підготовку викладачів фізичного виховання впродовж чотирьох років за двома напрямками: з методики викладання фізичного виховання та з методики організаційно-масової роботи з фізичної культури і спорту.

Спеціалізація студентів за вказаними вище двома напрямками проводилася впродовж 5-8 семестрів. Навчальний план для педагогічного факультету передбачав підготовку спеціалістів з вищою освітою, яким присвоювалася кваліфікація «викладач фізичного виховання».

Тривалість практики на обох факультетах встановлювалася обсягом 16 тижнів: педагогічна (6 тижнів у 6 семестрі), практика зі спеціалізації (8 тижнів у 8 семестрі) та практика зі спортивно-масових заходів (2 тижні у 8 семестрі).

Так, з 1978 року в інститутах фізичної культури колишнього СРСР були створені передумови для майбутньої профільної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності. Для спеціальності 1906 «Фізична культура і спорт» була запроваджена спеціалізація «Методика організаційно-масової роботи з фізичної культури і спорту», яка забезпечувала випускникам можливість працювати у спорткомітетах, добровільних спортивних товариствах і відомствах та колективах фізичної культури. Фактично, у 1978 році колишнє Міністерство вищої та середньої освіти колишнього СРСР започаткувало в інститутах фізичної культури спеціалізовану профільну підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту до організаційно-масової роботи з фізичної культури і спорту, яку можна вважати прототипом сучасної рекреаційно-оздоровчої роботи. Однак, кваліфікація випускників «викладач фізичного виховання» залишалася незмінною і не відображала профіль спеціалізації, на якій навчалися студенти.

У 1982 році колишнє Управління науково-дослідної роботи і навчальних закладів Комітету з фізичної культури спорту при Раді Міністрів колишнього СРСР розіслало ректорам інститутів фізичної культури лист, в якому повідомлялося про запровадження нових навчальних планів з 1 вересня 1982 року. У листі наголошувалося, що навчальні плани є державними документами, які є обов'язковими для виконання інститутами фізичної культури.

Навчальні плани регламентували зміст підготовки спеціалістів, послідовність, терміни та інтенсивність вивчення дисциплін. Так, навчальний план для педагогічного факультету передбачав підготовку кадрів за двома спеціалізаціями: організація і методика викладання фізичної культури; організація масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму. Навчальний план тренерського факультету теж передбачав підготовку кадрів за двома спеціалізаціями: організація і методика викладання виду спорту; викладач-тренер з виду спорту. У навчальні плани запроваджувався цикл дисциплін, встановлених радою вищого навчального закладу, що давало можливість інститутам, враховуючи особливості, вводити в навчальні плани нові дисципліни, апробовані раніше, як спецкурси і спецсемінари.

Спеціалізація студентів здійснюється з 1 до 8 семестру на тренерському і з 3 до 8 семестру на педагогічному факультетах. Тривалість виробничих практик складала 14 тижнів. На педагогічному факультеті педагогічна практика в школі складала 6 тижнів, а педагогічна практика за профілем майбутньої роботи - 8 тижнів. На тренерському факультеті педагогічна практика складала 6 тижнів, а тренерська за профілем майбутньої роботи - 8 тижнів.

Навчальний план для студентів педагогічного факультету спеціальності 1906 «Фізична культура і спорт», кваліфікація спеціаліста «викладач фізичної культури» або «викладач-організатор фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму» був складений на термін навчання 4 роки. Цей план передбачав вивчення 37 обов'язкових навчальних дисциплін. Загальна кількість годин навчальних занять складала 3846 години (з них 1398 годин – лекції, 426 годин – лабораторні заняття, 1550 годин – практичні заняття та 472 години – семінари, щотижневеве навантаження – 26-34 годин), 3 курсові роботи, 30 іспитів і 36 заліків.

Слід вказати на те, що окрім традиційної базової дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» загальним обсягом 180 годин, у плані вперше було передбачено години на навчальні дисципліни спеціалізації. Загалом планувалося 290 годин, з яких 60 годин – лекції, 200 годин – практичні заняття і 30 годин – семінари.

До переліку навчальних дисциплін спеціалізації «Організація масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму» увійшли такі, як «Методика окремих видів організаційно-масової роботи з фізичної культури та спорту» (4 семестр); «Організація масової роботи у ланках фізкультурного руху» (6 семестр); «Методика масової фізкультурно-оздоровчої роботи і



туризму» (8 семестр). Розподіл загальної кількості годин (290 годин) за цими дисциплінами кожен інститут фізичної культури проводив автономно.

Навчальний план для студентів тренерського факультету за спеціальністю – 1906 «Фізична культура і спорт» передбачав присвоєння випускникам кваліфікації «викладач-тренер з виду спорту». Загальна кількість годин у цьому плані складала 3616 годин (з них 1288 годин – лекції, 412 годин – лабораторні заняття, 1446 годин – практичні заняття та 470 годин – семінари), 3 курсові роботи, 29 іспитів і 34 заліки. Цей план також передбачав вивчення 31 обов'язкової навчальної дисципліни. Але, на жаль, серед них були відсутні профільні дисципліни, які б цілеспрямовано здійснювали професійну підготовку фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.

Отже, з 1982 року у навчальних планах інститутів фізичної культури вперше було передбачено 290 годин на спеціалізацію «Організація масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму». Випускникам педагогічного факультету, які впродовж 3-8 семестрів навчання успішно засвоїли такі профільюючі навчальні дисципліни цієї спеціалізації, як «Методика окремих видів організаційно-масової роботи з фізичної культури та спорту», «Організація масової роботи у ланках фізкультурного руху» та «Методика масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму» присвоювалася кваліфікація «викладач-організатор фізкультурно-оздоровчої роботи та туризму». Можна вважати, що з 1982 року у колишньому СРСР в інститутах фізичної культури та спорту офіційно розпочалася профільна професійна підготовка викладачів-організаторів фізкультурно-оздоровчої роботи та туризму. Це підтверджує О. В. Андрєєва, яка вважає 80-ті роки минулого століття першим етапом підготовки кадрів з фізичної рекреації, на якому розроблялися теоретичні питання оздоровчої фізичної культури [2, с. 223].

У 1983 році у листі колишнього Комітету з фізичної культури спорту при Раді Міністрів колишнього СРСР повідомлялося про запровадження нових навчальних планів, які базувалися на кваліфікаційній характеристиці, затвердженій Міністерством вищої освіти колишнього СРСР за спеціальністю 1906 «Фізична культура і спорт». У ній були прописані вимоги до знань, вмінь та навичок викладачів фізичної культури, викладачів-організаторів фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму та викладачів-тренерів з виду спорту.

Навчальні плани передбачали підготовку кадрів за трьома спеціалізаціями: «організація і методика викладання фізичної культури: викладання обраного виду спорту»; «організація масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму» та «організація і методика викладання видів спорту».

У 1985 році колишній Комітет з фізичної культури та спорту при Раді Міністрів колишнього СРСР ухвалив рішення про підготовку інститутами фізичної культури кадрів за двома спеціальностями:

1906 – «Фізична культура та спорт» з присвоєнням випускникам кваліфікацій: «викладач-тренер з виду спорту»; «викладач-організатор фізкультурно-масової роботи і туризму»;

2114 – «фізичне виховання» з присвоєнням випускникам кваліфікації: «викладач фізичної культури».

Інститутам фізичної культури, які здійснювали підготовку спеціалістів зі спеціальності 1906 слід було керуватися навчальними планами, затвердженими колишнім Міністерством вищої та середньої освіти у 1982 році.

Навчальний план для інститутів фізичної культури зі спеціальності 2114 був затверджений Міністерством вищої та середньої освіти колишнього СРСР 2 серпня 1985 року.

Навчальний план спеціальності 2114 вводився в дію з 1 вересня 1985 року для студентів 1 курсу. Цей план був удосконаленим варіантом навчального плану педагогічного факультету інститутів фізичної культури зі спеціалізації «Організація і методика викладання фізичної культури», затвердженого у 1982 році. Цим планом була передбачена 19-тижнева неперервна педагогічна практика впродовж 4-х курсів навчання в інституті фізичної культури.

У 1988 році колишнім Навчально-методичним об'єднанням з фізкультурної освіти колишнього Державного комітету СРСР з народної освіти був затверджений спільний навчальний план для спеціальності 0303 «Фізична культура» терміном навчання 4 роки. Студентам-випускникам присвоювалися кваліфікації спеціаліста «викладач фізичної культури» або «тренер з виду спорту». У пояснювальній записці до нього зазначалося, що у типовому навчальному плані зі спеціальності 0303 «Фізична культура» закладена ідея двохфазної підготовки фахівців: перші 4 семестри – етап базової підготовки, єдиної для усіх студентів, а 5-8 семестр – етап спеціалізованої підготовки за спеціалізаціями, зокрема: «організація масової

фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму»; «організація і методика викладання фізичної культури» та «організація і методика викладання видів спорту».

Навчальний план передбачав 29 навчальних дисциплін, серед яких «Теорія і методика фізичного виховання» (262 години). У цьому навчальному плані було передбачено 486 годин на дисципліні спеціалізації (з них 276 годин – аудиторні заняття, 48 годин – індивідуальні заняття та 162 години – самостійна робота). Профільні навчальні дисципліни для спеціалізації «Організація масової фізкультурно-оздоровчої роботи і туризму» залишилися незмінними порівняно з 1985 роком.

Навчальним планом було передбачено проходження чотирьох виробничих практик (загальним обсягом 864 години, 24 тижні, по 6 тижнів кожна).

Отже, у навчальних планах з нової спеціальності 0303 «Фізична культура» продовжувалася профільна професійна підготовка викладачів-організаторів фізкультурно-оздоровчої роботи та туризму в інститутах фізичної культури та спорту колишнього СРСР, яка була розпочата у 1982 році. Обсяг трьох дисциплін спеціалізації збільшився з 1982 до 1988 року з 290 годин до 486 годин. Також варто відзначити, що у нових навчальних планах була збережена практика зі спеціалізації обсягом 216 годин у 8 семестрі.

Слід підкреслити, що навчальні плани зі спеціальності 0303 «Фізична культура» 1988 року були завершальними планами першого етапу підготовки кадрів з фізичної рекреації.

У 90-х роках ХХ століття, коли Україна стала незалежною та суверенною державою, інститути фізичної культури, що здійснювали підготовку фахівців з фізичного виховання і спорту, отримали більше свободи вибору та автономії. Кожен вищий навчальний заклад держави розробляв та затверджував власний навчальний план.

**Висновки.** Таким чином, проаналізовано навчальні плани підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту інститутами фізичної культури колишнього СРСР загалом, і Львівським інститутом фізичної культури (з позицій сьогодення Львівським державним університетом фізичної культури) зокрема.

Результати проведеного ретроспективного аналізу навчальних планів підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту є дуже важливими для сучасного сприйняття організації професійної підготовки фізкультурних кадрів для сфери фізичної рекреації. Урахування надбань минулого сприятиме підготовці високопрофесійних фахівців з фізичного виховання та спорту, попит на яких у сфері фізичної рекреації постійно зростає.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва О. В. Історичні, теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення // Слобожанський науково-спортивний вісник. 2015. № 2. С. 19-23.
2. Андрєєва О. В. Фізична рекреація : [монографія]. Київ: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 244 с.
3. Дутчак М. В. Готовність майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до роботи в сфері фізичної рекреації // Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення : матеріали Х Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Львів, 2016. С. 351-353.
4. Жданова О. Н. Кадровое обеспечение рекреационно-оздоровительной сферы / О. Н. Жданова, М. В. Данилевич, И. Б. Грибовская // Проблемы профессионального образования по физической культуре и спорту : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Калининград, 2001. С. 18-20.
5. Круцевич Т. Ю., Ретроспектива підготовки кадрів з фізичної рекреації /Т. Ю. Круцевич, О. В. Андрєєва, О. Л. Благій // Спортивна медицина. 2009. № 1-2. С. 3-7.
6. Левицький В. В. Методология подготовки специалистов по оздоровительной физической культуре // Наука в олимпийском спорте [Спец. выпуск]. 2009. С. 84-93.
7. Приступа Є. Н. Фізична рекреація : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / за наук. ред. Є. Приступи. – Дрогобич : Коло, 2010. – 448 с.
8. Danylevych M. Modern Look At Training Of Prospective Specialists In Physical Education And Sport To Recreational And Health-Related Activities / Myroslava Danylevych, Galina Ivanova // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2017 – Вип. № 2 (66). – С. 50- 58.

# ФОРМУВАННЯ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: ТЕОРІЯ ТА ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ

к. пед. н. Дем'яненко О. О.

Україна, м. Біла Церква, Білоцерківський національний аграрний університет,  
факультет права та лінгвістики

**Abstract.** Modern higher education in Ukraine requires new approaches to educational strategies and methods of teaching. The article deals with formation of future philologists' intermedial thinking, their professional competence and socialization in a new cultural situation.

This issue is described in two aspects: theoretical study of intermediality as a modern analysis of the literary text and possibilities of media educational strategies and technologies to develop future philologists' ability to use it.

The study determines intermediality as a new literary method of interdisciplinary complex learning of the text as an art image. More over the importance of its using in the process of studying of the philological specialties' students is proved. The author describes media educational technologies in this process as the most effective ones.

The author have analyzed several approaches to the formation of intermedial thinking of the students and practical outcomes on this point in the system of higher education in Ukraine. Usage of the media educational tasks aimed at formation of intermedial thinking is a practical illustration of solving this problem.

The study proves wide prospects of using of media tasks usage in philological sciences with the aim of development of younger generation media culture.

**Keywords:** future philologists' media education, intermediality as a literary method of analysis, media culture, intertextuality, intermedial thinking, media educational tasks.

**Вступ.** Нові виклики у вищій освіті України, що перебуває у стані реформування, зумовлюють застосування новітніх технологій, спрямованих на компетентнісний розвиток студентів, формування їхньої здатності до подальшої професійної та життєвої самореалізації. Ці процеси освітнього реформування є викликами глобального характеру. Адже в час швидких інформаційних впливів на свідомість молодшої особи навички роботи з медіа, здатність не лише знати, а й уміти віднаходити, зіставляти, обстоювати власну позицію є надважливими. Зрозуміло, що базовим у формуванні такої освітньої моделі є соціально-конструктивістське тло, хоча вбачаємо тісний зв'язок ідеї впровадження медіаосвітніх технологій з актуальним наразі гуманістичним освітнім підходом. Сучасне студентство має стати активним співучасником такого навчання, діяти, осмислювати та робити відкриття і, нарешті, – соціалізуватися, адаптуватися до активного професійного життя.

Значущою є потреба формування нових професійних здібностей і якостей студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін і спеціальних курсів, зумовлена як власне науковими, сучасними літературознавчими розвідками, так і новими соціально-культурними та освітніми викликами в Україні. У час, коли проблема виявлення інтермедіальної будови тексту літературного твору, встановлення її можливих прототекстів і подальших художніх інтерпретацій набуває актуальності, важливим є пошук освітніх стратегій формування здатності у студентів-майбутніх філологів, -перекладачів мислити т.з. «інтермедіальними категоріями».

Отже, **метою** статті є теоретичне дослідження сутності інтермедіального методу літературознавчого аналізу, а також сучасних освітніх стратегій, використання яких розвиватиме професійну здатність студентів до його використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цій проблемі присвячено значну увагу у світовому літературознавстві вже з II половини XX століття. Зокрема, теоретик компаративістики У. Вайштайн, осмислюючи інтермедіальність як «компаративне взаємовисвітлення мистецтв», зауважує, для прикладу, про таке: «У наші дні і в нашу епоху ... як дослідники «літератури та інших видів мистецтва» ми маємо сфокусувати нашу увагу на сценарії, сюжетній канві та різних способах, за допомогою яких література транспонується в аудіо- та відеопродукт, тоді як суто технічні питання мають бути залишені для професійних

кінематографістів» [9, с.377-380]. Дослідник пропонує авторський каталог літературно-мистецьких взаємозв'язків із кількох позицій, що може урізноманітнити методику розгляду тексту літературного твору, не претендуючи при цьому на його вичерпність.

Сучасна дослідниця Н. Коробкова, аналізуючи літературознавчі праці останніх десятиліть ХХ століття в аспекті категорії художності у творі (зокрема, розглянуто наукові ідеї М. Гея та Т. Касаткіної), підсумовує, що «вивчення художності в інтермедіальному ракурсі є важливим компонентом створення уявлення про неї» [3, с.19]. Порушення наукової проблеми міжмистецької взаємодії, таким чином, спричиняє дослідження питань взаємодії художності та метахудожнього в інтермедіальному дискурсі. Тому Н. Коробкова вважає, що предмет вивчення інтермедіального лежить не лише в літературознавчій площині. Йдеться про пошук спільних механізмів відтворення інтермедіального образу у різних мистецтвах і культурах, а також його сприйняття.

Щодо інших важливих тверджень авторки:

- художній твір є семіотичним трикутником: «твір – інші твори – читач»;
- інтермедіальний аналіз спонукає до розкодування інших текстів та поглибленого осмислення аналізованого тексту літературного твору;
- урахуваючи різні типології інтермедіальних зв'язків, неодноразово описані у літературознавстві У. Вайсшайном, Й. Шрьотером, В. Вольфом, О. Ханзен-Льове, варто досліджувати й медійні форми сучасного мистецтва – комікси, відеокліпи, рекламу, комп'ютерні ігри тощо [3, с.25].

Отже, на думку дослідниці, зазначений аспект художності дає можливість глибше вивчати специфіку літературно-художнього образу і сприймати текст.

О. Пешкова, спостерігаючи за тим, як заявлений термін активно функціонує на межі ХХ-ХХІ століть у лінгвістиці, літературознавстві, методичних науках, здійснила ґрунтовний аналіз історії його розвитку. Зокрема, в її розвідках йдеться про початок вивчення явища інтермедіальності у працях німецьких учених (засновником терміну є О. Ханзен-Льове), що відбувалося на «стику наук». Учена слушно зауважує, що «теорія інтермедіальності передбачає вивчення змістової й образної взаємодії різних видів мистецтв у тексті художнього твору» [6, с.152], і цьому передували наукові розвідки Ю. Лотмана (про множинність кодувань у тексті), М. Бахтіна (про поліфонію художнього твору), Б. Успенського (про вторинність художньої мови літератури, театру, кіно). Важливими для глибшого розуміння сутності інтермедіальності як специфічної форми діалогу культур визнано ідеї російської дослідниці Н. Тишуніної. Синонімічними для наукового терміну є: інтерхудожність, інтердискурсивність, інтерсеміотичність.

Отже, внаслідок глибинного теоретичного аналізу сутності поняття, О. Пешковою зазначено про змістові й технологічні аспекти проблеми, які потребують розгляду. Відправна теза: теорія інтермедіального аналізу передбачає міждисциплінарний підхід до вивчення міжмистецьких відносин. Це відбуватиметься у форматі інтертекстуального аналізу тексту твору з елементами рецептивної естетики та культурологічного аналізу [6, с.153]. І друге питання виникає з попереднього – про освітні стратегії. Які засоби і моделі такої взаємодії обирати?

