


**Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Кафедра української мови і літератури
Науково-дослідна лабораторія
«Академічна культура дослідника в освітньому просторі»
Ресурсний центр професійного розвитку
вчителя української мови і літератури**

**ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ
І ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Збірник матеріалів

V Всеукраїнської науково-практичної конференції

Випуск 5



**Текст у сучасних дослідницьких
парадигмах**

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

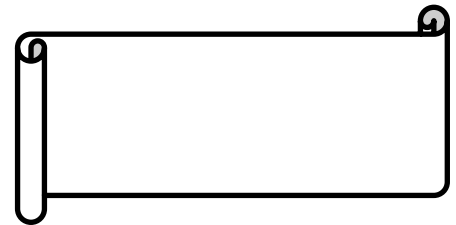
**Department of Education and Science
Of Sumy Regional State Administration
Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko
Faculty of Foreign and Slavic Philology
Ukrainian language department
Research Laboratory
«Academic Culture of the Researcher in the Educational Space»
Resource Center for Professional Development
of the Teacher of Ukrainian Language and Literature**

**Innovations in Education and
Pedagogical Mastery of the Teacher-Philologist**

Collection of materials

V All-Ukrainian scientific and practical conference

Issue 5



Sumy – 2021

УДК 001.895:005.336 (37.011.3 - 051: 80)

Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 22 жовтня 2021 року).

Редакційна колегія:

Семенов Олена, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)

Кириленко Надія, кандидат філологічних наук, доцент;

Герман Вікторія, кандидат філологічних наук, доцент;

Громова Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент;

Кумеда Олена, кандидат філологічних наук, доцент;

Пономаренко Наталія, кандидат педагогічних наук,;

Рудь Ольга, кандидат філологічних наук, доцент;

Ячменик Марина, кандидат педагогічних наук.

Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника: збірник матеріалів V усеукраїнської науково-практичної конференції, (м. Суми, 29-30 жовтня 2021 року) / за ред. О. М. Семенов. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. Випуск 5. 152 с.

У збірнику представлено узагальнені результати досліджень учасників IV всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника». Проблематика наукових розвідок: формування педагогічної майстерності фахівця у вимірах педагогіки добра академіка НАПН України Івана Андрійовича Зязюна; проведення занять в умовах змішаного навчання, формування ключових компетентностей мовної особистості учня/студента; академічної культури і академічної доброчесності особистості в епоху цифрових технологій; медіакультури та інфомедійної грамотності учителя/викладача/учня. Матеріали конференції подано в авторській редакції.

Збірник рекомендовано для широкого кола фахівців.

Innovations in Education and Pedagogical Mastery of the Teacher-Philologist: collection of materials of the V all-Ukrainian scientific and practical conference (Sumy, 2021) . – Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko Publishing House, 2021.

The research results of the participants of the all-Ukrainian scientific and practical conference "Innovations in Education and Pedagogical Mastery of Teacher-philologist " are presented. The main problems of scientific research: the formation of pedagogical skills of a specialist in the dimensions of kindness pedagogy of academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Ivan Andriyovych Zyazyun; conducting classes in the conditions of blended learning, formation of key competencies of the language personality of the schoolchild / student; academic culture and academic integrity of the individual in the age of digital technologies; media culture and infomedia literacy of teacher / teacher / student.

The collection is recommended for a wide range of specialists.

©Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
<u>РОЗДІЛ 1.</u>	9
<i>Соломаха С.В., Грищенко Ю.В.</i> Феномен наукової школи академіка Івана Зязюна	9
<i>Шарова Т.М.</i> Академічна доброчесність і академічне письмо: цифровізація та комунікація	12
<i>Циплюк А.М.</i> Доброчесність та етика – домінантні принципи сучасної освіти	
<i>Рудь О. М.</i> Погляди Костянтина Ушинського на професійну підготовку вчителя	15
<i>Осадченко І., Данилюк О.</i> Психопедагогічні умови створення едукативного середовища у закладах вищої освіти: проблеми сьогодення українських освітніх реформ	19
<i>Семенов О. М.</i> Українсько-польське партнерство в галузі освіти: академічний дискурс	22
	25
<u>РОЗДІЛ 2.</u>	
<i>Біличенко О.</i> Специфіка підготовки фахівців з медіакommunікацій у рамках спеціальності 014 середня освіта. українська мова та література	35
<i>Грона Н.В.</i> Підготовка майбутнього вчителя до формування медіакультури в учнів початкових класів	35
<i>Громова Н.В.</i> Медіаграмотність сучасного фахівця як компонент професійної культури	39
<i>Голя Г.</i> Проектний підхід у формуванні громадянської компетентності здобувачів освіти	43
<i>Кузьмич О., Триндюк В.</i> Foreign language teaching through foreign resource implementation in blended learning	46
<i>Козігора М. А.</i> Психологічні передумови порушення академічної доброчесності студентами	49
<i>Коваленко В.</i> Цифрове контент-навчання як складник соціалізації в процесі підготовки майбутніх філологів	52
<i>Кузнєцова А.</i> Педагогічна майстерність учителя-словесника у вимірі діяльнісного підходу	55
<i>Мазепа І. П.</i> Формування комунікативної компетентності здобувачів освіти зовні під час вивчення англійської мови	59
<i>Себало Б. Ю., Козігора М. А.</i> Педагогічна взаємодія вчителя фізичної культури і учня: етичний аспект	61
<i>Луцик Ю.М., Пікулицька Л.В., Циганок Г.М.</i> Викладання української мови як іноземної в полілінгвальній групі: досвід СНАУ	67
	67
<u>РОЗДІЛ 3.</u>	
<i>Дружененко Р.С., Любич В.В.,</i> Комунікативно-прагматична парадигма фахової підготовки студента-філолога	72
	72
<i>Дяченко Н.</i> Інтерактивні технології навчання як засіб самореалізації творчої особистості	75

Кобиліна Ю. М. , Сучасні сервіси для створення освітніх презентацій у викладанні курсу «Ділова українська мова»	79
Кузьменко О. Використання методики «Філософія для дітей» Метью Ліпмана на уроках української літератури	83
Талалай В.Р. Кейс-метод у професійній підготовці сучасного вчителя-словесника	87
Лапушкіна Н.П. Кононова К.Д. Цифровізація навчання на заняттях з української літератури	90
Мхитарян О.Д. Медіанавчання літератури як вагомий чинник компетентної спрямованості освіти	93
Коломієць О.В., Денисюк А.С. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання історії української літератури в умовах дистанційного навчання	98
Попова О. А, Челік К. С. Формування українськомовної лексико-граматичної компетентності на початковому етапі навчання турецькомовних студентів	100
Воронова А. А. Формування інфомедійних умінь учнів десятого класу засобами вправ і завдань	105
Вавдійчик В. В. Ділові ігри у професійній підготовці сучасного вчителя-словесника	109
РОЗДІЛ 4.	113
Герман В. В., Вербицька В. С. Фемінітиви: становлення норми	113
Багацька О. В. Allusive realia in postmodern novel «Caroline» by Neil Gaiman	116
Kovalenko A. Modelling of the concept «Death» in the novel “Me before You” by Jojo Moyes: lexical and semantic aspects	121
Драновська Є. О. Жаргонізми в романі Дари Корній «Щоденник мавки»	124
Горбатенко І. С. Мовознавчі аспекти вивчення поетичної мови Сергія Жадана	127
Грицай Є. Теоретичні аспекти дослідження поетичного порівняння	133
Лисянська В. В. Образ жінки ХХ століття: особливості моделювання (за романом Володимира Лиса «Соло для Соломії»)	138
РОЗДІЛ 5.	142
Єременко О.В. Етнокультурні особливості підготовки магістрів музичного мистецтва	142
Дун Хао Основні методи формування мистецького світогляду підлітків	144
Пан Бо Мистецько-пізнавальна компетентність молодших школярів: провідні умови формування	147
Сьоміна А. А. Створення педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх документознавців	149

ПЕРЕДМОВА

29-30 жовтня 2021 року відбулась V Усеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника». Ініціатори: кафедра української мови і літератури Сумського педагогічного університету, відділи теорії і практики педагогічної освіти; змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Співорганізатори: Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського; Херсонський державний університет; Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти; Відділи лінгвістики та інформатики; Український мовно-інформаційний фонд Національної академії наук України; Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації; Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури»; Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; Управління державної служби якості освіти в Україні в Сумській області; у співпраці із проектом IREX Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність.

Конференцію організовано в рамках виконання колективної наукової теми кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Текст у сучасних дослідницьких парадигмах» (ДР №0121U108213), проєктів ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, проєкту IREX «Медіавчительський кампус».

Мета конференції – обговорення актуальних проблем педагогічної майстерності фахівця; обмін педагогічним досвідом щодо викликів, проблем і перспектив розвитку освіти для XXI століття; актуальних питань проведення занять в умовах змішаного навчання; формування ключових компетентностей мовної особистості учня/студента; академічної культури і академічної доброчесності особистості в епоху цифрових технологій; медіакультури та інфомедійної грамотності учителя/викладача/учня, надання широкій академічній громаді інформації про хід виконання проєктів кафедри української мови і літератури; презентація і популяризація результатів наукових розвідок аспірантів, докторантів, науково-педагогічних працівників; учителів.

Виступи учасників подано на ютуб-каналі: [медіавчительський кампус](https://www.youtube.com/channel/UCx-AL3Im3wYbt_E2dRLsLyQ) https://www.youtube.com/channel/UCx-AL3Im3wYbt_E2dRLsLyQ

У межах конференції відбулась публічна лекція «Україноцентризм в освітній політиці». Лектор – Георгій Філіпчук, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, член Центрального правління, перший заступник голови Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Тараса Шевченка. На лекції порушувалися питання не тільки стосовно інноваційних тенденцій і майстерності сучасного вчителя-словесника, а ще й такі масштабні проблеми, як формування гідного європейця в просторах модерної освіти.

Досить влучно це гостре питання прокоментував Георгій Філіпчук: «Щоби бути гідним європейцем, насамперед важливо стати гідним українцем, шануючи достоїнство свого Роду і Народу». Саме тому було зазначено, що освіта має бути добrotною, гуманною, а головне – національною. Національній освіті, доводить Г.Філіпчук, необхідний постійний діалог як синтез, взаємовплив, взаємозбагачення національних культур. Освіта передусім потребує правди і ріднокультурного ґрунту. Людям потрібен не аргумент сили, а сила аргументу, яка забезпечить формування такої «педагогіки добра», яка допоможе народам виробити об'єктивний, гуманний цивілізаційний погляд на події, на явища, факти, які є значущими для національної, європейської, світової історії.

У межах програми науково-практичної конференції розглядали питання: педагогічна майстерність фахівця /вчителя у вимірах інноваційних підходів; університет-школа: комунікативна взаємодія; заняття в умовах змішаного навчання; актуальні питання формування ключових компетентностей мовної особистості учня/студента; актуальні проблеми у галузі лінгвістики і літературознавства; інноваційні методики навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей; академічна культура і академічна доброчесність особистості в епоху цифрових технологій; медіакультура та інфомедійна грамотність учителя/викладача/учня.

Запропоновано активізувати дослідження актуальних проблем педагогічної майстерності фахівця (вчителя/викладача) в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», Професійного стандарту викладача вищої школи, Професійного стандарту вчителя; розширити міжрегіональну співпрацю з проблем формування педагогічної майстерності фахівця, академічної культури дослідника в освітньому просторі; наукової та професійної взаємодії педагогів, студентів та аспірантів закладів вищої освіти, педагогічних працівників і

керівників закладів загальної середньої освіти з питань інноваційного розвитку освіти; спрямовувати зусилля партнерів конференції на модернізацію освітньо-професійних програм, удосконалення програмних результатів навчання відповідно до актуальних потреб ринку праці, академічної мобільності, працевлаштування випускників ЗВО.

РОЗДІЛ 1
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У ВИМІРАХ ЧАСУ

Соломаха С.В.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу змісту і технологій
педагогічної освіти*

*Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

Грищенко Ю.В.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу змісту і технологій
педагогічної освіти*

*Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

ФЕНОМЕН НАУКОВОЇ ШКОЛИ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Невичерпним джерелом мудрості, добра, гуманності є наукова спадщина академіка Івана Андрійовича Зязюна – видатного вченого в галузі професійної педагогіки, філософії освіти, естетичного виховання молоді, яка ґрунтувалась на ціннісних пріоритетах особистісного і професійного розвитку, насамперед вчителя. Учений пропагував ідеї особистісно-орієнтованої, гуманної педагогіки, став фундатором нового напрямку педагогічної науки і засновником наукової школи з проблем педагогічної майстерності. Інноваційність, педагогічна ефективність його теоретичних положень зумовили розповсюдження і впровадження ідей педагогічної майстерності в національній та зарубіжній педагогічній освіті.

Упродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував теоретико-методологічні положення та інноваційні дидактичні засади педагогічної майстерності, елементами якої є: педагогічна спрямованість особистості вчителя, професійне знання (знання предмета, методики його викладання, теоретичні основи педагогіки та психології), здібності до педагогічної діяльності [3].

Наукова школа доктора філософських наук, професора, академіка Івана Андрійовича Зязюна була започаткована у 70-х роках ХХ ст., в основу якої було покладено утвердження філософсько-аксіологічних пріоритетів розвитку педагогічної освіти, обґрунтування теоретичних засад та визначення перспектив розвитку індивідуальної освітньої траєкторії розвитку педагогічної майстерності

вчителя. Зокрема академік Н. Ничкало відзначила, що «концепція педагогічної майстерності вченого-філософа має глибоке коріння, від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Упродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував і викристалізовував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні дидактичні засади педагогічної майстерності [6, с. 23].

Представниками наукової школи педагогічної майстерності стали науковці, які екстраполюють ідеї педагогіки добра, культуровідповідності сучасної освіти, дитиноцентризму у науково-освітньому середовищі. Для наукової школи видатного вченого характерним є висока властивість мотивації творчості, пов'язана в першу чергу з особистістю її керівника; здатність реалізовувати функції ініціатора, продуцента фундаментальних наукових ідей та їхнього поширення у практику; особлива форма організації, діяльності її членів, коли мета кожного члена співпадає з метою всього колективу, навіть якщо дослідження членів не були безпосередньо пов'язані особистісною взаємодією [4, 162].

Аксіологічні актуалітети спадщини академіка І.З. визначають провідні напрями розвитку його наукової школи теорії і практики педагогічної майстерності, відомої в Україні та за її межами (теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти, функціонування системи післядипломної освіти, теорія і практика мистецької освіти, професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін, персонологічний аспект розвитку педагогічної думки, зарубіжний досвід підготовки вчителя, мистецтвознавчі дослідження у вимірах окреслення педагогічного потенціалу мистецтва, психолого-педагогічні аспекти розвитку дітей та молоді, ретроспектива становлення національної освіти) [1, с. 44-45].

Вражає глибокий гуманістичний, без перебільшення Людинотворчий підхід Івана Андрійовича до педагогічного процесу. За його визначенням: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом. Усе це в мене було в моїй педагогічній і всякій іншій роботі» [2, с. 74].

Основними положеннями його концепції Педагогіки Добра є: розуміння значення особистості педагога; розгляд педагогіки як мистецтва; важливість спрямованості педагога на Добро, Красу, Істину; значущість моральності педагога для ефективної професійної діяльності; аксіологічна лінія розуміння честі і гідності інших людей; гуманність викладача і вчителя стосовно студента й учня; необхідність розвитку в учнів спрямованості на саморозвиток; визначальна роль освіти не тільки в розвитку особистості, а й суспільства в цілому; відповідальність кожної людини, яка живе на планеті; бачення стратегічного напрямку в розвитку теорії та практики філософських, педагогічних і психологічних досліджень у формуванні творчої особистості, політичних, економічних і професійних еліт у XXI столітті [7, с. 20-28].

Розвиваючи антропо-етико-естетичний аспект педагогічної майстерності, академік наголошував на безперервному самопізнанні, самоудосконаленні, сприйнятті і розумінні прекрасного, духовної основи людини, її кордоцентричних мотивів. Учений надавав перевагу ірраціональному над раціональним, духовному досвіду (інтуїтивного осягнення) над логіко-дискурсивним мисленням. Провідними ідеями українського філософсько-антропологічного кордоцентризму Івана Андрійовича є почуття, рухи почуттів (або духовного серця) та різні форми його вияву, насамперед добра, любові, волі, свободи, духу, духовності і ін. Втілюючи положення емоційно-почуттєвої сфери в Концепції педагогічної майстерності, він не лише збагатив педагогічну науку, але й привніс чудові ідеї в практику українського філософського кордоцентризму (філософії серця), започаткованому в нашій культурі Г. Сковородою, П. Юркевичем, Д. Шевченком, П. Кулішем та ін.» [5, с. 49-55].

Отже, особлива життєва позиція видатного вченого, яка ґрунтувалася на високій духовності, мудрості, повазі до людини, порядності і відповідальності, знайшла своє продовження в учнях і послідовниках Івана Андрійовича, професійна діяльність яких спрямована на утвердження гуманістичних засад у науці, втілення Краси, Добра і Істини у педагогічній дії.

Список використаних джерел:

1. Вовк, М., Грищенко, Ю. (2018). Наукова школа академіка І.А. Зязюна: аксіологічні актуалітети розвитку. Естетика і етика педагогічної дії, 18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2018_18_6.
2. Зязюн, І.А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП.
3. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник. І.А. Зязюн (Ред.). 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища школа, 2004. 422 с.

4. Лук'янова, Л.Б. (2018). Наукова школа академіка І.А. Зязюна у формальному і неформальному вимірах. Проблеми освіти. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вип. 90. 240 с.
5. Ничкало, Н. (2017). Педагогіка серця і добра Івана Зязюна. *Рідна школа*, 9-10. С. 49-55.
6. Ничкало, Н.Г. (2014). Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення і майбутнього. Б.І. Андрусишин та ін. (Ред.). *Вища освіта України* (Т. 1, с. 23). Київ – Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка.
7. Романовський, А.Г. (2014). Об учителе с любовью. Філософія освіти: теорія і практика управління соціальними системами, 4. С. 20-28.

Шарова Т.М.,
*доктор філологічних наук, професор
кафедри суспільно-гуманітарних наук
Таврійського державного агротехнологічного
університету імені Дмитра Моторного*

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО: ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА КОМУНІКАЦІЯ

У ХХІ столітті цифровізація набуває поширення і розповсюджується на різні сфери діяльності людини, у тому числі освіти. Особливо це стосується закладів загальної освіти, закладів фахової передвищої освіти, закладів вищої освіти, коли в умовах COVID-19, науково-педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти працюють дистанційно.

Цифровізація освітнього простору сьогодні вже представлена у більшості наукових працях, у тому числі закордонних. Однак, питання академічної доброчесності та академічного письма все частіше піднімається в науковому колі та презентується на всіх рівнях здобуття освіти [1]. Більшість закладів вищої освіти України для якісного надання освітніх послуг в умовах дистанційного навчання перейшли на платформу MOODL, тим самим надаючи можливість здобувачам вищої освіти готуватися до занять. Однак, питання, що стосуються самостійного опанування певними інструментами в цифрі наразі можна вивчити шляхом проходження різноманітних онлайн-курсів на українських (EdEra, Prometheus, ВУМ) чи закордонних онлайн-платформах (Coursera, Edx, Edx, Alison) [2].

Беручи до уваги україномовні платформи та ресурси, питання академічної доброчесності та академічного письма можна вивчити під час проходження онлайн-курсів: «Академічна доброчесність» (онлайн-платформа EdEra), «Академічна доброчесність в університеті» (онлайн-платформа ВУМ), «Академічна доброчесність: онлайн курс для викладачів» (онлайн платформа Prometheus). Здебільшого, представлені онлайн-курси призначені для здобувачів та викладачів, хоча на платформах ніяких обмежень немає.

Актуальністю користується онлайн-курс «Академічна доброчесність: онлайн курс для викладачів» на електронному ресурсі Prometheus, де викладачі можуть зануритись в питання академічної доброчесності у вищій школі. Досить потужно у цьому курсі представлена концепція академічної доброчесності у вищій освіті, види академічних порушень, а також методика викладання: сприяння академічній доброчесності. Сучасним та потрібним є в курсі Модуль 3, який подає інформацію про дизайн освітніх програм та курсів з фокусом на академічну доброчесність. Для тих, хто цікавиться академічним письмом, представлений Модуль 4, який має назву: «Основи академічного письма та доброчесності». Корисною для слухачів є інформація, представлена в модулі 5-6: дизайн системи оцінювання для підвищення академічної доброчесності та наукове керівництво і розвиток культури академічної доброчесності. Після проходження тестів за кожним модулем, слухач онлайн-курсу може по рефлексувати, заповнивши нотатник для рефлексій.

Онлайн-курс «Академічна доброчесність в університеті» на онлайн-платформі ВУМ дозволяє слухачам розібратися в питаннях: що таке академічна доброчесність, яким може бути плагіат, що треба робити, аби уникнути плагіату (академічне письмо). Не менш цікавими є інформаційні блоки, де представлена інформація про те, якими є передумови створення доброчесного середовища в університеті (університетська автономія) або як створити доброчесне середовище в університеті [3].

Питання академічно доброчесності та академічної культури представлено також в онлайн-курсі «Академічна доброчесність» на онлайн-ресурсі EdEra. Окрім інформації, яка дозволяє зрозуміти, що так академічна доброчесність, плагіат, представлено та пояснено теми академічної доброчесності у школі та вказано на роль оцінювання у формуванні академічного доброчесного середовища. Акцентовано увагу на тому, що після завершення школи треба також піклуватись про якісну освіту упродовж життя.

Не менш цікавими є онлайн-курси, де розглядаються питання цифровізація та комунікації: «Цифрова безпека та комунікація в онлайні» (ВУМ), «Ефективні комунікації для освітніх управлінців» (EdEra), «Цифрові комунікації в глобальному просторі» (Prometheus). Однак базовими питаннями усього людства є довіра та повага людей в соціумі [4].

Сучасне стратегічне оновлення освітнього процесу закладів вищої освіти вимагає від науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти толерантності, корпоративної культури, комунікації, професійного капіталу, оптимізації внутрішніх процесів закладу. Головним критерієм таких вимог має бути чітке дотримання принципів академічної доброчесності, академічної культури, академічного письма. Орієнтація на цифровізацію, онлайн-комунікацію у сучасному освітньому просторі зробить випускника закладу освіти конкурентоспроможним на ринку.

Список використаних джерел:

1. Семенов О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / за ред. Л.І. Мацько. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. 252 с.
2. Шарова Т. М. Цифровий формат освіти та комунікація: огляд онлайн курсів. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід: зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конф., 14-15 трав. 2020 р. Суми. С. 144–149.
3. Шарова Т.М. Можливості україномовної онлайн-платформи «Відкритий Університет Майдану». Тези доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційні технології в освіті, науці і техніці»(ІТОНТ-2020): Черкаси, 21-23 травня 2020 р. Черкаси. С. 186–188.
4. Sharova T. M., Sharov S. V. E-learning: an effective format of education. Academic culture of the researcher in the educational space: European and national experience: Coll. materials of II International. Research Practice Conf. Sumy. 2019. С. 119–123.

Циплюк А. М.,
канд. пед. наук, старший викладач
кафедри теорії та методики дошкільної освіти

ДОБРОЧЕСНІСТЬ ТА ЕТИКА – ДОМІНАНТНІ ПРИНЦИПИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Як слушно зауважує американський соціолог Д. Белл, «еліта суспільства визначатиметься не майном та політичною позицією, а знаннями та кваліфікацією, отриманими завдяки освіті», тому університет, або будь-яка інша форма інституалізації знання, є і буде центральним джерелом нових знань, інновацій, одним з найбільш важливих чинників зміни свідомості, формування способів мислення, місцем для розвитку, вивчення та практикування етики.