У цьому контексті нам видаються особливо цінними зауваги В. Чуканцевої, яка розглядає інтермедіальність як теорію літературознавчого аналізу, водночас і метод. Для реалізації методу (чи стратегій) інтермедіального аналізу авторка радить відшукати спільне у виборі чи встановленні: спільної категорії художнього аналізу; спільного рівня аналізу; художньо-зображувальних і виражальних засобів в їх відзеркаленні у літературному творі. Даючи такі рекомендації, вона усвідомлює, що не всі твори світової літератури піддаються подібному аналізу. Більшою мірою дослідниця звертається до практики аналізу творів ХІХ-ХХ століття. Тобто давні класичні твори, на думку вченої, можуть бути лише пропедевтичними для формування інтермедіального мислення студентів, поєднуючи різні шляхи й методи аналізу – філологічний, структурно-семіотичний, компаративний тощо [1, с.141-143].

Дискусійними до попереднього є висновки В. Просалової, яка висвітлює проблему інтермедіального у взаємозв'язку з поняттям інтертекстуальності. Розрізняючи ці поняття, авторка визнає, що інтертекстуальні студії розглядають взаємозв'язок вербальних творів, а інтермедіальні – аналізують висвітлення літературою інших видів мистецтв. Тому інтермедіальний метод аналізу цілком можливо повноцінно реалізувати у викладанні античної літератури, на відміну від інтертекстуального. Крім того, продовжує авторка, вченими, які розглядають теорію інтермедіальності, визнано, що генетично вона має зв'язки з іншою – теорією медіа, яка знайшла своє відображення у працях М. Маклюєна, В. Флюссера, Ф. Кіттлера, О. Федорова та ін. [7, с.47-48]. Медіа у цьому розумінні є різними механізмами й каналами художньої комунікації.

Ці висновки дослідниці є для нас значущими, оскільки у викладанні навчальної дисципліни «Історія зарубіжної літератури. Античність» маємо справу з класичними творами-шедеврами, які є в основі європейської культури й медійно інтерпретовані.

Вітчизняні дослідники-практики вищої школи (Мельник С., Юшина А., Дубович Г.) слушно зауважують, що медіакультура – це здатність ефективно використовувати медіаресурси й застосовувати інформаційні технології. Відтак медіаосвіта, засобами якої ця здатність формується, є важливою складовою підготовки сучасних фахівців [5, с.223]. У цьому аспекті вони розмежовують професійну медіаосвіту як «журналістську» (для прикладу наводяться проектні ідеї І. Чемерис і Б. Потятинника) та загальну як процес саморозвитку особистості на матеріалах і за допомогою засобів масової комунікації, внаслідок чого формуватиметься культура сприймання й критичного осмислення, інтерпретування і творення медіатекстів, зокрема у вищій професійній школі (ідеї О. Федорова, Г. Онкович, Ю. Казакова). Ця інформаційна (доцільніше – інтермедійна) компетентність є ключовою й надважливою в системі сучасної освіти. Автори, описуючи досвід реалізації медіаосвіти у вищій школі в Україні (зокрема – Інституті вищої освіти НАПН України, Інституті журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка, у вищих навчальних закладах м.м. Харкова, Одеси, Луцька) визнають, що на початку ХХІ століття інтенсифікується процес формування та підтримки лідерів-медіапедагогів, які пропонують нові моделі явища медіаосвіти [5, с.229-230].

Ткаченком О. у ході аналізу етапів формування специфічного напрямку «медіаосвіта» у зарубіжній педагогіці (зокрема – в системах освіти США, Канади, Австралії, Франції, Німеччини) принагідно зазначено, що цей досвід може бути використаний в Україні, коли від простого використання комп'ютерних програм та мережі Інтернет медіапедагоги-викладачі переходять до моделювання віртуального середовища, досліджують результати використання дистанційних та інформаційних технологій в освіті, вивчають вплив сучасних медіа на людину та способи творення сучасних медіатекстів [8, с.152].

Наукові ідеї та практичні напрацювання російського медіадослідника О. Федорова, реалізовані у роботі зі студентами Таганрозького державного педагогічного інституту [2], дають можливість виокремити й такі важливі освітні стратегії, як: цілеспрямоване використання спеціальних медіатехнологій у роботі зі студентами філологічних спеціальностей (з-поміж них – літературні, образотворчі чи життєві імітації, ситуативна театралізація, аналіз медіатексту, дискусійний медіаклуб тощо); створення віртуального медіаосвітнього середовища з метою вдосконалення системи офіційної, неофіційної й додаткової освіти людини впродовж життя.

Матвійчук М. М. також зазначено про практичні особливості використання мас-медіа у процесі реалізації професійних завдань. Звернено увагу на зарубіжний досвід медіаосвіти студентів (у Франції, де медіаосвіта інтегрована в базові предмети, викладається як спецкурс і має автономний характер; США, де вона є необхідним компонентом освіти; Великій Британії, Німеччині, Росії та Білорусії). Встановлено, що результатом медіаосвіти студентів є медіаграмотність як основа для розвитку професійної компетентності та культури особистості [4, с.9-10].

В експериментальній частині дисертаційної роботи з метою стимулювання пізнавальних мотивів та усвідомлення потреби вивчення медіа Матвійчук М. М. пропонує доповнити зміст фахових дисциплін навчальним матеріалом медіаосвітнього змісту, методики викладання – засобами цілеспрямованого використання медіаосвітніх технологій і форм організації навчальної діяльності (дискусія, дебати, ситуативний аналіз, коло ідей, конкурс ситуацій, снігова куля, мозковий штурм, рольові ігри, заняття з розвитку повноцінного сприйняття медіатекстів). Передбачена також самоосвітня діяльність студентів із медіатекстами (аудіо-відеоматеріалами тощо) [4, с.12-13]. Її критеріями дослідниця визнає такі: активність взаємодії з медіа, розуміння та критичне осмислення теоретичних засад медіа, принципів їх впливу на особистість, сформованість навичок інтерпретаційної роботи з медіатекстами, їх творче використання.

**Основні результати дослідження.** У ході з'ясування практично реалізованих в Україні освітніх стратегій формування інтермедіального мислення студентів гуманітарних спеціальностей виявлено наступне.

Крім пропонованого вище т.з. «комплексного» підходу, що передбачає доповнення змісту основних фахових дисциплін навчальним матеріалом із медіаосвіти, цілеспрямоване використання у ході фахової підготовки медіаосвітніх технологій – методів, форм, діагностичного інструментарію, самоосвітню діяльність студентів, застосовується у системі вищої освіти й інший – «системний». Він передбачає розроблення варіативного навчального

курсу «Інтермедіальні студії» (назва як типовий зразок) для студентів філологічних спеціальностей, що має на меті формування цілісного розуміння явища інтермедіальності, а також культурологічних, літературознавчих, компаративних компетентностей студентів.

Нами було проаналізовано низку робочих навчальних програм подібних курсів, зокрема – Інституту філології Київського університету імені Б. Грінченка (розробник – Олійник С. М.), Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка (розробник – Громик Л. І.). Теоретичні засади розроблених навчальних програм пропонувані у зазначених вище розвідках В. Просалової. Їхні змістові особливості є такими: теоретичні засади інтермедіальності як літературознавчого методу, звернення до просторових мистецтв, музики й театру, кінематографу у їхньому взаємозв'язку з літературним текстом, практичне ознайомлення з медіамистецтвом у просторі літературно-художнього твору. До специфічних методичних прийомів, які реалізуються у навчальних програмах курсів, віднесено здебільшого т.з. «кінематографічні»: прийоми ретроспекції, монтажу, аналіз монологічного/діалогічного мовлення персонажів і символіки художніх деталей, кольоропис, прийоми візуалізації літературного матеріалу.

На жаль, в очікуваних результатах не визначені форми контролю, види самостійної творчої діяльності студентів на основі використання та у форматі медіатексту. Вважаємо, що їх використання є ефективним у процесі формування інтермедіального мислення студентів та їхньої професійної компетентності.

У нашій практичній роботі зі студентами-майбутніми перекладачами в межах навчального курсу «Історія зарубіжної літератури. Античність» було передбачено системне застосування медіаосвітніх технологій. З урахуванням описаних вище теоретичних положень і реалізованих освітніх стратегій обрано «комплексний» підхід до використання медіаосвітніх завдань і відповідних видів діяльності:

– у процесі самостійної роботи студентів-філологів (пошукова робота в мережі Інтернет, робота з електронними словниками та ілюстративно-довідковими матеріалами на навчальній платформі Moodle, пошук та аналіз кіноінтерпретацій твору, відвідування віртуального музею, перегляд відеоматеріалів і телепередач історико-культурної та літературознавчої тематики тощо);

– під час лекційних чи практичних занять для організації інтермедіального аналізу тексту літературного твору. Особлива увага при цьому приділена завданням для художньо-літературного зіставлення перекладних зразків тексту з оригіналом (уривки текстів латиною). Важливо, щоб інтермедіальна робота з текстом літературного твору відбувалася в умовах кооперативного й колаборативного навчання;

– у ході підсумкового модульного контролю, коли студенти виявляють здатність інтерпретувати текст літературного твору у форматі медіатексту (виконання індивідуально-групових мультимедійних проєктів, написання есе, сценарію відеоролика чи буктрейлера, створення макету мистецького сайту, написання рекламної статті, творення перекладу (переспіву) текстів літературного твору тощо).

Проведена робота та її результати демонструють: зростання мотивації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвиток їх інформаційної компетентності; виявлення здатності до розгляду літературних текстів у широкому культурно-мистецькому ракурсі та розвиток критичного мислення; формування інтерпретаційних умінь і навичок, розвиток літературно-творчої (а в її контексті – й перекладацької) компетентності студентів філологічних спеціальностей.

**Висновки та пропозиції.** З'ясовано, що теорія інтермедіального аналізу тексту літературного твору вбирає в себе напрацювання дослідників попередніх століть і має значний потенціал щодо глибшого вивчення категорії художності літературного твору, користуючись мистецькими категоріями. У процесі підготовки фахівців у сфері філологічних наук його використання має значні переваги щодо розвитку літературознавчих, компаративних, художньо-творчих компетентностей студентів.

Подальше вивчення проблеми формування інтермедіального мислення студентів-майбутніх перекладачів тісно зв'язане з апробуванням сучасних освітніх стратегій кооперативного й колаборативного навчання.

Перспективним також є створення (доповнення) спеціальних навчальних курсів «Інтермедіальні студії», адаптованих до професійних завдань навчання майбутніх фахівців та на основі використання різних теоретичних підходів до осмислення медіаосвіти.

Генетична спорідненість теорії інтермедіальності з іншою – теорією медіа – дозволяє вивчати у подальшому шляхи використання й комбінування різних каналів художньої і масової комунікації. Такі дослідження мають на меті вивчення можливостей та освітніх ресурсів формування медіакультури майбутніх фахівців різних спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Chukantcova, V. O. (2009). Intermedialnyi analiz v sisteme issledovaniia khudozhestvennykh tekstov: preimushchestva i nedostatki. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Ser.: Filologiya, 140-145. [https://lib.herzen.spb.ru/text/chukacheva\\_108\\_140\\_145.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/text/chukacheva_108_140_145.pdf)
2. Fedorov, A. V. (2007). *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniia studentov pedagogicheskogo vuza*. Moscow: Informatciia dlia vseh.
3. Korobkova, N. K. (2014). Mizhmystetskyi poliloh v aspekti khudozhnosti. *Visnyk ONU*. Ser.: Filolohiia, vol.20, 1 (11), 18-27.
4. Matviichuk, M. M. (2014). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. Extended abstract of PhD dissertation (Social Pedagogy). NPU im. M. P. Drahomanova, Kyiv.
5. Melnyk, S., Yushyna, A., Dubovych, H. (2016). Problema mediaosvity v suchasni Ukraini. In *Aktualni pytannia dokumentoznavstva ta informatsiinoi diialnosti: teorii ta innovatsii: Proceedings of the Conference, Odesa, March 24-25. 2016.* (pp.222-230). Dnipropetrovsk : Seredniak.
6. Pieshkova, O. A. (2015). Suchasni pidkhody do traktuvannia poniattia intermedialnist ta sumizhnykh terminiv. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia*. Ser.: Filolohichna, (59), 151-154.
7. Prosalova, V. (2013). Intermedialnist yak yavyshe mystetstva i metod analizu. *Filolohichni seminary*, (16), 46-53: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fils\\_2013\\_16\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fils_2013_16_8).
8. Tkachenko, O. (2017). Mediaosvita yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii osobystosti. In *Proceedings of the Conference, Kharkiv, October 19. 2017.*(pp.151-152). Kh.: NUTsZU.
9. Vaisshtain, U. (2009). Porivniannia literatury z inshymy vydamy mystetstva: suchasni tendentsii ta napriamy doslidzhennia v literaturoznavchii teorii i metodolohii. In *Suchasna literaturna komparatyvistyka: stratehii ta metody*. Antolohiia (pp.373-392). Kyiv: Vyd. dim Kyievo- Mohylianska akademiia.

# ОГЛЯД ЕТАПІВ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В КОРЕЇ ВІД СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ДО СЕРЕДИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Кім О. О.

Україна, м. Харків,  
Комунальний заклад "Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 181 "Дьонсунрі""

**Abstract.** The article analyzes and summarizes the stages of the formation and development of Korean national musical culture from antiquity to the middle twentieth century, which were reflected in the formation of musical and aesthetic education of students in schools of the designated period. The historical ways of developing the national musical culture of Korea as a factor influencing the development of musical and aesthetic education of students are considered. The influence of Confucianism on the cultural and aesthetic traditions of Koreans in the Middle Ages is shown. The revolutionary transformations are mentioned in writing, education and music, performed by King Sejong of the Joseon dynasty. The directions of music and music education in the period of Joseon, the place and role of the instrumental and song learning components are shown. The efforts of the occupation authorities to eradicate the national aesthetic traditions are shown as well as further Korean government activity on its revival. A brief comparative analysis of the place and role of musical aesthetic education in European and East Asian traditions has been carried out. Significantly more important role of aesthetic component in the educational program of Korea is shown.

**Keywords:** musical and aesthetic education, Republic of Korea, Joseon, Sejong.

**Вступ.** Сучасна глобальна культура поєднує найкраще, що створено людністю, діалог культур сприяє їх взаємозбагаченню, розвитку та подальшому становленню міжнародної культурної політики. Одним із головних засобів формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості є естетичне виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси.

Корейці – одна із найдавніших державних націй, які збереглися до нашого часу. Перша держава – Стародавній Чосон – з'явилася біля Х століття до н.е. Культурні традиції та звичаї, як основа єдиної корейської нації, були сформовані протягом першого тисячоліття державності до кінця II століття до н.е. [1]. Однією із складових цього процесу була освіта, у тому числі – і музично-естетична.

Перші два тисячоліття історії Кореї до середини ХХ століття знаменувалися значним впливом зовнішніх культур – як опосередковано, так і безпосередньо – через підкорення сусідніми державами. Проголошення Республіки Корея у 1948 році стимулювало тенденції відродження національних культурних і освітницьких традицій і стало гідним вивчення яскравим прикладом соціокультурних перетворень в умовах відновлення державності і національної самосвідомості для інших країн, які відновили свою державність.

**Результати дослідження.** Як свідчить аналіз досліджених наукових матеріалів, філософську базу музично-естетичного виховання корейців заклали китайські середньовічні філософи Се Хе, Ван Вея, Чжан Янь-юань, Су Ші, Ван І, які спирались на досягнення середньовічних мислителів Сходу, таких як Конфуцій, Лао Цзи та Ван Чун. Конфуцій, Лао Цзи та Ван Чун високо оцінювали феномен музики, який впливав на моральний характер людини.

Конфуціанство в Кореї означало систему виховання, традиційних церемоній і зберегло своє значення навіть після скасування монархії на початку ХХ століття. Глибоко укорінені етичні та естетичні традиції конфуціанства все ще відіграють важливу роль у мисленні та повелінці корейців.

Корейські вчені Чжун Де Чхан, Сон Чжій Хі, Чо Сан Хьон розглядали проблеми виховного значення музики через зв'язок чуттєвого і логічного. Проблеми музичної педагогіки вивчались у дослідженнях корейських вчених Кім Мін Дя, Кан Джі Дін, Мо Че Нам, Па Чхан Сок, Пан Кім Чу, Ю Док Хі, І Хон Су та інш. Питання проблеми музично-естетичного виховання підростаючого покоління були досліджені у працях Хон Чон Су, Но Дон Ин, Кім Тхе Чхон, його особливості – в роботах Хон Сон Єн, О Хі Сук та інш [2].



Як зазначає У Ген-Ір [4] щодо становлення та розвитку корейської музичної культури, родоначальником та патріархом корейської національної музики називають короля Седжона династії Лі (державна Чосон 1392-1910). Історичні хроніки називають період правління короля Седжона "золотим віком". Однією із найвидатніших подій царювання Седжона було реформування освітньої системи. Револьюційною стала зміна писемності. У ті часи в країні офіційним для використання було китайське ієрогліфічне письмо, малодоступне для широких верств населення. Щоправда, вже у VII столітті було винайдено писемність *иду* з використанням китайських ієрогліфів для запису корейських слів. Але *иду* було складним і недосконалим, бо відтворювало корейську мову лише частково [3].

Від самого початку свого правління Седжон затвердив комісію для створення корейської національної писемності, наслідком діяльності якої став новий національний алфавіт "хангиль", який включив 14 базових приголосних і 10 базових голосних літер, став легким до засвоєння усіма мешканцями країни і сприяв розповсюдженню літератури на рідній мові. Як видатний музикант, король Седжон у 1432 році створив також і спеціальний нотний запис, завдяки якому усі його музичні твори були збережені [5].

Ідеї Седжона у музично-освітницькій галузі набули розвитку у 1493 році, коли група вчених на чолі із Сонг Хьона (1439-1504) видала дев'ятитомну працю "Акхах Квебом" ("Основи науки про музику"), яка стала першою енциклопедією в Кореї [2].

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що музика періоду Чосон розділялась за двома напрямками: "чонгак" (придворна музика) – інтелектуальна, яка мала відношення до елітної культури королівської родини і аристократії Чосон, і "мінсогак" (народна музика) – музичний напрямок, який був оснований на емоційному вираженні почуттів і тяжів до простого народу. На цьому історичному етапі розвитку особливе розповсюдження в Кореї отримали духові інструменти, їх опановували в школах, у яких учні відкривали істинні зразки прекрасного в музиці. Таким чином, можна сказати, що вагомий внесок у розвиток національної музичної культури короля Седжона мав великий вплив на розвиток музичного смаку і знайшов відображення у формуванні музичної освіти учнів.

Період правління династії Лі характеризується як епоха розвитку освіти. У цей період виникає столичний вищий навчальний заклад – конфуціанська Академія "Сонгюнгван", середні навчальні заклади в Сеулі – "Сахак", середні навчальні заклади в провінціях – "Хянгьо" та "Совон", а також "Содан" – початкова школа, яка могла знаходитися в будь-якому населеному пункті. [6].