Оскільки наукова сфера України активно інтегрується у світовий освітній простір, питання доброчесності та етики академічних взаємовідносин останнім часом привертають підвищену увагу законодавців, науковців, освітян й в Україні. Важливим засобом інституціоналізації академічної доброчесності є введення цього і похідних від нього понять у державну освітню та наукову системи через Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність» [2, с. 8]. Так, Міністерством освіти та науки України розроблено рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності, які наскрізно пронизані ідеєю культивування серед студентської молоді фундаментальних цінностей як бази соціально відповідальної поведінки і після закінчення вузу, поза межами закладу освіти [2, с. 5].

Принагідно зазначимо, що питання дотримання наукових етичних принципів піднімає й Національний фонд досліджень в Україні. У Положенні «Про дотримання наукових етичних принципів та запобігання конфлікту інтересів» окремим розділом прописані принципи наукової етики, а також конкретизовано вимоги до доброчесності та етичної поведінки осіб, які здійснюють експертизу наукових грантових проєктів.

Окремої уваги заслуговують міжнародні практики упровадження принципів, цінностей академічної доброчесності та етики. Ще у 2004 р. створено Бухарестську Декларацію етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європі, у якій зазначено, що на університети покладено ключові інтелектуальні та культурні зобов'язання, відповідальність за дотримання найвищих етичних стандартів [3].

З метою культивування етичних доброчесних відносин у суспільстві в цілому, освітній галузі зокрема, а також для сприяння сталому розвитку

Управління Організації Об'єднаних Націй запровадило ініціативу «Освіта заради справедливості» (E4J – Education for Justice). У рамках такого напрямку діяльності ООН розробила навчальний посібник «Доброчесність та етика», у якому запропоновано серію університетських модулів з указаних вище питань. Посібник підготували та схвалили провідні учені з усього світу (Helena Whalen-Bridge, Школа права, Національний університет Сінгапуру; Max Bazerman, Гарвардська школа бізнесу, Гарвардський університет; Elen Goldberg, незалежний експерт із навчання доброчесності; Donhati Harris, факультет економіки, Оксфордський університет; Florian Liar, Альянс заради доброчесності, Alliance for integrity, GIZ та ін.). На нашу думку, викладачі українських закладів освіти можуть адаптувати та інтегрувати у свої навчальні дисципліни матеріал з вище зазначених модулів.

Далі ми пропонуємо короткий огляд п'яти основних навчальних принципів, які можна використати у формуванні будь-якого типу освітнього середовища, від повного традиційного університетського курсу до однієї навчальної сесії у ширшому контексті.

1. Важливість попередніх знань і досвіду: ефективний спосіб допомогти студентам дізнатися про щось нове полягає у випробуванні нових знань на тлі вже набутих. Один із найбільш ефективних способів досягти цього – допомогти студентам сформулювати та осмислити свої попередні знання і ментальні моделі, перш, ніж вивчати щось нове. Приклад такого підходу до вивчення етики можна знайти в розділі посібника «Концептуальний аналіз доброчесності»: викладач просить групу студентів об'єднатися у підгрупи по три або чотири людини й дати своє визначення доброчесності; кілька підгруп надає свою відповідь усій групі; викладач ділиться визначенням доброчесності з підручника [1, с. 12; 14].

2. Різноманітна та активна участь: у студентів повинна бути можливість взаємодіяти з матеріалом різними способами, скажімо, за допомогою письмових вправ, дискусій, мозкового штурму, рольових ігор та дебатів. Такими видами діяльності можуть бути: прослуховування лекції в супроводі презентації; перегляд короткого відео; участь в обговоренні ключових питань із усією групою; робота в невеликих підгрупах над чітко визначеним завданням⁴ написання власної Декларації людських цінностей; створення вистави, яка може охоплювати вірші, музику або танці; вистава або презентація для своїх колег; ознайомлення з навчальною настільною грою або додатком [1, с. 14; 16].

3. Завдання з перенесення: лектори повинні переконатися, що хоча б деякі з їхніх прикладів пов'язані з контекстом, у якому живуть студенти: з історією їхніх країн, із людьми, з якими вони знайомі, із повсякденними контекстами, у яких студенти живуть. Студентам пропонують принести на заняття щоденну газету або відвідати будь-який вебсайт, присвячений новинам. Їм дають п'ять хвилин на індивідуальну підготовку; завдання полягає в тому, щоб вивчити першу сторінку або заголовки й виявити від трьох до п'яти історій із чітко вираженою етичною складовою. Через п'ять хвилин формуються невеликі групи для обговорення та обміну прикладами. Кожна підгрупа обирає один приклад для презентації усім студентам [1, с. 17].

4. Соціальна природа навчання: творення нових ідей і формування знань набувають найбільшої ефективності тоді, коли студенти поєднують самостійне навчання з можливостями для обговорення та співпраці один з одним, коли вони можуть ділитися ідеями, учитися один в одного і навіть сперечатися та дискутувати [1, с. 18].

5. Самопізнання: що краще студенти розуміють свої можливості в контексті навчання, то ефективніше вони можуть контролювати та поліпшувати процес свого навчання з кожного предмета. Одним із ключів до ефективного навчання є те, що дослідники називають «метапізнанням» (метакогнітивні процеси), яке стосується нашої здатності розуміти власний рівень знань та здібності до навчання. Є багато рекомендованих навчальних заходів, які відкрито спонукають студентів до саморефлексії та аналізу свого мислення. Наведемо приклад вправа, яка завершується такими вказівками: після того, як ви вислухаєте рішення обговорюваного конфлікту цінностей, яке пропонує колега, скористайтеся моментом, аби перед обговоренням такого рішення мовчки обміркувати свої відповіді на наведені нижче запитання: яка Ваша перша реакція на стратегію і «сценарій» колеги? Які сильні сторони такої реакції? Які питання до колеги Ви все ще маєте? Якби така реакція була спрямована на Вас, як, на вашу думку, Ви б відреагували? Як можна поліпшити таку реакцію? Запитання такого характеру закликають до роздумів, які сприяють кращому метапізнанню [1, с. 20].

Ще одна дуже проста стратегія, яку багато лекторів використовує у своїх курсах, є письмовою вправою, яку студенти можуть виконати в кінці будь-якого заняття, незалежно від виду діяльності. У цій техніці, яку часто називають «хвилинка роздумів», викладач призупиняє заняття за кілька хвилин до закінчення і просить студентів записати свої відповіді на два запитання: «Що

було найважливішим із того, про що ви довідалися сьогодні? Які запитання у вас залишилися?». Коли студенти завершують навчальний процес шляхом розмірковування над цими двома запитаннями, вони допомагають закріпити у своїй свідомості найбільш фундаментальні знання або навички, отримані під час заняття, а також підбивають підсумки свого навчання, щоб визначити, де їм усе ще потрібна допомога [1, с. 20; 21].

Крізь призму зазначеного вище узагальнюємо, що ефективна освіта вимагає виходу за межі простого викладання тем; вона вимагає сприятливого етичного середовища навчання. Перебування в такому середовищі під час навчання підвищує моральну чутливість і етичну поведінку студентів та допомагає їм усвідомити важливість доброчесності, етики в їхньому особистому й професійному житті, дозволяє сформулювати у стінах ЗВУ не просто фахівця, а соціально активного і відповідального громадянина-лідера.

Список використаних джерел

1. Доброчесність та етика. Навчальний посібник. Відень : Vienna International Centre, 2021. 68 с. URL: https://www.unodc.org/documents/e4j/IntegrityEthics/E4J_Integrity_and_Ethics_Teaching_Guide_final_UKR.pdf (дата звернення: 06.05.2021).
2. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності / укладачі: підкомісія 303 «Академічна доброчесність». 2016 р. 24 с. URL: <https://dduvs.in.ua/wp-content/uploads/files/akdo/nodo/n3.pdf> (дата звернення: 07.05.2021).
3. Рогожа М. Етичне регулювання академічного середовища у проблемному полі академічної етики: осмислення механізмів дієвості Бухарестської декларації. *Філософія освіти. Philosophy of Education: науковий журнал*. 2014. № 1 (14) / Ін-т вищої освіти НАПН України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 232 – 241.

Рудь О. М.,

*кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри української
мови та літератури,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка*

ПОГЛЯДИ КОСТЯНТИНА УШИНСЬКОГО НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЯ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні особливого гостро постала проблема підготовки вчителя – креативного, харизматичного, справедливого, гуманіста і альтруїста, великого професіонала, майстра педагогічної справи, здатного до постійного саморозвитку і самовдосконалення. У зв'язку з цим заактуалізовується питання критичного переосмислення педагогічної спадщини Костянтина Дмитровича Ушинського, погляди якого на особистість учителя, його фахову підготовку і педагогічну майстерність є вагомими і нині.

Костянтин Ушинський високо оцінював особистість учителя, його роль у вихованні дітей. Він справедливо вважав, що «вплив особи вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень» [3, с. 25-26]. Серед особистих якостей, якими має володіти справжній майстер педагогічної справи, учений виділяє скромність, лагідність, терпеливість, старанність. Учитель повинен мати досить здоровий розум і навички чудово викладати. Він має бути взірцем для наслідування. Як вважав К. Ушинський, особистий приклад педагога – це той промінчик сонця для вихованця, який нічим не можливо замінити. У вихованні все має будуватися на особистості педагога, бо живим джерелом виховної сили є тільки людська особистість [1].

Учений значну увагу приділяв фаховій підготовці вчителя, про що неодноразово говорить у своїх наукових працях. У статті «Про користь педагогічної літератури» порушує питання підготовки спеціальними закладами освіти майстрів педагогічної справи, ставлячи на одну паралель педагогіку і медицину: «Нормальні школи, педагогічні інститути або заклади для підготовки педагогів потрібні так само, як і медичні факультети. Нормальна школа без практичної школи при ньому – те саме, що медичний факультет без клініки; але й сама педагогічна практика без теорії – те саме, що знахарство в медицині» [3, с. 23–24]. При цьому наголошує, що душевне життя дитини, її почуття, емоції так

само важливі, як і «життя тілесного організму» [3, с. 24]. Відстоюючи думку про необхідність педагогічних факультетів, їх мету вбачав у вивченні «...людини в усіх проявах її природи із спеціальним застосуванням до мистецтва виховання» [3, с. 58].

Костянтин Ушинський, як пише О. Лавріненко, був глибоко переконаний у тому, що «на такі факультети треба здійснювати ретельний попередній добір молоді, яка має педагогічні здібності та вроджені нахили до вчительського ремесла» [2, с. 35]. Майбутні педагоги мали протягом кількох років навчатися у підготовчій учительській школі, після закінчення якої повинні скласти відповідні іспити.

Костянтин Ушинський розробив план підготовки народних учителів початкових шкіл, який виклав у праці «Проект учительської семінарії». На його думку, це мають бути заклади закритого типу, де встановлені дуже прості, але суворі правила, оскільки «хорошим педагогом легко може стати тільки той, хто сам дістав правильне педагогічне виховання» [3, с. 107].

Практичній підготовці вчителя має передувати ґрунтовне вивчення теоретичних основ науки. Як зазначає К. Ушинський, вихователь має багато вчитися, щоб розуміти душу дитини, уміти вчасно розпізнати її здібності та нахили, гідності і вади, особливості поведінки. Проектом передбачалося надання учням енциклопедичних знань, які мають відзначатися закінченістю, визначеністю, чіткістю і водночас відповідати призначенню вихованців.

Майбутніх педагогів необхідно ознайомити з церковнослов'янською мовою, готувати до читання святого письма, навчити церковному співу, щоб у майбутньому змогли навчати цьому учнів і допомагати священнослужителеві вести церковну службу, здійснювати священнодійства.

Грамотичний курс семінарії К. Ушинський радив дещо обмежити, але водночас вихованець повинен «уміти чітко, виразно, тонічно читати, логічно висловлювати свої думки словами і на письмі, під час каліграфії, малювання і креслення» [3, с. 117].

У викладанні історії вчений радив обмежитися короткою вітчизняною історією і небагатьма найбільшими подіями загальної, необхідними для кращого розуміння і інтерпретації святого письма, історії церкви та для пояснення основних подій вітчизняної історії.

Крім вивчення природничих наук, курсу фізіології, гігієни, проектом учительської семінарії передбачалося ознайомлення з практичними курсами сільського господарства, столярства, плетіння кошиків, бондарювання і ткання.

Такі заняття, на думку Ушинського, не лише дозволять вихователю корисно проводити час та дадуть матеріальні засоби, а й сприятимуть кращому пізнанню життя і побуту учнів. Знання основ сільського господарства дозволять учителеві як просвітнику поширювати корисні відомості між селянами, що сприятиме зростанню авторитету педагога.

Значне місце у підготовці вчителя Костянтин Ушинський відводить педагогіці і психології. Учений наголошує на тому, що самих знань з педагогіки та психології для вчителя недостатньо, важливі вміння застосовувати ці знання в педагогічній діяльності. Вихователь щохвилини має перебувати в колі психологічних явищ: він повинен вивчати здібності і нахили дитини, спостерігати за її розумовим розвитком, формувати естетичні смаки, прищеплювати любов до істини [3, с. 24]. «Педагог повинен багато вчитися розуміти душу в її явищах та багато думати про мету, предмет і засоби виховної майстерності, перш ніж стати практиком» [3, с. 24], – зазначає К. Ушинський.

Самостійну роботу учнів К. Ушинський розглядав як запоруку їх успіху в майбутніх педагогічній діяльності. На думку вченого, класні уроки мають бути тільки перевіркою самостійних занять і керівництвом для них [3, с. 115].

Головна діяльність вихованців має полягати в практичних заняттях. Спочатку семінаристи мають відвідувати уроки, допомагати вчителю у їх перевірці, а учням – у підготовці до них. Менш здібними учнями постійно повинні опікуватися семінаристи, щоб допомагати їм у навчанні та вихованні.

До самостійної педагогічної діяльності семінаристу допускаються після проведених на високому рівні пробних уроків. Під час підготовки до пробного уроку «практикант не тільки повинен усвідомити предмет уроку в усіх деталях, а й придумати пояснення, висловлення, запитання, підготуватися до всіх випадковостей уроку, продумати кожний рух» [3, с. 105]. На пробних уроках присутні як учні семінарії, так і педагоги, які уважно спостерігають за семінаристом, який проводить урок, ретельно аналізують його дії, фіксують кожну його помилку. Обговорення уроку має відбуватися на загальних педагогічних зборах, де висловлюють практикантові навіть найменші зауваження, особливу увагу звертаючи на його інтонацію, дикцію, рухи тощо, що є невід'ємною складовою його педагогічної техніки [3, с. 104–106].

Таким чином, погляди К. Д. Ушинського на професійну підготовку вчителя розширюють і актуалізують сучасні підходи у навчанні і розвитку майбутнього педагога, сприяють освоєнню цінностей вітчизняної педагогічної науки.

Список використаних джерел:

1. Княжева І. А. Спадщина К. Д. Ушинського в сучасній професійній підготовці майбутніх педагогів – URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/37.pdf
2. Лавріненко О. Історія педагогічної майстерності : Навчальний посібник. Київ : Богданова А. М., 2009. 328 с.
3. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : Навч. посіб. / Уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. Київ : Грамота, 2008. 768 с.

Осадченко І.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, голова ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури»

Данилюк О.,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЕДУКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Цікавим, із наукової точки зору, є факт того, що в реформованій, чинній українській нормативно-правовій базі: Законах України «Про освіту» [2], «Про вищу освіту» [3] тощо, – немає жодного уживання поняття «едукація» та «едукаційне середовище». Однак у науково-педагогічному обігові вже звикло вживається поняття «едукація». Лише у підручнику «Теоретичні основи сучасної української педагогіки» (Вишневський О.) зазначено тлумачення вказаного поняття як процесуального компоненту нинішньої освіти, з точки зору її тривекторності: навчання, виховання та розвитку. Автор наголошує, що типово уживане до 2017 р. поняття «навчально-виховний процес» не окреслює природної триєдності зазначеного, усуваючи пріоритетний компонент – розвиток [1, с. 27].

Таким чином, незважаючи на брак характеристики поняття «едукація» у наукових та нормативних джерелах, тлумачимо його ширше, ніж навчально-

виховне / освітнє середовище, але дотичне поняттю «едукаційне середовище», адже йдеться про різнобічність (триєдність) цього процесу. Тому й умови його створення мають бути різноаспектними: не лише традиційно педагогічними, а й психологічними, зважаючи на психологічне підґрунття кожної категорії: навчання, виховання, розвиток.

Саме на межі логічного та обґрунтованого поєднання психології та педагогіки як наук для найефективнішого едукаційного середовища необхідне застосування психопедагогічних прийомів. Так, педагогіка класичного контексту характеризує мету, зміст, форми, методи та технологічні прийоми навчання, натомість психопедагогіка, ґрунтуючись на системному та синергетичному наукових підходах, суттєво розгортає площину науково-практичних проблем, зокрема стосовно психопедагогічних умов ефективності едукаційного процесу (Панов В.) [5]. Засновник психопедагогіки (психодидактики) в Україні – Г Костюк – наголошував на значущості психологічного складника професійної підготовки майбутніх педагогів як «викладачів певного предмету, керівників навчальної діяльності, вихователів» [4, с. 216], провідну роль надаючи психологічній сутності навчання. Отже, наріжний компонент психопедагогічних умов ефективного створення едукаційного середовища – рівень психодидактичної компетентності учителів, сформований у процесі їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Не потребує наукового підтвердження факт того, що українська освіта нині ґрунтується на двох основних методологічних підходах – компетентнісному (зміст освіти орієнтований на певні компетентності, що й зафіксовано у державних стандартах) та технологічному, як засобу реалізації першого підходу. У цьому контексті нами виокремлено дві позиції проблеми дотримання психопедагогічних умов створення едукаційного середовища у закладах вищої освіти:

1. По-перше, ставлення педагогів (викладачів) як суб'єктів едукаційного середовища до застосування сучасних технологій інтерактивного, ситуаційного, креативного, проєктного тощо навчання, що характеризується такими перешкодами: браком демократичного стилю спілкування (вияв «інтелектуальної монополії»); хибним уявленням про надмірну легкість / складність застосування технологічного підходу; страхом висловити особисте ставлення до навчального матеріалу; невмінням повністю розкрити свій професійний потенціал перед студентами; як показали результати нашого дослідження, як би це не здавалося абсурдним: страх публічного виступу

викладача без тесту лекції, вільного викладу матеріалу перед камерою (відеозапису лекції) в умовах дистанційного та змішаного навчання.

2. По-друге, ставлення студентів як суб'єктів едукативного середовища до застосування педагогами сучасних технологій навчання у закладах вищої освіти, що характеризується такими перешкодами: традиційними установками на пасивність перебування на занятті; недостатнім рівнем теоретичної та практичної підготовки до інтерактивної, творчої взаємодії на занятті.

Усунення таких проблем потребує від викладача знання й уміння застосовувати спеціальні прийоми і моделі поведінки, що використовуються у випадку опору, протидії аудиторії чи при загрозі конфлікту. Такі прийоми описано у контексті застосування технології інтерактивного навчання О. Пометун [6]. Дослідницею зазначено, що важливими у цьому випадку є навіть такі деталі професійної поведінки педагога, як: оптимістично-гумористичне реагування на компроментувальні запитання студентів; позитивний тон, настрій при розмові; високий рівень емоційного інтелекту; конструктивно-толерантне прийняття опору з розумінням, що він почасти викликаний недовірою до викладача і це природно – немає підстав, за якими студенти від самого початку заняття повинні довіряти викладачеві, за винятком випадку, коли студенти знали його до цього моменту тощо; індивідуально-психічними характеристиками кожного з учасників освітньої взаємодії. У такому випадку, викладачеві необхідно навчатися правильно формулювати та переформулювати «гострі» запитання від студентів, для підкреслення викладацької компетентності та підтримки емоційно-позитивної едукативної (саме у такому значенні) атмосфери для убезпечення конфліктної ситуації (роль медіатора та модератора). Очевидно, що такі уміння педагога також потребують спеціальної уваги і розвитку, насамперед роботи над становленням психологічної зрілості викладача.

На нашу думку, така потреба має два взаємозалежні аспекти:

– психологічний (необхідність перебудови традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій педагога у конкретний едукативний момент загалом (зміна «царської» ролі на толерантно-конструктивну); самоудосконалення та саморегулювання емоційних станів викладачів (розвиток емоційного інтелекту); навчання медіаційної та модераторної компетентності тощо;

– педагогічний – типові загальні, фахові та спеціальні компетентності викладачів закладів вищої освіти як здатність та готовність організовувати та реалізовувати для студентів конструктивне едукативне середовище; формулювати та моделювати традиційні та інноваційні навчальні завдання тощо.

Комплексна реалізація виокремлених психопедагогічних умов сприятиме створенню конструктивного едукативного середовища у сучасних закладах вищої освіти.

Водночас подальшого дослідження потребує питання розгорнутої технологічної моделі реалізації кожного складника психопедагогічних умов створення конструктивного едукативного середовища у ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки, Київ. 2008. 278 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-XVII. Режим доступу (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 24.03.21).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення 24.03.21).
4. Костюк Г. Навчання і психічний розвиток учнів, Київ. 1979. 368 с.
5. Панов В. Психодидактика образовательных систем: теория и практика, Санкт-Петербург. 2007. 290 с.
6. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання, Київ. 2007. 189 с.

Семенов О. М.,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКЕ ПАРТНЕРСТВО В ГАЛУЗІ ОСВІТИ: АКАДЕМІЧНИЙ ДИСКУРС

Творча співпраця освітян України і Польщі є багатоаспектною і міждисциплінарною. За понад два десятиліття напрями співпраці помітно розширилися, вона набула системності і глибини. Інноваційні підходи, спільні проекти успішно втілюються у творчій діяльності закладів загальної середньої, професійної, вищої освіти, академічних установ, інститутів. Свідченням цього є хроніка наукових форумів, конференцій, методологічних семінарів, круглих столів, творчих зустрічей у Києві, Вінниці, Житомирі, Львові, Хмельницькому, Варшаві, Любліні, Радомі, в Бидгощі, Влоцлавку про освіту, про те, як формувати самодостатню особистість фахівця, конкурентоздатну в інноваційно-технологічному суспільстві XXI століття» (В.Кремень).

Шанований у Польщі Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, у спеціалізованій вченій раді якого успішно захистили дисертації 13 польських науковців. Функціонує Міжнародне наукове товариство «Польща – Україна»; спільно із Вищою педагогічною школою в Ченстохові видано 15 томів українсько-польського, польсько-українського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія», а з 2016 р. разом з Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м. Варшава) розпочато видання польсько-українського наукового щорічника «Професійна і неперервна освіта», присвяченого дослідницьким рефлексіям стосовно порівняльної педагогіки, педагогіки праці, педагогіки дорослих, медійної педагогіки, професійної підготовки і діяльності вчителя у міждисциплінарному просторі.

Польські колеги вивчають досвід Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, а також Інституту соціальної та політичної психології НАПН України у плані допомоги дітям із психофізичними порушеннями або травмами. В освітню діяльність закладів Польщі й України упроважується науково-дослідницький проєкт «*Utalentowane dziecko w domu i w szkole*» / «Обдарована дитина вдома і в школі», який відповідно до угоди у 2015 – 2019 рр. виконувався Університетом Яна Кохановського в м. Кельце та Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Предметом наукових розвідок слугують, зокрема, біографічні дослідження умов виявлення і розвитку обдарувань видатних діячів культури: природознавців, інженерів, кібернетиків, лікарів, педагогів, психологів, філософів, благодійників, художників, композиторів, музикантів, акторів, письменників, казкарів.

Підручники з української мови для 3, 4, 5 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням польською мовою, що мають інтегрований характер, українсько-польський проєкт «Лідери освітніх ініціатив» для керівників субрегіонального рівня з проблем міжкультурної освіти та оцінювання якості інноваційних освітніх систем, спільні з польськими вченими наукові заходи відображають плідну роботу колективу Інституту педагогіки НАПН України.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України спільно з Академією фізичного виховання у Вроцлаві здійснює вивчення досвіду підготовки учнівської молоді щодо вибору робітничих професій, а результатом співпраці Інституту з Фондацією «Вільний ринок і підприємництво» з метою розвитку підприємницької компетентності міжкультурного діалогу є проєкт міжнародного обміну студентської молоді «Джокер – моя компанія, моє я».

Важливі результати плідних взаємин наукової діяльності Інституту обдарованої дитини, Національного центру «Мала академія наук України» як центру ЮНЕСКО з багатьма польськими науковими й освітніми організаціями, Центрами науки Коперник (Варшава, Гданськ, Гдиня, Торунь, Вроцлав, Валбжих), інституціями культури, громадськими організаціями.

Національними та польськими університетами ініціюються інноваційні наукові пошуки. Перебіг співпраці інститутів Київського національного університету імені Тараса Шевченка з польськими університетами унаочнюють проєкт Еразмус+ «Переосмислення регіональних досліджень: зв'язок Балтійського і Чорного морів (BBSR)» (2017 - 2020), щорічні міжнародні інтердисциплінарні наукові конференції («Іван Франко і польська культура», «Українська і польська політична еміграція ХХ ст.: традиції – особистості – ідеї – риторика», «Figury swojskości i obcości współczesnego świata w literaturze i kulturze popularnej krajów słowiańskich», «Поетичний діалог Дмитра Павличка з Ярославом Івашкевичем»), українсько-польські /польсько-українські щорічники, Київські полоністичні студії.

Успішні угоди щодо проведення спільного навчання з видачею двох дипломів університетів-партнерів, наукові проєкти («Поляки-науковці на теренах України за часів Російської імперії та радянської України періоду між двома світовими війнами» та ін.), міжнародні художні пленери, виставки графіки, конкурси, міжнародні наукові конференції («Лексико-граматичні інновації в сучасних слов'янських мовах» та ін.) характеризують діяльність структурних підрозділів і, зокрема, українсько-польського науково-культурного центру Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. Залучення до проєктів «Школа відкритого розуму», «Тарнув – Кам'янець-Подільський: історія, культура, музика» стимулює студентську спільноту Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Гуманістично-природничого університету імені Яна Кохановського в Кельцах, Лодзинського університету отримувати цінний досвід спілкування, толерантного ставлення, стимулює молодь до прояву власних ініціатив.

Системним характером позначена співпраця Київського національного торговельно-економічного університету із польськими закладами: підготовка спільних заявок для участі у міжнародних програмах Erasmus Mundus, ЕРАЗМУС+, TEMPUS, обговорення питань гармонізації навчальних програм підготовки здобувачів вищої освіти, виконання угод за такими основними напрямками, як обмін науково-педагогічними працівниками, докторантами,

аспірантами, студентами з метою навчання та стажування, участю в наукових заходах; обмін досвідом застосування новітніх технологій навчання; проведення спільної роботи в рамках міжнародних освітніх і науково-дослідних проєктів і програм. Ефективною формою підвищення фахового і наукового рівня викладачів Львівського національного університету імені Івана Франка й Інституту педагогіки Вроцлавського університету є система взаємного наукового стажування. За участю Львівської політехніки і польських університетів упродовж багатьох років проведено близько 200 наукових заходів.

Понад десять років триває плідна науково-педагогічна співпраця істориків та педагогів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника і польських закладів освіти; кафедрою педагогіки імені Богдана Ступарика, наприклад, проведено чотири українсько-польські історично-педагогічні читання «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки тісно співпрацює з Варшавським університетом, Люблінським католицьким університетом Яна Павла II, Гуманістично-природничим університетом Яна Длугоша в Ченстохові, Поморською академією у Слупську в рамках програми «Еразмус+» за напрямом академічної мобільності, сприяє підтриманню конструктиву в українсько-польському діалозі.

Знаковою подією для двох держав є Міжнародна науково-практична конференція «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», що проводиться на базі Хмельницького національного університету з метою визначення проблемних питань професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти і віднайдення конструктивних способів їх розв'язання в контексті модернізації професійно-технічної освіти, розроблення і застосування інноваційних методів професійного становлення особистості в умовах ринкової економіки, забезпечення андрагогічного підходу до професійного становлення особистості, дослідження й поширення зарубіжного досвіду професійної освіти і навчання.

Заклади освіти України брали участь у V польсько-українському науковому форумі «Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисциплін»; українсько-польському студентському обміні (українська філологія), в конкурсі на написання інноваційної статті, есе в рамках проєкту «Науковий дебют» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка), готують українсько-польські та польсько-українські щорічники, міжнародний науковий альманах «*Studia methodologica*» (Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка спільно з Університетом Яна Кохановського в Кельцах та ін.); виконують угоди та меморандуми про співпрацю з Поморською академією в Слупську, Університетом Казимира Великого (м.Бидгощ), Вищою лінгвістичною школою в Ченстохові, Сілезьким університетом у Катовіце, Вищою школою бізнесу «National-Louis-University» (м. Новий Сонч), Університетом економіки в Бидгощі, Малопольською школою державної адміністрації Економічного університету у Кракові, Педагогічним університетом імені Комісії національної освіти в Кракові (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»).

Широка палітра спільних наукових інтересів Вищої школи імені Богдана Янського (Польща) та НПУ імені М. П. Драгоманова. У межах угоди створено польсько-український Центр європейських студій, в якому студенти мають можливість прослухати цикл лекцій провідних вчених та викладачів Польщі, а викладачі – вивчити досвід польських колег щодо нових методик викладання та впровадити їх у власну практику. У закладі проведено VI Українсько-польський / польсько-український науковий Форум «Освіта для сучасності» (14–16 вересня 2015 р.), що засвідчив плідні наукові пошуки стосовно психопедагогічних засад професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів, упровадження наукових здобутків як фундаментального, так і прикладного характеру в реальну освітню практику.

У польських закладах добре відома й визнана Педагогічна Конституція Європи, одним із авторів якої є ректор академік НАПН України В.Андрущенко; положення стратегічного проекту спрямовані на зміцнення і розвиток єдиного Європейського дому, поглиблення взаємодії і співпраці народів європейського простору, мають відкритий характер та можуть бути адаптовані до національних особливостей і педагогічних традицій країн.

Почесними докторами НПУ імені М. П. Драгоманова є Міхал Сліва, ректор Педагогічного університету імені Комісії національної освіти в Кракові, Ян Лащик, ректор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Стефан Квятковські – заступник Голови Комітету педагогічних наук Польської академії наук, ректор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві.

Польські наставники-волонтери залучаються для активізації освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського: організовано навчальні курси з методики викладання польської

мови учням; функціонує Центр європейських студій з вивчення історії й культури Польщі, навчально-наукова лабораторія з етнології Поділля. Результатом співпраці з Міжнародною організацією «Свобода і демократія» «Wolność i demokracja» (м. Варшава) є отримання стипендій студентами та викладачами факультету за популяризацію польської мови і культури серед українців у форматі грантової програми «Biało-czerwone ABC» організації «Wolność i Demokracja», а укладання угоди про співпрацю з Інститутом славістики Польської академії наук (м. Варшава) започаткувало реалізацію наукового проєкту щодо перекладу, наукового аналізу та перевидання подільського діалектного словника XIX ст. «Słowniczek Prowincjalizmów Podolskich».

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка реалізуються спільні проєкти, зокрема, з Жешувським університетом («Інтеграція наукових середовищ польсько-української прикордонної території»), з Полонійною академією в Ченстохові («Комунікація без кордонів»), Університетом Казимира Великого в Бидгощі («Польсько-українська науково-методична співпраця з метою підтримки розвитку системи профілактики та навчання спеціалістів в обсязі протидії ризикованій поведінці дітей та молоді в Україні»), Університетом Казимира Великого в Бидгощі («Розробка технології психолого-педагогічного супроводу осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій»). відповідно до угоди про співпрацю ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» і Університету імені Миколи Коперника втілюється програма «Еразмус+». організуються конгреси, колоквиуми, семінари, виходять у світ колективні праці.

Вагома діяльність центрів полоністики, що функціонують у структурі українських університетів. В основу концепції діяльності Полонійного центру Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького покладено принцип вивчення мови в контексті її культури, промоція польської мови і культури у регіоні. Полонійний центр Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького пропонує авторські навчальні програми, що передбачають ознайомлення студентів з різними аспектами життя країни, мову і культуру якої вони вивчають; обмін студентами для участі в дидактично-пізнавальних програмах, літніх курсах польської мови, олімпіадах і конкурсах з польської мови.

Польсько-український центр Хмельницького національного університету започаткував вивчення польської мови як обов'язкового предмета для студентів

спеціальності «Українська філологія» Наукові працівники кафедри працюють над теоретичними дослідженнями і прикладними аспектами польської мови, літератури, історії та культури Польщі. Особливе місце займає навчання, пов'язане з контрастною лінгвістикою. Спільною науковою темою є «Проблеми польської та української філології: історія та сучасність».

Українсько-польський центр Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського, українсько-польський академічний центр науки та культури Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, центр полоністики у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського реалізують проекти з вивчення польської мови і культури «Study in Poland», польської культури, історії, науки, спорту, реалізують програми «Подвійний диплом» та ін., проводять щорічного всеукраїнський диктант для студентської молоді під патронатом посольства Республіки Польща в Україні. Головною метою Центру славістичних (полоністичних) студій SLAVIA при Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича є розширення існуючих та розвиток нових наукових, освітніх та культурних зв'язків розповсюдження різноманітної інформації, що може становити інтерес для науковців, студентської молоді та інших зацікавлених осіб стосовно можливостей співпраці, отримання грантів, стипендій, наявності програм для стажування та досліджень, обміну тощо; допомога в підготовці проектів та координації спільних дій; популяризація й вивчення мови, історії та культури Республіки Польща в Україні, а також – активне поширення різноаспектної мовно-культурно-наукової інформації про Україну в Республіці Польща.

Приходимо до висновку: українсько-польська / польсько-українська наукова співпраця вийшла за межі офіційних зустрічей і протоколів; закономірно перейшла на високий рівень спільної діяльності, системної співпраці, спільних творчих пошуків, що є взаємною потребою науковців-педагогів обох країн, наукового міжособистісного спілкування, якому, незважаючи на деякі перепони і труднощі, властиві креативність, методологічне і морально-етичне збагачення. Науковий огляд слугує своєрідним моніторингом якості педагогічної освіти в Україні і Польщі, мета якої – формування творчих особистостей, готових працювати в умовах технологічних або ринкових змін у суспільстві.

З-поміж продуктивних заходів, що у рамках виконання угоди про українсько-польську освітньо-наукову співпрацю, V міжнародний науковий форум «Польща – Україна. Інтердисциплінарність педагогіки та її

субдисципліни». Зініціювали науковий захід Комітет педагогічних наук Польської академії наук і Національна академія педагогічних наук України, Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (академік-секретар – Н. Ничкало). Відділення понад двадцять років опікується методологічними пошуками, теоретико-експериментальним упровадженням інноваційних проектів як українських, так і польських учених, відділів порівняльної педагогіки, андрагогіки, мистецької освіти, теорії та історії педагогічної майстерності, інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, педагогічного університету у Кракові та ін.

Мета V Наукового форуму – актуалізувати дослідження польської та української педагогіки у взаємодії з іншими науками, обґрунтувати можливості розвитку інтердисциплінарного статусу педагогічних субдисциплін, окреслити гуманістичні аспекти професійної підготовки вчителя в умовах міждисциплінарного простору. Доповіді відомих у науковому світі особистостей учених відзначалася глибиною і принциповістю власних наукових позицій щодо актуальних проблем сучасної педагогічної науки.

Голова Комітету Педагогічних Наук ПАН Б. Сільверський зосередив увагу присутніх на аналізі стану інтердисциплінарності польської педагогіки в контексті парадигматичних суперечок у галузі гуманістичних і суспільних наук, на дослідницьких міркуваннях щодо формування особистості нового педагога, котрий успішно працює у плюралістичному світі, на межі різних наук і дисциплін. Людиноцентричний вимір філософії освіти й освітньої діяльності, інтердисциплінарність як ознака сьогодення, її функції, основні вимоги до інтердисциплінарно-гуманістичної підготовки майбутніх фахівців – такі концептуальні ідеї фундаментальної доповіді президента Національної академії педагогічних наук України В.Кременя.

Контент-аналіз соціологічного контексту розвитку польської педагогіки як науки представив науковій громаді директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор звичайний Ф. Шльосек, розмислами щодо педагогіки в культурно мінливому XXI столітті стимулював подальший науковий пошук старійшина польської педагогічної науки, багаторічний член Комітету педагогічних наук Польської академії наук, доктор педагогічних наук, професор звичайний, іноземний член НАПН України С. Качор, проблеми діалогу громадянського суспільства і держави в контексті

реформування освіти України, впровадження україно-, народознавчих і загальнолюдських цінностей вияскравив академік НАПН України Г.Філіпчук.

Розгляду історичного зрізу проблеми інтердисциплінарності педагогіки як гуманістичної науки в її взаємозв'язках з технічними, медичними, суспільними науками та використанні цих взаємозв'язків у шкільній практиці присвятив свій виступ професор звичайний доктор педагогічних наук, відомий учений у галузі педевтології, полікультурної освіти, багаторічний голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук Т.Левовицький. У польських вищих навчальних закладах добре відома й визнана Педагогічна Конституція Європи, що встановлює принципи узгодженої трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність та визначає загальний механізм підготовки нового вчителя, – продовжив наукову дискусію колеги В.Андрущенко, один з авторів названого міжнародного документа, академік НАПН України, - положення стратегічного проекту спрямовані на зміцнення і розвиток єдиного Європейського дому, поглиблення взаємодії і співпраці народів європейського простору, мають відкритий характер та можуть бути адаптовані до національних особливостей і педагогічних традицій країн.

Полемічно яскрава доповідь директора Інституту педагогіки Вищої школи економічно-гуманістичної у м. Влоцлавку, професора звичайного, доктора наук хабілітованого З.Вятровського про багатомірний і багатоаспектний вимір інтердисциплінарності сучасної педагогіки та її субдисциплін слугувала основою для подальшого розгляду проблем субдисциплін, їх категоріального апарату в доповідях професорів, докторів С.Квятковського і Н. Ничкало (педагогіка праці).

Енергетично-потужно авторську систему «людина – праця» як основу міждисциплінарності педагогічної науки на виваженому аналізі польських та українських наукових праць презентувала доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України Н.Ничкало. Особливу увагу вчена приділила прогностичній ролі діалектичного взаємозв'язку педагогіки праці, психології праці та професійної педагогіки в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. У контексті педагогіки праці був вибудувана і доповідь директора Інституту професійно-технічної освіти, член-коресп. НАПН України В.Радкевич, яка розкрила роль інтердисциплінарного підходу до створення нових й інтегрованих професій, стандартизації змісту професійної освіти і навчання, проектування інноваційних педагогічних технологій, процедури педагогічних вимірювань навчальних результатів, що сприяє забезпеченню її якості.

Доповіді українських науковців ілюстрували, доповнювали й увиразнювали електронні презентації, підготовлені польською й українською мовами, а доповіді докторів педагогічних наук, професорів В.Бикова (директора Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України), М.Козяра (ректора Львівського державного університету безпеки життєдіяльності), І.Грищенка (ректора Київського національного університету технологій та дизайну), власне, і стосувалися ролі інформаційно-комунікаційних, медіальних технологій у реалізації міжпредметного підходу у загальноосвітній і вищій школі

Важливим результатом роботи польсько-українського форуму стало прийняття практичних висновків та рекомендацій, в яких віддзеркалилися позиції учасників. На сучасному етапі розвитку й інтенсивного саморозвитку педагогічної науки, що базується на процесах інтеграції та диференціації, активізується поява нових галузей педагогічного знання, педагогічні субдисципліни (порівняльна педагогіка, педагогіка праці, педагогіка дорослих, соціальна педагогіка, медійна педагогіка та ін.). Водночас педагогіка залишається цілісною, оскільки педагогічні субдисципліни розвиваються в контексті єдиного об'єкта вивчення, об'єднані основними загальнопедагогічними поняттями. Перспективним є вивчення факторів та механізмів саморозвитку педагогіки як науки на основі міждисциплінарного підходу, проблеми професійної підготовки і діяльності вчителя в міждисциплінарному просторі. Вирішення цих проблем потребують спільних творчих зусиль та плідних наукових пошуків українських і польських учених.

РОЗДІЛ 2

Біличенко О.,
доктор наук із соціальних комунікацій, професор,
завідувачка кафедри української мови та літератури
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ У РАМКАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА. УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА

Для вчителя, що володіє навичками медіакомунікацій надзвичайно важливі:

- знання особливостей медійного спілкування, культура читання, інтерпретація медіатекстів, визначення зв'язку між архітектонікою тексту та його мовним оформленням;

- здатність створювати медіатексти із урахуванням структурно-сміслових, мовностилістичних особливостей;

- володіння прийомами комунікативної взаємодії у мережевому просторі;

- застосування засобів медіаосвіти для розв'язання завдань розвитку, навчання та виховання школярів.

Сучасні умови суспільного розвитку потребують переходу на нові концепції підготовки фахівців для вищої школи, підвищення рівня професіоналізму, комунікативної стратегії, культури майбутнього викладача.

Ми намагалися сприяти ідеї професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації вчителя-словесника, який в умовах Нової української школи здатний ефективно здійснювати мовно-літературну підготовку молоді, володіти уміннями сприймати, критично читати, аналізувати, інтерпретувати, створювати медіатекст різних стилів і жанрів, успішно здійснювати творчий пошук, що ґрунтується на здобутках педагогіки, психології, філології.

Особливо велике навантаження у цьому плані покладається на майбутніх викладачів вищої школи, котрі здобувають освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр. Магістр, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Це відповідає законодавству України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції мовної освіти (2011).

Підготовка магістра здійснюється на основі освітньо-професійної програми, яка забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) та додатковою предметною спеціалізацією («Медіакомунікації в закладах освіти»).

Освітньо-професійна програма підготовки магістра передбачає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку, що включають педагогіку та психологію вищої школи; теорію і методику навчання української

мови і літератури та зарубіжної літератури; теорію дисциплін загальної підготовки, додаткові розділи сучасної філології.

На факультеті упроваджена ступенева система підготовки фахівців: бакалаврів, магістрів. Протягом чотирьох років навчання студенти засвоюють освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр». Шестирічне навчання забезпечує засвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Метою є розвиток у студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) особистісних якостей, що сприяють їхній творчій активності, культурно-просвітницькій діяльності, яка спрямована на популяризацію філологічних знань.

Особи, які успішно виконали програму підготовки магістра та пройшли атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікацією магістра.

Магістр за спеціальністю 014 Середня освіта. Українська мова і література з додатковою предметною спеціалізацією «Медіакомунікації в закладах освіти» повинен мати теоретичні та практичні знання, уміння, навички з фундаментальних дисциплін, опанувати загальні засади методології наукової та професійної педагогічної діяльності, формування загальних, спеціальних, професійних компетентностей, достатніх для розв'язування стандартних і нестандартних комплексних проблем у професійній педагогічній діяльності у вищому навчальному закладі та ЗОШ, виконання завдань інноваційного характеру для оволодіння методологією дослідницької діяльності зі спеціальності.

Підготовка фахівців здійснюється за сучасними навчальними планами, в основі яких – професійні компетентності, що гарантує відповідність підготовки державним стандартам. Студенти повинні продемонструвати знання засобів, способів, форм масового спілкування, знайомство з технологіями масового спілкування, історії науки про масову комунікацію.

Для такого фахівця важливі:

- здатність демонструвати базові уявлення про лінгвістичні методи дослідження, розуміння загальнонаукових термінів та понять;
- здатність застосовувати знання про сучасні досягнення в предметній області, критичний аналіз та оцінка сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей при вирішенні дослідницьких завдань;

- здатність сприймати, обробляти, аналізувати та узагальнювати мовознавчу та літературознавчу інформації;

Зазначене може бути успішно реалізованим за умови:

- володіння сучасною методологією, методикою та методами філологічного дослідження, зокрема із використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі;

- володіння основними підходами, теорією та концепціями філологічної науки, застосовування найбільш ефективної методологічної стратегії дослідження, яка необхідна для наукового самовизначення;

Формуванню інформаційних, аналітико-інтерпретаційних, текстово-жанрових, мовнокомунікативних, проєктувальних умінь студентів сприяла співпраця з журналістами обласної газети «Прапор індустрії», що забезпечили участь студентів у тренінгах, майстер-класах, у дискусіях. Завдання, що ставилися перед студентами були спрямовані на розвиток умінь визначати найбільш ефективні методи збору й обробки медіаінформації, доводити правильність дослідницької позиції, оцінювати медіапродукт, створений іншим студентом і готувати власний медіатекст, планувати дослідну медіароботу в школі.

Це дозволяло доповнювати, наприклад, курс із методики навчання української мови питаннями медіадидактики, формування медіатеки до уроків та гурткової роботи і моделювання планів-конспектів уроків, гуртків, виховних заходів із використанням засобів медіаосвіти. Написання критичних есе на задану тему передбачало перевірку здатності критично оцінювати медіатекст, формулювати власні думки і відстоювати їх у власному медіапродукті, виокремлювати інформацію з одного чи кількох медіаджерел, розрізняти важливі і другорядні деталі медіаповідомлення, визначати зв'язок між компонентами змісту, структури та мовним оформленням медіатекстів, що належать до різних стилів і жанрів.

Такі завдання сформували вміння розробляти медіапродукт, складати тексти різних типів, стилів і жанрів з урахуванням структурно-сміслових і мовностилістичних особливостей, аргументувати, фіксувати власну позицію щодо визначеної проблеми в тексті. Вони урахували принципи: особистісного розвитку, міжпредметної інтеграції, принцип наочності і забезпечували умови для розвитку інтересів, прагнень, мотивації до самопізнання і саморозвитку кожного студента.

Отже, суспільний запит на підготовку конкурентоздатної молоді, формування її ключових компетентностей актуалізує потребу взаємодії фахівців

різних галузей знань. Готувати висококваліфікованих фахівців, які досконало володіють державною мовою в усній та писемній формах, – актуальне завдання вищої школи України. Від їх ерудованості, професійної і загальної культури значною мірою залежить успішне розв'язання складних соціальних і суспільних завдань. Державна мова в засобах масової комунікації має бути на найвищому рівні. Адже їх багатомільйонна аудиторія хоче чути інформацію, яку подано бездоганною українською мовою. Через це висока культура мови філолога – фахівця медіакомунікацій, є обов'язковою частиною його професійної майстерності. Програма підготовки покликана допомогти майбутнім фахівцям грамотно використовувати лексичні та фразеологічні багатства української літературної мови, ґрунтовно засвоїти мовні норми вимови й наголосу, слововживання й побудови висловів, удосконалити та збагатити індивідуальний словник.