Історико-педагогічний аналіз літератури свідчить, що до XX століття в Кореї не було системної музичної освіти, яка була б орієнтована на всі прошарки населення. Діти шляхетного походження у більшості виховувалися індивідуально й приватним образом, а з нижчих і середніх верств у приватних школах навчалися тільки хлопці [1].

Як зазначає У. Тайшина, у вихованні існувала стала традиція, за якою перш ніж отримувати будь-які знання та навички учні мали заслужити повагу наставника. Спочатку вони увесь час супроводжували його, спостерігали за ним, уважно слухали твори, які він виконував. Поступово, самостійно, вони засвоювали музичний матеріал, опановували його зміст та головні засоби виразності. І тільки після цього наставник включався у процес [7].

З вивчення історії розвитку музичної освіти у Кореї витікає, що головну увагу зосереджували на навчанні гри на музичних інструментах та традиційному співі по слуху, які ґрунтувалися на усному засвоєнні музики. З одного боку це стримувало поширення нотної музичної грамоти серед учнів, а з іншого – сприяло засвоєнню музичного матеріалу на слух, розвитку пам'яті [2].

Становлення музичної освіти в Кореї на зразок європейського науковці пов'язують з відкриттям наприкінці XIX століття навчальних закладів релігійними діячами, до числа яких увійшли такі школи як – Пекчехактан, Іхвахактан, Андервудхактан. "У 1891 році до академічного плану школи Іхвахактан були включені предмети вокал, виконавство" [7, 8]. Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що музичне виховання ґрунтувалось на участі дітей у релігійних богослужіннях, вивченні творів релігійного характеру шляхом заучування їх по слуху.

Історико-теоритичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що шкільна музична освіта у Кореї розвивалась як соціологічне виховання, яке виконує суспільну функцію, та художньо-естетичне виховання, метою якого було зробити життя людини щасливим.

Аналіз дослідженої літератури свідчить, що у звичайних школах під час уроків музики було обов'язковим виконання обрядових пісень, гімнів, які були приурочені до видатних дат і прописані у Другому, Третньому та Четвертому законах "про освіту Чосон". Популяризації

музики слугувало звернення до виконання гімнів, гри на музичних інструментах, хоча використання таких форм було не дуже розповсюдженим [9].

Лі Син Рок у своєму дослідженні підкреслює, що уроки музичного виховання у старших класах називались "уроки співу", так само і в початковій школі на ранніх етапах її розвитку навчали переважно співу, а не гри на музичних інструментах та слуханню музики.

Деякий час уроки музичного виховання як в старших класах, так і в молодших класах мали назву "урок музики", хоча зміст уроку не змінювався, було продовжено вивчення пісень. Підкреслювалася необхідність вивчення детального змісту відповідно до кожного рівня навчання. Особливість музично-естетичного виховання, як складової музичної освіти учнів полягала у тому, що основна увага приділялася вивченню простих та складних пісень, аналізу виконавської майстерності творів, теорії та історії музики. При цьому залишалися поза увагою найважливіші сторони музики, особливо – в старших класах.

В останні роки Чосон музичне виховання в Кореї уперше зазнало впливу західної музики – з 1906 р. вона вже офіційно вивчалася в школі. У зв'язку з цим, на початок ХХ століття відкриваються як приватні, так і державні освітні заклади, в яких значна роль відводиться навчанню музичному мистецтву. Корейська музична культура в цей час перебуває під впливом західної та японської. Тому, поряд із засвоєнням національних традицій, певну увагу отримує опанування особливостями західних музичних дисциплін [7].

Але скоро національна традиція музичної освіти опинилася під загрозою руйнування – під час окупації 1910-1945 рр. Хоча музика не була обов'язковим предметом за часи окупаційного правління, важливу роль зіграли пісні у початковій школі. Було навіть опубліковано деякі музичні підручники початкового рівня з військовими піснями. Першокласники були першими, хто піддавався мілітаристським пропагандистським пісням і активно співав їх у школі.

Як свідчать історичні матеріали того періоду, метою окупаційної влади було прищепити молоді уяву про неповноцінність корейської культури. Наслідки цього продовжували діяти і після визволення. Історичні факти стверджують, що одразу після відродження державності – проголошення Республіки Корея 15 серпня 1948 р. – питання освіти із особливим наголосом на естетичне виховання стало одним із пріоритетних напрямків законотворчої діяльності. Корейський уряд наголосив на важливості нематеріальних цінностей (Jungyo Munhyeong Munhwaajae). Протягом другої половини ХХ століття музична програма змінювалася із збільшенням частки корейської традиційної музики в порівнянні із західною музикою в школі, яка певною мірою перетворила корейське музичне виховання в багатокультурну систему, з метою повернення почуття ідентичності в корейському суспільстві [10].

**Висновки.** Аналіз розглянутої історико-педагогічної літератури, наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить, що процес формування освіти в Кореї на протязі історії значною мірою відрізнявся від європейських тенденцій. Як створююча цілі, домінантна, розглядалася і розглядається саме естетична освіта, із значним наголосом на музичну складову, на відміну від європейської традиції, у якій на перше місце висуваються природничо-наукові дисципліни. Музично-естетичне виховання у в Кореї як у часи монархії, так і в період Республіки потребує подальшого вивчення, в тому числі й з метою запровадження передового досвіду в музично-естетичному вихованні в школах України.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Новий погляд на історію Кореї: Підручник [текст] / За ред. Хо Сун Чьол. Переклад з корейської Ю. А. Ковальчук. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 336 с.
2. Лі Син Рок. Музично-естетичне виховання школярів Кореї [електронний ресурс] / С. Р. Лі // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – М.: Моск. держ. у-нт, 2005. – Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-muzykalno-esteticheskoe-vozpitanie-shkolnikov-korei>
3. У Ген-Ир. Просветительские деяния монарха Кореи эпохи Чосон Седжона [електронний ресурс] / Ген-Ир У. – Общество. Среда. Развитие (Terra Humana), № 2 (11), 209. – С. 166-171. – Режим доступу: <http://docplayer.ru/40092793-Prosветitelskie-deyaniya-monarha-korei-epohi-choson-sedzhona.html>
4. Син Хёнсик. История Кореи (Краткий популярный очерк). Пер. с корейского Л. А. Петров [текст] / Х. Син. – М.: ИКАР, 2001. – 134 с.

5. Тайшина У. С. Музыкальное образование в Корее [текст] / У. С. Тайшина. – Якутск: Высшая школа, институт им. В. А. Босикова. Музыка для всех № 4, июль 2015. – С. 20-23.
6. Но Донин. Історія сучасної музики в Кореї: Підручник [текст] / Д. Но. – Сеул: Хангильса, 1995. – 653 с.
7. Джу Те Чан. Естетичне виховання у музичному середовищі [текст] / Т. Ч. Джу. – Сеул: Університет Чосон, 2003. – 56 с.
8. Глухарева О. Н. Искусство Кореи. С древнейших времен до конца XIX в. [текст] / О. Н. Глухарева. – М.: Искусство, 1982. – 255 с.
9. 황준연. 음악교과서 국악 기보체계의 올바른 방향 모색 / 황준연, 성기련. – 국악교육연구 4(2), 2010.8. – 279-300 (Хванг Джун-Йон. Изучение корейской традиционной нотной записи в корейских книгах по музыке [текст] / Д-Й. ванг, К-Р. Сонг. – The Journal of Korean Music Education Research\_4(2)\_2010.8. – С. 279-300 С. 279-300)
10. Kim Jeong-Ha. Korean Primary School Music Education during Japanese Colonial Rule (1910-1945) [электронный ресурс] / Jeong-Ha Kim. – Queensland Conservatorium Arts, Education, Law Griffith University. – Режим доступа: [https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/1cdd22c0-b3ee-459f-b984-85f2aba68d3a/1/Kim\\_2013\\_02Thesis.pdf](https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/file/1cdd22c0-b3ee-459f-b984-85f2aba68d3a/1/Kim_2013_02Thesis.pdf)

# МУЛЬТИХМАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

к. п. н. Кобися А. П.,  
к. п. н. Кобися В. М.

Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

**Abstract.** The article analyzes the educational environment from the standpoint of a systematic approach, specially organized pedagogical conditions of personality development; the models of the structure of the educational environment are presented, the common and distinctive features of the structure of the educational environment in these models are characterized; The result of the analysis of existing definitions is given, which makes it possible to conclude: the educational environment is interpreted in three main directions: the system, as part of the information space, as an information infrastructure of the educational process; describes the structure of the informational and educational environment with a nonlinear structure, which consists of the following main levels: information resources and electronic bank normative, training and program documentation, information and educational environment substructures, subject and individual (local) informational and educational environments; the possibilities of creation of the educational environment using the resources of cloud technologies of different owners and platforms were analyzed, possibilities of providing feedback between the teacher and the student with the use of modern telecommunication technologies in the form of webinars, TV and video teleconferences, chats, IP-telephony and group consultations were characterized, collaborative work, discussions, presentations and project protection, thus implementing an educational environment based on multi-cloud solutions.

**Keywords:** educational environment, blended learning, cloud services, multcloud environment, the educational process, innovative technologies, e-learning.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної системи освіти вимоги до викладача постійно зростають. Змінюються як навчальні програми, так технології, що використовуються в навчальному процесі. Сучасний викладач повинен не тільки передати студенту знання відповідно до навчальної програми, а й сприяти формуванню в нього навичок роботи з інформацією, уміння конструктивно і ефективно взаємодіяти з колегами і викладачами, в тому числі з використанням сучасних засобів телекомунікацій, а також підготувати його до наукової діяльності і навчити випускника вищого навчального закладу постійно розвивати здібності мислити, вибирати, аналізувати і критично оцінювати інформацію, здобувати знання самостійно і працювати в команді.

Одна з головних проблем запровадження інноваційних форм навчання є вибір оптимального співвідношення найкращих традицій існуючої освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію інформаційно-комунікаційних технологій. Як свідчить практика і ряд досліджень, тенденція навчання чітко розвивається в напрямку змішаного навчання (blended learning), як процесу, що створює комфортне інформаційне освітнє середовище, системи комунікацій, що надають всю необхідну навчальну інформацію.

Під впливом інформаційно-комунікаційних технологій створюються сучасні технології освіти на основі занурення студента в нове інтелектуальне середовище. Формування нової моделі освіти пов'язане зі зміною характеру інформаційних потоків. В сучасних умовах головну роль відіграють не комп'ютери, а комунікації, з'явилася мережева економіка, мережева освіта. Так звана педагогіка мережевих спільнот розвивається в тісному зв'язку з сучасною концепцією розвитку Інтернет, яку прийнято називати Веб 2.0. Викладач зобов'язаний знати педагогічні можливості мережевих сервісів, навіть незважаючи на те, що спочатку дані інструменти не мали освітньої спрямованості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Освітнє середовище є об'єктом досліджень групи вітчизняних науковців: В. Б. Артеменко, А. Г. Карпа, О. І. Полотай, М. М. Глибовець, Д. К. Гломозда, В. І. Гриценко, М. В. Жук, О. Г. Кузьмінська, А. Г. Колгатин, Н. В. Морзе, С. В. Тищенко, Л. М. Петренко, В. Г. Шибаніц та ін. Результати дослідження

проблеми розвитку освітнього середовища навчального закладу відображені в монографії Л. Ф. Панченко, окремих публікаціях О. Є. Кравчини.

**Мета статті** – описати можливості використання інформаційного середовища викладача та студента педагогічного закладу вищої освіти та можливості його створення з використанням хмарних технологій та мультимедійних рішень.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженнях сучасних науковців «освітнє середовище» розглядають з позицій системного підходу як об'єкт освітньої системи у зв'язку із загальними та спеціальними завданнями її розвитку.

У широкому значенні поняття «освітнє середовище» розглядають як підсистему соціокультурного середовища, сукупність фактів, що історично склалися, обставин, ситуацій, спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості [1].

Т. Менг вважає, що освітнє середовище – це багатовимірне соціально-педагогічне явище, яке з різними комунікативними механізмами являє собою єдине ціле і ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин та способів поведінки, що актуалізуються у процесах засвоєння та поширення соціокультурних цінностей [2].

Відповідно до соціально-психологічного підходу [3] освітнє середовище визначається як умова досвіду конструювання соціальних сенсів людиною у процесі його взаємодії із зовнішнім світом. Освітнє середовище складає діалектичну єдність своїх просторово-наочних і соціальних компонентів, які взаємообумовлені і пов'язані між собою. Таким чином, у вузькому значенні при вивченні поняття «освітнє середовище» спостерігається двосторонній процес: вплив умов освіти на того, хто навчається; вплив того, хто навчається на умови, у яких здійснюється освітній процес. Саме останній вплив додає освітньому процесу особистісно зорієнтованого характеру завдяки долученню важливих для людини знань і використання комфортних технологій навчання.

Аналіз перших авторських підходів до розробки структури освітнього середовища в своїй роботі "Образовательная среда: от моделирования к проектированию" виконав В. Ясвін [4]. Він звертає увагу на моделі структури освітнього середовища у Г. Ковальова і Є. Клімова. У моделі Г. Ковальова освітнє середовище складається з фізичного оточення, людських факторів і програми навчання. До фізичного оточення автор відносить будівельно-архітектурні особливості навчального закладу; до людських факторів – просторову і соціальну густину серед суб'єктів навчально-виховного процесу, особистісні характеристики та успішність учнів, статево-вікові та національні особливості учнівського і педагогічного колективів; до програми навчання – структуру, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, форми навчання, зміст освітніх програм. У наступних моделях освітнього середовища компоненти виділені Г. Ковальовим, уточнюються авторами, отримують більшу деталізацію або виділяються додатковий компонент (компоненти) на основі науково обґрунтованих зв'язків між елементами освітнього середовища.

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень освітнього середовища можна зробити висновок про існування декількох сучасних моделей освітнього середовища:

- еколого-особистісна модель (В. Ясвін);
- комунікативно-орієнтована модель (В. Рубцов);
- антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков);
- психодідактична модель (В. Лебедева, В. Орлов);
- екопсихологічна модель (В. Панов).

Варто зазначити, що структура освітнього середовища в цих моделях має як спільні, так і відмінні риси. Спільним є виокремлення в структурі освітнього середовища матеріальних ресурсів і психологічних особливостей взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу. Відмінності обумовлені різними методологічними підходами авторів до створення моделі освітнього середовища, що відобразилося на виділенні різних характеристик суб'єктів середовища та їх діяльності, яка відбувається в освітньому середовищі.

Аналіз існуючих визначень дозволив зробити висновок, що цей феномен трактується у трьох основних напрямках: системному; як частина інформаційного простору; як інформаційна інфраструктура освітнього процесу.

Основна мета освітнього середовища навчального закладу: сприяти формуванню мотивації людини до саморозвитку, самоосвіти через надання необхідних інформаційних ресурсів та забезпечення відкритого і повноцінного доступу до інформації.

Технічно інформаційно-освітнє середовище будується за допомогою інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотек, розподілених баз даних, навчально-методичних комплексів і розширеного апарату дидактики [5, с. 163].

Сучасне інформаційно-освітнє середовище повинно мати засоби передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення та орієнтувати на задоволення освітніх потреб користувачів [5, с. 175].

За структурою інформаційно-освітнє середовище має нелінійну будову та складається з таких основних рівнів: інформаційні ресурси і електронний банк нормативної, навчальної і програмної документації; інформаційно-освітні середовища підструктур; предметні та індивідуальні (локальні) інформаційно-освітні середовища. Зв'язки між суб'єктами локальних освітніх просторів забезпечують інтеграцію та розвиток інформаційно-освітнього середовища.

Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ виконує такі основні функції: оперативне передавання початкової інформації до суб'єктів навчання; здійснення комунікативної функції між усіма учасниками освітнього процесу; надання комфортних умов для самостійної роботи.

В структурі інформаційно-освітнього середовища можна виділити такі компоненти: інформація загального характеру; інформація, що пов'язана з навчанням студентів; інформація, що призначена для викладачів і організаторів.

Розвиток соціальних сервісів Інтернет, технологій web 2.0, технологій розподілених обчислень (хмарних технологій) надає викладачеві нові можливості для створення інформаційного освітнього середовища засобами однієї чи кількох безкоштовних платформ. В цьому випадку інформаційне освітнє середовище являє собою блог або сайт розміщений на платформі Google, контент якого містить навчальний матеріал, збережений у вигляді файлів на ресурсах GoogleDisk, SkyDrive, DropBox, зв'язок між якими здійснюється за допомогою системи гіпертекстових посилань, а рівень доступу може змінюватись розробником.

Одним із важливих питань щодо впровадження елементів змішаного навчання в навчальний процес – є забезпечення зворотного зв'язку між викладачем та студентом. З цієї метою використовуються вебінари, теле- та відеотелеконференції, чати та ICQ, засоби IP-телефонії (наприклад, Skype, ooVoo), електронна пошта, форуми та блоги тощо. Ці засоби можуть бути використані як для індивідуальних, так і групових консультацій, спільної роботи, обговорень, презентацій і захисту проєктів.

Дослідження практичної діяльності освітніх установ що надають освітні послуги за змішаною формою дозволили виявити фактори, що впливають на ефективність праці викладачів і студентів як ключових елементів в системі змішаної освіти. Вони безпосередньо і опосередковано впливають на якість навчання. Ці фактори значною мірою збігаються з факторами, що визначають вплив технічних засобів навчання при традиційному навчанні [6].

У зв'язку з цим актуальною науковою задачею є розробка нових методів аналізу процесу навчання з можливістю подальшого контролю та інваріантності оцінки якості засвоєння декларованих знань, умінь і сформованих навичок, необхідних для виконання професійної діяльності. Пріоритетним напрямком розвитку системи змішаного навчання є створення автоматизованих систем декларування та оцінювання знань. Використання мережних технологій є передумовою створення комп'ютерних тестових систем. Використання тестів дозволяє автоматизувати контроль знань у процесі прийняття рішень про рівень навченості студентів. Впровадження тестових технологій дозволяє підвищити якість і об'єктивність оцінювання процесу навчання, шляхом зниження суб'єктивної оцінки конкретного педагога і значно деталізувати, уніфікувати атестаційні вимоги з дисциплін на основі Державних освітніх стандартів, підвищити об'єктивність атестації, а також оцінити ефективність професійної діяльності викладачів [7, с.118].

Створення автоматизованих тестів – складна і кропітка робота, яка потребує навичок програмування. Проте це не означає, що такий засіб діагностики та контролю доступний лише програмісту чи викладачу інформатики. Сьогодні існує ціла низка Інтернет-сервісів на базі хмарних платформ для створення тестів широкого призначення, а серед них такі:

- Тесторіум – Інтернет-сервіс створення онлайн тестів ([www.testorium.net](http://www.testorium.net));
- Майстер-Тест – Інтернет-сервіс створення онлайн тестів ([www.master-test.net](http://www.master-test.net));
- Сервіс створення тесту для сайту – ([www.test.fromgomel.com](http://www.test.fromgomel.com));
- Ankt.ru – безкоштовні тести, тести онлайн – ([www.ankt.ru](http://www.ankt.ru));
- Банк тестов.Ру – ([www.banktestov.ru](http://www.banktestov.ru));

- Твой тест – сайт створення та проведення онлайн-тестування – ([www.make-test.ru](http://www.make-test.ru));
- Online Test Pad – конструктор тестів ([www.onlinetestpad.com](http://www.onlinetestpad.com));
- SImpoll – зручний конструктор опитувань та форм зворотного зв'язку ([www.simpoll.ru](http://www.simpoll.ru)).

Усі перераховані сервіси є автоматизованими системами онлайн-тестування, метою яких є забезпечення викладача доступним інструментом для організації та проведення контролю знань й оброблення результатів тестування з використанням хмарних рішень. Такі системи (кожна відповідно до потужностей) дозволяють створювати довільну кількість тестів з потрібною кількістю питань, задавати свій алгоритм аналізу результатів тестування, переглядати результати кожного користувача, повторно призначати вже виконані студентами тести й порівнювати результати, створювати графічні питання, використовувати відео- та аудіоматеріал.

Під час вивчення навчальних дисципліни студенти розробляють телекомунікаційні навчальні проекти із застосуванням соціальних сервісів Інтернет, технологій web 2.0, технологій розподілених обчислень (хмарних технологій) та вікі-технологій. Кожний студент розробляє свій власний проект, який містить блог викладача, значну кількість інтерактивних дидактичних матеріалів (кросвордів, ігор, тестів тощо), інтерактивних on-line опитувальників, карт знань, мультимедійних презентацій, інструкцій тощо, виконаних з використанням різноманітних он-лайн ресурсів.

Таким чином, студенти мають змогу поступово в міру виконання завдань до лабораторних робіт, додавати їх до власних вікі-сторінок, брати участь в он-лайн групових обговореннях, вести власний блог із записами стосовно власної рефлексії, використовувати усі методичні матеріали, які розмістив викладач на вікі-сторінці спільноти, заповнювати спільні документи тощо. Перевіряти роботу студентів викладач має змогу у вільний час з будь-якого місця перебування.

**Висновки.** Отже, хмарні технології дозволяють організувати інформаційне середовище викладача та студента закладу вищої освіти і розмістити на цих ресурсах навчальні матеріали для роботи студентів, їх портфоліо для викладача та роботодавців. Такі інформаційні середовища дозволяють простежувати траєкторію навчання студента за результатами виконання ним навчальних завдань і розміщення їх у портфоліо. Реалізація портфоліо студента здійснюється з використанням хмарних сервісів різних розробників, що дозволяє використовувати ресурси різноманітних напрямів і призначень для формування у майбутніх педагогічних працівників професійних компетенцій та вміння використовувати у своїй професійній діяльності програмні продукти з використанням мультихмарних рішень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика в современных информационно-образовательных средах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdenet.ru/bibl/education/Communications/5.1.html>.
2. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Менг. – СПб.: Север, 1999. – 170 с.
3. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Електронний ресурс] / Ю. С. Мануйлов. – Режим доступу: <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971>.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
5. Солдаткин В. И. Создание информационно-образовательной среды открытого образования Российской Федерации / В. И. Солдаткин; под общ. ред. А. Н. Кулика // Новые информационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития. – М.: Логос, 2003. – С. 161-179.
6. Петренко Т. А. Окремі питання оцінювання якості дистанційної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs113/50.pdf>.
7. Шибицька Н. М. Експертне оцінювання знань в системі дистанційного навчання / Н. М. Шибицька // Автоматика. Автоматизація. Електротехнічні комплекси та системи. - 2005. - № 1. - С. 117-123.

# ЧИННИКИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЦЕНІЧНОГО МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД РОЛЮ В КЛАСІ СЦЕНІЧНОЇ МОВИ ТА АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Коленко А. В.

*Україна, м. Київ, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, кафедри сценічної мови, ст. викладач*

**Abstract.** *The article deals with the functional analysis of the theater conception of the actor's work over the verbal action in the play as an important aspect of teaching verbose students. The role of the analysis of a work and a role in the process of word formation and the construction of an artistic image on the stage is examined. The importance of introducing an efficient model of systematic subject overlaps is emphasized in the article, as well as interpenetration of the cognate subjects in the course of developing students' capacity for stage speaking. The existence of muscle "clamps" as a psychological barrier to verbal action is substantiated. The role of psycholinguistics in the process of word formation is explored.*

**Keywords:** *verbal action, muscle clamps, psycholinguistics, actor's game, stage art.. subjectintegration.*

**Вступ.** Попри широкі можливості сучасних інноваційних технічних, медіа та візуальних засобів у театрі і кіно та їх незаперечний потенціал у репрезентації персонажа, слово залишається чи не найважливішим виявом на сцені акторської майстерності і життєвої правди, яку потребує суспільство, що сьогодні вимогливіше ставиться до театрального продукту. Ще В. ф. Гумбольдт стверджував, що слово не є відбитком предмета як такого, а його почуттєвого образу, створеного ним у нашій душі в мовотворчому процесі. Донести це слово-образ до глядача, слухача – завдання актора. А навчити це зробити – завдання педагога.

Вирішення означеної проблеми потребує розроблення нових методик та запровадження інноваційних технологій у процес формування умінь та навичок сценічної мови.

Сьогодні методика формування сценічної мови спирається, в основному, власне на технічну сторону – знання фонетики, правил орфоєпії, техніка постановки голосу, система вправ для формування правильної вимови тощо. Сучасні педагоги, готуючи студентів до роботи над роллю у виставі, використовують інноваційні методи, прийоми, підходи, зважають на досвід різних театральних шкіл світу. Втім, на цей час майже немає досліджень з питань удосконалення навчального процесу вищої театральної школи в галузі роботи над роллю, над аналізом твору, окремої в ньому ролі як частини творчого процесу, конкретної роботи над словом, які б поєднали класичні наукові здобутки та сучасні розробки в навчанні створення образу на базі комплексного ретельного аналізу змістово-мовленнєвої складової.

Недостатньо дослідженими залишаються шляхи та засоби формування умінь і навичок власне словесної дії, без якої слово перестає впливати на глядача/слухача і втрачає своє надзавдання.

З урахуванням вищезазначеного актуалізується проблема підвищення якості професійної підготовки акторів, удосконалення форм та прийомів традиційних методик формування навичок сценічної мови та впровадження інноваційних технологій навчання з врахуванням досягнень сучасної лінгвістичної, педагогічної та психологічної наук.

З огляду на це, метою пропонованої статті є аналіз та обґрунтування основних чинників успішного формування навичок сценічної мови, а саме:

- комплексний аналіз ролі, який містить в собі логічний і орфоєпічний аспекти;
- визначення ролі психолінгвістики та її зв'язок з театральною педагогікою;
- використання сучасних музичних ритмів в системі роботи над сценічним мовленням;
- шляхи усунення м'язових «затисків» та ін. і на їх основі розробка основних рекомендацій для професійної підготовки актора.

**Результати дослідження.** Сучасна театральна педагогіка пропонує різні методики виховання сценічної мови, але всі вони мають спільну методичну першооснову для



вдосконалення мовленнєвої підготовки – систему К. Станіславського як наукове обґрунтування виховання актора.

Відкриті К. Станіславським закони сценічного мовлення лежать в основі сучасних вітчизняних та зарубіжних методик формування професійної майстерності актора, допомагають йому знаходити правильне рішення у роботі над роллю та стимулюють його до самостійної творчості. Ці положення лежать в основі методичних розробок з формування сценічної мови Гладишевої А., Грицан Н., Євдокимової В., Наконечної О., Нечасенко Т., Раденко Ю., Стадніченко Н. та інших вітчизняних методистів у галузі культури і мистецтва. Методика формування навичок сценічного мовлення за К. Станіславським передбачає використання різних методів, прийомів і вправ для роботи над постановкою дихання, голосу, дикції. Але живе слово – це не тільки інтонація, жест, манера сценічної поведінки, а й контекстова доцільність думок, які воно уособлює.

Комплексність викладання всіх аспектів сценічної мови та акторської майстерності має стати провідним принципом навчання. Комплексний метод виховання сценічної мови передбачає цілий спектр навчальних заходів, які забезпечують нерозривну єдність процесів дихання, мовно- і голосоутворення й зорієнтовані на творчий, дійовий характер опанування сценічною мовою, який може забезпечити мовний (комунікативний) тренінг, його співвідносність із загальними завданнями виховання актора.

Серед основних чинників успішного формування навичок сценічного мовлення ми бачимо створення ефективної моделі системної міжпредметної взаємодії і взаємопроникнення, що стане запорукою досягнення поставлених завдань. Така інтегрована програма дасть можливість педагогу зосередити свою увагу на пошуку власного стилю викладання, структурно-організаційних форм занять, вибору художнього матеріалу, залучення спеціалістів логопедів, дефектологів до проведення практичних занять з виправлення мовленнєвих вад. Результатом такої роботи над словом стане природність голосу, вимови, простота, цілковита достовірність та бездоганна дикція.

Одним із важливих аспектів роботи над словом як складовою роботи над роллю є аналіз ідейної суті твору, встановлення ідеї (надзавдання), визначення основного конфлікту, наскрізної дії твору (ролі), основний конфлікт п'єси визначає спрямованість ролі і тим самим дає ключ до словодії.

Без визначення основного конфлікту, яскравих і точних бачень, без уміння їх передати уяві глядачів не може бути ні сценічної дії, ні словесної. Отже, основне, чому потрібно навчити студента, це знаходити початок конфлікту – у п'єсі, а потім окремої ролі. Перше безпосереднє зіткнення сил, що дає поштовх наступному розвитку подій в п'єсі, дає акторові розуміння логіки вчинків образу. Визначення основного конфлікту ролі вимагає копійного глибокого аналізу і всебічного обговорення з режисером. Особливу увагу студента потрібно звернути на зав'язку – епізод чи декілька епізодів, з яких починається дія твору. Далі робота над роллю повинна містити, по-перше, розбір сюжету, тобто, актор повинен з'ясувати для себе не тільки ідейний напрям п'єси як це перший етап оволодіння матеріалом, а й його сюжет, тобто ту сукупність подій, в якій розкривається зміст. Для цього потрібно простежити всю лінію його розвитку, уважно розглянути логічну послідовність подій, вчинків і думок дійової особи.

По-друге, розбір композиції. Театральний педагог повинен пояснити студентів, що саме зав'язка показує основні сили, що конфліктують, причини їхнього зіткнення, протилежність поглядів, інтересів, прагнення.

По-третє, кульмінацію – найвищу емоційну точку в розвитку подій драматичного твору. Потрібно побудувати художню перспективу ролі таким чином, щоб кульмінаційний момент не настав раніше або пізніше. Основну енергію, мовно-голосові акценти потрібно залишити для кульмінаційної частини ролі, інакше сила драматичної дії втратить свою силу.

По-четверте, логічний розбір кожного речення залежно від контексту, а також аналіз головної лінії дії ролі з огляду на основне завдання твору (встановлення окремих подій або епізодів). Кожен окремий епізод художнього твору або п'єси може мати свою зав'язку. Встановлення таких опорних подій допоможе виконавцеві згодом побачити перед собою ціле, а також ще раз уточнити надзавдання, до якого й має бути спрямована вся його творча увага.

І, зрештою, визначення підтексту; створення бачень на основі авторського тексту; закріплення виконавцем тексту на основі створених ним бачень, передача внутрішніх бачень об'єкту (партнерів, глядачів).

Процес мови може бути словесною дією тільки тоді, коли відбувається «зараження» співрозмовника або співрозмовників своїми думками та емоціями; передача йому або їм того,

«що бачиш і розумієш сам». Кожною фразою, кожним словом актор повинен спонукати глядачів, партнерів до дії – зрозуміти певну думку, побачити в думках картину, звернутися до спогадів тощо. Слід зауважити: якщо актор не бачить за словами реальних або уявних картин життя, то їх не побачить і глядач, хоч як би технічно правильно і «красиво» говорив актор. Що таке «бачення» або «кінострічка бачень», яку так старанно вивчають у наших та світових театральних школах? Це прийом психотехніки, пристосування, що допомагає акторові «бачити» те, про що говорить герой, підключаючи досвід свого життя. Це ще й здатність творця знати про інших все, що він знає про самого себе. Але актор найчастіше і не бачить, і не чує, і не відчуває, і не діє. Він – «грає». У відповідь на це звучить категоричне «не вірю». Вчення створювати образні вистави, які матеріалізують думку актора, роблять її образною, дієвою, а тому й доступнішою для партнера або глядача, становить бачення внутрішнього зору. Кожною фразою, кожним словом актор повинен спонукати глядачів, партнерів до дії – зрозуміти певну думку, побачити в думках картину, звернутися до спогадів тощо.

Для створення яскравого образу на сцені акторові потрібно обов'язково мати уяву, особисте ставлення до події, особливе бачення розповіді, володіння підтекстом, вміння тримати паузу. Тому, після чіткого аналізу твору та ролі, належну увагу студента потрібно звернути на мовну перспективу ролі. Тільки після перелічених етапів підійти до запам'ятовування тексту ролі, але в жодному разі не навпаки, що нерідко трапляється. Завершальний етап – на основі особистого ставлення, бачення, уяви, передати глядачеві свої думки і задум режисера, пам'ятаючи про те, що актор повинен бути співавтором вистави, а не елементом декорації.

Втім, на цей час майже немає досліджень словесної дії як частини акторської гри, які б поєднали класичні наукові здобутки та сучасні розробки у психологічній і педагогічній науках.

Відомо, що інтелектуальним, волюнтативним та емоційним методами впливу людина поступово опановує самотійно й несвідомо, починаючи з дитинства. Проте, вивчаючи акторське мистецтво, студенти повинні розуміти, що при створенні індивідуальної логіки дій образу, актору доводиться, за словами Станіславського К. С., навчатися всьому спочатку [3].

Наукові відкриття психолінгвістів, безперечно, допомагають театральним педагогам, авторам, режисерам, акторам у роботі над сценічним матеріалом, даючи більш чітку і зрозумілу картину психіки людини, що потім відображається в сценічному мистецтві, режисерських задумах, сценічному слові акторів та сприяє вирішенню творчих завдань митців. Тому необхідно обов'язково використовувати здобутки психолінгвістики та вивчати досвід науковців, застосовуючи цей досвід у практичній театральній педагогіці. В майбутньому такий підхід допоможе виховати сучасного універсального актора.

З-поміж вагомих наукових розробок, спрямованих на вивчення акторського мистецтва та, зокрема, словесної дії, варто згадати Станіславського К. С., Єршова П. М., Букатова В. М., Брехта Б., Виготського Л. С., Бубнова Є. В., Леонтева А. А. та багато інших. Скажімо, Станіславський К. С. завжди опирався на новітні наукові розробки стосовно психіки людини. Сучасні режисери та педагоги, навчаючи студентів особливостям словесної дії у виставі, використовують не тільки досягнення науковців у царині психології, риторики, а й сучасні розробки «новітніх» наук, таких як психолінгвістика, паралінгвістика (фонація, кінесика, проксеміка), біосенсорика, біоенергетика та ін.

На думку Станіславського К. С., почуттю наказати не можна, його слід досягати іншими шляхами. Наприклад, у результаті виникнення відповідної психологічної ситуації, що сприяє появі емоційного ставлення людини до певних явищ, коли вона переживає це утворене емоційне ставлення [2]. Істотним елементом системи Станіславського К. С. є «метод фізичної дії», який полягає в тім, що, виконуючи дії персонажа п'єси насправді, цілеспрямовано, виконавець забезпечує необхідні умови для виникнення емоцій [1].

Психолінгвістика цікава для театральної педагогіки, передусім, тим, що, виступаючи у ролі галузі лінгвістики, вивчає мову як феномен психіки. З погляду психолінгвістики, мова існує настільки, наскільки існує внутрішній світ, що саме говорить і слухає, пише і читає. Тому психолінгвістика не займається вивченням «мертвих» мов, таких як старослов'янська або грецька, у яких намне доступні психічні світи творців текстів. Сьогодні існує безліч цікавих розробок, де провідні режисери, актори, театральні педагоги, науковці на основі наукового підходу пропонують свої методи роботи над словесною дією у виставах, моновиставах та публічних виступах.

Оскільки вивчення сценічної майстерності потребує освоєння відповідної техніки, студенти – майбутні актори повинні досконало опанувати навичкою м'язової свободи, адже м'язові «затиски», які виникають у людини на психологічному рівні, є неабиякою перешкодою

словесній дії. Саме тому доцільно дослідити особливості навчання студентів словесній дії як невід'ємної частини акторської гри.

Немає жодного сенсу включати в роботу м'язи, якщо мета – не підняти щось важке. Очевидно, що важливою інформацією для студентів стане твердження Станіславського К. С., що будь-яка майстерність, а сценічна особливо, вимагає вироблення відповідної техніки. У цьому контексті, при висвітленні даної теми, доцільно навести цитату відомого педагога з його книги «Робота актора над собою»: «Вади, які в житті минають легко, стають помітними перед освітленою рампою і настирливо лізуть в очі глядачам. Це зрозуміло: на сценах людське життя показується у вузькому просторі сценічної рамки. На це життя, втиснуте в театральний портал, дивляться в біноклі, його розглядають, немов мініатюру, в лупу. При цьому від уваги глядачів не вислизнуть жодні деталі, навіть найдрібніші подробиці. Якщо прямі руки, які піднімаються, як шлагбауми, терпимі в житті, то на сцені вони недопустимі. Вони надають дерев'яніння фігурі людини, перетворюючи її на манекен. Здається, що в таких акторів душа схожа до рук – дерев'яна. Якщо до цього додати ще й прямий, як жердина, хребет, то вийде в повному розумінні слова «дуб», а не людина. Що може проявити таке «дерево»? Які переживання?» [4].

Акторське мистецтво сьогодні вимагає від актора театру і кіно не заучених, хоч і досконало відшліфованих мовних фраз, а живого сценічного слова. Слово живе на сцені разом з персонажем, у взаємодії з ним і через нього впливає на глядача (слухача). Ученими психолінгвістами доведено, що у поєднанні з музикою воно здатне викликати більш глибокі почуття, виражати і проникати у суть висловлюваного значно глибше. Педагогам, які працюють на удосконалення мовної і мовленнєвої підготовки актора, варто взяти це до уваги і, оновлюючи та удосконалюючи форми роботи над словом, над виробленням навичок мовної і мовленнєвої культури, широко використовувати сучасні музичні надбання...

Ефективність впровадження запропонованих форм роботи з використання сучасних музичних ритмів у роботі на сценічною мовою (словом) потребує конкретної і обґрунтованої мотивації їх застосування. Сучасна психологія вважає мотивацію людини вкрай важливою. Психологічна школа Д. Н. Узнадзе [6], формуючи теорію установки, підкреслює величезний вплив мотиву на оволодіння діяльністю; А. Н. Леонтьєв вважає яскравість мотиву одним з найбільш важливих стимулів оволодіння навичкою. Тому дуже важливо, щоб, окрім професійно підібраних вправ, студент мав змогу навчатися на талановитих прикладах сучасного професійного театру і кіно, бачити результати діяльності відповідно до запропонованої методики.