Список використаних джерел:

1. ГАБОР, Н. Б. (2018). Журналістська освіта епохи WEB.3.0: дослідження, новітні навички, спроби перезавантаження. *Вісник Львівського університету. Серія «Журналістика»*, № 43, С. 273–279.
4. ANDERSON, J. R. (2013). *The architecture of cognition*. UK: Psychology Press.
5. BERRET, C., & PHILLIPS, C. (2016). *Teaching data and computational journalism*. Columbia School of Journalism. Retrieved from: <https://bit.ly/cjsteachdata>.
6. GOODMAN, R. S., & STEYN, E. (2017). *Global journalism education in the 21 st century Challenges and innovations*. Austin, Texas, USA: Knight Center for Journalism in the Americas.

Грона Н. В.,
доктор педагогічних наук, доцент,
викладач вищої категорії, викладач-методист
Комунальний заклад «Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах науково-технічного прогресу, різкої зміни суспільних відносин, соціальних орієнтирів та ідеалів, переоцінки цінностей, за яких здійснюється реформування системи освіти, актуалізується проблема оновлення процесу

підготовки вчителя початкової школи. Професійний стандарт учителя початкових класів (2020) утілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей учителя, серед яких провідне місце належить інформаційно-цифровій, що передбачає використання цифрових технологій в освітньому процесі, роботу в інформаційному просторі, етикет та комунікацію у віртуальному просторі [5].

Учитель початкових класів має відповідати вимогам інформаційно-технологічного суспільства, здатного забезпечити всебічний розвиток особистості, формування її розумових, фізичних й естетичних здібностей, високих моральних якостей, збагачення на цьому підґрунті інтелектуального, творчого та культурного потенціалів суспільства.

Сучасна людина настільки звикла до величезної кількості інформації, обсяг якої постійно збільшується, що не уявляє собі життя без медіа (до них традиційно відносять пресу, телебачення, радіо, кінематограф, відео, комп'ютерні мережі). На сьогодні пріоритетним є питання адаптації людини в інформаційному суспільстві. Для його подальшого розвитку, функціонування необхідні цілеспрямовані дії з формування особливого типу культури особистості – медіакультури.

Медіакультура – це галузь сучасної культурологічної теорії, що введена для позначення особливого типу культури інформаційного суспільства, яка є посередником між суспільством і державою, соціумом та владою; сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, вироблених людиною в процесі культурно-історичного розвитку, сприяє формуванню суспільної свідомості та соціалізації особистості, а також включає в себе культуру передачі інформації та культуру її сприйняття; може виступати і системою рівнів розвитку особистості, здатної сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові завдання в області медіа [4, с. 35].

Критеріями медіакультури особистості, на нашу думку, можуть бути:

- 1) розвиненість критичного мислення;
- 2) обізнаність із технічними та змістовими аспектами технологій ЗМІ, що застосовують вплив образно-чуттєвої природи візуальної компоненти;
- 3) етично-естетичне ставлення до візуального аспекту мас-медіа;
- 4) спрямована селективність візуального сприймання, як результат попередніх дій;
- 5) володіння вміннями творчого сприймання інформації.

Ми вважаємо, що на формування медіакультури особистості, на оптимізацію цього процесу можна впливати засобами виховання, медіаосвіти, які також є засобами, інструментарієм культурної діяльності людини.

Проте, натепер інформаційні ресурси України і світу все ще не використовуються в повному обсязі. Одна з причин – відсутність достатнього рівня сформованості медіакультури споживачів інформації. Аналіз наукових джерел свідчить, що питання медіакультури знайшли відображення в історії зарубіжної (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз, М.Маклюен, Г. Маркузе, Ч. Пірс, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, М. Кастельс, Ю. Кристева, Д. Рашкоффта ін.) та вітчизняної (Л. Найдьонова, Г. Онкович, Л. Масол, Л.Бойченко, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міщишин, Б.).

Ми вважаємо, що саме завдяки медіакультурі сформувалися нові медіареальності сучасного медіасередовища, медіаринку, медіаменеджменту, медіакритики. Усі види медіа (аудіо, друковані, візуальні, аудіовізуальні) містять культуру передачі інформації й культуру її сприйняття; медіакультура може виступати і системою рівнів розвитку особистості, здатної «читати», аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, отримувати нові знання за допомогою медіа. Специфіка медіакультури, на її думку, визначається її семіотичною природою і технічними можливостями засобів її реалізації [2].

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від учителів початкової школи. Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні педагогічні техніки і технології та активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії. Вони мають бути обізнаними з поняттям «медіакультура», методикою формування та принципами реалізації її в освітньому процесі. Тому під час проведення семінарських, практичних занять, організації самостійної роботи студентів ми повинні орієнтуватися на ці запити та гнучко реагувати, змінюючи як змістове наповнення, так і сам процес здобуття слухачами відповідних знань, набуття досвіду професійної діяльності та зміни ціннісних орієнтацій щодо створення нового освітнього середовища.

Закінчуючи курс методики навчання української мови, студенти виконують завдання узагальнювального характеру, де демонструють специфічні знання для

виконання конкретних завдань з методики навчання української мови з медіакомпонентом.

Наприклад: важливо створити: інформаційний тиждень для учнів початкових класів з метою розміщення на сторінці у фейсбуці (місяць за бажанням студента); квазірезюме для соціальної сторінки (на рівні учня початкових класів); квазірекламний маршрут «Дорогами Прилуччини» для учнів 2-4 класів (карта, кімнати музею, відомі постаті, вулицями міста та ін.); дібрати комунікативні завдання соціокультурного спрямування (зміст – Прилуччина); створити тексти диктантів на матеріалі текстів соціокультурного спрямування (зміст – Прилуччина).

Спираючись на методологічні й теоретичні основи, учені обґрунтовують доцільність застосування, з'ясовують роль і місце сучасних інформаційно-комунікативні технології в процесі формування мовної, мовленнєвої й комунікативної компетентностей студентів, виявляють дидактичні можливостей комп'ютерних методів навчання української мови на різних етапах мовної освіти.

Основними ресурсними складниками є засоби комунікації (чати, форуми, електронна пошта, блоги), навчальні, наукові, інформаційні, довідково-дидактичні матеріали, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів для освітньої діяльності здобувачів. Це можуть бути електронні словники, персональні сайти викладачів (персональний сайт Сергія Омельчука. <http://omelchuk.ks.ua;>), які створено як гіпертекстове комунікативно-мовне утворення, що перебуває в постійній динаміці та фіксує як процес, так і результати інтернетної комунікативної діяльності, що виражаються в сукупності взаємозалежних (тематично, семантично, інтенціонально, фізично) веб-сторінок (персональний сайт містить інформацію про особистість, його професійну, наукову діяльність, публікації, координати зв'язку, підручники, посібники, статті, мультимедійні презентації виступів; проведення електронних конференцій, вебінарів), електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни, який оформлено за допомогою гіперпосилань, електронний підручник – сучасний засіб навчання, що становить сукупність програмного забезпечення та призначений для викладу навчального матеріалу шляхом інтерактивної взаємодії з вбудованими функціями аналізу рівня знань учнів електронне портфоліо, навчальні проекти.

Отже, медіаресурси мають надзвичайно потужний освітній потенціал для підготовки майбутнього вчителя початкових класів, але необхідно цілеспрямовано й продумано застосовувати його в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні.–[Електронний ресурс]– Режим доступу: . – Загол. з екрану.– Мова укр.
2. Кириллова Н. Б. От медиакультуры к медиалогии. *Культурологический журнал*, 2011. №4(6). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/&j_id=8.
3. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко С.В., Баніт О. В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. – К.: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
4. Петухова Л.Є. Особливості формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Фаховий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2008. Випуск 10. С. 34-35
5. Професійний стандарт “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>
6. Семенов Е.Н. Медиаобразование теория о учителя в высшей филологической школе : *Теория зарубежья и Украины. Вектор науки*. 2013. № 1 (12). С. 239–242.
7. Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону: збірник матеріалів конференції / За ред. О. В. Пастовенського*. Житомир, 2017. С - 21.
8. Hreb, M., Hrona, N., Kulyk, O., Ovsiienko, L., Chemonina, L. (2019). Tools for Electronic Language Pedagogy in the Training System of a Future Primary School Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), с.186-196. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2227>

Громова Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Потужний інформаційний потік, безліч різноманітної інформації змушує актуалізувати провідні завдання сучасної освіти. Відповідно посилюються вимоги до професійної підготовленості фахівців, які зможуть досягти успіхів, маючи високий рівень професійної компетентності, що ґрунтується на широкому діапазоні різних компетенцій. Серед компетенцій майбутніх фахівців

відзначимо, зокрема, необхідність формування медіаосвітньої компетентності – уміння сприймати, усвідомлювати, систематизувати, використовувати інформацію з різних джерел (освітньо-довідкової літератури паперового та онлайн-формату, електронної пошти, мережі Інтернет загалом).

Той, хто володіє інформацією, володіє світом. Ці слова підтверджують те, що кожен з нас повинен постійно навчатися, опановувати нові вміння та навички для того, щоб залишатися конкурентоспроможним. В Україні одним із головних кроків упровадження медіаосвіти є Концепція медіаосвіти. У документі наголошено, що «...медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання...» [1].

Медіаграмотність – це комплекс знань, навичок і вмінь, що дозволяють усвідомлювати, аналізувати та критично оцінювати медіа [2]. У науковій літературі існують різноманітні підходи до опису структури цього поняття. Так, наприклад, Р. Хоббс пропонує виділяти в структурі медіаграмотності чотири групи умінь: вміння здійснювати доступ, вміння аналізувати, вміння оцінювати та вміння створювати медіа тексти. Це справді необхідні навички для людини XXI століття.

Отже, сучасний фахівець у будь-якій галузі зобов'язаний бути медіакомпетентним, що означає бути спроможним знайти те, що ми шукаємо, вибрати те, що нам потрібно, й визначити, наскільки надійною є ця інформація. Бути медіаграмотним означає бути здатним оптимально використовувати відповідну інформацію, зберігаючи її розумно, й ділитися нею з іншими. Медіаграмотна особистість не просто пливе за інформаційною течією, а критично сприймає цей потік.

У системі професійної-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя-словесника вагоме місце займає курс «*Методика навчання української мови*», основна мета якого полягає в озброєнні студентів-філологів комплексом методів і прийомів успішного навчання української мови в сучасній школі, вміннями і навичками їх творчого застосування.

У межах курсу питанням інфомедійної грамотності присвячений розділ «Медіакультура сучасного вчителя-словесника», в якому розкриваються питання про користь і небезпеки, які можуть нести цифрові технології, про особливості використання новітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя-словесника.

Зважаючи на багатогранність медіакомпетентності, завдання курсу «Методика навчання української мови» повинно охоплювати сукупність

необхідних типів, видів і різновидів вправ, які враховують закономірності формованих навичок, умінь і здатностей та забезпечують високий рівень опанування медіаматеріалу.

У концепції Нової української школи зазначено, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі й досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [3].

Сучасні діти по-іншому дивляться на світ та сприймають його, тому постає потреба у видозміні підходів до навчання та реорганізації освітнього середовища учнів та професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

З метою формування медіаграмотності пропонуємо студентам завдання, які можна використати на уроці української мови. Наприклад, створення віртуальних екскурсій або інтерактивних плакатів з тієї чи іншої теми, оформлення сторінок в інстаграм або в інших соціальних мережах, написання новин на сайті школи або під час ведення блогу, створення різних проєктів, презентацій, відео для тік-току, який зараз набуває шаленої популярності серед підлітків. Це те, що не просто зрозуміло для кожного здобувача освіти, а й те, що подобається дітям, зацікавлює їх і створює сприятливі умови для отримання нових знань. Як відомо, більшість дітей є візуалами, таким чином, наприклад, створюючи відео, вони швидко запам'ятовують новий матеріал. Важливу роль також відіграє пошуковий метод, завдяки якому адже учні не отримують готові знання, а самі займаються добором, аналізом і вивченням нової інформації. Цікавою для учнів є вправа «Створення сторінки в соціальних мережах». Спочатку школярі думають, що це просто захоплююча гра, і вона не вимагає особливих зусиль для виконання, але для того, щоб створити профіль, потрібно знайти та опрацювати великий обсяг інформації, виокремити потрібний матеріал, потім зробити публікацію, а саме: зробити підпис і знайти картинку, яка влучно буде доповнювати та розкривати текст. Залежно від теми змінюється й змістове наповнення цієї сторінки, а школярі зосереджують свою увагу на головних аспектах.

Важливо зазначити, що формування медіаграмотності відбувається не лише в межах даного розділу, а й під час вивчення інших розділів курсу, зокрема «Методика вивчення основних розділів шкільного курсу української мови» шляхом добору відповідних завдань і вправ, шляхом застосування засобів

медіаосвіти (радіо, кіно, мультфільмів, газет, соціальних мереж, телефонів тощо).

Таким чином, медіакомпетентність сучасного фахівця – це інтегральна характеристика особистості, яка складається з окремих часткових медіакомпетенцій, є ознакою медіакультури, яка, в свою чергу, виступає важливим компонентом культури професійної – найяскравішої грані особистості й певної людської спільноти.

Список використаних джерел:

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). Режим доступу: <https://goo.gl/ubhjQz>
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Нова українська школа: Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2017. 35 с.

*Голя Г.,
викладач кафедри природничо-математичної,
світоглядної освіти та інформаційних технологій,
методист навчально-методичного відділу
Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради*

ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний світ характеризується епохою інтелектуальності, змін, інновацій і глобалізації, проповідує нові цінності, висуває нові вимоги до людини, до її

особистісних та професійних якостей. Перед освітою XXI століття постала необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, генерації нових ідей щодо модернізації освітнього процесу, актуалізації технологій та змісту становлення особистості як проєктувальника життя, який здатний творчо розв'язувати проблеми та змінювати на краще власне життя і долю країни. Сучасні здобувачі освіти мають володіти набором ключових компетентностей в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній сферах тощо. Тому завданням сучасної освіти є формування у студентів не лише знань, вмінь та навичок, а багатофункціональних, надпредметних, базових компетентностей. Зважаючи на політичну ситуацію, рівень громадянського активізму в Україні поступово зростає. Відповідно до Концепції розвитку громадянської освіти в Україні основними напрямками виховання підростаючого покоління мають стати громадянсько-патріотичне та духовно-моральне [2]. Під компетентністю розуміють спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [4, с. 23].

Поняття громадянської компетентності, як наголошує О. Пометун, відносно нове. Під цим поняттям науковець розуміє здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Таке трактування громадянської компетентності пов'язане з поняттям компетентнісного підходу в освіті, коли основний акцент ставлять на формуванні системного набору компетенцій, не лише на отриманні певної суми знань і вмінь [5, с. 6]. Привертає увагу науковий доробок М. Михайличенка, в якому міститься поглиблений компонентно-структурний аналіз поняття – громадянська компетентність, та досить плідні, підходи до оптимізації процесу формування громадянської компетентності майбутніх фахівців, зокрема, в закладах вищої освіти [3].

Уміння прогнозувати, планувати, конструювати та моделювати освітній процес є пріоритетними. Тому зростає значення актуальності формування проєктної культури особистості. Феномен проєктної культури привертає все більшу увагу науковців і дослідників з різних галузей науки та стає важливою складовою сучасного освітнього процесу. Проєктна методика натепер є ефективною виховною технологією формування громадянських якостей, компетентностей, активної громадянської позиції учнівської молоді. Вона дозволяє забезпечити основну мету системи освіти – інтелектуальний і

моральний розвиток особистості, формування критичного і творчого мислення, вміння працювати з інформацією.

Метод проектів як освітня технологія є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких здобувачі освіти набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з обов'язковою презентацією результатів. Проектна технологія ґрунтується на позиціях педагогіки прагматизму, що дозволяє реалізувати принцип «навчання за допомогою діяльності», де діяльність розглядається як творча й активна робота студента.

Проектна діяльність є одним з ефективних методів громадянського виховання учнівської молоді. Її перевагами є те, що учні навчаються і діють у мікросоціальному середовищі, отримують практичні навички, мають можливість перевірити теоретичні надбання на практиці. Така діяльність здійснюється як у процесі навчання, так і в спеціально організованій позакласній та позашкільній роботі студентської молоді. Це, насамперед, колективна діяльність учнів, які об'єднуються у групи і вирішують завдання відповідно до цілей та мети проекту. Досить важливо, щоб це об'єднання відбувалося за спільністю інтересів. Необхідною умовою досягнення мети проекту є добровільна участь у проектній діяльності. Саме принцип добровільності, ґрунтований на мотиваційних імпульсах конкретної особистості, дозволить ефективно використати творчий та інтелектуальний потенціал кожного члена команди, що бере участь у реалізації проекту. Група загалом має нести відповідальність за досягнення спільних цілей, а кожен учасник відповідати за свою частину роботи. Завдання в групі виконується в такий спосіб, щоб було можливо врахувати і оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи зокрема.

З метою підвищення національної свідомості та формування громадянської компетентності необхідно використовувати інноваційні форми роботи, зокрема тренінги, дослідження, участь у соціальних проектах ініційованих місцевими органами влади та створення власних проектів на базі закладу освіти чи у співпраці з громадськими організаціями. Важливою умовою при цьому є безпосередній зв'язок теоретичних знань із конкретною діяльністю (участь у благодійних секціях, волонтерство, вшанування пам'ятних дат, зустрічі з ветеранами та учасниками АТО). Така діяльність змусить відчути себе справжнім патріотом своєї держави через усвідомлення власної причетності до минулого, теперішнього і майбутнього України.

Формування громадянських компетентностей в освітньому процесі Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради знайшло своє відображення у створенні та реалізації цілої низки успішних проєктів. Щорічно восени за підтримки Волинської обласної державної адміністрації, ГО «Членів родин загиблих воїнів в АТО «Надія», Волинського обласного центру фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх» проводиться Всеукраїнський патріотичний легкоатлетичний забіг в пам'ять про загиблих воїнів «Шаную воїнів, біжу за героїв України». Проведення патріотичного забігу є проявом поваги та гордості за тих героїв України, які віддали власні життя за мир у державі [1, с. 32].

Революційні події Майдану не пройшли осторонь студентську молодь. Активну громадянську позицію щодо утвердження цінностей Гідності та Свободи нашого суспільства продемонстрували студенти закладу у документальному фільмі «Революція Гідності», який зняли спільно зі студією кінематографу «Волинь». Студенти є активними учасниками благодійних акцій, що організовуються місцевою владою, наприклад «Рятуймо Україну РАЗОМ» та ініційованих самостійно: «Від серця до серця», підтримуючи військових у зоні АТО та допомагаючи дітям-сиротам. Під час реалізації таких проєктів студенти проявляють соціальну активність, небайдужість та формують волонтерські якості [1, с. 33].

Злагоджена спільна діяльність викладача та студентів демонструє широкі можливості співробітництва, у ході якого студенти ставлять мету, визначають оптимальні засоби її досягнення, розподіляють обов'язки, а викладач вміло координує роботу. Таким чином, активна позиція студентів та реалізація принципу «вчитися, діючи» є важливою складовою проєктного підходу формування громадянської компетентності.

Список використаних джерел:

1. Голя Г., Бугайчук Н., Тарасюк В. Роль куратора академічної групи у формуванні проєктної культури майбутніх педагогів. Академічні студії. Серія «Педагогіка», Випуск 2. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», С. 26-34.
2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text> (дата звернення 12.10.2021р.).
3. Михайличенко М. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. канд. пед. наук. Кіровоград, 2007.
4. Овчарук О. Компетенсний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.», 2004. С.23

5. Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*. 2005. Березень №8 (92). С. 5 – 8.

Кузьмич О.,
викладач вищої категорії
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР
Триндюк В.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР

FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH FOREIGN RESOURCE IMPLEMENTATION IN BLENDED LEARNING

Living in today's realities, it is extremely important to respond quickly to changes, especially when it comes to education. Today, the educational community of Ukraine is in a difficult situation, when it is necessary to respond quite mobile to the challenges of the pandemic and quickly adapt to teaching in the current conditions. Scientists around the world have become accustomed to such terms as distance education, online education, blended learning. It has become impossible to stick to traditional methods of education and sometimes even irrelevant. The introduction of new technologies in the educational process has greatly facilitated the work of teachers in modern realities and provided an opportunity to improve the organization of learning, effectively change approaches and move to a more modern, better level of teaching.

Blended learning is an educational concept that allows the use of traditional and innovative teaching methods. Despite the acceptance of the effectiveness of blended learning, there continues to be some ambiguity around its definition. Blended learning is an approach to education that combines online educational materials and opportunities for interaction online with traditional place-based classroom methods. It requires the physical presence of both teacher and student, with some elements of student control over time, place, path, or pace.

Therefore, blended learning includes traditional methods of education (eye-to-eye education) and online education.

There are many different models of blended learning such as Station Rotation Blended Learning, Lab Rotation Blended Learning, Remote Blended Learning (also referred to as Enriched Virtual), Flex Blended Learning, the 'Flipped Classroom' Blended Learning and many others.

In general, blended learning involves full or partial attendance, online learning, and a combination of both.

Today's challenges motivate us to look for improvement of technologies, forms and activities in teaching foreign languages. To optimize the learning process and the organization of foreign language learning in blended learning it is extremely effective to use authentic manuals with digital resources. An example of such a guide is Macmillan's Gateway course. With the help of the textbook and digital resource we can fully ensure the qualitative introduction of new material and monitor the development of all speech activities, namely: reading, speaking, writing and listening. Due to the diversity of levels it is easy to choose the most effective manual for our students.

Gateway 2nd Edition provides preparation of students for successful passing of final examinations, develops critical thinking. Life Skills Video with worksheets and Flipped Classroom video explain grammar usage. Student's Book Premium Pack with a special access code to Online Workbook provides online learning with additional paper workbook for home exercising. Teacher's book gives clear instructions for lesson preparation. Teacher's Resource Centre contains audio and video materials, tests, additional development of grammar lessons, Study Skills, Literature, CLIL, Culture, Everyday English, Life Skills, as well as guidelines for them. Test Generator is a convenient tool for quick creation of test works. Presentation Kit is a digital version Books for students and workbooks with built-in audio and video materials and a set of tools for working on an interactive whiteboard or computer and gives an opportunity to work remotely.

Gateway 2nd Edition can be used as additional material for preparation of junior bachelors for teaching such subjects as Foreign language and Practicum of oral and written speech.

Digital resources of authentic courses in foreign language lessons effectively influence the development of all speech skills and play an important role in the formation of communication skills of future professionals in a blended learning environment.

REFERENCES

1. Безлюдний О., В. Безлюдна В., Щербань І., Комар О. 2019. ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ. ISSN: 2076-8184. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 73, No5. С.86-100. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/336951520_DOSVID_VIKORISTANNA_ZMISANOGO_NAVCANNA_NA_ZANATTAH_Z_ANGLIJSKOI_MOVI_U_ZAKLADAH_VISOI_PEDAGOGICNOI_OS_VITI. [Дата звернення 14 лютого 2021].
2. Christensen C., Horn M., and Staker H. 2013. Is K–12 Blended Learning Disruptive? *An introduction to the theory of hybrids*. May, 2013. P.4. Режим доступу: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2014/06/Is-K-12-blended-learning-disruptive.pdf>. [Дата звернення 15 лютого 2021].
3. White J. 2019. For mastery-based approaches, consider a disruptive blended-learning model, **September 4, 2019**. Режим доступу: <https://www.blendedlearning.org/for-mastery-based-approaches-consider-a-disruptive-blended-learning-model/>. [Дата звернення 15 лютого 2021].

Козігора М. А.,

викладач кафедри педагогіки та психології

Комунальний заклад вищої освіти

«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПОРУШЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТАМИ

У Законі України «Про освіту» означено нові підходи розвитку освіти, серед яких і академічна доброчесність. Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень (Закон України «Про освіту», 2017).

Проблема формування академічної доброчесності у майбутніх фахівців освіти під час професійної підготовки знайшла відображення у наукових дослідженнях таких іноземних вчених, як Е. Еббот, Б. Кларк, Д. Бен-Девід, М. Грін, Р. Лаптон, К. Чепмен, Д. Вейз, Х. Алі, Д. Андрес, М. Морітц.

Проблему академічної доброчесності як фактора і важливої складової забезпечення якості вищої освіти вивчають І. Каменщик і В. Касаджик; дослідження рівня академічної доброчесності серед студентської молоді є предметом вивчення Н. Пеньковської; систему підтримки академічної доброчесності в українських університетах досліджують Т. Тимочко, В. Шерстюк, М. Жарикова; переконання, мотивацію та поведінку студентів стосовно норм академічної культури розглядає В. Ромакін; внутрішню систему забезпечення академічної доброчесності у вищій школі досліджує О. Коробкіна (Сопова, 2018).

Фундаментальними принципами академічної порядності є чесність, довіра, повага, справедливість та відповідальність, яких обов'язково і за будь-яких умов повинні дотримуватись всі суб'єкти академічного простору. Зворотнім боком академічної чесності, порушенням її принципів є так звана «академічна нечесність», що розуміється як будь-які прояви шахрайства в академічному середовищі. Це поняття включає в собі нечесні прийоми або дії, заборонені правилами закладу освіти, що відносяться до освітньої діяльності та здійснюються студентами для досягнення несправедливої переваги в навчанні (Артомов, Пак, 2017).

Порушеннями академічної доброчесності вважають:

- академічний плагіат – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;
- фабрикація – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;
- фальсифікація – свідома зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;
- списування – виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання;
- обман – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу;

формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування;

- хабарництво – надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі;

- необ'єктивне оцінювання – свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти;

- надання здобувачам освіти під час проходження ними оцінювання результатів навчання допомоги чи створення перешкод, не передбачених умовами та/або процедурами проходження такого оцінювання (Закон України «Про освіту», 2017).

О. Рожко виділяє «суб'єктивні (особистісні) риси порушення академічної доброчесності: лінь, прагнення слави, збагачення за чужий рахунок, брак знань, заздрість, відсутність креативності – та об'єктивні – стрімкий і неконтрольований розвиток мережі Інтернет, надмірне навантаження на творчу людину, недосконалість законодавства, безкарність, перевантаженість студентів, глобалізаційні процеси, схильність людей до запозичень, мовчазна згода власників авторського права на неправомірне використання своїх творів».

А. Сингаївська вважає плагіат прикладом штучного створення середовища ілюзорної безпеки, «штучно сформований ілюзорний світ людини є нестійким, адже побудований з причин недоброчесного запозичення оригінальних текстів на психологічній основі.

Розвиток студентського плагіату Б. Потятиник пояснює впливом інформаційних технологій на свідомість особистості. Постійне перебування в мережі, кліпове мислення, перепощення чужих думок і постів на свою сторінку, отримання за це заохочення у вигляді «лайків» створює ілюзорну, віртуальну реальність, у якій мережа сприймається молоддю як колективна пам'ять і відносини з нею відбуваються як зі своєю пам'яттю (Богач, Кіршо, 2019).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» визначено види порушення академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання) та відповідальність за ці порушення:

1. Для педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників закладів освіти: відмова у присудженні ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня чи присвоєнні вченого звання; позбавлення присудженого

ступеня освітньо-наукового чи освітньо-творчого рівня чи присвоєного вченого звання; відмова в присвоєнні або позбавлення присвоєного педагогічного звання, кваліфікаційної категорії; позбавлення права брати участь у роботі визначених законом органів чи займати визначені законом посади.

2. Для здобувачів освіти: повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо); повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми; відрахування із закладу освіти (крім осіб, які здобувають загальну середню освіту); позбавлення академічної стипендії; позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання (Закон України «Про освіту», 2017)

Отже, поняття академічної нечесності є багатограним та може набувати різних проявів. У його основі лежить умисне порушення загальноприйнятих в академічному середовищі моральних і правових норм, зазвичай з метою отримання певних переваг, і може проявлятися у формі фальсифікації, списуванні, обмані, академічному плагіаті та ін.

Список використаних джерел:

1. Артомов, П., & Пак, І. (2017). Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*, 37, 234-240.
2. Богач, О. В., & Кіршо, С. М. (2019). Психологічні передумови порушення академічної доброчесності у студентській спільноті. *Психологія: реальність і перспективи*, (12), 26-33.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.09.2021).
4. Сопова, Д. (2018). Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (3-4), 52-56.

Коваленко В.,
старший викладач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**ЦИФРОВЕ КОНТЕНТ-НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДНИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Інтеграція процесу цифровізації та нових форм комунікації створює нове соціокультурне середовище, у межах якого здійснюються контакти між різними суб'єктами інформації та комунікації. На межі другого й третього тисячоліть практично здійснений перехід від індустріальної цивілізації до інформаційної, що стало поштовхом для появи нового комплексу наукових дисциплін і напрямків, які стануть науковою базою інформаційної цивілізації.

Не враховувати цього в реформуванні освіти неприпустимо. Тому в системі соціалізації особистості повинні домінувати комунікаційні компоненти: жити і працювати випускникам цієї системи доведеться вже в інформаційній цивілізації, де пріоритетну роль відіграватимуть фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві.

З цією метою в освітньому процесі мають використовуватись такі засоби навчання, освітні технології і методики, які дозволяють виходити на системний рівень пізнання дійсності, бачити і використовувати механізми соціалізації особистості.

Проблема, порушена в дослідженні, полягає у розбіжності між підвищенням вимог до ефективності та прискорення соціалізації індивідуума і недостатнім застосуванням взаємодії соціально-комунікаційного простору вищого навчального закладу, його цифрового складника і недостатньою реалізацією його на практиці. У роботі навчальних закладів процес соціалізації особистості залишається прерогативою виховання, яке за умови традиційної освітньої моделі набуло характеру другорядності, поступившись першочерговістю процесу навчання.

Як результат, більшість випускників закладів вищої педагогічної освіти, зокрема філологи, мають недостатньо сформовані життєві компетенції, нерозвинуті соціальні здібності, не здатні до самореалізації в соціумі та в професійному середовищі.

Цифрове контент-навчання передбачає вміння використовувати цифрові технології для підтримки соціальної інтеграції, активного громадянства, творчості, співпраці з іншими людьми та досягнення особистих і соціальних цілей.

За переконанням дослідників, особливістю комунікаційних процесів, що відбуваються в соціально-комунікаційному просторі вищого навчального закладу є:

1. Специфічний паралельний цифровий простір (електронна форма комунікації) зумовлює віртуальність комунікаційних процесів, коли електронне

спілкування, на відміну від усної або документальної форми комунікації, відбувається в віртуальному інформаційному просторі глобальної комп'ютерної мережі.

2. Інтерактивність проявляється в розвитку гіпермедіа, що разом з мас-медіа є універсальним посередником комунікацій сучасного соціального спілкування в різних сферах суспільного життя.

3. Гіпертекст забезпечує глобальний характер спілкування і всі інформаційні потоки в єдиному інформаційному комунікаційному середовищі.

Сучасні наукові дослідження, зокрема, Шелестової А. М. (2013) тлумачать поняття "освітній простір" як феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури (освітнім середовищем), унаслідок чого відбувається їхнє осмислення та пізнання:

1. Освітній простір відображає систему соціальних зв'язків та відношень у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства й суспільних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства.

2. Освітній простір – структурована система педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію, осмислення та пізнання (освоєння) особистістю в процесі її розвитку та становлення спеціально організованого педагогічного середовища.

3. Освітній простір – місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього простору, де забезпечується використання та активізація їхнього творчого потенціалу.

4. Освітній простір завжди має певні особливості залежно від географії.

5. Освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розміщення в просторі та взаємодія) та функціонує на принципах взаємодії різних освітніх систем, породжених певною культурою).

Інтеграція процесу стрімкого поширення інформації й нових форм комунікації створює нове соціокультурне середовище, у межах якого здійснюються контакти між різними суб'єктами інформації та комунікації.

Ці процеси мають стати стратегічними в комунікаційній політиці університетської освіти. Їхній розвиток повинен ґрунтуватись на таких принципах:

- єдність професійних цілей і завдань усіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів, служб незалежно від рівня їхньої інформатизації на цей момент;
- системність – збалансованість процесу інформатизації за напрямками та послідовність здійснюваних заходів;
- модульність – створення інформаційних систем різної складності, автономності та ступеня комп'ютеризації;
- технологічність – реальні економічні можливості університету й відповідність функцій університету та його кадрового потенціалу заявленому рівню інформатизації;
- динамізм – відповідність рівня інформатизації науково-освітнього процесу інформаційним потребам, які швидко змінюються, і технічним можливостям їх задоволення.

Сучасна інформаційна інфраструктура вищого навчального закладу може постійно змінюватися, вдосконалюватися, підсилюватися завдяки веб-сайтам, що виконують численні освітні, інформаційні, комунікаційні функції в соціумі.

Таким чином, дослідники, зокрема Шелестова А. М. (2013), розуміють цифрове середовище вищого навчального закладу як простір:

1. Нового типу, що формується в результаті нової глобальної соціальної революції, основою якої є безперервний розвиток та інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій;
2. У якому головною умовою розвитку суспільства є знання, отримане завдяки безперешкодному доступу до навчальних документів і вміння з ними працювати;
3. Що надає кожному студентові нові можливості самовдосконалення та самореалізації.

Для студентів філологічних спеціальностей повною мірою застосовуються і виправдовуються на практиці всі ті етапи, фактори, характерні властивості процесу соціалізації, що і до представників інших спеціальностей студентської молоді. Однак, за наявності всіх структурних елементів складної парадигми входження в соціум багатогранного вузівського простору, вирізняються й суттєві відмінності, особливості з урахуванням філологічної специфіки.

Для успішної соціалізації студентів необхідно увести у практику нові, відповідні вимогам інформаційного суспільства, методи роботи, що спираються

на сучасні педагогічні теорії й актуальні методологічні принципи, в тому числі – цифровий контент.

Список використаних джерел:

2. Грабар, Н. Г. (2012). Мультимедійні технології та їхній вплив на комунікацію в освіті. *Вісник Книжкової палати*. № 6. 20 – 22.

7. Усик, О. Ф. (2010). *Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. канд. пед. наук.). Київ, Україна: Інститут педагогіки АПН.

8. Шелестова, А. М. (2013). Характеристика сучасного інтегрованого інформаційно-комунікаційного простору вищого навчального закладу. *Вісник ХДАК*. Вип. 39. С. 235 – 241.

Кузнєцова А.,
*старший викладач кафедри теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти,
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти*

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА
У ВИМІРІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ**

Новий Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, визначив одинадцять ключових компетентностей Нової української школи. Серед них надважливим є вміння вчитися протягом життя, що передбачає «здатність визначати і оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, знаходити можливості для навчання і саморозвитку; спроможність навчатися і працювати в колективі та самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його

результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна» (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020, с. 4).

Це стає можливим завдяки діяльнісному підходу до викладання навчальних дисциплін взагалі й мовно-літературного циклу зокрема. На противагу попередньому (знаннєвому), цей сучасний підхід відповідає вимогам сьогодення, адже забезпечує формування і розвиток особистості учня як здобувача освіти, а не отримувача готових знань. Відповідно завдання кожного вчителя Нової української школи – організувати й провести урок так, щоб учні стали суб'єктами освітнього процесу, тобто такими ж активними його учасниками, як і педагог.

На уроці української мови, за традиційним підходом, учитель перевіряв домашнє завдання, сам аналізував результати його виконання, оголошував тему й мету уроку, називав заплановані види діяльності, пояснював самостійно навчальний матеріал або ж учні «брали» його готовим із підручника, організовував закріплення вивченої теми через виконання практичних вправ і завдань, підбивав підсумки, оцінював дітей, пояснював домашнє завдання (часто однакове для всіх).

Урок за діялісним підходом має ті ж структурні елементи, але інші форми їхньої реалізації: педагог створює проблемну ситуацію (задачу) – учні її вирішують (розв'язують), з'ясувавши, що вони для цього знають і вміють, а чого бракує; за результати попередньої діяльності здобувачі освіти формулюють тему уроку, визначають завдання, прогнозують види вправ, форми взаємодії; активно застосовують здобуті знання на практиці, підсумовують, рефлексують, оцінюють себе й однокласників, роботу вчителя і колективу в цілому; можуть вибирати обсяг і зміст домашнього завдання відповідно до чотирьох рівнів навченості. Тобто основою такого уроку є активна й результативна самостійна робота учнів під пильним керівництвом учителя, що, за концепцією Нової української школи, виконує ролі фасилітатора, тьютора, коуча, ментора, модератора (Грищенко М., 2016). Пропонуємо українськомовні відповідники цих слів у хмарі нижче (рис. 1).



Рис. 1. Нові ролі вчителя по-українськи (складено автором)

На допомогу такому педагогу прийде методичний інструментарій сучасних освітніх технологій, зокрема технологій розвитку критичного мислення, проблемного, продуктивного, кооперативного, проектного навчання та інші. Так, на початку уроку вивчення вставних слів (5 клас) доречно використати прийом спостереження й аналізу мовного матеріалу. Наведемо приклад такого завдання:

- Прочитайте записане на дошці речення і проаналізуйте його щодо змісту й емоційного наповнення: *Сьогодні буде дощ.*
- Змоделуйте речення, ввівши до поданого будь-яке слово з довідки: *можливо, імовірно, кажуть, правда, на жаль, на щастя, майте на увазі.*
- Визначте, як змінилися зміст й емоційне забарвлення нових речень.
- Чи з’явилася додаткова інформація?
- Яке місце в реченні можуть займати введені слова?
- Чи виділяємо їх інтонаційно, паузою?
- Який розділовий знак ви поставили б?

У такий спосіб учитель разом з учнями не просто формулює тему й завдання уроку, а й опрацьовує з ними новий навчальний матеріал відразу на теоретико-практичному рівні. Для створення ситуації успіху пропонуємо дітям перевірити достовірність самостійно здобутих знань за підручником. Доречною на цьому етапі уроку буде рефлексія – самоаналіз діяльності: чи можна опанувати правила без підручника; як ми це зробили?

Отже, діяльнісний підхід як педагогічний інструмент учителя-майстра сприяє розвитку особистості учня на основі засвоєння ним способів дій, а, отже, є дієвою основою для формування вміння вчитися самостійно.

Список використаних джерел:

1. Грищенко, М. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. К.
2. Державний стандарт базової середньої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/opublikovaly-novyj-standart-dlya-5-9-klasiv-dyvitsya-dokument>.

Мазепа І. П.,
викладач вищої категорії, викладач-методист
Комунальний заклад «Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»
Чернігівської обласної ради

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗВО ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Складність й інтенсивність соціальних змін нині обумовлюють появу особистісних пріоритетів розвитку людини, перехід до нової стратегії розвитку суспільства на основі практики і високоефективних технологій. У цих умовах зростає значення освіти як підґрунтя для адаптації молоді в інформаційному суспільстві.

У нормативних документах, зокрема, в Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Професійний стандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти» (2020) увага спрямована на зміни змісту і структури освіти, розроблення стандартів зорієнтованих на компетентнісний підхід, головною метою яких є формування ключових компетентностей, зокрема й комунікативної. Компетентнісний підхід є важливою умовою якісної освіти фахівця будь-якого профілю. Сьогодні здобувач освіти має володіти цілою низкою навичок, які сприятимуть його професійній діяльності. Наявність лише глибоких теоретичних знань не є запорукою успіху.

Сучасний ринок праці зацікавлений у фахівцях здатних застосовувати свої теоретичні знання на практиці, освоювати та впроваджувати новітні технології, формулювати проблеми та гіпотези. Серед особистих якостей, які впливають на успішність кар'єри молодих фахівців, виділяють креативне мислення, уміння аргументувати свою точку зору, спілкуватися, здатність до самореалізації та вдосконалення. Отже, основними критеріями розвитку особистості в сучасному світі є не знання та навички, а компетентності.

Під час підготовки фахівця в будь-якій галузі провідну роль відіграє іноземна мова, адже саме вона є засобом міжнародного спілкування, здатним розширити та реалізувати всі аспекти професійної діяльності сучасного працівника, зокрема, розвиток комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність виражається в здатності прогнозувати комунікативну ситуацію, програмувати процес спілкування та керувати комунікативною ситуацією [3].

Розробкою проблеми комунікативної компетентності під час вивчення іноземних мов цікавилися багато відомих вчених і методистів у різних країнах, зокрема, І. Кондратюк, Н. Бордовська, О. Леонт'єв, А. Михальська, І. Максимова, Ю. Пасов, Л. Шипиліна, Б. Бурлесон (B. Burleson), С.Вілсон (S. Wilson) та інші. Застосування на уроках інтерактивних методів, введення інновацій розглядали науковці І. Абрамова, Н. Анікеєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Р. Мильруд, Ю. Ємельянов та інші.

Метою тез є аналіз особливостей сучасних підходів до вивчення англійської мови.

Головне завдання освітнього процесу – створити середовище, яке сприяло б формуванню та розвитку комунікативної компетентності студентів. Використання лише стандартних методів навчання не дає можливості створити умови для опанування та розширення навичок необхідних для набуття комунікативної компетентності. На допомогу викладачу приходять сучасні методи, підходи та технології викладання іноземної мови, що урізноманітнюють освітній процес, роблять його максимально наближеним до реального спілкування, спонукають студентів критично мислити, розвивають творчу та пізнавальну діяльність. Процес формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти буде результативним, якщо виконувати такі умови: застосовувати міждисциплінарні зв'язки, позитивно ставитися до майбутньої спеціальності, мотивувати студентів, підвищувати їхню творчу активність під час навчання, інформаційно насичувати види роботи.

У сучасному світі інформація відіграє дуже важливу роль. Майбутній фахівець повинен швидко орієнтуватися у вирі інформації, бути здатним сприймати та обробляти інформацію, давати їй належну оцінку. Тому в процесі навчання важливо використовувати комунікативні завдання, пов'язані з пошуком та аналізом інформації та представленням її різними способами у формі презентації або дискусії. На допомогу студентам та викладачам приходять інформаційні технології для доступу до інформаційно-навчальних ресурсів (електронні бібліотеки, бази даних). Вони надають студентам можливість користуватися аудіо та відео матеріалами, обмінюватися текстами, спілкуватися в режимі онлайн, дистанційно опрацьовувати навчальний матеріал, організувати самостійну роботу [3].

Під час формування комунікативної компетентності важливо урізноманітнити подачу навчального матеріалу за допомогою різних методів та прийомів. Інтерактивні методи навчання значно сприяють оперативному формуванню комунікативних навичок у студентів. Ці методи ґрунтуються на колективному спілкуванні, зміст якого полягає в тому, щоб студенти змогли використати отриманий під час навчання досвід в реальних умовах обміну інформацією. Для цих методів характерна інтенсивність спілкування, зміна різних видів комунікативної діяльності, різноманітність форм та прийомів, активізація мовного матеріалу в процесі спілкування, розширення термінологічного запасу, розвиток творчих здібностей та критичного мислення, удосконалення професійної та загальної культури спілкування. Наприклад, метод «мозкової атаки» («мозкового штурму», «брейнстормінгу», «віднесеної оцінки») застосовуємо, коли перед колективом стоїть проблема пошуку нових рішень, походів до розв'язання ситуації. Це метод дає можливість істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у великій аудиторії (20-60 осіб).

Основне завдання полягає в тому, щоб за невеликий проміжок часу відшукати ряд рішень однієї проблеми. Метод рольової гри створює різноманітні проблемні ситуації, які сприяють використанню іноземної мови не лише для повсякденного спілкування, а також для вирішення професійних завдань [4, с.178].

Отже, інтерактивні методи навчання, забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування у студентів професійної комунікативної компетентності. Такий підхід до освітнього процесу потребує активності з боку кожного учасника заняття, знімає емоціональні й

комунікативні бар'єри, сприяє набуттю і формуванню у здобувачів освіти не тільки професійних, але й особистісних якостей: зібраності, старанності ініціативності, креативності, комунікативності тощо.

Список використаних джерел:

1. Бужиков, Р. П. (2007). Педагогічні умови застосування інноваційно– комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ
2. Від медіаграмотності до медіакультури: навчально-методичний комплекс медіазанять. (2016). Наук. редактор В. І. Шуляр. – Миколаїв: ОІППО. URL: <https://cutt.ly/gxZle3n>
3. Вітюк, Н. (2016). Медіакомпетентість як умова інформаційно- психологічної безпеки особистості та суспільства. Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». URL: <http://www.pu.if.ua/depart/SocialPsychology/resource/file>
4. Лутай Н.В., Бесараб Т.П. Метод case study у навчанні іноземної мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острозьке Видавництво Національного університету «Острозька академія». Вип. 37.2013. С. 177-179

Себало Б. Ю.,
студентка 3 курсу спеціальності 017 Фізична культура і спорт,
Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
Козігора М. А.,
викладач кафедри педагогіки та психології,
Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І УЧНЯ: ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Одним із головних компонентів взаємодії вчителя фізичної культури і учнів є професійно-педагогічне спілкування. Воно розвиває в учнів мотивацію, надає

творчий характер освітньої діяльності та формує особистість школяра. Дуже важливим є правильна побудова такої взаємодії.

Виділяють такі етапи професійно-педагогічного спілкування:

- моделювання вчителем спілкування. Окреслюється майбутня взаємодія (планування та прогнозування змісту, структури та засобів спілкування). Продумуються можливі способи комунікативної дії, як може сприйнятися зміст взаємодії. Учитель має залучати учнів до взаємодії, створювати сприятливу атмосферу, а також ініціювати до прояву індивідуальності.

- активна ініціатива, налагодження емоційного та ділового контакту. Педагог має знати і володіти техніками налагодження взаємодії та впливу. До найефективніших механізмів впливу належать: зараження (несвідома, мимовільна схильність людини певним психічним станам); навіювання (процес психічного впливу на людину при ослабленому контролі його свідомості і некритичній оцінці змісту сприйманих повідомлень); переконання (спосіб свідомої і організованої, ідеологічної і соціальної психічної дії на психіку індивіда ззовні); наслідування (відтворення індивідом певних зовнішніх рис і зразків поведінки, дій, вчинків, що характеризуються емоційною і раціональною спрямованістю).

- керування спілкуванням. Це свідомо та цілеспрямована організація взаємодії з метою коригування процесом спілкування відповідно до його мети. На даному етапі відбувається оцінка інформації, взаємооцінка співрозмовників. Важливо щоб це спілкування відбувалося в доброзичливій, комфортній атмосфері, щоб учень міг вільно виявити своє «Я» та отримати позитивні емоції від комунікативної взаємодії. Учитель має виявляти зацікавленість учнем та тією інформацією, яку учень розповідає; передавати учневі оптимізм і впевненість в успішній роботі; ставити цілі, які учень може досягти та окреслювати шляхи досягнення цього (Онищук, 2019).