Методика формування навичок сценічної мови включає в початковий етап мовно-голосового тренінгу підготовчі вправи, запропоновані Э. М. Чарели [5] (суть методу полягає в тому, що ігрова вправа, координована і направлена викладачем, має бути доведена до ступеня мистецтва). Привабливість ігрового методу полягає в підключенні органічної природи майбутнього актора до оволодіння необхідними голосовими і мовними навичками; у збудженні та активізації захоплення і позитивних емоцій; сприяє подоланню м'язових затисків у мовному апараті; сполучає технічні і творчі моменти в процесі навчання сценічної мови.

Сьогодні в класі сценічної мови використовують і творчі і формальні прийоми. Звісно, що ігровий метод більш цікавий і подобається студентам, а метод механічний викликає втому. Багато студентів у силу особливостей характеру не здатні до механічного повторення. Вирішення проблеми знайдено у використанні сучасного музичного матеріалу, який відповідає музичним трендам та тенденціям, разом з механічним повторенням вправ. Механіка перестає бути важкою справою, навпаки: студенти можуть годинами повторювати певний звук, звукосполучення, скоромовки, маленькі віршики під улюблені сучасні ритми. Саме музика поєднує тренінг технічний з тренінгом творчим. Музичний супровід у виробленні навичок техніки сценічної мови активізує творчу уяву, збуджує емоційний стан (варто лише правильно підбирати музичний супровід до кожної технічної вправи, враховуючи і змістове наповнення словесного тексту та його відповідність запропонованим музичним ритмам. Тому, на нашу думку стало корисним запровадження в процес виконання технічних мовно-голосових вправ сучасні музичні ритми та експериментально перевірити їх у процесі вивчення студентами I – го року навчання дисципліни «Сценічна мова».

У навчальному процесі студентів – майбутніх акторів, важливого значення набуває здобуття навичок у мистецтві володіння словом за допомогою технічних вправ. Мовноголосовий тренінг, робота над вадами мови, орфоепією стають результативними тоді, коли зрозуміла і захоплююча мета. Порівняльна характеристика двох методів роботи над технікою мови, ігрового та методу механічного повторення, показала, що методи потребують

злиття, певної асиміляції. Доцільною ланкою, що поєднує ці педагогічні методи, стало використання музики в технічних вправах.

**Висновки.** Таким чином, цілком очевидним є те, що формування навичок сценічного мовлення можливе за умови комплексної системи вправ і методичних прийомів роботи над роллю в класі сценічної мови та акторської майстерності.

1. Невід'ємною частиною роботи актора над створенням художнього образу, в якому слово набуває правдивого дієвого значення, а художній образ на сцені стає яскравим і переконливим, – є комплексний аналіз ролі. Іншими словами, основним підґрунтям роботи актора над роллю є ретельний аналіз твору і окремої ролі в цьому творі, що містить в собі логічний і орфоепічний аналіз ролі. Отже, при розробці методики навчання роботи над роллю як невід'ємної частини створення художнього образу рекомендуємо акцентувати увагу студентів на наступному:

Ретельний ідейний аналіз твору та ролі подає інформацію, що дозволяє акторові будувати основні риси характеру, мовні, пластичні та зовнішні характеристики ролі. Актор повинен бачити героя в перспективі розвитку основного конфлікту, що дає чітку уяву глядачеві про створений актором художній образ.

Сучасний театр потребує особливого ставлення актора до взаємодії з глядачем. Театральній педагогіці потрібно звернути увагу на роботу над монологічним мовленням, яке обов'язково повинно набувати рис діалогу з глядачем. Для цього потрібно розвивати м'язову свободу, увагу волю, уяву, оцінки, ставлення, темперамент, діалектичне мислення та ін.

У роботі над текстом актор зобов'язаний перевірити точність дії словом, з огляду на напрямок конфлікту. Потрібно пам'ятати, що роль повинна мати перспективу і кінцеву мету – надзавдання. Провести логічний, орфоепічний аналіз тексту ролі, перевірити в орфоепічному словнику точність наголосів в складних словах.

2. Необхідно обов'язково використовувати здобутки психолінгвістики та вивчати досвід науковців, застосовуючи цей досвід у практичній театральній педагогіці. У майбутньому такий підхід допоможе виховати сучасного універсального актора.

3. Оволодіння навичками м'язової свободи забезпечить довіру глядача і до його словесної дії.

4. Музичний супровід у виробленні навичок техніки сценічної мови активізує творчу уяву, збуджує емоційний стан (варто лише правильно підбирати музичний супровід до кожної технічної вправи, враховуючи і змістове наповнення словесного тексту та його відповідність запропонованим музичним ритмам).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бубнова Е. В. Метод физических действий Станиславского и первые упражнения на память физических действий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 2776 – 2780.
2. Выготский Л. С. Станиславский К. С. К вопросу о психологии творчества актера // Собрание сочинений в 6-ти томах. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 6. – 327 с.
3. Ершов П. М., Букатов В. М. Технология актерского искусства. – ТОО «Горбунок», 1992. – 152 с.
4. Станиславский К. С. Собрание сочинений. Работа актера над собой (Часть 1). – 2015. – Том 2.
5. 'Тайны нашего голоса'; Козлянинова, И. П.; Чарели, Э. М.; Изд-во: Екатеринбург; "Диамант", 1992 г.
6. Узнадзе Д. Н., Общая психология. — 413 с: ил. — (Серия «Живая классика»). – 2004 г.

## МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Кыргызхан Гульбаршын Азизовна,  
Бабажанова Нурсулу Онербаевна

Казахстан, г. Алматы, азНПУ имени Абая

**Abstract.** Theme of work "Criteria evaluation as an effective tool for the formation of students' learning activities in history and social studies classes". The relevance of this topic is obvious, as there are active searches for methods of work and systems for assessing students' learning achievements. The paper gives examples of criteria assessment of the oral answer, all the work in the lesson, a rating map for assessing history and social studies is presented. The application of the criteria approach in history lessons allows teachers, students and parents to follow the learning process of students.

**Keywords:** methods, criteria evaluation, history process.

Слово «методика» происходит от древнегреческого слова «методос», что означает «путь исследования», «способ познания». Значение его не всегда было одинаковым, оно менялось с развитием самой методики, сформированием ее научных основ. На сегодняшний день вопрос, является или нет методика наукой, не актуален. Он решен принципиально – методика преподавания истории имеет свой предмет. Это научная дисциплина, которая исследует процесс обучения истории с целью использования его закономерностей для повышения эффективности образования, воспитания и развития подрастающего поколения. Методика разрабатывает содержание, организацию и методы обучения истории в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Преподавание истории в школе – это сложное, многогранное, не всегда однозначное педагогическое явление. Его закономерности раскрываются на основе объективных связей, существующих между образованием, развитием и воспитанием учащихся. В основе его лежит учение школьников. Методика изучает учебную деятельность школьников в связи с целями и содержанием обучения истории, при приеме руководства усвоением учебного материала.

Обучение истории, как уже говорилось, – это сложный процесс, включающий взаимосвязанные и находящиеся в движении компоненты: цели обучения, его содержание, передачу знаний и руководство их усвоением, учебную деятельность школьников, результаты обучения. Методика вооружает учителя истории содержанием и педагогическими средствами обучения, знаниями и умениями, необходимыми средствами для эффективного исторического образования, воспитания и развития учащихся.

История как учебный предмет основывается на исторической науке, но это не уменьшенная ее модель. История как школьный предмет не включает абсолютно все разделы исторической науки. Методика преподавания имеет свои специфические задачи: отобрать основные данные исторической науки, построить преподавание истории так, чтобы ученики через историческое содержание получили наиболее оптимальное и эффективное образование, воспитание и развитие [1].

И. Я. Лернер подчеркивает, что можно знать, уметь, но не быть готовым к творческой деятельности, если не усвоен ее опыт. Усвоить его можно только в процессе решения проблем и проблемных задач. В этом случае используется исследовательский метод. Сущность его – в конструировании или выборе проблемы и проблемных задач и предъявлении их в определенной системе для самостоятельного решения учеником.

Раньше в школе рассматривалась 5-балльная система оценивания.

Сегодня в Казахстане в условиях модернизации содержания общего образования и разработки новых стандартов общего образования идет широкое обсуждение необходимости создания новых подходов к оценке образовательных результатов учащихся.

В переходную эпоху идут активные поиски методов работы и систем оценивания. Альтернативой «натаскиванию на тесты» может стать *критериальное оценивание*. Критериальное оценивание – способ оценивания того или иного параметра (знаний, умений, компетенций) на основе критериев, т.е. объективных показателей выраженности данного параметра, которые могут быть выявлены путем наблюдения за ходом выполнения задания или путем анализа представленного результата.

«Критерии – это признаки, по которым дети должны высказывать мнение о своей деятельности, оценить свои знания и умения, а в дальнейшем определить пути коррекции своей

деятельности». Критерии должны быть довольно четкие. Ученики договариваются с учителем, что за каждое правильно выполненное действие можно получить определенное количество баллов. [3]

Критериальный подход в системе оценивания учебных достижений школьников дает информацию учителю, ученикам, родителям о том, как идет процесс обучения. Применение критериального подхода формирует у учащихся осознанное усвоение изучаемого, придает уверенность в себе, в своих знаниях и умениях.

Выделяют некоторые принципиальные элементы технологии и свойства критериального оценивания [2].

*Общественный договор* – обязательное условие при критериальном оценивании. Общественный договор может осуществляться на нескольких уровнях: в начале учебного года на первых уроках учитель и ученики договариваются, по каким критериям будут оцениваться работы учащихся в этом учебном году; в начале четверти или полугодия учитель договаривается с учениками о том, когда будут проводиться итоговые работы по каждой теме, каковы формы этих работ (тест, эссе, исследование) и по каким именно критериям они будут оцениваться; наконец, каждая работа также может оцениваться на основании ряда критериев и инструкций к ним, которые также вырабатываются в ходе общественного договора.

*Работа над ошибками* логично встраивается именно при критериальном оценивании. Промежуточное оценивание небольших самостоятельных работ показывает, насколько успешно ученик осваивает изучаемый материал данной темы. Одновременно оно выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах. При этом у него есть время до итоговой работы, чтобы улучшить то, что в промежуточной работе оказалось выполненным недостаточно хорошо. Соответственно, любые, даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимаются учеником лишь как рекомендации для улучшения собственных результатов, так как оценки за них в журнал не выставляются. Таким образом, получая оценку за промежуточную работу, ученик получает четкие ориентиры, что надо сделать, чтобы повысить свою оценку за итоговую работу. При критериальном оценивании учитываются результаты только итоговых работ.

*Самооценивание.* Понятность для учащегося оснований оценивания, которая достигается при использовании рубрик, делает возможным самостоятельное оценивание учеником своей работы. Важно, чтобы самооценивание предшествовало предъявлению оценок учителем.

Методом самооценки может стать заполнение в течение урока следующей таблицы, которая демонстрирует устойчивое развитие во время урока [4].

Таблица 1.

| Основные понятия | Знал до изучения темы | Узнал | Могу применить |
|------------------|-----------------------|-------|----------------|
|                  |                       |       |                |

*Прибавление, а не уменьшение.* Мы привыкли к ситуации, когда оценивание традиционно осуществляется в два шага. Работа сначала условно оценивается в пять баллов, которые потом начинают снижаться (минус за каждую обнаруженную ошибку). В критериальном оценивании описаны уровни достижений (в том числе и самые незначительные), соответствующие каждому баллу. При этом оценивается приращение: ты что-то сделал, пусть не много, но это уже хорошо, и ты получаешь за это балл. Ты сам несешь ответственность за свою учебу. Важно, что все балльные шкалы начинаются с нуля. Это делает очевидным, что оценивается не личность ученика, а его деятельность.

*Сравнение с самим собой.* При критериальном оценивании нет условий для сравнения себя с другими. Ты успешен по одному критерию, а я – по-другому. Такие ярлыки, как «отличник», «троечник», «хорошист», отпадают сами собой, зато появляются дополнительные возможности оценивать и наращивать свои достижения по тому или иному критерию.

Критериальное оценивание не предполагает отказа от цифровой, формальной отметки, от балльной системы. Важно только, чтобы каждый балл был содержательно наполнен и им обозначался конкретный уровень достижений.

*Итоговое оценивание* – по каждому из критериев выводится итоговый балл, затем итоговые баллы критериев суммируются, и через специальную переводную шкалу трансформируется в 5-балльную.

*Критериальное оценивание* подразумевает ряд установок: оцениваться с помощью отметки может только работа учащегося, а не его личность; работа учащегося сравнивается не непосредственно с работами других учеников, а с эталоном (образом отлично выполненной

работы); эталон известен учащимся заранее; разработан четкий алгоритм выведения отметки, по которому учащийся может сам определить свой уровень достижения и определить свою отметку. [4]

*Особенности критериального подхода:*

- Оценка образовательных достижений учащихся становится открытой, более объективной, прозрачной;
- Способствует установлению доброжелательных отношений между участниками образовательного процесса;
- Появляется возможность рефлексии деятельности ученика;
- Ученик осмысливает результаты своей деятельности;
- Позволяет выделить отдельные элементы работы и оценивать их поэлементно.
- Позволяет повысить уровень обученности и качество знаний учащихся.
- Снижение школьной тревожности ученика.

Ниже представлены примеры критериального оценивания на уроках истории:

*Работа на уроке.*

1. Активность в ответах на вопросы - до 15 баллов

- а) ученик называет факт, имя, событие - 1
- б) ученик даёт определение - 2
- в) ученик использует дополнительный источник - 2
- г) ученик высказывает и объясняет свою точку зрения, называет причины события - 4
- д) ученик сопоставляет изученный материал с ранее изученным, делает правильный вывод - 5

2. Составление таблицы по теме, работа с текстом учебника и другими источниками (иллюстрациями, документами и т.д.) - до 5 баллов

Учитываются: активность, скорость, умение выделять главное, делать обобщение, сравнивать, умение правильно формулировать свои мысли

3. Работа с исторической картой, схемой - до 4 баллов

Таблица 2. Критерии оценивания устного ответа. Оценочный лист учащегося

| Критерии оценки \ дата |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Полнота ответа         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уверенность в себе     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Достоверность          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Качество речи          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Использование карты    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Использование терминов |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Соблюдение регламента  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Свое мнение            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Итог                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Для формирования умения самоопределяться и рефлексировать разработана рейтинговая карта оценки по истории и обществознанию:

Таблица 3.

| Виды работ   | Баллы          | Примечание   |
|--|----------------|--|
| 1  | 2              | 3  |
| 1. Контрольная работа  | От 3 до 5б.    | При неудовлетворительном результате вычитается 2 б     |
| 2. Исторический диктант  | От 3 до 10 б.  | При неудовлетворительном результате вычитается от 2 б. |
| 3. Сообщение, доклад   | До 16 б.       |  |
| 4. Презентация, проект, реферат  | До 20 б.       |  |
| 5. Выполнение творческого задания из учебника (проблемный вопрос, задание) | До 5 б.        |  |
| 6. Выполнение задания типа С   | До 10 б.       |  |
| 7. Написание эссе, сочинения-рассуждения                                   | До 10 б.       |  |
| 8. Составление кроссвордов   | До 5 б.        |  |
| 9. Составление собственных заданий для одноклассников                      | 1 б. за каждое |  |

Продолжение табл. 3

| 1   | 2                                    | 3 |
|---|--------------------------------------|---|
| 10. Составление схем, таблиц по теме  | До 5 б.                              |   |
| 11. Написание конспекта   | До 5 б.                              |   |
| 12. Составление сложного плана, тезисов.  | До 5 б.                              |   |
| 13. Исследования (социологические опросы, исследование практических ситуаций, описание результатов)                                 | До 10 б.                             |   |
| 14. Ведение портфолио по предмету   | До 10 б.                             |   |
| 15. Представление дополнительной информации по теме   | До 5 б.                              |   |
| 16. Участие в олимпиаде по предмету<br>- школьный этап (участие и места)<br>- районный этап (призёры)<br>- областной этап (призёры) | 1 – 7 б.<br>15 - 20 б.<br>30 - 40 б. |   |
| Итого баллов:<br>-планируемые баллы<br>- полученные баллы   |                                      |   |

Таким образом, критериальное оценивание позволяет:

*Учителям:*

1. Разработать критерии, способствующие получению качественных результатов;
2. Иметь оперативную информацию для анализа и планирования своей деятельности;
3. Улучшить качество преподавания и обучения;
4. Выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого ученика с учетом его индивидуальных способностей и особенностей;
5. Использовать разнообразные подходы и инструменты оценивания;
6. Вносить предложения по совершенствованию содержания учебной программы.

*Учащимся:*

1. Использовать многообразие стилей обучения, типов мыслительной деятельности и способностей для выражения своего понимания;
2. Знать и понимать критерии оценивания для прогнозирования собственного результата обучения и осознания успеха;
3. Участвовать в рефлексии, оценивая себя и своих сверстников;
4. Использовать знания для решения реальных задач, выражать разные точки зрения, критически мыслить.

*Родителям:*

1. Получать объективные доказательства уровня обученности своего ребенка;
2. Отслеживать прогресс в обучении ребенка;
3. Обеспечивать ребенку поддержку в процессе обучения;
4. Устанавливать обратную связь с учителями и администрацией школы;
5. Быть уверенными и спокойными за комфортность ребенка в классе и школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Н. Ю. Никулина Методика преподавания истории в средней школе
2. А. А. Красноборова. Критериальное оценивание в школе. Пермь, 2010.
3. Методическое пособие АО Назарбаев Интеллектуальные школы по критериальному оцениванию. Астана, 2012
4. Пособие для учителя Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Нарва, 2012
5. [school2100.ru/upload/iblock/7d9/](http://school2100.ru/upload/iblock/7d9/)



# РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

канд. пед. наук Ляхоцька Л. Л.

Україна, Київ, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

**Abstract.** The paper discloses the interrelation between a digital economy, a digital society and digital education. The author focuses on the updated document of the EU – Digital Competence Framework (DigComp 2.0). Correspondingly, the author conducts an analysis of further development of the education system in Ukraine in general and the postgraduate education in particular. The author examines processes of reformation of the education in Ukraine, namely development of the distance education as well as the content and peculiarities of formation of information and digital competence of an applicant. Having done research on application of digital technologies in the education process of enhancing skills of managerial and pedagogical staffs of education, the author determines five factors, which improve efficiency of education, quality of obtained knowledge and constant updating, their ability for lifelong learning and creative abilities for projecting an individual education process as well as an education process at own educational institution. Drawing on a complex of empirical (praximetric, diagnostic, observational, experimental) and theoretical (analysis, content-analysis, synthesis, generalization, abstraction, formalization) methods of research, the author indicates advantages and disadvantages at the current stage of development of the digital postgraduate education in Ukraine.

**Keywords:** digital economy, digital education, digital technologies, skills and competences, postgraduate educational institutions, enhancing skills, successful human being.

**Вступ.** Перші 20 років 21 століття характеризуються початком четвертої індустріальної революції, «цифровим переходом» від свого роду «аналогових» систем та процесів індустріальної економіки та інформаційного суспільства до «цифрової» економіки та «цифрового» суспільства.

«Цифрові технології проникають в усі сфери нашого життя, докорінно змінюючи нашу роботу, навчання, спілкування», – заявила Генеральний директор ЮНЕСКО Ірина Бокова в своєму посланні з нагоди Міжнародного дня грамотності [4].

З розвитком цифрової економіки Європейський Союз особливу увагу спрямовує свою діяльність на розвиток «цифрових» навичок, «цифрової» грамотності у населення [2].

«Цифрова» грамотність (або «цифрова» компетентність) визнана ЄС однією з 8 ключових компетенцій для повноцінного життя та діяльності. 2016 року ЄС представив оновлений фреймворк Digital Competence (DigComp 2.0), що складається з основних 5 блоків компетенцій, а саме:

1. Інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними.
  - 1.1. Уміння шукати, фільтрувати дані, інформацію та цифровий контент.
  - 1.2. Уміння оцінювати дані, інформацію та цифровий контент.
  - 1.3. Уміння використовувати та управляти даними, інформацією та цифровим контентом.
2. Комунікація та взаємодія.
  - 2.1. Уміння спілкуватися через використання цифрових технологій.
  - 2.2. Уміння ділитися інформацією завдяки використанню цифрових технологій.
  - 2.3. Уміння контактувати із суспільством, користуватися державними та приватними послугами завдяки використанню цифрових технологій.
  - 2.4. Уміння взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій.
  - 2.5. Знання «нетикету» (від англ. network та etiquette), тобто володіння правилами поведінки та етикету в цифровому середовищі.
  - 2.6. Управління цифровою ідентичністю, тобто вміння створювати та управляти аккаунтами.
3. Цифровий контент.
  - 3.1. Створення цифрового контенту.

3.2. Уміння змінювати, покращувати, використовувати цифровий контент задля створення нового контенту.

3.3. Обізнаність щодо авторських прав та політики ліцензування відносно даних, інформації та цифрового контенту.

3.4. Програмування, тобто вміння писати програмний код.

4. Безпека.

4.1. Уміння захистити пристрої та контент, знання заходів безпеки, розуміння ризиків та загроз.

4.2. Захист персональних даних та приватності.

4.3. Охорона здоров'я, тобто знання та навички для збереження свого здоров'я та інших з точки зору як екології використання цифрових технологій, так і ризиків, загроз безпеці громадян.

4.4. Захист навколишнього середовища, тобто розуміння впливу цифрових технологій на екологію, навколишнє середовище, з точки зору їх утилізації, а також їх використання, що може нанести шкоду, наприклад, об'єктам критичної інфраструктури.

5. Вирішення проблем.

5.1. Уміння вирішувати технічні проблеми, що виникають із комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, мережами тощо.

5.2. Уміння визначати потреби та знаходити відповідні технічні рішення, або кастимізувати цифрові технології до власних потреб.

5.3. Креативне користування, або вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти, індивідуально або колективно, з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем.

5.4. Уміння самостійно визначати потребу в отриманні додаткових нових цифрових навичок.

У майбутньому успішними стануть ті країни, які зламують бар'єри між людьми, робочими місцями й технологіями та розширяють можливості своїх громадян, дозволивши їм бути ефективними та творчими незалежно від місцезнаходження.

Саме в освітній діяльності навчають бути успішним. Сьогодні ефективна освітня діяльність будь-якого закладу освіти неможлива без використання цифрових технологій.

Цифрові навички та компетенції – основа «цифрової» економіки. Громадяни України вже перебувають у «цифровому» світі. Наступний крок – зробити так, щоб цей світ став місцем, де вони зможуть стати успішними. І в цьому є головна місія освіти. Міністерство освіти і науки України пропонує активно використовувати електронне навчання, дистанційні освітні технології, елементи відкритої освіти тощо в освітній діяльності закладів освіти [1,3,5]. Серед ключових компетентностей Концепції Нової української школи [3] пропонується інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; опанування інформаційною й медіа-грамотністю, основами програмування, формування алгоритмічного мислення, вміння працювати з базами даних, навичок безпеки в інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Вже сьогодні педагогічні працівники Нової української школи мають у повному обсязі володіти цифровими компетентностями та постійно їх оновлювати. В цьому їм допомагають заклади післядипломної педагогічної освіти.

**Результати дослідження.** За результатами наших досліджень, проведених у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти визначено п'ять факторів, які сприяють поліпшенню ефективності навчання, якості отриманих слухачами знань та постійного їх оновлення, їх уміння навчатись протягом життя, творчо підходити до проектування як індивідуального освітнього процесу, так і освітнього процесу у своєму закладі освіти.

Перший фактор – безперервне навчання. У сучасному світі вже не можна покладатися на вищу освіту, піднімаючись по кар'єрних сходах. Особливо це стосується тривалої перспективи. Більш того, як показує досвід, професійний фахівець змінює сфери діяльності протягом своєї кар'єри.

Незалежно від віку чи стажу, на сучасному ринку праці, де технології швидко змінюються, а знання застарівають, важливо вміти залишатися на вершині.

Безперервна освіта мусить стати нормою. У міру того, як економіка змінюється і розвивається швидкими темпами, науково-педагогічним працівникам закладів післядипломної освіти необхідно визначити способи швидшого створення і поширення освітнього контенту. Найкращий варіант - сучасну систему післядипломної освіти краще порівнювати з бізнес-циклами. В іншому випадку керівні та педагогічні кадри освіти не зможуть створювати нові навички фахівця цифрової економіки здобувачам освіти (учням, студентам, слухачам), які необхідні конкурентоспроможним компаніям.

Другий фактор - знання з першоджерел. У міру прискорення інновацій компанії швидко розвиваються. Знання та навички часто починаються і закінчуються в компаніях, перш ніж вони встигають інтегруватися у шкільні та університетські програми. Отже, освітяни мають шукати ці знання у першоджерелах, найчастіше в інноваційних компаніях, які роблять своїх експертів доступними для заповнення прогалів у знаннях із дизайну продукту, інтернет-маркетингу та науки про дані, і ділитися ними.

Уже є інститути, які усувають розрив між бізнесом та освітою. Наприклад, новаторська і динамічна модель Генеральної асамблеї – хороший приклад того, як бізнес та освіта можуть об'єднатися для поширення спеціальних знань, освітянські проекти Міністерства освіти і науки України з всесвітньовідомими корпораціями Microsoft та Google. Так, кафедра відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» національної академії педагогічних наук України активно та плідно працює з корпорацією Microsoft: продукт Microsoft Office 365 використовується як в управлінській діяльності кафедри, так і в освітній та науковій. Співпраця з компанією ВІВ в галузі ВІ-проектів в різноманітних сферах бізнесу.

Третій фактор - онлайн-освіта. Можливість перетворити будь-який контент у цифровий означає, що методи навчання змінюються і стають більш ефективними. Починаючи з Вікіпедії, Академії Хана та інших відкритих онлайн-курсів, розроблених школами та університетами, знання і контент стають загальнодоступними. Вони допомагають вирівнювати ієрархії, раніше засновані на знаннях, і замість цього зосереджуються на вміннях та інтелекті. Сучасний учитель, викладач переключається на розвиток правильних навичок, необхідних для успішної роботи в сьогоднішньому мінливому світі

Третій фактор – розвиток навичок. Здатність людини адаптуватися до робочого середовища, яке швидко змінюється, стає все більш залежною від розвитку допитливості, гнучкості мислення і бажання швидко навчатися. Тому система освіти повинна зосередитися на тому, щоб розвивати навички з раннього віку аж до отримання вищої освіти. Це означає відхід від традиційних моделей навчання, побудованих лише на засвоєнні теоретичних знань, і перехід до привабливішого формату навчання, який фокусується на розвитку правильного мислення. Прикладом є такої системи сучасної освіти є модель бізнес-шкіл, які пропонують програми MBA та Executive MBA. Їх перевага у тому, що вони спонукають розмірковувати про вирішення проблеми і обмінюватися думками з однолітками з великим досвідом. Цінність сучасної освіти полягає передусім в тому, щоб навчити працювати учасників освітнього процесу (того, хто навчає, і тих, хто навчається) в командах, збільшити цікавість до отримання знань і підвищити здатність вирішувати проблеми.

Четвертий фактор – творчість. У міру того, як штучний інтелект та автоматизація захоплюють робочі місця, освіта завтрашнього дня мусить зміцнити конкурентну перевагу людини перед цифровими машинами. Влада людини над ними спирається на дві сильні сторони самої людини, які складно відтворити: творчість та емпатію. На цьому будується освіта 21 століття. Творчість є джерелом усіх інновацій. Вона дозволяє людям адаптуватися протягом століть і створювати мистецтво у всіх формах, чого не можуть домогтися машини. Це робить її доданою вартістю, яку неможливо порівняти з комп'ютерами.

П'ятий фактор – емпатія. Здатність ставитися до інших, розробляти рішення, що враховують широкий спектр емоцій, створювати унікальний контекст - ця навичка є ключем до якісного отримання знань і в подальшому - до успішної кар'єри.

**Висновки.** Таким чином, сучасній цифровій економіці потрібні фахівці, яким притаманні креативність, спритність, активність, навички вирішення проблем і вміння працювати в команді. Відповідно, оновлюється місія закладів освіти взагалі, післядипломної зокрема – заохочувати здобувачів освіти розвивати ці навички та вміти самостійно планувати вдосконалення їх протягом життя.

Нами встановлено, на сучасному етапі цифрова післядипломна освіта має переваги:

1. Персоніфікація. Слухач курсів підвищення кваліфікації, використовуючи технології цифрового навчання може самостійно: визначити швидкість вивчення навчального матеріалу; визначити, коли він хоче проходити навчання; визначити які саме розділи навчального матеріалу і в якій послідовності йому необхідно вивчити.

2. Можливість проходження навчання без відриву від виробництва.

3. Можливість комбінування навчального контенту куратором-тьютором, викладачем-тьютором для формування різноманітних навчальних програм, адаптованих під конкретного слухача.

4. Для викладача можливість отримати набагато більше інформації необхідної для оцінки знань, навичок і умінь слухачів. У тому числі: час витрачається на питання, кількість спроб, питання або завдання, які викликали найбільші труднощі і т.д. Наявність такої інформації дозволяє набагато гнучкіше управляти освітнім процесом.

5. Вартість. Незважаючи на необхідність високих початкових інвестицій, навчання, яке проводиться з використанням технологій електронного навчання, виявляється значно дешевшим порівняно з традиційним очним навчанням.

6. Використання широкого діапазону різноманітних засобів навчання.

7. Можливість його використання для проведення навчання осіб, які мають обмежені можливості.

8. Надання доступу до якісного навчання особам, за тих, чи інших причин, які не мають можливості навчатися у традиційній очній формі. Наприклад, в місці їх проживання немає закладу освіти з якісним Інтернетом.

9. Побудова ефективної системи управління навчанням.

Водночас, ми визначили і недоліки курсового навчання в закладах післядипломної освіти, яке проводиться з використанням цифрових технологій, а саме:

1. Складність внесення оперативних змін, у випадку якщо навчання вже почалося.

2. Необхідність формування додаткової мотивації у слухачів, які навчаються з використанням технологій цифрового навчання, порівняно з іншими формами навчання.

3. Необхідність високих інвестицій при побудові середовища цифрового навчання.

4. Висока залежність від технічної інфраструктури. Збій в інфраструктурі може привести до зниження ефективності чи взагалі зриву навчання.

5. Відсутність достатньої кількості фахівців в закладі післядипломної педагогічної освіти у сфері технологій цифрового навчання.

6. Високі інвестиції на внесення змін у навчальний контент.

Швидкість подальшого розвитку цифрових технологій в Україні багато в чому залежить від того, наскільки успішно будуть вирішені існуючі на сьогодні проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанційна освіта в Україні [Електронний освітній ресурс] URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/distancziyna/>.

2. Концептуальні засади (версія 1.0) Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року / Степан Кубів, Олена Мініч, Андрій Бірюков. – ГО «ХайТек Офіс Україна», 2016. – 90 с.

3. Концептуальні засади нової української школи [Електронний ресурс] URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>.

4. Новини ООН [Електронний ресурс] URL: <https://news.un.org/ru/story/2017/09/1310481>

5. Положення про дистанційне навчання. / Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року [Електронний ресурс] URL : [http://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/print/](http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print/).

# ЗНАЧЕННЯ ЕКСКУРСІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ І ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

кандидат педагогічних наук Нікітіна О. О.

Україна, м. Кропивницький,  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, кафедра методик дошкільної та початкової освіти, старший викладач

**Abstract.** *A child actively recognizes the world around him in direct contact with him. From the perception of objects and phenomena of the world begins knowledge. An important means of sensory development of the child is observation. During observing the natural environment the child in acquaints with the qualities of objects, their shape, size, color. That is why, due to the specially organized correctional work in a student with a delay in mental development, the ability to apply different types of perception (visual, auditory, tactile) for the study of objects and phenomena of nature are formed.*

*In a special school, methods and techniques are used that not only provide the students with the necessary knowledge, but also help to correct their existing shortcomings in cognitive activity. Natural science material has great opportunities for developing the weakest aspects of cognitive activity of oligophrenic, namely: attention, observation, analysis and comparison of observed objects and phenomena, understanding of causal relationships. Lessons in nature are of great importance in developing the interest of students with a delay in mental development in educational subjects. A successful excursion leaves bright memories in memory of children, makes it possible to better understand the basic concepts of the course, become a source of new knowledge and has a powerful educational potential. Due to the excursion you can make corrections of the main mental processes of students with mental retardation.*

*The article considers the peculiarities of the cognitive sphere of children with mental retardation during the formation of natural concepts and concepts, analyzes educational programs and the State standard of special education, determines the role and place of natural science in the education of children of elementary school age with intellectual disabilities, and discloses the role and place of educational excursions for correcting the basic thinking processes of students in the process of formation of natural representations and concepts in the elementary classes of special schools.*

**Keywords:** *mental retardation, special school, natural science, excursion, thought processes, observation, correction.*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Після схвалення Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2009), в Україні запроваджено інклюзивне навчання. Організація освітнього процесу відповідно до принципів інклюзії вимагає не лише залучення учня з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, але й формування в педагогів уміння взаємодіяти з «особливими» учнями. Сучасний учитель повинен бути відкритим до нових ідей, відчувати потребу в професійному зростанні, мати бажання змінюватися, бути готовим і вміти прийняти відмінності та особливості інших людей.

Залучення педагога до оновленого освітнього процесу часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності, тому в структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно розв'язувати актуальні питання особистісно орієнтованого навчання, зокрема в галузі спеціальної освіти. Статистичні дані засвідчують, що сьогодні тільки кожен четвертий педагог знає основні положення інклюзивної освіти.

Нині невідкладним завданням є ознайомлення педагогічної спільноти з основними принципами інклюзії в освіті, опис досвіду інклюзивної практики та застосування спеціальних методів і засобів педагогічної взаємодії з особливими учнями. На нашу думку, це дозволить підготувати вчителя до сприйняття вимог часу та усвідомлення потрібних змін, а також застосовувати сучасні методи та форми роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби. З огляду на це можна стверджувати актуальність окресленої проблеми, оскільки для дітей із

затримкою психічного розвитку екскурсія може бути не лише формою організації навчальної діяльності, а й ефективним засобом корекції та розвитку основних мисленнєвих процесів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, викладено в низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема А. А. Колупасової, Л. М. Гречко, В. В. Засенка, Т. В. Сак, С. В. Альохіної та ін. Важливість проведення предметних уроків та екскурсій для підготовки до вивчення географії в спеціальній школі засвідчено в працях В. О. Грузинської та Г. В. Мурашева. Специфіку розвитку основних мисленнєвих процесів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку описано в наукових розвідках Н. А. Меньчинської, Г. Б. Шаумарова, Д. О. Пермякова, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна та ін.

**Мета** написання статті полягає у вивченні особливостей мисленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку під час спостережень за природою та розкритті значення навчальних екскурсій у природу для корекції пізнавальних можливостей особливих дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначальними показниками здатності педагога до інноваційної діяльності дослідники вважають професійну та психологічну готовність. Зокрема професійна готовність має такі складники: інформаційна обізнаність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних особливостей дітей; уміння варіювати в процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

З-поміж складників психологічної готовності розглядають такі: емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку та залучення дітей з вадами до діяльності на уроці [1, с. 33–50]. Інформаційну обізнаність учителя щодо основних положень інклюзивної освіти визначено підґрунтям для його професійної компетентності [5, с. 15].

Особливість навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку полягає в застосуванні спеціальних засобів корекції відповідно до конкретної категорії порушення, а саме: адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, унаочнення навчання, уповільненість процесу навчання, повторюваність у навчанні та вихованні, оптимізація темпу роботи й динаміки втомлюваності, залучення учня до діяльності, спрямованої на подолання труднощів і перешкод, дотримання охоронного педагогічного режиму, стимулювання дітей до діяльності та спілкування, стимулювальна функція педагогічної оцінки [7, с. 8].

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл є знання, уміння й навички, уявлення про природу та суспільство відповідно до вимог навчальних програм; рівень загальних інтелектуальних умінь, досвід самостійної діяльності та емоційно-ціннісні риси особистості, які є важливими для їхньої життєдіяльності в суспільстві. Природознавчий зміст освітньої галузі «Людина і світ» Державного стандарту спеціальної освіти спрямовано на формування в молодших школярів із ЗПР уявлень і понять про цілісність світу, виховання гуманної особистості, яка відповідально та шанобливо ставиться до природи, розуміння значення життя як найвищої цінності [3, с. 100].

Корекційно-розвивальний компонент природничого змісту освітньої галузі «Людина і світ» представлено системою формування прийомів мисленнєвої діяльності (спостереження з аналізом, порівняння, узагальнення, класифікації), що реалізується у взаємозв'язку із засвоєнням природничих знань та методів пізнання природи. Зміст галузі та його структурування визначено загальнодидактичними принципами, що враховують особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів із ЗПР. Корекційна спрямованість змісту навчального матеріалу співвідноситься з його процесуальним аспектом, що забезпечує безпосередню дію з об'єктами вивчення (їхніми зображеннями) та активне спілкування дітей з природним довкіллям. Формування в учнів із ЗПР природознавчих уявлень і понять відбувається у єдності фенологічного, краєзнавчого, країнознавчого, планетарного та екологічного принципів [там само, с. 101].