Культура мовлення вчителя фізичної культури є важливим компонентом особистості вчителя. Вона пов'язана із мовно-руховою координацією, під якою розуміють одночасне виконання і пояснення певної вправи, не порушуючи при цьому якість виконання вправи та виразності, чіткості мовлення.

Під культурою мовлення розуміється правильність побудови фраз, вимову слів, зрозумілість пояснення матеріалу, правильність вживання спортивної термінології, виразність, вміння та активне використання головних компонентів усного мовлення: темпу, пауз, наголосу, динаміки звучання голосу, дикції) (Бучма, 2018).

Одним із важливих компонентів педагогічної майстерності, є якості вчителя, які визначають своєрідність спілкування з учнем, визначають швидкість та ступінь оволодіння певними вміннями. Виділяють такі основні якості вчителя фізичної культури:

- ідейно-політичні (відображається світогляд вчителя, який проявляється у відчутті відповідальності за майбутнє кожного учня як активного та свідомого члена суспільства. Висока ідейна та суспільна репутація є однією із найважливіших умов авторитету учителя);

- етичні (показуються у поведінці. Мораль – це форма суспільної свідомості, що виконує функцію регулювання поведінки людини).

Учитель має володіти цілим комплексом етичних якостей, зокрема гуманізмом, ввічливістю, чесністю, вимогливістю, оптимізмом і т. д., оскільки етичне виховання учнів має базуватися не лише на словесній формі дії на них, але й на особистому прикладі. Учитель фізичної культури зобов'язаний постійно стежити за собою, ставити до себе високі вимоги, пам'ятаючи, що вчитель – це людина, спеціальністю якої є правильна поведінка.

- комунікативні (вміння вести активну взаємодію у спілкування з учнями);

- вольові, інтелектуальні (базуються на перцептивних і атенційних якостях, що характеризують властивості сприйняття й уваги);

- психомоторні (багато вправ, які демонструє вчитель потребують великої фізичної сили, гнучкості, швидкості реакції) (Професійно).

Отже, специфіка роботи вчителя фізичної культури з учнями вимагає не тільки знання основної термінології, вміння правильно показати вправу, розповісти про елементи виконання прийомів, а й у правильному професійно-педагогічному спілкуванні. Для досягнення позитивного результату спілкування з учнем, важливо також володіти певними етичними, комунікативними, вольовими та іншими якостями.

Список використаних джерел:

1. Бучма, В. В. (2018). Особливості взаємодії між вчителем і учнями на уроках фізичної культури. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: матер. І Всеукр. наук. конф., 43-44.

2. Онищук, С. О. (2019). Формування професійного стилю вчителя фізичної культури в освітньому процесі. *Науковий часопис*, (66), 145.

3. Професійно важливі якості вчителя фізичної культури. URL: https://studopedia.su/8_50722_profesiyno-vazhliyvakosti-vchitelya-fizichnoi-kulturi.html (дата звернення 15.09.2021).

*Лущик Ю.М.,
к. пед. н., доцент, доцент кафедри іноземних мов
Пікулицька Л.В.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Циганок Г.М.,
к. філол. н., старший викладач кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет*

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ПОЛІЛІНГВАЛЬНІЙ ГРУПІ: ДОСВІД СНАУ

Приєднання України до Болонського процесу в 2005 році заклало підґрунтя для укріплення її позицій на міжнародних науково-освітніх та культурно-інформаційних теренах. Це збільшило чисельність іноземних громадян, охочих здобувати вищу освіту в Україні (Іноземні студенти в Україні, 2021) й вивчати українську мову, знання якої стало однією з обов'язкових умов для навчання іноземців у нашій країні.

Наразі викладання української мови як іноземної спирається на «Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною (A1–C2)» (Мазурик та ін., 2018).

Як правило, до груп, де іноземні студенти вивчають українську мову, зараховуються громадяни з різних країн, отже ці групи – багатонаціональні й полілінгвальні. Отже, під час роботи в такій групі викладачу важливо враховувати особливості поведінки студентів. Зокрема, студенти респонсивного типу в процесі взаємодії схильні реагувати на чийсь зовнішню поведінку, висловлювання й репліки, звернені до них, а студенти ініціативного типу віддають перевагу тому, щоб самим виступати ініціаторами взаємодії. Утім, ініціатива й активність у поведінці не знаходяться в прямій залежності від рівня володіння мовою, однак залежать від віку, статі, стосунків, соціокультурних особливостей, виду діяльності, авторитету педагога тощо. Завдання викладача-мовника полягає в тому, щоб спрямувати навчальну комунікативну взаємодію на

вироблення спільного рішення й організувати заняття таким чином, щоб студенти з різними типами поведінки залучалися у навчальне спілкування.

Важливою методичною проблемою є співвідношення на занятті з УМІ української й рідної мови іноземних студентів. Зазвичай групи підготовчого відділення полілінгвальні, і викладач не в змозі охопити всі мови-посередники для навчання. Отже, через те, що мова-посередник відсутня, при викладанні УМІ на початковому етапі використовується безперекладний метод.

Специфічні особливості вивчення української мови на підготовчих відділеннях передбачають її засвоєння на базовому рівні. Базовий рівень – це володіння мовою для вирішення мінімального числа комунікативних завдань, достатніх для обмеженого навчально-професійного й соціо-культурного спілкування в стандартних ситуаціях. Найголовніше завдання викладача – це опанування студентами комунікативних навичок мови за короткий термін.

Курс підготовчого відділення можна розділити на два періоди: вступний (чи фонетичний) та основний. Під час вступного курсу вивчається вимова звуків, ритміка слів і словосполучень, фраз, а також лексичний мінімум, необхідний для переходу до вивчення основного курсу. Основний курс охоплює розширення словникового запасу, вивчення граматики, відповідних синтаксичних конструкцій.

Оволодіти іншомовною лексикою – це засвоїти (запам'ятати) значення і форму передбаченого навчальною програмою мінімуму лексичних одиниць; навчитися користуватися цими одиницями в різних видах мовленнєвої діяльності; навчитися розуміти лексичні одиниці на слух і при читанні текстів. При викладанні в полілінгвальній групі й відсутності мови-посередника важливу роль відіграє використання наочного матеріалу. Зокрема, традиційно застосовуються три типи наочності: предметна, що реалізується через безпосередній показ предмета та називання закріпленої за ним лексеми; зображальна – через демонстрування малюнків, схем, відеоматеріалів, які дозволяють сприйняти певний лексичний матеріал; моторна – через опис дій і рухів з їх демонстрацією.

Грамматика пояснюється на основі вивчених лексичних одиниць. Тобто граматичні конструкції презентуються у вигляді простих мовленнєвих моделей (*Це кімната. Тут родина: мама, тато, дитина. Вони вдома*). Такі моделі поступово ускладнюються, поширюються (*Це світла кімната. Тут велика родина. Вони зараз вдома*). Використання мовленнєвих моделей під час вивчення УМІ забезпечує одночасне опрацювання граматики, лексики, звуків та

інтонації української фрази. Таким чином, мовленнєва модель органічно об'єднує усі три аспекти мови: фонетику, граматику, лексику.

Під час роботи з граматичним матеріалом у полілінгвальній групі застосовуються такі основні прийоми: предметний, дієслівний, ситуативний. Предметний прийом дозволяє пояснити граматичні категорії на прикладі реальних предметів, що знаходяться в аудиторії або приносяться викладачем: журнал, книжка, сумка, олівець, ручка, газета тощо. Таким чином можуть засвоюватися запитання й відповіді типу: *Що це? – Це журнал. Хто це? – Це студент. Де журнал? – Журнал там.* Застосування дієслівного прийому забезпечує вивчення необхідних категорій у сфері звичайних дій: чи то продемонстрованих викладачем або студентами, чи то зображених на малюнках. Викладач показує малюнок і звертається до студентів з питанням: *«Що він/вона робить?»*. Такий метод дозволяє повністю виключити переклад з рідної мови студента. При ситуативному прийомі граматичний матеріал ілюструється у ситуативних діалогах, репліках.

Загалом вивчення граматики не відокремлюється від тренування мовлення. Навчаючи граматиці, викладач формує також здатність правильного оформлення мовлення. Усі вправи мусять відповідати принципу комунікативності, імітувати реальне спілкування з метою забезпечити студентів достатніми ресурсами для успішного мовлення за межами аудиторного середовища в подальшому.

Для навчання читанню на підготовчому відділенні використовуються тексти соціокультурного спрямування, вони мають бути максимально наближені до реального спілкування.

Як бачимо, виділити домінуючий аспект мовленнєвої діяльності на підготовчому відділенні не можливо. Усі її компоненти логічно взаємопов'язані.

Щодо навчання УМІ на основних факультетах зауважимо, що натепер у СНАУ створені групи, в яких іноземні й українські студенти навчаються разом. Університет свідомо відмовився від поширеної практики спеціалізованих груп (коли іноземці навчаються окремо від українських студентів), реалізуючи принцип рівності й створюючи умови для безпосередньої природної комунікації.

Беручи до уваги, що УМІ використовується іноземними студентами як для спілкування в іншомовному середовищі, так і для здобуття вищої професійної освіти в закладі розробляються професійно-орієнтовані програми з дисципліни (Lushchuk et al., 2020).

Викладання української мови іноземним студентам у ЗВО в цілому й аграрному зокрема в умовах мовного середовища насамперед спрямоване на набуття студентами навичок комунікативної діяльності. Це досягається завдяки комплексному підходу до навчання майбутніх фахівців, який інтегрує взаємодію комунікативних, навчальних та виховних цілей. УМІ як мова здобуття вищої освіти відіграє для іноземного студента роль рівноправного засобу особистого професійного та культурного розвитку (Lushchuk et al., 2020).

Методична проблема співвідношення української й рідної мови на заняттях з УМІ під час навчання на основних факультетах ЗВО не має однозначного рішення. Частіше говориться про недоцільність використання рідної мови студентів-іноземців під час заняття або допускається її обмежене використання. Коли йдеться про полілінгвальну групу, використання якоїсь однієї рідної мови є неможливим. За таких умов УМІ виступає і метою, і засобом навчання, й мовою-посередником. Разом з тим вітчизняна методика не заперечує, що опора на рідну мову студентів-іноземців під час навчання УМІ може бути корисною. Встановлення подібностей у мовах сприяє кращому засвоєнню мовних явищ, перенесенню навичок і вмінь з рідної мови на мову, яка вивчається. Однак, постійне змішування мов, «перестрибування» з однієї мови на іншу негативно впливає на формування комунікативної компетенції з української мови.

Вивчення УМІ на основних факультетах ЗВО є для студентів-іноземців основою професійної підготовки за обраним ними фахом, а сама мова є засобом здобуття професійної освіти. Отже однією з ключових характеристик викладання УМІ є професійна спрямованість (Lushchuk et al., 2020). Професійно-орієнтований компонент у контексті навчання УМІ передбачає посилення уваги до певного фаху, що досягається добором для опрацювання мовного матеріалу тем у тісній співпраці з викладачами спеціалізованих дисциплін, характерних обраній студентом галузі.

Незважаючи на труднощі, які виникають у викладача-мовника під час навчання УМІ в полілінгвальній групі, правильно організована й наполеглива робота всіх учасників навчального процесу сприятиме не тільки набуттю й удосконаленню мовленнєвих навичок та вмінь студентів-іноземців у всіх видах мовленнєвої діяльності, але й розвитку іншомовної комунікативної компетентності в цілому.

Список використаних джерел:

1. Lushchyk, Y., Pikulytska, L., Tsyhanok, H. (2020). Core Curriculum for Foreigners' Language Training in Higher Agrarian Institutions: Correlation with Common European Recommendations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup1), 196-212. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/231>
2. Іноземні студенти в Україні (2021). <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>
3. Мазурик, Д., Антонів, О., Синчак, О., Бойко, Г. (Укл.). (2018). Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1-С2. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-materiali-ukrainskim-shkolam-za-kordonom>

РОЗДІЛ 3

Дружененко Р.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови,

Київський університет імені Бориса Грінченка;

Любич В.В.,

студентка 2 курсу освітнього рівня «магістр»,

Київський університет імені Бориса Грінченка

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Активна прагматизація сучасної мовознавчої галузі позначилася на формуванні відповідного напрямку в педагогіці загалом і лінгводидактиці зокрема. У працях учених-методистів знаходимо фрагментарне обґрунтування прагматичного компонента навчання. Зокрема у теорії методики навчання української мови порушено проблеми прагматичного аспекту навчання граматики (С. Єрмоленко, А. Загнітко, С. Омельчук); прагматичної основи формування професійної мовнокомунікативної компетентності (Н. Остапенко, В. Руденко, Т. Симоненко); розвиток текстотворчих та дискурсивних умінь на основі прагматики (Ф. Бацевич, Т. Должикова, Т. Єщенко, Л. Мацько, Т. Терновська); формування комунікативно-прагматичної (прагматичної) компетентності учнів та майбутніх фахівців (Ф. Бацевич, Р. Дружененко, А. Нікітіна, М. Оліяр, Л. Струганець, Л. Цибух).

Комунікативно-прагматична парадигма фахової підготовки суб'єктів освітнього процесу, зокрема студентів-філологів, зумовлена кількома чинниками, з-поміж яких називаємо: необхідність розширення наукового інтелекту суб'єктів освітнього процесу, узгодженість навчальних програм із інноваційними науковими теоріями і концепціями, формування конкурентоспроможного фахівця з ознаками лідерської комунікативної позиції, досвідом гнучкої мовленнєвої поведінки, навичками позитивної взаємодії і впливу на співрозмовника задля досягнення комунікативної мети.

Вважаємо, що впровадження елементів комунікативної прагматики дозволить розширити межі традиційного змісту навчальних програм, допоможе розкрити сутність мовної системи як функційного феномену, засобу

комунікації, прагматичного явища. Глибокі теоретичні знання у пропонованому напрямі мають бути підкріплені практикою – виконанням прагматично орієнтованих вправ і завдань.

Поступово, починаючи з першого курсу, студенти-філологи під час оволодіння дисциплінами мовознавчого циклу мають зрозуміти сутність і природу, ознайомитися із базовими поняттями, науковими концепціями комунікативно-прагматичної наукової парадигми, сформуванню елементарний досвід комунікативно-прагматичних умінь і навичок.

Науковою основою грамотного цілеспрямованого впровадження у зміст програм навчальних дисциплін мовознавчого циклу прагматично орієнтованого наукового матеріалу можуть стати, на наш погляд, прагматичні ідеї з філософії (Л. Вітгенштейн, Й.-Г. Гердер, Г.-П. Грайс, Е.Касіерер, Дж. Остін, Дж. Серль та ін.), логіки (Р. Карнап, К.-І. Льюїс, Р.Монтегю тощо), семіотики (Ч. Моріс, Ч. Пірс, Ф. де Сосюр), лінгвістичної прагматики (Ф. Бацевич, Л. Безугла, М. Бахтін, Л. Безугла, Е. Бенвеніст, К.Бюлер, Т. ван Дейк, Т. Космеда, М. Олешков, О. Селіванова, К.Серажим, Г.Черненко), теорії мовної комунікації (А. Габідуліна, В. Манакін, В. Паращук, О. Семенюк, С. Шабат-Савка, Л. Формановська, О. Яшенкова), прагматичного синтаксису (Н. Арутюнова, М. Вінтонів, О. Доценко, А.Загнітко, М. Плющ, Г. Почепцов, І. Сусов та ін.) тощо.

Закладати підвалини у визначеному напрямі освітньої діяльності, на наш погляд, треба під час викладання дисципліни «Вступ до спеціальності», яка допоможе змотивувати студента у руслі успішної діяльності й успішного розвитку (саморозвитку), адже тільки саме ці процеси рухають людину, змінюють і вдосконалюють її. Базовими мотивуючими поняттями для студента-першокурсника стають такі, як: *самореалізація, удосконалення, успіх, вплив, користь, моральна цінність, взаємодія з довкіллям*. Для цього можна залучати концепції філософської прагматики.

Достатню для першокурсника лінгвістичну теоретичну базу з комунікативної прагматики пропонуємо закласти у зміст навчальної програми із дисципліни «Вступ до мовознавства». На заняттях (лекційних і семінарських) студенти можуть оволодіти базовою мовознавчою термінологією: *лінгвістична прагматика, комунікативна прагматика, когнітивна прагматика, дискурсивна прагматика, прагматичний підхід до вивчення одиниць мови, прагматика мови, прагматика мовлення, прагматично маркована (орієнтована) мовна одиниця, прагматична функція, ситуація спілкування,*

адресат, адресант, комунікативна мета (інтенція), комунікативний успіх, експліцитний та імпліцитний смисл та ін.).

Розширення теоретичної бази та формування ознак прагматичного мовлення першокурсника пропонуємо на заняттях із орфоепічного і орфографічного тренінгів, адже грамотне і виразне мовлення – запорука успішного і впливового мовлення і комунікації. Результатом занять із орфоепічного і орфографічного тренінгів має стати чітка позиція студента про впливову силу чіткої нормативної вимови голосних і приголосних звуків, милозвучності, мелодики голосу, пауз, логічних наголосів тощо (в усному мовленні) та орфографічна й пунктуаційна компетентність високого рівня (у писемному мовленні).

Реалізація комунікативно-прагматичної наукової бази у програмі фахової підготовки студента-філолога має носити системний характер, тому залученню підлягають дисципліни мовознавчого циклу, що вивчаються студентами в подальшому на інших курсах. Принцип наступності і перспективності забезпечить глибокі знання в указаному напрямі та відкриє перспективи грамотного формування прагматичних ознак студента-філолога як комунікативної особистості.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: підручник. К.: Академія. 2011. 304 с.
2. Безугла Л.Р. Лінгвістична прагматика та дискурсивний аналіз. *Studiaphilologica*. 2012. Вип. 1. С. 95-100.
3. Дружененко Р.С. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. №1. 2014. С.15-18.
4. Кісіль М.В. Креативність і прагматизм для сучасної світи. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «філософія, соціологія, політологія»*. Вип. 17. Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. С.140-144.

Дяченко Н.,

учителька української мови і літератури

КУ ССШ № 17, м. Суми

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

В епоху високих технологій зміни відбуваються в усіх сферах діяльності. Зміни – це прогрес, радість, майбутнє, яке наближається. Проте, буває, що виникають страхи, оскільки перед учителем постають нові завдання, одне із яких є підготовка людей, які могли б приймати критичні рішення, дієво встановлювати нові стосунки в швидко змінюваній реальності, адаптуватися в новому оточенні.

Стрімкі зміни, вимоги часу, реформування системи освіти орієнтують учителів на гуманістичний підхід у навчанні й застосуванні тих методів, що сприяють розвитку творчих здібностей особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Однак науковці відзначають той факт, що інтерес до знань в учнів зменшується. З метою активізації діяльності учнів, розвитку їх творчого мислення в навчально-виховному процесі застосовують активні й інтерактивні методи роботи. Я. А. Коменський зазначав: «Якщо навчання дається дитині важко, в цьому передусім винні методи, якими її навчають» [5, с. 273]. Це твердження не втратило своєї актуальності й сьогодні.

Щоб формувати в сучасних школярів пізнавальні інтереси, варто проаналізувати методи й засоби, які були б більш доречними у формуванні інтересу до творчості, пізнання.

Якщо розглядати етимологію слова "інтерактив", то варто зазначити, що прийшло воно до нас з англійської мови: "inter" – взаємний, "act" – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, що має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень матиме змогу відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, с. 9]. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Головне завдання інтерактивного навчання

– використання власного досвіду під час розв'язання проблемних питань. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, створення проблемної ситуації. Вирішення поставлених проблем відбувається переважно в груповій формі. Учасники працюють над одним завданням, коригуючи відповіді один одного. Така форма навчання допомагає стимулювати пізнавальну діяльність, сприяє формуванню в учнів умінь і навичок, стійкого інтересу до самореалізації, виробленню життєвих цінностей.

Важливе значення в розвитку творчих здібностей учнів мають інтерактивні методи навчання. Попри те, що проблема розвитку творчих здібностей учнів досліджується давно, певні питання залишаються невирішеними й досі, оскільки більшість навчального часу на уроках відводиться репродуктивній діяльності учнів, а завдання в підручниках в основному мають відтворювальний характер. Тому необхідно обирати й використовувати оптимальні форми й методи навчання з метою формування творчої, високоосвіченої та соціально адаптованої особистості.

Творчий учень – це значною мірою результат навчально-виховного процесу. Тому завдання вчителя – забезпечити необхідні умови для самореалізації учнів, своїх індивідуальних здібностей, схильностей, інтересів, а також спонукати школярів до розвитку їхнього творчого потенціалу.

Пріоритетними завданнями сучасного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення певних умов навчання, за яких кожен учень відчує себе успішним та інтелектуально спроможним. Формування інтелектуального потенціалу, сприяння розвитку природних задатків учнів, їхніх моральних якостей, налаштування на активну, творчо усвідомлену самодіяльність - усе це є ефективними способами комплексного розвитку особистості, виявлення й формування її творчого потенціалу.

Розвиваючи творчі здібності учнів, потрібно дотримуватися певних принципів в організації навчання, а саме: саморозвиток, оптимальне поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності, інформативності, зв'язок з практикою життя, віри в можливість дитини.

Зміст уроку, який викладає вчитель, має бути не кінцевою метою його діяльності, а стартом для розвитку дитини. І саме інтерактивні методи навчання сприяють тому, що учні розвивають критичне мислення, уміння розв'язувати різні життєві проблеми.

До інтерактивних методів навчання відносять (О. Пометун, В. Жирова, О.Коротаєва) презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, незакінчені речення, «мозковий штурм», «карусель», «займи позицію», «мікрофон», «коло ідей», робота в парах, «ротаційні (змінювані) трійки», конкурси з практичними завданнями, проекти, проведення творчих заходів, ток-шоу тощо. Ці методи можна використовувати як на уроках засвоєння знань, так і одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу. Детальніше розглянемо деякі з них.

Рольова гра. Мета цього методу – з'ясувати ставлення учнів до конкретної життєвої ситуації, допомогти їм набути досвіду за допомогою гри. Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями сприяє розвитку уяви й навичок критичного мислення, формує спроможність знаходити й розглядати інші варіанти дій, допомагає уявляти себе в тій чи іншій соціальній ролі, співчувати іншим тощо.

«Займи позицію». Цей метод дає можливість виявити різні позиції учнів щодо поставленої проблеми. Метод є ефективним з точки зору розмаїття поглядів на проблему, що обговорюється, та надання можливості учням усвідомити наявність протилежних позицій щодо її вирішення. Унаслідок застосування цього методу учні навчаються слухати свого співрозмовника та наводити переконливі аргументи щодо власного твердження.

«Мікрофон». Цей метод надає можливість кожному учню сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. "Мікрофон" є ефективним методом на заключному етапі уроку, коли учні рефлексують з приводу того, що і як вони робили на уроці. Наприклад, можна запропонувати учням запитання на зразок: "Що я встиг зробити на уроці? Чого досяг? Що залишилося невирішеним? Що сподобалося найбільше?" тощо.

«Коло ідей». Метою цього методу є залучення всіх до обговорення певної проблеми, полягає у вирішенні суперечливих питань зі створенням можливості висловити власну позицію кожному.

«Мозковий штурм». Це ефективний метод колективного обговорення, при якому всі учасники розмірковують над однією проблемою, «атакують її». Пошук рішень спонукає учнів проявляти творчу уяву й допомагає знайти кілька варіантів розв'язання проблеми. Опираючись на життєвий досвід та знання, усі учасники обговорення вільно висловлюють свої думки. Мозковий штурм спонукає учнів виявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію.