У педагогічній літературі зазначено, що уроки природознавства в початкових класах спеціальної школи посідають важливе місце, оскільки вони передусім сприяють корекції порушеного розвитку розумово відсталих дітей, виховують інтерес школярів, виробляють естетичні почуття й формують елементарні уявлення про навколишній світ, готують до подальшого навчання таких дітей. Програму навчального предмета «Природознавство» розроблено на основі Державного стандарту початкової загальної освіти (підготовчий, 1-4 класи) для дітей з особливими освітніми потребами. Основна мета навчального предмета «Природознавство» полягає у формуванні природознавчої компетентності учнів у процесі засвоєння системи інтегрованих знань про природу та людину, основ екологічних знань, вивчення способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у

ставленні до природи; корекційного розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, емоційно-вольової сфери, особистості, та на цій основі збагачення, розширення, систематизація пізнавального та соціального досвіду молодших школярів із затримкою психічного розвитку [8, с. 4 – 6].

У спеціальній школі застосовують методи та прийоми, які не лише забезпечують засвоєння учнями потрібних знань, а й сприяють коригуванню наявних у них недоліків пізнавальної діяльності. Природознавчий матеріал має великі можливості розвитку найбільш слабких аспектів пізнавальної діяльності дітей-олігофренів, а саме: уваги, спостережливості, аналізу та порівняння спостережуваних об'єктів і явищ, розуміння причинно-наслідкових залежностей.

Освітньо-практичні завдання курсу природознавства в спеціальній школі можна реалізувати під час формування в школярів системи елементарних, але чітких і правильних природничих знань та вмінь, потрібних кожній людині сучасного суспільства для розуміння інформації з газет, журналів, радіомовлення, телебачення тощо.

Природничі та географічні знання й уміння важливі насамперед для подальшої трудової діяльності людини. Досить ефективною для розв'язання корекційно-розвивальних завдань на уроках природознавства є робота з розвитку логічного мислення. Дослідження вітчизняних дефектологів дозволяють стверджувати, що саме це – основний напрям корекційного навчання.

Зупинимося докладніше на екскурсії, що є однією з форм організації навчальної діяльності учнів із ЗПР у процесі формування природознавчих уявлень і понять. Корекційно-розвивальну змістову лінію органічно поєднано з природознавчим матеріалом й передбачено реалізацію в процесі вивчення всього навчального змісту. Дитина активно пізнає навколишній світ під час безпосереднього контакту з ним. Сприйняття предметів та явищ навколишнього світу сприяє пізнанню. Важливим засобом сенсорного розвитку дитини є спостереження, оскільки дитина в природних умовах ознайомлюється з ознаками предметів, їхньою формою, величиною, кольором. Дитину потрібно навчити виокремлювати риси предметів навколишнього світу. З огляду на це, завдяки спеціально організованій корекційній роботі в учня із затримкою психічного розвитку формують уміння застосовувати різні види сприйняття (зорове, слухове, тактильне) для дослідження об'єктів і явищ природи. У підготовчому та I класі учитель дотримується принципу єдності змістового та процесуального складників навчання. У навчальній діяльності учнів обов'язково потрібно передбачати практичні дії з об'єктами, що вивчаються, активне спілкування з природним і соціальним довкіллям [10, с. 24 – 29].

Основним недоліком у практиці проведення екскурсій є те, що учні нерідко залишаються пасивними слухачами й спостерігачами. Для досягнення результативності екскурсії важливо організувати таке освітнє середовище, у якому кожного учня буде залучено до активної й творчої діяльності завдяки інноваційним методам. Наприклад, учням можна запропонувати намалювати природний об'єкт, за яким вони спостерігають. Учитель повинен керувати самим процесом спостереження, спрямовувати увагу учнів на найважливіші ознаки й особливості досліджуваного об'єкта [2, с. 5]. Саме під час цієї роботи відбувається корекція основних мисленнєвих процесів (аналіз, порівняння тощо).

Водночас із виробленням системи природничих уявлень і понять, відповідних умінь та навичок учителеві потрібно працювати над удосконаленням мовлення школяра, збагаченням словникового запасу, розвитком зв'язного монологічного та діалогічного мовлення. Чільне місце на уроках посідає словникова робота, особливості якої полягають у тому, що нові лексичні одиниці (терміни, поняття, назви приладів тощо) вводяться в активне мовлення дітей під час ознайомлення з предметами та явищами, у єдності з розвитком їхньої пізнавальної діяльності (сприйняття, уявлення, мислення).

Ефективність засвоєння учнями програмового матеріалу можна забезпечити проведенням спостережень, дослідів і практичних робіт. Науковці вважають, що не варто замінювати зазначені форми та методи роботи читанням оповідань або поясненням учителя під час уроку.

У формуванні природознавчих уявлень і понять важливо організувати та проводити спостереження за змінами, які відбуваються в живій і неживій природі протягом року, за сезонною працею людей у природі. Такі спостереження проводять під час екскурсій та прогулянок. Екскурсії, на яких об'єкти та явища природи розглядають у природних умовах, мають вагомий освітній і розвивальний потенціал. Програма визначає мінімум обов'язкових екскурсій, потрібних для вивчення кожної теми. Під час екскурсій передбачено виховну роботу – важливо розкрити багатство та красу рідного краю, прищеплювати бережливе ставлення до природи, звертати увагу на раціональне використання її багатств, можливі наслідки негативного впливу людини на природу.

Дослідники в галузі інклюзивної освіти проаналізували шкільні дисципліни щодо складності для учнів середнього шкільного віку спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) та Центрів для розумово відсталих дітей. Установлено, що навчальний предмет «Природознавство» є не простим для дітей 6–9 класів, оскільки рівень складності відповідав 6 – 8 балам за 10-бальною шкалою [7, с. 49]. На нашу думку, цей показник можна знизити, якщо змінити підходи до вивчення природознавства в підготовчому та початкових класах спеціальних шкіл. Уважаємо, що навчальні екскурсії є обов'язковою умовою стимулювання позитивної мотивації в молодших школярів до вивчення природознавства, формування уявлень і понять, міцних, свідомих знань і вмій для подальшого вивчення географії в середній і старшій школі.

Наприклад, уявлення про неживу природу стають доступними дітям з порушенням інтелекту тільки за умови належного забезпечення уроків наочними посібниками, що пояснюється порушенням словесно-логічного мислення в учнів цієї категорії. Під час формування уявлень і понять про об'єкти неживої природи, доцільно застосовувати таку послідовність:

1. Виявити, що учні знають про явище або предмет, які вивчаються. Цей етап реалізується під час актуалізації опорних знань учнів.

2. Сформувані нові знання про об'єкт неживої природи. На цьому етапі бесіда, розповідь, пояснення вчителя слід поєднувати з наочними методами навчання.

3. Провести практичні роботи.

4. Організувати спостереження учнів за природою на основі отриманих знань [6, с. 54].

На початок навчання в школі діти із ЗПР мають незначний обсяг знань про навколишній світ (зокрема про природу), тому в програмі 1-4 класів спеціальної школи передбачено багато того, що здорові діти добре засвоюють у дошкільний період. Важливими для спеціальної школи є предметні уроки, оскільки вони розвивають пізнавальну діяльність і мовлення дітей з вадами інтелектуального розвитку, розширюють їхні уявлення про навколишній світ. Під час таких занять учні виробляють деякі практичні вміння й засвоюють способи дії з предметами, потрібними для життя та подальшого навчання, вчать спостерігати та порівнювати предмети і явища.

Підготовка до систематичного вивчення географії, яку забезпечує навчання в 1-4 класах спеціальної школи, повинна бути діяльнісною й практичною. Наприклад, оволодіння учнями в процесі практичних занять та екскурсій життєво важливим умінням орієнтуватися на площині та в просторі полегшує їхнє сприйняття більш абстрактних просторових уявлень: про обертання Землі навколо власної осі та навколо Сонця, про нахил сонячних променів у різних теплових поясах тощо. Усвідомлення особливостей рельєфу земної поверхні в найближчому природному середовищі надалі дасть змогу уявити рельєф віддалених географічних областей (гірських і пустельних районів) завдяки кінофільмам та ілюстраціям. Спостереження роботи води в струмку на географічному майданчику або під час екскурсії в природу дає конкретну практичну основу для розуміння того, як використовують роботу води на гідроелектростанціях.

Здобуті на екскурсії знання закріплюють на наступних уроках у класі під час бесіди. Зібраний на екскурсії матеріал детально опрацьовують на предметних уроках ручної праці. На нашу думку, систематичні спостереження за змінами в природі та фіксування цих результатів у календарі природи є обов'язковими та незамінними для особливих учнів з перших уроків природознавства. Спочатку ця робота має бути нескладною. Перші позначки в календарі зазвичай віддзеркалюють сонячний або похмурий день, опади (дощ, сніг). Багато вчителів прагне в 1 класі урізноманітнити роботу з календарем – і, напевно, це правильно. Наприклад, дітям пропонують в особливу кишеньку біля назви кожного місяця вкладати предмети, принесені з екскурсії (гілки дерев і чагарників із жовтими та червоними листками – восени; зелені гілочки хвойних і голі листяних дерев – узимку; перші квіти та маленькі гілочки з розквітлим бруньками, поставлені в пробірки з водою – навесні). На кишеньку приклеюють картинку із зображенням пори року. Для кожної пори року та місяця можна підібрати картинки, які б ілюстрували характерні сезонні явища (наприклад, березень – танення снігу; квітень – розлив річки; травень – перші квіти, ліс з молодим листям тощо) [4].

У позакласній роботі можна організувати виставку на тему екскурсії, провести тематичні ранки, дидактичні ігри, випустити стінгазету, підготувати презентації тощо.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, уроки на природі є досить важливими для розвитку інтересу до навчальних предметів в учнів із затримкою психічного розвитку. Удало проведена екскурсія залишає в пам'яті дітей яскраві спогади, дає змогу краще засвоїти основні поняття курсу, стає джерелом нових знань, має потужний виховний потенціал, тобто сприяє корекції основних мисленневих процесів учнів із ЗПР. Подальші наукові розвідки можуть стосуватися вивчення можливостей застосування екскурсій



для реалізації інтегрованого підходу до вивчення дисциплін природничо-математичного циклу в спеціальній загальноосвітній школі. Особливої уваги потребують методичні аспекти підготовки та проведення екскурсій у природу для дітей з вадами інтелектуального розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54 с.
2. Бубон В. Вчити не просто дивитися, а й бачити... / В. Бубон // Початкова освіта. – 2008. – № 14. – С. 5–6
3. Державний стандарт спеціальної освіти. – Київ, 2004. – 361 с.
4. Дубенок О. Проблемне навчання в спеціальній школі / О. Дубенок // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 42. – С. 3–4.
5. Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) / Н. Б. Зброєва. // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 7. – С. 15–18.
6. Методики обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Естествознание: Учебно-методическое пособие / Шевырева Т. В., Соломина Е. Н. – М. : МПГУ, 2014. – 100 с.
7. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу / Укл.: Л. О. Прядко, О. О. Фурман / Методичний посібник. – Суми: РВВ СОІППО. – 2015. – 52 с.
8. Навчальні програми для дітей із затримкою психічного розвитку. Природознавство. Підготовчий, 1-4 класи. – К., 2014. – 24 с.
9. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др./ Под ред. Б. П. Пузанова. М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
10. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (корекція когнітивного розвитку) для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / авт. Сак Т. В., Прохоренко Л. І. – Київ. : Міністерство освіти і науки України. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. – 41 с. / Електронний ресурс. [Режим доступу]: <https://mon.gov.ua>

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ БЕЗПЕЧНОГО ТУРИЗМУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

кандидат психол. наук, доцент Хімчук Л. І.

Україна, м. Івано-Франківськ,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

**Abstract.** The article is devoted to the problem of creation of a favorable environment for communication of children of junior school age. The results of surveys of students of the specialty «elementary education» of the pedagogical faculty of the State Pedagogical University «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» are highlighted, who were practicing in the summer recreation complexes of Ivano-Frankivsk region as heads of children's tourist groups. Dangerous factors that create difficulties for junior schoolchildren and group leaders during hiking trips have been identified. The psychological-pedagogical conditions of safe tourism of pupils of junior school age are outlined. The author emphasizes the importance of students (children's leaders') skills to correctly determine the level of psychological compatibility of students when joining them in groups for travel, the ability to predict the conditions for a tourist trip and create a positive psychological climate in the groups.

**Keywords:** safe tourism, psychological and pedagogical conditions, personal readiness.

**Вступ.** Організація оздоровлення, відпочинку та дозвілля дітей молодшого шкільного віку в канікулярний період завжди була й залишається в центрі уваги батьків, учителів і є предметом дослідження науковців та фахівців з організації туристичних послуг. Розвиток дитячого туризму в Україні сьогодні особливо актуальний, оскільки саме цей вид туризму має важливе значення для патріотичного виховання учнів, дає змогу в дитячому віці пізнати свою батьківщину та навколишній світ, реалізувати конституційне право кожної дитини на відпочинок.

Важливого значення набуває розуміння ролі психолого-педагогічних умов підвищення якості туристичних послуг та створення безпечного туризму для учнів молодшого шкільного віку. Особливості розвитку туризму в Україні стали предметом спеціальних досліджень багатьох вчених, а саме: В. К. Федорченка, Т. А. Дьорової, які вперше в Україні узагальнили та систематизували матеріал з окремих тем розвитку туристичної діяльності [3]. Велике значення для розвитку туристичної сфери мають дослідження психологів. Так, науковці Руденко А. М., Довгальова М. А. вивчали психологічні особливості туристів, проводили психодіагностику клієнтів туристичних фірм [4]. Розвиток шкільної туристично-краєзнавчої діяльності є предметом дослідження Троценко Т. Ю. [2].

Мета даної статті – вирізнити психолого-педагогічні умови безпечного туризму учнів молодшого шкільного віку.

**Результати досліджень.** Специфіка туристичної діяльності полягає в особливій ролі людського фактора, тому, створення сприятливих психолого-педагогічних умов спілкування дітей молодшого шкільного віку між собою та з персоналом туристичного підприємства є важливим завданням як для педагогів, психологів так і для працівників туристичної сфери, які несуть відповідальність за безпеку туризму. Зокрема, А. Таксанов визначає поняття „безпека туризму”, як «систему заходів, які передбачають захист особистості від неприємностей та конфліктів, можливих під час подорожей» [1].

Важливими для нашого дослідження є спостереження за дітьми, які перебували у лікувально-оздоровчому таборі «Дружба» с. Новоселиця Долинського району та спортивно-оздоровчому комплексі «Смерічка» с. Микуличин Івано-Франківської області. Результати спостережень проведених під час туристичних походів на полонини «Явірник», «Лісова», автобусні екскурсії у Ворохту, Яремче, туристичний комплекс Буковель показали, що у процесі туристичних подорожей виникає ряд труднощів. Суттєвими небезпечними чинниками, які створюють труднощі для дітей молодшого шкільного віку та керівників груп під час туристичного походу, є втота, підвищене нервово-психічне навантаження, що можуть бути викликані різними обставинами та екстремальними ситуаціями, наприклад: негода, незнайоме місце, травмування учасників. У подорожі, особливо з групами малознайомих учнів-туристів, доводиться стикатися з проблемою міжособистісних відносин і психологічної сумісності.

Результати опитування студентів-практикантів, які проходили практику в ЛОК, як керівники дитячих туристичних груп, свідчать про те, що чинниками, які можуть створювати труднощі й небезпеку на різних етапах подорожі з учнями молодшого шкільного віку є: етап перевезення, дефіцит часу, велика наповнюваність.

Для проведення безпечних туристичних подорожей учнів молодшого шкільного віку можна вирізнити низку психолого-педагогічних умов:

1. Особистісна готовність керівника групи до проведення туристичної подорожі передбачає:
  - притаманність керівнику групи таких позитивних якостей як емоційна стабільність, цілеспрямованість, оптимістична реакція на появу труднощів, інтелігентність, вміння націлити учнів на реалізацію намічених завдань, здатність надати першу допомогу;
  - готовність керівника групи до створення позитивного психологічного клімату та прийняття своєчасних і правильних рішень;
  - здатність передбачати умови проведення туристичної подорожі й готовність до труднощів, які з нею пов'язані (особливості рельєфу місцевості, соціальні умови регіону, різка зміна погодних умов);
  - вміння правильно добирати форми й методи діяльності спрямовані на підготовку учнів до оволодіння технікою пересування і подолання перешкод під час подорожі, правильно співвідносити вимогливість і повагу до учнів молодшого шкільного віку;
  - правильно визначати рівень психологічної сумісності учнів під час об'єднання їх у групи, добре знати можливості учнів, їх настрої, характер взаємин, ставлення до себе та інших;
  - вміння запобігати конфліктним ситуаціям, вести конструктивний діалог з учнями, проводити групові підготовчі заняття з метою обговорення можливих соціально-психологічних ситуацій під час туристичної подорожі;
  - враховувати потреби учнів молодшого шкільного віку і забезпечувати достатній рівень їх очікуваних позитивних сподівань під час туристичної подорожі.
2. Особистісна готовність учнів молодшого шкільного віку до туристичної подорожі:
  - добре фізичне і психологічне самопочуття учнів;
  - знання про труднощі, які можуть трапитися під час подорожі й усвідомлення учнями важливості проведення спільних тренувань та підготовки туристичного оснащення;
  - знати й поважати місцеві закони, обряди й традиції, тієї місцевості куди вирушає учень у подорож;
  - наявність таких якостей як порядність, доброзичливість, уважність до товаришів, безконфліктність;
  - готовність визнавати групові інтереси над особистими.
3. Побутові умови (комфортабельність транспорту, проживання, харчування).

**Висновки.** Сьогодні в Україні зростає кількість оздоровчих таборів і дитячих санаторіїв однак, українські туристичні зони потребують значної модернізації та розширення. Брак грошових ресурсів не дає можливість довести стан дитячих туристичних зон України до належного рівня. Організація й урізноманітнення дитячого відпочинку дітей молодшого шкільного віку відбувається у профільних таборах, заміських центрах, таборах з денним перебуванням.

Сферу туризму в Україні активно інтегрують у світове співтовариство, тому виникає нагальна потреба в удосконаленні соціальних стандартів захисту дітей під час подорожей, зростає необхідність більш повного врахування специфіки поїздок та створення психолого-педагогічних умов і дотримання заходів безпеки учнів. Актуальними є подальші наукові розвідки в напрямі вивчення закордонного досвіду, формування відповідної статистичної бази з метою швидкого реагування на зміну тенденцій глобального масштабу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Таксанов А. Некоторые аспекты безопасности в туризме: методологический подход к безопасности в туризме. «Васко да Гама». Менеджмент и маркетинг в туризме. 2002. 3:15-21.
2. Троценко Т. Ю. Проблеми розвитку шкільної туристсько-краєзнавчої діяльності Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. моногр. за ред С. Єрмакова. Харків. 2008. 10:116– 118.
3. Федорченко В. К. Дьорова Т. А. Історія туризму в Україні. Навч. посібн. - К.: Вища шк, 2002. 195 Режим доступу до ресурсу: <http://uch.pp.ua/zbook/pryroda/tou.rism/09/istorija-turyzmu-ukraina.html>
4. Руденко А. М., Довгалева М. А. Психологія соціально-культурного сервіса и туризма. Режим доступу до ресурсу: [http://tourlib.net/books\\_tourism/rudenko13.htm](http://tourlib.net/books_tourism/rudenko13.htm)

# ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шевченко І. А.

Україна, м.Вінниця, КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»,  
кафедра екології, природничих та математичних наук, викладач

**Abstract.** Considerable attention in the research is paid to the problem of the development of professional competence of natural sciences teachers, their creative potential, which is solved by introducing innovative training based on the integration of formal, nonformal and informal education. Formal education encompasses the state system of advanced training, which has approved programs and terms of professional training of teachers in advanced training courses in the system of postgraduate pedagogical education, which operates within the framework of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Non-formal education is carried out in educational institutions or governmental organizations, during individual lessons with a tutor, coach. Such education is acquired through educational programs, but does not involve the attribution of qualifications and obtaining the education document established by the legislation, that is, the acquisition of all other knowledge during the life of a person. Informal education (individual training) involves informal, self-organized, individual cognitive activity; It is an accumulation of various knowledge through the acquisition of life experience. Performed through visits to libraries, theaters, museums, travels, during communication with friends. The introduction of innovative training, based on the integration of formal, informal and informal education of natural sciences teachers, is one of the organizational and pedagogical conditions that ensure positive dynamics of the development of professional competence of natural science teachers.

**Keywords:** professional competence of the natural sciences teachers; formal, nonformal and informal education.

**Вступ.** Розвиток педагогічної науки в Україні неможливо розглядати поза сучасними процесами глобалізації, які забезпечують вільну дію законів і механізмів ринку. У зв'язку з цим, інтеграція до європейського та світового співтовариств зумовлюють відповідні зміни в системі освіти України. На перший план висувають формування професійних цінностей, підготовку фахівця високого класу, його повну самореалізацію в обраній діяльності. Тому сучасна педагогічна освіта розвивається в контексті якісних змін не тільки цілей освітнього процесу, але й моделей професійної діяльності вчителів.

Долаються традиційні уявлення про педагогічну діяльність, що тісно пов'язане зі змінами, які відбуваються з особистістю, одержанням і сприйняттям інформації, з гуманізацією педагогічних відносин. Тому праця вчителя все в більшому ступені розглядається як така, що припускає активне інноваційне реагування на конкретні ситуації у взаємодії суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учня. При цьому важливим фактором, який визначає успішність фахової діяльності вчителя, стає вибір стратегії професійної поведінки.

Розвиток фахової компетентності вчителів – це складний і тривалий процес. Учитель не народжується новатором, він ним стає [6, с.9]. Носіями педагогічних інновацій можуть стати лише творчі особистості, які здатні до: рефлексії (здібності педагога до самопізнання, самовизначення й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі та місця у професійній діяльності); саморозвитку (творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе у процесі активного впливу на зовнішній та внутрішній світ із метою їх перетворення); самоактуалізації (безперервного прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей); професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємопов'язаних (разом із цим порівняно самостійних) формах: самовиховання і самоосвіта; вони взаємодоповнюють одна одну, є виявом роботи людини над собою [5, с.69]. Саме тому, сучасна школа має стати інноваційним освітнім центром, що забезпечить створення умов для особистого та професійного розвитку учителів. Виходячи з вищевикладеного, перед нами постала проблема: які шляхи розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті.

Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про зростання уваги науковців до інноваційної діяльності та проблем освіти й навчання дорослої людини. Питання освіти дорослих знаходимо у дослідженнях відомих українських вчених, таких як: О. Аніщенко, С. Архіпова, В. Астахова, С. Болтівець, Л. Березівська, Л. Вовк, А. Ворох, С. Гончаренко, В. Голобов, Н. Гупан, Т. Десятов, Н. Дем'яненко, І. Зазюн, Л. Лукянова, В. Майборода, В. Огнев'юк, В. Олійник, В. Рибалка, М. Скрипник, О. Сухомлинська, Т. Слободянюк, Т. Сухенко, П. Сущенко, Л. Хоружа [4, с.55].

Метою даної статті є здійснення аналізу різних підходів вчених до визначення понять формальна, неформальна та інформальна освіта в контексті розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті.

**Результати дослідження.** Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті є необхідним засобом збереження і підвищення рівня якості знань у природничій галузі. Розвиток фахової компетентності вчителів можна розглядати як особистісну і, в той же час, державну проблему. Завдяки функціонуванню системи післядипломної педагогічної освіти забезпечується якісна робота природничої освітньої галузі, формуються нові педагогічні кадри, кваліфікація яких відповідає вимогам сучасності.

Але, в останній час інформаційний потік став настільки потужним, що тих фахових знань і умінь, що отримують вчителі природничих дисциплін на курсах ПК, недостатньо для професійної діяльності в сучасних умовах. Тому у дослідженні питання розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін, розкриття їх творчого потенціалу вирішуються шляхом впровадження інноваційного навчання на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. Проте, суттєво гальмує цей процес відсутність соціально обумовленого і тематично-зорієнтованого у післядипломній педагогічній освіті загального вектору розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін.

Традиційно склалося так, що вчителі природничих дисциплін, після проходження курсів ПК, впродовж п'яти років міжкурсового періоду обирали напрямки для самоосвіти не пов'язані тематично зі змістом курсів. В результаті знання, які отримали вчителі на курсах ПК, не стали їм у нагоді, а для самоосвіти обиралися теми, які іноді були не актуальними, при цьому на їх опрацювання вчителі витрачали багато часу і сил.

У зв'язку з вищевикладеним, у дослідженні ми пропонуємо спрямувати діяльність вчителів у курсовий і міжкурсовий періоди в одному напрямку за допомогою соціально-обумовленого та тематично-зорієнтованого загального вектору розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті:

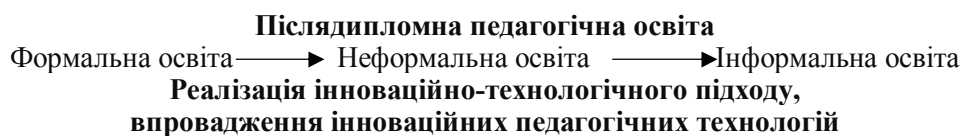


Рис. 1.

Провідною ідеєю такого вектору є реалізація інноваційно-технологічного підходу, а саме, впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

Впровадження інноваційного навчання на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти відбувається впродовж андрагогічного циклу вчителів природничих дисциплін, тобто, як зазначає Т. Сорочан, «періоду 3 – 5 років, який структурно та змістовно об'єднує курси підвищення кваліфікації і міжкурсовий період з метою формування професійних компетентностей, затребуваних освітньою практикою» [7, с. 74].

У дослідженні андрагогічний цикл вчителів природничих дисциплін традиційно складає 5 років, з яких формальна освіта (курси ПК за очно-дистанційною формою навчання) займає лише півроку, решта часу, приблизно 4,5 років, приходиться на міжкурсовий період, в якій відбувається неформальна та інформальна освіта.

Першою у тематично-зорієнтованому загальному векторі розвитку фахової компетентності вчителів зазначена *формальна освіта*. Формальна освіта, або інституційна – загальноприйнятий, традиційний вид освіти, представлений традиційними системами освіти, здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами, що відповідають державним стандартам та визначеним вимогам до рівня підготовки випускника навчального закладу [2, с. 25].

Дослідники підкреслюють, що формальна освіта має визначені та встановлені державою і суспільством форми, характеризується участю дорослих в освітніх програмах, після закінчення яких видається документ встановленого зразка (сертифікат, диплом), що дає право займатися оплачуваною професійною діяльністю за спеціальністю, обіймати більш високу посаду, продовжувати та удосконалювати свої професійні знання та навички упродовж життя [3, с. 13].

С. Змеєв зазначає, що формальна освіта допускає організацію навчання, що відповідає п'яти основним вимогам: здійснюється в спеціально призначених для навчання установах; має систематизований характер, тобто забезпечує оволодіння систематизованими знаннями, уміннями й навичками; характеризується цілеспрямованою діяльністю тих, хто навчається; здійснюється спеціально підготовленим персоналом; завершується одержанням загальноновизнаного документа про освіту [2, с. 25].

Сильні сторони цього виду навчання – стабільність, ґрунтовність (фундаментальність) підготовки, достатня глибина й високий рівень гарантій досягнення результатів та отримання документів про освіту [2, с. 25]. Недоліками є висока міра диктату тих, хто навчає, відчуття залежності у тих, хто навчається, значна стандартизація, консервативність, негнучкість. Цей вид навчання недостатньо враховує психологічні особливості дорослих, які навчаються.

Саме інституційне навчання є традиційним і широко розповсюдженим в Україні. До закладів, які забезпечують формальну освіту, належать вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації як державної, так і приватної форми власності: університети, інститути, академії, коледжі, технікуми, вищі професійні навчальні заклади, магістратура, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації, здобуття другої спеціальності, система інститутів післядипломної освіти [6, с. 38].

Формальна освіта охоплює державну систему підвищення кваліфікації, що має затверджені програми та терміни фахової підготовки вчителів, зокрема природничих дисциплін, на курсах підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, яка діє у рамках Міністерства освіти і науки України; вона надає гарантований обсяг базових знань та здобуття кваліфікації, що визнається державою.

У дослідженні формальна освіта будується на основі авторської програми «Анотована освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін за очно-дистанційною формою навчання». Крім того, що вчителі природничих дисциплін на курсах підвищення кваліфікації працюють за технологією дистанційного навчання, інноваційною за своєю суттю, в програмі пропонуються кілька спецкурсів за вибором, серед яких актуальним для нашого дослідження є авторський спецкурс «Освоєння та використання інноваційних педагогічних технологій».

На лекціях і практичних заняттях спецкурсу вчителі природничих дисциплін опановують основи педагогічної інноватики та інноваційної діяльності вчителів природничих дисциплін, інноваційні педагогічні технології, етапи організації технологічного навчального процесу, методи та форми діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу. Під час роботи за спецкурсом відбувається підвищення мотивації вчителів природничих дисциплін до розвитку фахової компетентності в контексті інноваційно-технологічного підходу; рефлексія вчителів через виявлення їх особистих фахових і освітніх потреб, сильних і слабких сторін.

Проте розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін в контексті інноваційно-технологічного підходу і стимулювання потреби їх самовдосконалення не можливо забезпечити тільки на традиційних курсах підвищення кваліфікації на основі програмно-інструктивних документів. Необхідна подальша робота у міжкурсний період.

Другою у тематично-зорієнтованому загальному векторі розвитку фахової компетентності вчителів стоїть *неформальна освіта*. Неформальна освіта здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках, секціях, курсах, лекторіях тощо), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером і здійснюється не обов'язково професійними викладачами.

Така освіта здобувається за освітніми програмами, але не передбачає присвоєння кваліфікацій і отримання встановленого законодавством документа про освіту, це – набуття всіх інших знань упродовж життя людини, головна її ознака – добровільність та широкий інтерес до предмету навчання.

У розвинених країнах система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю, оскільки саме тут людина опиняється в оптимальних умовах для розвитку свого творчого потенціалу [3, с. 14]. Неформальна освіта

дорослих – це, по-суті, вся культосвітня робота з дорослими, здійснювана відповідно до інтересів і потреб різних категорій дорослих людей.

На думку С. Змеєва, така освіта відрізняється двома, з перелічених для формальної освіти, параметрами, а саме, систематизованістю навчання та цілеспрямованою діяльністю тих, хто навчається [2 с. 25].

У межах неформальної освіти не потрібні попередні умови для початку навчання, не ставляться жорсткі вимоги до місця, часу, термінів, форм і методів навчання, що дає змогу включитися до процесу навчання значно більшій кількості людей, ніж у формальній.

В ході неформальної освіти відбувається сумісне (групове) навчання. Неформальна освіта відрізняється тим, що в ній беруть участь люди, які добровільно об'єднуються в групи і які зацікавлені в обміні інформацією. Сумісне (групове) навчання найбільш ефективне в тих випадках, коли програма навчання цікава декільком людям [6, с. 39].

Методика неформальної освіти у дослідженні наступна. Коли вчителі природничих дисциплін повертаються після курсів підвищення кваліфікації на своє робоче місце, вони вже знають напрям, в якому потрібно працювати далі, а саме, реалізація інноваційно-технологічного підходу, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Неперервність післядипломної педагогічної освіти забезпечується узгодженою діяльністю закладу післядипломної освіти, міського/районного методичного кабінету, закладу загальної освіти: проведенням різноманітних методичних заходів, об'єднаних тематично і змістовно. Л. Даниленко підкреслює, що ефективності цей процес набуває за умов переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної, в основу якої покладено компетентність як багатогранну якість особистості, що містить систему професійних знань, умінь, досвіду, мотивації та особистісних якостей [1 с. 14].

Інноваційне навчання в закладах загальної освіти потребує вчителів природничих дисциплін нової формації, яких потрібно «виростити». З цією метою, за ініціативи автора дослідження і за підтримки Комунальної установи «Міський методичний кабінет Департаменту освіти Вінницької міської ради», створена Творча лабораторія вчителів природничих дисциплін, яка активно працювала впродовж 2013 – 2017 років на базі школи, керівник - автор дослідження.

Робота Творчої лабораторії регламентується спеціально розробленим «Положенням про роботу Творчої лабораторії вчителів природничих дисциплін». Творча лабораторія вчителів природничих дисциплін - це колективне фахове об'єднання, яке на добровільній основі згуртовує вчителів, зацікавлених в якісній неформальній освіті, розвитку фахової компетентності, активному нарощуванні особистісного педагогічного ресурсу шляхом участі у діяльнісних формах методичної роботи.

У міжкурсовий період реалізації інноваційно-технологічного підходу сприяє створене програмне забезпечення діяльності Творчої лабораторії. З метою реалізації неформальної освіти вчителів природничих дисциплін, розроблені і впроваджені: довгострокова авторська програма «Використання педагогічних технологій як шлях реалізації інноваційних стратегій розвитку природничої освіти» (на 4 роки); короткотермінові програми для освоєння окремої інноваційної технології (приблизно на півроку) та програми низької інтенсивності, що реалізуються у вигляді коротких курсів, майстер-класів, тренінгів та семінарів.

Таким чином, членами Творчої лабораторії були апробовані шляхи реалізації неформальної освіти та програмно-методичне забезпечення розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у міжкурсовий період. Робота Творчої лабораторії презентувалася закладом загальної освіти на Міжнародних освітянських виставках і отримала вищі нагороди – золоті медалі.

Сьогодні все більше освітніх закладів проявляють інтерес до інноваційних педагогічних технологій, використання яких дозволило б на практиці досягти цілей сучасної освіти, що відповідають вимогам життя і діючим нормативним документам України. Щоб школа функціонувала ефективно, необхідно підготувати вчителів до роботи в нових умовах. Нажаль, освітні заклади на етапі переходу до нової якості освіти не мають рекомендацій для побудови методичної роботи щодо конструювання зразків нової освітньої практики – використання інноваційних технологій в навчальному процесі, а також рекомендацій щодо підготовки вчителів нової формації – вчителів-технологів. Тому особливого значення набуває включення вчителів природничих дисциплін у діяльність, яка сприяє реалізації інноваційно-технологічного підходу.

Третя у векторі – *інформальна освіта*. Інформальна освіта (інакше – індивідуальне навчання) передбачає неофіційну, самоорганізовану, індивідуальну пізнавальну діяльність;

неорганізоване опанування інформації; здобуття особою певних компетентностей; «охоплює самоосвітню діяльність, що відбувається у сім'ї, на робочому місці, у локальній спільноті та повсякденному житті на самостійно, сімейно або соціально спрямованій основі». Здійснюється через відвідування бібліотек, театрів, музеїв, під час подорожей, у ході спілкування з друзями.

Фактично – це нагромадження різноманітних знань шляхом набуття життєвого досвіду; це аматорська освіта з метою задоволення особистості; вона ніколи не завершується і не має дипломів. Інформальна освіта характеризується більшою мірою автономності, незалежності тих, хто навчається, від зовнішніх дій (як несприятливих, так і сприятливих), а також гнучкістю навчання (за часом, місцем, формами та методами, змістом навчання).

В Україні інформальна освіта реалізується через засоби масової комунікації, спілкування між дорослими, на основі життєвого досвіду і обміну цікавою інформацією, шляхом відвідування освітніх установ і через самоосвіту.

У дослідженні для забезпечення інформальної освіти вчителів природничих дисциплін, для успішного навчання, крім інших джерел, найбільш доцільним є робота у хмарній спільноті «Інноваційні технології». Хмарна спільнота може бути успішно використана саме в індивідуальних формах навчання. Для такого самонавчання потрібно володіння навичками роботи у хмарній спільноті. Віртуальне спілкування полегшує самоосвіту вчителів природничих дисциплін та розширює можливості їх взаємодії між собою.

**Висновки.** Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновки:

– впровадження інноваційного навчання, на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти вчителів природничих дисциплін є однією з організаційно-педагогічних умов, що забезпечують позитивну динаміку розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін;

– відповідно до названої умови, серед засобів навчання особливу увагу приділено: програмі «Анотована освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін за очно-дистанційною формою навчання»; спеціалізованим курсам «Освоєння інноваційних педагогічних технологій» (для формальної освіти) та «Використання педагогічних технологій як шлях реалізації інноваційних стратегій розвитку природничої освіти» (для неформальної освіти на 4 роки, у межах якої розроблені короткотермінові програми, що надаються у вигляді коротких курсів, майстер-класів та семінарів, а також програми низької інтенсивності); діяльності інноваційних структур, а саме, роботі Творчої лабораторії вчителів природничих дисциплін на базі закладу загальної освіти та хмарній спільноті вчителів природничих дисциплін «Педагогічні інноваційні технології».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 14 – 16.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 208с.
3. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт-упор. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко – К.: Ніжин: видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 108 с.
4. Мартіросян О. Неперервна освіта як чинник професійного зростання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб.наук.пр / О. Мартіросян // Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Едельвейс, 2012. – вип. 5.- 306с.
5. Островерхова Н. Науково-методична робота в школі та технології оцінювання її ефективності / Островерхова Н. // Технології контрольно-аналітичної діяльності завуча. – К., 2007. – С.67-83.
6. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні / Сігаєва Л. Є. // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 59 – Житомир: Вид-ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 229с.
7. Сорочан Т. М. Інновації в професійній діяльності андроґів системи післядипломної педагогічної освіти / Т. Сорочан // Інноваційні технології в освіті: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. 16-19 вересня 2009 р. / М-во освіти і науки України, М-во освіти і науки Автономної республіки Крим.- Симферопіль-Судак, 2009.- С. 247 – 253.
8. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / В. Химинець [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>



**Open Access Peer-reviewed Journal**

# **Science Review**

**3(10), March 2018  
Vol.6**

SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



RS Global

INDEX  COPERNICUS  
INTERNATIONAL



Academia.edu  
share research

Passed for printing 22.03.2018. Appearance 29.03.2018.

Typeface Times New Roman.

Circulation 300 copies.

Publisher RS Global Sp. z O.O., Warsaw, Poland, 2018

Numer KRS: 0000672864

REGON: 367026200

NIP: 5213776394

<https://rsglobal.pl/>