Імітаційні ігри. Мета гри – зробити з групи учнів команду, де панує взаєморозуміння та взаємопідтримка. Виконання простих відомих дій імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Результатом є швидкі прийняття рішень та миттєві реакції. Імітаційні ігри розвивають в учнів творчу уяву, навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вмінь, стимулюють прояви самостійності, їхні творчі можливості.

Таким чином, упровадження інтерактивних методів навчання сприяє формуванню в учнів пізнавального інтересу, розвитку навичок критичного мислення, дозволяє вчителю враховувати особливості розвитку творчих здібностей школярів, оскільки інноваційні методи навчання активізують творчий потенціал учнів й підвищують якість засвоєння ними загальноосвітніх знань, забезпечуючи практичну й творчу підготовку. Під час навчально-виховного процесу змінюються позиції вчителя й учнів у результаті використання різних інтерактивних методів навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб із носія готових знань перетворитися в організатора пізнавальної діяльності учнів, які стають рівноправними суб'єктами в навчанні. Водночас створюється та реалізується модель творчої особистості, яка в атмосфері довіри та взаємодопомоги легко робить відкриття, усвідомлює важливість здобутих знань, володіє не тільки навичками спілкування, а й уміє самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культури й моралі, виявляє свій творчий потенціал, що є основою успішного подальшого професійного становлення особистості. Саме за таких умов можливе виховання творчої особистості,

підготовленої до майбутнього, у якому необхідно розв'язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

Список використаних джерел:

1. Активні та інтерактивні технології навчання [Текст] // Віхи століть. – 2004. – № 4. – С. 48-74.
2. Крамаренко, С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів [Текст] / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С. 7-11.
3. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання – 2006. – №3. – С. 9-11.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. - К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. – М.: 1982.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002. – 136 с.

Кобиліна Ю. М.,
старший викладач кафедри
слов'янської філології та журналістики
Таврійський національний
університет імені В. І. Вернадського

СУЧАСНІ СЕРВІСИ ДЛЯ СТОРЕННЯ ОСВІТНІХ ПРЕЗЕНТАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ДІЛОВА УКРАЇНСЬКА МОВА»

Основною тенденцією сучасної національної освіти є формування цифрового освітнього середовища. Цифровізація знань призводить до розширення можливостей використанні інтернет-ресурсів для неперервної освіти (самонавчання, підвищення кваліфікації, перепідготовка тощо). Сьогодні існує великий набір цифрових інструментів для організації освітньої діяльності: платформи та сервіси для дистанційного навчання (Moodle, Google сайт); безкоштовні хмарні сервіси (Google Classroom); електронні ресурси для організації дистанційного вивчення матеріалу (Blogger, YouTube, Google Диск, Google документи, Google таблиці, Google Презентації, Google Форми, Padlet); електронні ресурси для організації дистанційних консультацій (Google чат, Skype); месенджери (Telegram, Viber, Whatsapp, Facebook); електронні ресурси

для дистанційного моніторингу результатів навчання (Google Форми, [Classtime](#), LearningApps.org) тощо[1].

Одним із ефективних способів подання навчальної інформації є її візуалізація, яка дозволяє активізувати навчальну діяльність, інтенсифікувати навчання, унаочнити знання, розвивати критичне мислення тощо, що реалізується шляхом використання освітніх презентацій. Саме освітні презентації дозволяють освітянам наочно демонструвати новий матеріал, використовуючи можливості програмного забезпечення, інтенсифікуючи тим самим вивчення, повторення, узагальнення та засвоєння нових знань. Завдяки їх використанню вдається розв'язати велику кількість дидактичних завдань, оскільки вони виступають потужним інструментом розвитку інтелектуальних здібностей, формування цифрової грамотності, потенціалу і готовності студентів до розв'язання на творчій основі комунікативних завдань, які постають перед ними сьогодні та очікують у майбутньому в професійній діяльності.

Сучасні освітяни зобов'язані постійно розвивати та удосконалювати свою інформаційно-комунікаційну компетентність шляхом запровадження цифрових інструментів в освітній діяльності; сприяти набуттю студентами навичок критичного сприйняття інформації, вчити виявляти недостовірну інформацію, відрізняти факти від суджень, захищатися від небезпек інформаційного тиску, користуватися можливостями медіа, тобто здійснювати системну роботу з упровадження медіаграмотності.

Сучасний викладач повинен володіти інформаційно-цифровою компетентністю, зокрема: впевнено застосовувати цифрові ресурси для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; використовувати засади діджиталізації, основи програмування, алгоритмічного мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці; розуміння комунікаційної етики в роботі з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Цифрова компетентність викладача розглядається як здатність уміти використовувати цифрові ресурси; розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту, а також уміти ефективно комунікувати у різноманітних контекстах[4].

Сьогодні для організації досконалої комунікації між учасниками освітнього процесу доцільно застосовувати також різноманітні web-сервіси, зокрема: Powtoon.com (<https://www.powtoon.com>), SparkolVideoScribe (<https://www.sparkol.com/>); Wordart.com (<https://wordart.com/>), Word itout

(<https://worditout.com>); PearDeck (<https://www.peardeck.com>), Nearpod (<https://nearpod.com>); Canva (<https://www.canva.com/>); Kahoot (<https://kahoot.com>), Plickers (<https://get.plickers.com>), Cosrative (<https://www.socrative.com>), ClassMarker (<https://www.classmarker.com/>) [3].

Важливою складовою ефективного використання цифрових освітніх онлайн ресурсів для організації співпраці на заняттях є вміння підбирати відповідні інструменти та створювати контент. Викладач повинен вибрати програмне забезпечення, яке відповідає потребам освітнього процесу та певним критеріям: наявність декількох функцій в інструмента, що дозволяє учням, при командній роботі, використовувати його різними способами; зрозуміла сукупність засобів і правил, що забезпечують взаємодію комп'ютерних програм (або пристроїв), проста навігація; параметри конфіденційності, щоб учасники команди мали приватні розмови або працювали над міні-проектами. Застосування цифрових онлайн ресурсів у практичній діяльності освітян надає можливість інтенсифікувати процес навчання, підвищити рівень професійної підготовки викладача, сприяє розвитку наскрізних умінь студентів.

Структура електронних освітніх ресурсів забезпечує можливість ефективного досягнення навчально-виховної мети, і, у залежності від функціонального призначення, включає такі елементи: змістову частину, програмну частину, методичні рекомендації для викладача, методичні рекомендації для студентів. Корисними для викладача курсу «Ділова українська мова» є такі електронні ресурси: навчально-методичні ЕОР (навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, розроблені відповідно до навчальних планів); методичні ЕОР (методичні вказівки, методичні посібники, методичні рекомендації для вивчення окремого курсу та керівництва з виконання проектних робіт, тематичні плани); навчальні ЕОР (електронні підручники та навчальні посібники); допоміжні ЕОР (збірники документів і матеріалів, довідники, покажчики наукової та навчальної літератури, наукові публікації педагогів, матеріали конференцій, електронні довідники, словники, енциклопедії); контролюючі ЕОР (тестуючі програми, банки контрольних питань і завдань з навчальних дисциплін та інші ЕОР, що забезпечують контроль якості знань). Застосування таких освітніх ресурсів передбачає інтенсифікацію навчання, поглиблення знань, розвиток креативного мислення, формування вмінь адаптуватися до будь-якої ситуації спілкування.

Систематичне використання електронних засобів навчання під час викладання курсу «Ділова українська мова» дозволяє реалізувати такі завдання:

урізноманітнити форми подання інформації; урізноманітнити види навчальних завдань; допомогти студентам виконувати індивідуальні проблемні завдання; забезпечити зворотний зв'язок, який може бути реалізований завдяки діалогічній взаємодії студент-викладач; розширити можливості самостійної діяльності; забезпечити індивідуалізацію навчального процесу; використовувати кейс-методи навчання; застосувати різні види навчальної діяльності предметно-змістовного, предметно-операційного та рефлексивного спрямування; урізноманітнити етапи заняття, зокрема етапи мотивації навчальної діяльності, узагальнення навчального матеріалу, підсумки заняття.

Таким чином, використання освітніх онлайн ресурсів для створення освітньої презентації викладача охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Використання цих ресурсів вносить істотні зміни у діяльність освітян та розвиток студентів, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання навчальних курсів, проектування індивідуальних освітніх маршрутів, розробки та поширення власних освітніх продуктів з метою пошуку, логічного відбору, систематизації, використання навчального матеріалу та організації результативного освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Буртовий С. Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM. URL: <http://oin.in.ua/osvitni-hmarymicrosoft-google-ibm-suchasni-instrumenty-formuvannya-osvitnoho-seredovyschanavchalno-doslidnytskoji-diyalnosti-ditej/>
2. Куратнік Т. Сучасні навчальні технології візуалізації інформації засобами створення інтелект-карт // Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб.тез доповідей учасників всеукр.наук.-практ.семінару (Київ, 12 березня 2019 р.) / за заг.ред., О. Овчарук. Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Київ, 2019. 108 с.
3. Пархоменко С. Формування та розвиток критичного мислення засобами інформаційно-цифрових технологій// Інформаційний, науково-методичний журнал «Освіта Сумщини» № 1 (49), 2021, с.37-40.
4. Тимченко О. Веб-квест як інноваційна форма організації самостійної роботи студентів / О. Тимченко // Відкрита освіта та дистанційне навчання : від теорії до практики : збірник матеріалів Всеукраїнської електронної науково-практичної конференції (25-27 жовтня 2016 року) / [ред. кол. Олійник В. та ін.]. К. : ДВНЗ "УМО" НАПН України, 2016. URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji/elektronnij-zbirnik-materialiv-konferenciji>.

Кузьменко О.,
учитель української мови та

*літератури вищої кваліфікаційної
категорії, старший учитель
Кириківської загальноосвітньої
школи I – III ступенів Кириківської
селищної ради Великописарівського
району
Сумської області*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ «ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ» МЕТЬЮ ЛІПМАНА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Про методику «Філософія для дітей» Метью Ліпмана я вперше дізналася 2016 року, відвідавши тренінг Юлії Кравченко «Зміст, базові принципи та педагогічна стратегія програми «Філософія для дітей (P4C)». І вже тоді зрозуміла, що це саме ця методика пропонує той інструментарій, який я шукала для уроків української літератури та позакласної роботи з учнями.

У чому ж сенс методики та які навички й компетенції вона допомагає здобути?

У 1970-х роках професор університету Монклер Метью ЛІПМАН створив методику навчання «Філософія для дітей» (Philosophy for Children). У її основі лежить сократівський діалог, у якому всі учасники є рівноправними партнерами. Вони вчаться формувати сильні й аргументовані судження.

Методика виховує три типи мислення: критичне, креативне і піклувальне. Основний шлях упровадження «Філософії для дітей» – сократівський діалог, який базується на взаємоповазі, рівності учасників [1]. Під час заняття за цією методикою використовують коло, у якому дітям пропонують читати. Вони читають «ланцюжком», одне за одним. Кожен чекає, коли до нього дійде черга. Це виховує культуру, а також відпрацьовує навички слухання. За прочитаним діти формулюють запитання, які вчитель записує на дошці, обов'язково зазначаючи авторів. Потім учні голосують: обирають одне чи два запитання, які найбільше сподобалися. Учитель дякує всім дітям за сформульовані запитання. Наступний крок – загальне обговорення та формування гіпотез щодо розв'язання тієї чи іншої проблеми. Далі – перевірка гіпотези та її аргументація. [3].

Завдяки методиці у дітей формуються навички філософування, які належать до групи вмінь soft-skills (м'які навички). Вони є необхідними для самореалізації особистості в XXI столітті. Зокрема, йдеться про:

- здатність висловлюватися;
- вміння формулювати власну думку;
- креативне мислення;
- активне слухання;
- навик читання;
- здатність аргументувати та відстоювати власну позицію;
- сміливість висловитися публічно;
- вміння давати зворотній зв'язок;
- повагу та прийняття думки іншого;
- емоційний інтелект;
- мистецтво інтерпретації;
- вміння та мотивацію навчатися.

Ці навики формуються поступово за умови систематичного використання методики на уроках [2]. Соціологічні дослідження, проведені у Британії в 2015 році показали, що одне заняття на тиждень за цією методикою підвищує результативність навчання дітей на інших предметах на 30%.

У 2020 році я була учасницею Школи для педагогічних працівників закладів позашкільної та загальної середньої освіти з методики «Філософія для дітей» Метью Ліпмана, організатором якої є Лабораторія з розвитку критичного мислення НЦ «МАНУ». Завідувач Лабораторії Юлія Кравченко упродовж цієї Школи не тільки ознайомила з базовими принципами, а й зі світовим практичним досвідом модифікації цієї методики.

Другий рік частину уроків української літератури проводжу з використанням інструментарію методики «Філософія для дітей». Крім того, як елементи позакласної роботи проводжу заняття за цією методикою з постійною групою учнів, нині вони навчаються в 10, 11 класах. Найскладніше для мене було створити атмосферу довіри, емоційної безпеки, перелаштуватися під формат занять з Р4С. Адже я починала працювати з учнями, у яких викладаю українську мову та літературу, тому вони мене сприймали як звичайного вчителя. А роль модератора заняття Р4С суттєво відрізняється від ролі вчителя класичного уроку. Модератор має дотримуватися принципу безоціночності щодо висловлювань чи запитань учнів. Завдяки цьому учні долають страх чи невпевненість під час етапу формулювання запитань, висловлення власної думки, в учасників з'являється впевненість у важливості їхніх думок для спільного результату. Це мотивує їх до креативності, неординарності під час пошуку аргументів для вирішення обраної проблеми.

Пропоную кілька прикладів з досвіду роботи. У 6 класі урок української літератури за темою Т.Шевченко «Думка». В основі заняття з учнями - методика "Філософія для дітей" (Р4С). Після колективного прочитання поезії «ланцюжком» учні сформулювали 8 запитань (у класі навчається 10 учнів). Ось перелік запитань:

1. Чому козак пішов з дому?
2. Чому плаче козак?
3. Що означає «грає синє море»?
4. Чому козакові спіткалося горе?
5. Чому козакові не буде з ким поплакати?
6. Чому вода «тече в синє море, та не витікає»?
- 7. Чому козак пішов шукати долю?**
8. Чому шляхи биті і заросли тернами?

Сьоме запитання було обрано шляхом голосування для обговорення. Як бачимо, етап формулювання запитань сприяв заглибленню учнів у текст, його детальнішому осмисленню. Подальше обговорення обраного запитання показало різні варіанти відповіді на нього. Під час дискусії учні взаємозбагатилися озвученими міркуваннями усіх учасників. Вихованці вперше працювали за цією методикою. Вони були активними, щирими, уважно слухали думки один одного. Урок спарений (2 уроки без перерви, але з руханками та вправою для розвитку емоційного інтелекту).

На позакласних заняттях із старшокласниками вивчаємо «Лісову пісню» Лесі Українки з використанням елементів методики з розвитку критичного мислення Метью Ліпмана «Філософія для дітей». У групі працюють учні 10 та 11 класів. Твір читаємо уривками, які я добираю до кожного заняття. Діти формулюють цікаві, часто глибокі філософські запитання для обговорення. Учні зазначають, що іноді складно обрати одне для обговорення. Тому під час голосування дозволяю обрати не одне, а два запитання. Вдумливе читання тексту, робота з питаннями, уважне слухання учасників спільноти, активне обговорення, цікаві нестандартні думки - саме ці чинники забезпечують результативне заняття. Хтось утверджується у своїй позиції, а дехто, послухавши інших, змінює свою думку. Проблеми для обговорень завжди актуальні для підлітків, тому кожен прагне знайти відповідь для себе. Пропоную для прикладу перелік запитань одного з таких занять за «Лісовою піснею».

1. Чому Леся Українка дає деяким героям описову назву, а не імена?
2. Що означає вислів «кохаються у золоті»?

3. Чи варто пробачати зраду?
4. Вільні стосунки: добре це чи погано?
- 5. Чи є кохання у вільних стосунках?**
6. Чи можна одночасно кохати двох людей?

П'яте запитання було обране для обговорення. З етичних міркувань не вказую авторів запитань, а на занятті це є обов'язковим елементом.

Після першого року постійного використання цієї методики результати перевершили мої сподівання. Найперше, що опанували учасники цих занять, – це вміння формулювати запитання. Виявилось, це не завжди просто, особливо, якщо учасник прагне, щоб його зрозуміли і дали відповідь на запитання. Позитивні зміни є й у мисленні цих дітей, і в тому, як аргументують свої думки, як слухають думки інших.

Зміни відбулися і в стосунках, у ставленні одне до одного. Декому вдалося подолати свій страх або невпевненість у собі. У чому це виявилось? У тому, що дитина спочатку почала озвучувати свої запитання, потім – висловлювати свої думки, вступати в дискусію з учасниками. Хто мовчав, той заговорив. Хто чув тільки себе і вважав, що він найчастіше має рацію, - той тепер чує і поважає думку інших. Серед них немає кращих і гірших. Ці діти – спільнота, у якій всі є рівними, панує взаємоповага.

На мою думку, важливим також є те, що ці позитивні зміни існують не лише в межах занять з Р4С, а й поза їх межами, у житті цих дітей. Навички комунікації, якими діти оволоділи на заняттях з Р4с, вони переносять на інші уроки, у своє щоденне спілкування з однолітками, учителями, родиною. Шлях до таких змін тривалий і непростий.

Таким чином, бачимо, що методика «Філософія для дітей» розвиває низку навичок і вмінь учнів. Ключове завдання цієї методики – це формування критичного мислення. Спілкування у формі діалогу спонукає учнів до пошуку відповідей на важливі запитання, сприяє творенню нових знань, пізнання самого себе.

Список використаних джерел:

1. Кравченко Ю. Філософія для дітей: вимога часу // Філософія освіти. – 2011. - №1-2 (10). – С. 288 – 296.
2. Кравченко Ю. Які компетенції, вміння та навички формує методика «Філософія для дітей»? // Постметодика. – 2013. - №6 (115). – С. 15 – 18.

З. Галата С. Філософія для дітей: будувати судження – означає будувати себе // Досвід педагога. – 2020. - №35. – С. 9.

Талалай В.Р.,
магістрантка Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

КЕЙС-МЕТОД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Кейс-метод, або метод конкретних ситуацій - метод активного проблемно ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних задач-ситуацій (вирішення кейсів). Цей метод навчання націлений на вдосконалення навичок та отримання досвіду в певній галузі діяльності:

- у роботі з інформацією – осмислення значення деталей, описаних у ситуації;
- аналіз та синтез інформації та аргументів;
- у виявленні, відборі та вирішенні проблем;
- у роботі з припущеннями та висновками; оцінка альтернатив; прийняття рішень;
- у слуханні та розумінні інших людей - навички групової роботи.

Таким чином, кейс-метод сприяє формуванню різних груп вивчення та використання у підвищенні ефективності освітньої діяльності, його можливо застосовувати у різних варіаціях: тренінг, навчання, аналіз, дослідження, систематизація, прогнозування.

Кейс метод є досить ефективним засобом організації навчання. Ефективність методу в тому, що він досить легко може бути з'єднаний з іншими методами навчання. В основі цього методу лежить імітаційне моделювання, іншими словами, застосування кейс-методу вчителями-словесниками передусім розробка конкретного прикладу або використання готових матеріалів з описом ситуації реальної життєвої чи професійної діяльності. «Ситуаційні моделювання дозволяють відтворювати проблемні педагогічні ситуації та пошук шляхів їх вирішення майбутніми вчителями-словесниками. Під час підготовки сценарію гри за основу може бути взято реальні проблемні ситуації, взяті з практики роботи шкільного вчителя, і навіть кейси, складені самими студентами. Сам зміст

гри сприяє тому, що кожен учасник прагне «виграшу», тобто, вибору найбільш оптимального шляху вирішення проблеми. Перед проведенням гри ведучий повинен повідомити учасників про правила її проведення, дати певні інструкції. Сценарій має містити характеристики учасників, конкретних умов, перебіг гри» [1, с. 169].

Ситуаційні моделювання дають можливість у спрощеній формі створити модель реальної проблемної ситуації та в умовах навчальної аудиторії розглянути різні варіанти її вирішення, провести аналіз ефективності прийнятих рішень, проілюструвати складність і різноманіття взаємин, в які виявляються залучені учасники. Спостереження за учасниками гри можуть дати інформацію про властивим учасникам специфічним особливостям у ситуації прийняття рішення (компетентності, надмірної поспішності чи навпаки, повільності, нерішучості, схильності до ризику та інших.). Під час гри рекомендується знімати відеосюжети для більш детального та обґрунтованого подальшого обговорення, тим більше, якщо воно заплановане на наступне заняття.

Під час аналізу кейсів, проведення дискусій у студентів відбувається актуалізація педагогічних знань, вони прагнуть обґрунтувати прийняті ними рішення, базуючись на педагогічні закономірності та принципи, уявлення про вікові та особистісні особливості школярів, здійснюють найбільше оптимальний у тому розумінні вибір із відомих їм методів і засобів навчально-виховної діяльності. Ситуаційно-моделюючі ігри є одним із можливих варіантів застосування кейс-методу для підготовки майбутніх учителів-словесників. Вони мають відображати навчальні цілі.

«Кейс може бути коротким і довгим, може бути викладено конкретно або узагальнено. Щодо цифрового матеріалу, то його має бути достатньо для необхідних розрахунків. Потрібно уникати інформації, яка безпосередньо не стосується теми. Загалом кейс повинен мати дозовану інформацію, яка дозволила б студентам швидко зрозуміти проблему та мати всі необхідні дані для її вирішення» [2, с. 64].

У практиці майбутніх учителів-словесників можливо використовувати «первинний кейс». Студенти, проходять вперше педагогічну практику, за запропонованими критеріями вчать скласти кейси-самозаписи – «первинні кейси». У ході практики вони фіксують усі актуальні для себе проблеми, що роблять спроби по їх дозволу, а потім описують одну з них, що представляється найбільш значущою. У процесі аналізу представлених студентами «первинних кейсів» викладач не лише коментує та аналізує виявлені студентами проблеми

та способи їх вирішення, але і дає поради та рекомендації щодо вдосконалення структури та змісту кейсів.

Важливим моментом для ефективності проведення заняття за допомогою кейс-методу є підтримка емоційної напруги у групах. У навчальному процесі викладач може підтримувати емоційну напругу тих, хто навчається такими засобами:

- у невідповідності ресурсів та мети;
- у неповноті інформації про об'єкт;
- у змаганнях груп із вироблення рішення;
- у конкуренцією окремих індивідуумів щодо вироблення рішення;
- у оцінюваннях результатів діяльності як самими учнями, так і викладачем.

Таким чином, кейс-метод дає можливість через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить у собі оригінальний практичний досвід, виробити у студентів цілком конкретні вміння.

«Кейс-методи мають свої чіткі вимоги до застосування в навчанні. Проведення занять за кейс технологіями повинно проводитися з певною метою та завданнями. При створенні будь-якого кейс – заняття варто вибирати лише такі теми, які дозволяють вести дискусію, проводити аналіз ситуації та розглядати її з різних точок зору. Тема заняття має бути актуальною та значущою для студентів, щоб вона викликала прагнення обговорити і висловити свою думку» [1, с. 194].

Головним плюсом у застосуванні кейс технологій на заняттях є придбання практичного досвіду за своєю майбутньою професією та розширення кругозору. Багато в чому успішність кейсу залежить не від рівня знань студентів, які його виконують, а від професіоналізму його викладача. Викладач, який прагне у своїй роботі інтегрувати теорію та практику, завжди доб'ється позитивний результат.

Отже, така форма навчання - кейс-метод - набула широкої популярності в педагогічному суспільстві, оскільки сприяє кращому засвоєнню знань, дає можливість перевірити пропозиції реальною практикою, вчить чітко формулювати свою думку, підвищує інтелектуальний та комунікативний потенціал усіх учасників аналізу запропонованої життєвої ситуації.

Список використаних джерел:

1. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання у кредитно – модульній системі організації навчального процесу: навч. посіб. Рівне 2006. 172 с.
2. Сурмін Ю. П. Ситуаційний аналіз, чи анатомія Кейс-метода: навч. посіб. Київ 2002. 286 с.

*Лапушкіна Н.П.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет*

*Кононова К.Д.,
студентка 4 курсу філологічного факультету
українсько-англійського відділення
Донбаський державний педагогічний університет*

ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Формування інформаційно-цифрової компетентності як обов'язкового складника професійної компетентності сучасних педагогів є вимогою часу. У Концепції Нової української школи зазначається, що інформаційно-цифрова компетентність – це впевнене, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні (Концепція, 2017).

Незважаючи на досить ґрунтовне теоретичне й практичне висвітлення цієї проблеми в наукових колах (Р.Гуревич, В.Краєвський, Н.Бабовал, Н.Головченко), все ж використання на практиці цифрових інструментів вчителями є досить обмеженим. Значним стимулом для оволодіння вміннями працювати з ІКТ стали карантинні обмеження 2019 року та реформа НУШ.

Тема організації освітнього середовища за допомогою цифрових інструментів є ключовою у популярних сьогодні онлайн-курсах підвищення кваліфікації, а також наскрізною у проєктах та на конференціях з методики. Але все ж найважливішим тут залишається неперервність, системність у роботі над опануванням ІКТ, адже сучасному педагогу необхідно постійно розширювати

можливості використання цифрових інструментів для організації дистанційного (чи змішаного) навчання й підвищення ефективності освітнього процесу.

Уже звичним і доступним для більшості педагогів є використання електронних підручників та словників, енциклопедій, мультимедійних презентацій, відеолекцій, дидактичних ігор онлайн, програм тестування, програм-тренажерів, сервісів WEB 2.0 та Інтернет-ресурсів. Проте важливим аспектом у результативному впровадженні ІКТ є врахування специфіки предмету та критичності у виборі. Тож доречно було відзначено однією з дослідниць: «Зважаючи на збільшення кількості навчальних матеріалів у відкритому доступі, проблема підготовки і проведення якісного електронного уроку в межах дистанційного навчання школярів залишається актуальною» (Гарна, 2017).

Літературна освіта формує гуманістичний світогляд, комунікативні здібності, спрямовує до творчості, креативності. Але передусім – це робота з текстом, образом, художнім словом. Тому, впроваджуючи на уроках літератури цифрові технології, маємо підбирати такі інструменти, які б не нівелювали художньої цінності творів, не перетворювали урок на розвагу, гру в телефоні чи лише виконання тестів. Будь-які технології мають сприяти глибшому розумінню художнього тексту, епохи чи творчого шляху автора. Тому серед безлічі цифрових інструментів ми пропонуємо розглянути кілька таких, які посилюють можливості предмету «українська література» у розвитку та вихованні сучасного школяра.

Для «покоління Z» неабияке значення має візуалізація матеріалу, адже ми вже впевнилися, що учні значно краще розуміють образи, ніж слова, швидше запам'ятовують матеріал, представлений через картинки та короткі відео. Найшвидшим засобом для реалізації цього процесу є мобільний телефон, який завжди під рукою. Тож найпродуктивнішими та наймобільнішими стають ті сервіси, які одночасно легко можна впроваджувати і через комп'ютер, і через мобільний.

Досить плідною й цікавою виявляється робота над ментальними картами (програми Coggle та MindMeister), флеш-картками (Flippity та Flach cards) веб-квестами, інтерактивними плакатами (онлайн конструктор Glogster), постерами (PowerPoint). Проте, найпопулярнішим серед створених за допомогою цифрових інструментів літературних засобів активізації уваги школярів є *буктрейлер* – короткий відеоролик з наявною інтригою. Такий метод роботи використовують для підвищення зацікавленості до прочитання книги. Переважно створюється у програмах Windows Movie Maker, Vegas Pro, мобільних додатках PowerDirector

Video Editor. Навчати конструювати буктрейлери варто починати з його текстового попередника – постера, а також з аналізу вже створених зразків.

Цінними для учителя літератури є можливості сервісу Google Maps, що пропонує карту та супутникові знімки планети Земля, дозволяє здійснити онлайн-подорож у різні куточки світу. Тож використовуємо його у створенні маршрутів для квестів, віртуальних екскурсій. Також сервіс дає можливість у реальному часі подивитися на вулиці й міста, де живуть письменники-сучасники. Особливо актуально це під час вивчення життєвого шляху письменників зарубіжжя чи емігрантів.

Більш доступним для вчителя сьогодні стали аудіо та відеозаписи читання поезії не лише майстрами художнього слова, а й самими авторами (наприклад, збереглися записи голосів П. Тичини, В. Сосюри, М. Рильського). З метою наближення поезії до сучасних читачів популярності набирає створення *відеопоезій*. Це «творча робота, де шляхом використання мультимедійних технологій гармонійно поєднуються поетичний текст, образний відеоряд і музика» (Головченко, 2020). Прикладом таких робіт є цілі концерти поезій, організовані Бу-Ба-Бістами у 80-х і сучасні записи на проєкті «Громадське» (Відеопоезія на Громадському. Андрухович - YouTube). Слушною є думка дослідниці Н. Головченко щодо можливостей такого виду роботи: «Створення відеопоезії з опертям на культурно-мистецький матеріал підручника навчить учнів відчувати гармонію між словом та його образною візуалізацією (Головченко, 2020).

Створення цифрових історій – *сторітеллінг*. Через роботу в нескладних програмах (My StoryMaker, StoryBird) допомагаємо учням розкрити свої творчі здібності – створити власну історію у вигляді дитячої книжки, обираючи із запропонованих програмою об'єктів – стиль тексту, персонажів, завдання для кожного, предмети тощо.

Комплексні *мультимедійні уроки* дозволяють через образність більш якісно усвідомлювати та засвоювати навчальний матеріал, адже створюють умови для наближення класики до сучасності через новітні форми сприйняття інформації, утримують увагу, переформатовують гру в навчання.

Тож грамотне використання на уроках літератури ІКТ спроможне надати можливості:

1. Розвинути у дітей креативне та критичне мислення;
2. Навчити по-іншому сприймати прочитаний або прослуханий текст;
3. Повніше й точніше висловлювати свої думки;

4. Проявляти свої індивідуальні здібності;
5. Долати певні труднощі в навчальній діяльності;
6. Будувати творчий процес самостійно або в групах з однокласниками.

Отже, цифровізація професійної діяльності педагогів є не лише засобом формування цифрової та інформаційної компетентностей, а й своєрідним поштовхом до зближення поколінь, побудови гармонійної співдіяльності учителя й сучасного учня.

Список використаних джерел:

1. Гарна С. Ю. (2017). Організація уроку зарубіжної літератури в системі дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 62. № 6, 47 – 57.
2. Головченко, Н. І. (2020). Використання мультимедійних технологій на уроках української літератури як форма професійного розвитку вчителя. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722109/1>
3. Концепція Нової української школи (2017). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Мхитарян О. Д.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти,
Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

МЕДІАНАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ВАГОМИЙ ЧИННИК КОМПЕТЕНТІСНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСВІТИ

Зорієнтованість методики навчання літератури на пошук нових способів діалогової взаємодії вчителя, учнів та художнього тексту актуалізує проблему формування компетентного учня-читача шляхом інтеграції медіаосвітніх дискурсів і технологій у літературну освіту, що не лише значно розширює методичний арсенал словесника, а й відкриває нові можливості в розвитку читацької культури особистості. Передусім ідеться про роль медіаресурсів для формування читацького інтересу сучасних школярів та підвищення якості вивчення літератури загалом на засадах розбудови нової української школи.

Методичні аспекти використання медійних засобів у процесі літературної освіти визначено в дослідженнях про: застосування мультимедіа в навчанні літератури (О. Авраменко); вивчення художніх творів із використанням відеофрагментів (Т. Бабійчук); комп'ютерні (В. Оліфіренко) та інтермедійні (В. Різун) технології на уроках літератури; особливості медіанавчання в ході інтерсуб'єктного вивчення літератури (В. Уліщенко); стратегію й тактику реформування літературної освіти (Г. Клочек) та ін.

Особливості формування читацької компетентності учнів окреслено О. Ісаєвою, Л. Назаренко, А. Ситченком, А. Фасолею, В. Шуляром, Т. Яценко, у працях яких уточнено суттєві аспекти розв'язання проблеми. Однак висновки науковців про специфіку компетентнісного навчання літератури в контексті модернізації сучасної освіти можна значно збагатити шляхом системного дослідження педагогічних умов формування читацької компетентності учнів засобами медіаосвіти.

Читацьку компетентність, за висновками більшості вчених, визначаємо як набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються у процесі практики. У формувальному навчанні учнів актуалізуються думки фахівців про комплекс специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних та ціннісних механізмів читацької компетентності (Яценко, 2016, с. 252–253), спрямованих на організацію й реалізацію ефективної естетичної взаємодії реципієнтів із художнім текстом.

Медіанавчання літератури пояснюємо, спираючись на позицію В. Уліщенко (2012), як організовану вчителем миследіяльнісну взаємодію читачів, що визнає особистісну самобутність кожного з них та використовує потужний потенціал медіаджерел, поглиблюючи зацікавленість учнів мистецтвом слова й активізуючи багатовекторність емоційно-ціннісного естетичного діалогу (с. 208).

Підкреслюючи перспективність використання медіаресурсів у процесі вивчення художньої літератури, усвідомлюємо й певні негативні тенденції такого навчання, а саме: а) знищення живого мовлення в ході віртуального спілкування; б) байдужість й інфантилізм як наслідок глибокого занурення в кіберпростір; в) формування «кліпової свідомості» через неможливість установити взаємозв'язки між інформацією з різних джерел, нівелювання авторитетності першоджерел (Ісаєва, 2014, с. 5). Це означає, по-перше, нагальну необхідність формування в учнів під час навчання *медіаграмотності* (Г. Клочек, 2011), тобто

здатності адекватно сприймати, інтерпретувати, оцінювати та створювати медіатексти (с. 9). По-друге, словесникові важливо враховувати й освітні ресурси традиційного навчання літератури, коли інтеграція медіаосвітніх дискурсів у вивчення предмета відбувається поступово.

Оскільки сучасний школяр як представник «медійного покоління» живе в гіперінформаційному прагматичному світі, провідним завданням учителя-словесника стає забезпечення учня певним алгоритмом знайдення необхідної інформації з незнайомого тексту та демонстрація можливості її використання в інших сферах життєдіяльності. Відтак результатом літературної освіти буде не стільки сформованість у школярів умінь літературного аналізу, скільки усвідомлена потреба створювати власну читацьку інтерпретацію художнього твору.

Характеризуючи учня-інтерпретатора, виокремлюємо такі його риси:

- 1) нічого не приймає на віру, все піддає сумнівам, аналізує;
- 2) уміє не погоджуватися та обстоювати власну позицію;
- 3) зіставляє різні факти та явища;
- 4) має розвинені критичне мислення й уяву (за О. Ісаєвою).

Виразніше окреслити риси сучасного компетентного читача допомагають і визначені психологами основні читацькі вміння: а) «проглянути» текст; б) з'ясувати його основні елементи; в) звузити зону пошуку; г) розпізнати потрібну інформацію, що в самому тексті висловлена за допомогою іншої (синонімічної) форми, ніж у питанні; г) поєднувати в одне ціле елементи інформації, що містяться в тексті; д) шукати в тексті докази на підтвердження власних думок; е) робити висновки щодо позиції автора та головної думки тексту; є) поєднувати інформацію з тексту зі знаннями, отриманими з інших джерел; ж) зіставляти твердження з тексту з власними уявленнями про світ; з) вести внутрішній діалог з автором: шукати докази на захист своєї та авторської думки (за Г. Цукерман).

Акцентовані ознаки переконують у тому, що тепер процес читання стає все більш прагматичним, спрямовуючись на самореалізацію особистості, її соціалізацію та життєвий успіх, що зобов'язує фахівців, ураховуючи виклики сьогодення, конструктивно переосмислити традиційні підходи до формування компетентного читача.

Саме усвідомлення педагогом значення медіаосвіти в підготовці молодшої людини до життя в умовах перманентного інформаційного тиску допомагає встановити необхідні точки дотику літературної освіти й використання медіаресурсів. Адже художній твір, візуальність якого закодована у слові,

певною мірою природньо корегується з медіаосвітніми засобами, візуальність яких відкрита.

Насамперед це виявляється в міжвидовій взаємодії літератури та кіно як одного з чільних складників медіаосвіти, тому цілком слушним, як переконує Г. Клочек (2011), нині є твердження про те, що чим вищий художній рівень літературного тексту, тим виразнішою є його «кінематографічність» (с. 10). Активному використанню цієї взаємодії в читацькій роботі сприяє сформованість у сучасних учнів образного кіномислення, що й пояснює їхній інтерес до перекладу літературних текстів на кіномову у формі створення кіносценаріїв із зазначенням кадрів та монтажу.

Формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де в системі розвитку читацької культури особистості домінують діалогічні форми.

Цьому слугуватимуть такі *прийоми медіанавчання*:

- 1) інтернет-діалогу (здійснення комунікації через e-mail, чат, форум, Skype);
- 2) інтернет-змагання (проведення олімпіад, конкурсів, тестування);
- 3) інтернет-пошуку (здійснення індивідуального та колективного пошуку літературознавчого, культурологічного, історичного, бібліографічного матеріалу, що безпосередньо стосується художнього твору, критичний аналіз інформації, її структурування й підготовка для презентації іншим читачам);
- 4) роботи з гіпертекстом (з інтерактивною мультимедійною таблицею тощо);
- 5) роботи з підлітковою періодикою (залучення учнів-підлітків до читання періодичних видань, участі в іграх, вікторинах на літературну тематику) [Уліщенко, 2012, с. 209].

Крім того, особливу увагу маємо звернути на значення медіаресурсів для розвитку читацького інтересу школярів. Словесник завдяки прийому «переносу інтересу» може все те, що відволікає сучасного читача від книжки й читання (зокрема мас-медіа), використати для мотивації учня до читання. Для цього з навчальною метою доцільно послуговуватися такими *сучасними медіатекстами*, як-от: анімаційні стрічки; кінофільми й телевізійні програми; відеоролики, кліпи, присвячені книжці та читанню, зокрема буктрейлери; малюнки, графіка, фотографія на тему книжки й читання; рекламні постери, що популяризують книжку та читання; заставки популярної пошукової системи Google (так звані дудли); матеріали веб-сайтів, присвячені літературним темам, зокрема сайти, на яких читачеві надається можливість презентувати власні

тексти. Відповідно пріоритетними *видами навчальної діяльності* учнів, спрямованими на створення *власних медіатекстів* є: підготовка (електронних, рукописних, друкованих) випусків шкільної газети, журналів та альманахів на літературну тематику; створення літературних мультимедійних проєктів та окремих презентацій; зйомка телевізійної передачі, короткого відеофільму, буктрейлерів на літературні теми; виготовлення тематичних світлин, колажів, афіш, рекламних постерів, малюнків; складання рекламних слоганів; написання інтерактивних коментарів до твору; створення віртуальних музеїв, присвячених книжці; обирання матеріалів на літературну тематику для веб-сайтів (персонального, шкільного, бібліотечного); ведення блогів (інтернет-щоденників) на літературні теми (Ісаєва, 2014, с. 9–10).

Отже, провідними педагогічними умовами формування читацької компетентності учнів на основі медіаосвіти є усвідомлення закономірностей взаємозв'язку медіаосвіти та компетентнісного навчання літератури; засвоєння широкої палітри відомих засобів медіаосвіти та педагогічна майстерність учителя в їх використанні у процесі вивчення художнього твору.

Список використаних джерел:

1. Ісаєва, О. (2014). Чи буде особистість майбутнього homo legens. *Дивослово*. № 4. С. 2–10.
2. Клочек, Г. (2011). Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет українська література). Коментований варіант. *Дивослово*. № 10. С. 4–16.
3. Уліщенко, В. В. (2012). *Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі* [Дис. д-ра пед. наук, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет]. Репозитарій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33715>.
4. Яценко, Т. О. (2016). *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. Педагогічна думка.

Коломієць О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент

доцент кафедри слов'янської філології та журналістики

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

Денисюк А.С.,

студентка

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У тезах висвітлено викладання й вивчення історії української літератури за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, різновиди сучасних технологій, а також їх особливості.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, презентації, буктрейлер.

Актуальність цієї теми полягає в тому, щоб за допомогою особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій студенти та викладачі покращили свої навички у використанні цих технологій. Як сказав відомий педагог Костянтин Ушинський: «Учень – це не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який треба запалити!», тому викладач має бути ознайомленим з можливостями сучасних технологій, щоб цікаво викладати свій предмет.

«Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів і технічних засобів застосування інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів зв'язку для забезпечення ефективного процесу навчання»^[1]. Використання цієї технології відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації, також з'являються нові можливості для викладача, щоб пояснити матеріал.

Студент-філолог обов'язково має вивчити закономірності історико-літературного процесу, поглибити знання в літературних жанрах, течіях, творчості окремих письменників, особливості стилю письменників та їх розвиток в українській літературі для цього вони вивчають предмет «історія української літератури».

При проведенні занять викладач на дистанційному навчанні сміливо може створювати презентації, які допоможуть йому використати наочний метод викладання нового матеріалу, узагальнити та систематизувати інформацію. Користуватися презентаціями можна як на лекціях так і на семінарах. Студенти можуть самі створювати презентації з виступом на занятті. Презентація є цікавою тим, що туди можна вмістити багато різноманітних матеріалів, наприклад: фотографії, відео, завдання, тести, навіть за допомогою Google Maps створити віртуальну прогулянку місць, які стосуються письменника або покликання на електронну бібліотеку й необхідні посібники. Використання на заняттях

демонстративних засобів сприяє формуванню образних уявлень, а на їх основі формуються загальні поняття.

Під час проведення занять з історії української літератури доречно використовувати не тільки презентації, а й відео фрагменти, навіть проводити заняття, які будуть присвячені перегляду документального або біографічного фільму. Не варто забувати про звукові фрагменти за допомогою яких студенти зможуть проаналізувати письменників і їх твори з іншої сторони, також проаналізувати свою подачу твору й подачу інших.

Світ не стоїть на місці й швидкими темпами розвивається й сучасні технічні засоби також. Саме тому, крім знайомих програм для створення презентацій Power Point, Google презентації, з'явилися такі програми: Canva, Haiku Deck, Office Sway, Seidat, Crello, Piktochart, Slides. Онлайн-ресурси розвиваються й допоможуть створити неймовірну подачу інформації.

Розвинути творчі здібності, відчувати нові емоції від твору допоможе буктрейлер. При вивченні літератури кожен читач має можливість створити свій відеосюжет за твором. Буктрейлер ще немає єдиного визначення, проте Анастасія Бессараб дає таке тлумачення: «Буктрейлер (англ. booktrailer) – це відеоролик тривалістю, як правило, 2–5 хвилин, що розповідає в довільній художній формі про яку-небудь книгу, візуалізуючи її зміст з метою популяризації або просування»^[2, с.160]. А. Бессараб розрізняє за змістом такі різновиди: розповідні, атмосферні, концептуальні. Розповідні буктрейлери за допомогою музики й ілюстрації показують основу сюжету твору. Атмосферні - показують нам настрій книги й емоції читача. Концептуальні - проявляють провідні ідеї й загальну змістову спрямованість тексту. За допомогою такої технології студент не тільки ознайомлюється з твором, проживає емоції, переосмислює прочитане, а й реалізує творчий потенціал.

При дистанційному навчанні викладач має створити якісний зворотний зв'язок з використанням месенджера або чату, також при використанні освітніх порталів викладач важливо пояснити організаційні моменти для студентів. Викладач при такому навчанні може врахувати можливості кожного студента, інформаційно-комунікаційні технології дозволяють за більш короткий час отримати більш високий результат у вивченні предмета історії української літератури.

Список використаних джерел:

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2005, VIII, 1728 с. URL:<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
2. Бессараб А.О. Буктрейлер як нове явище у сфері соціальних комунікацій/ Держава та регіони. Сер. : Соціальні комунікації, №1-2, 2014, 159-163 с.
URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/drsk_2014_1-2_33

Попова О. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри слов'янської філології та журналістики
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського
Челік К. С.,
магістр філології, вільний дослідник

ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ТУРЕЦЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ

Особливої ваги проблема вивчення української мови як іноземної у вищих навчальних закладах Туреччини набула з відкриттям у 2017 році в Стамбульському університеті першого в Туреччині відділення української мови та літератури. Чи не найважчою для оволодіння турецькими студентами складовою українськомовної компетенції є лексично-граматична компетентність, під якою ми розуміємо автоматизоване вміння правильно граматично і лексично оформлювати власне мовлення та розуміти у мовленні інших.

Проблему викладання української мови турецьким студентам розглядали у своїх працях З. Кірик та І. Юзвяк. І. Юзвяк, зазначає, що «під час вивчення української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії найчастіше виникає явище граматичної інтерференції» [Юзвяк 2011, с. 142], а З. Кірик відзначає негативний вплив фонетичної інтерференції [Кірик 2005, с. 13]. Оскільки маємо усього лише дві роботи про вивчення української мови в турецькій аудиторії, ми орієнтувалися також на помилки під час вивчення турецькими студентами слов'янських мов загалом, описані авторами А. Йилдирим, З. Гирич, Л. Лісарчук, Ф. Сари, Т. Тихомирова та визначили, що найрозповсюдженіші лексико-граматичні помилки турецьких студентів під час вивчення слов'янських мов

пов'язані з неправильною вимовою, узгодженням іменників, значенням відмінків, дієслівним керуванням, вживанням прийменників та формами дієслова, що спричинено морфологічною відмінністю української та турецької мов.

Проведений аналіз робіт В. Гюльгюден, С. Учгюль, Е. Ектемкчі, Г. Şener дозволяє констатувати, що сьогодні у турецькій освіті увага освітян та методистів спрямована на подолання проблем певної інфантильності учнів та студентів, відсутності у них навичок самопідготовки, односторонній підхід вчителів та викладачів до навчального процесу, одноманітність форм роботи. Така ситуація вимагає підбору викладачем додаткового матеріалу до основного підручника, сприяння підвищенню мотивації студентів, більших часових затрат на засвоєння лексико-граматичного матеріалу. Праці згаданих вище авторів та результати дослідження Платформи розповсюдження культури читання OKUYAY наштовхнули нас на висновки, що для турецької аудиторії ефективнішим буде використання мультимедійного матеріалу.

Щоб визначити типові труднощі у вивченні лексики та граматики української мови випускників підготовчого відділення української мови та літератури в Туреччині, нами був проведений діагностичний контрольний зріз знань серед студентів 1 курсу відділення української мови та літератури Стамбульського університету, які вивчали українську мову протягом року на підготовчому відділенні 25 годин в тиждень 28 тижнів (700 годин). Студентам був запропонований тест з 15 запитань початкового рівня, час на виконання якого не був обмеженим. Запитання були розроблені на основі лексико-граматичного матеріалу перших семи уроків підручника «Будьмо разом», що використовується як основний посібник на підготовчому відділенні української мови та літератури Стамбульського університету. Кількість опитаних - 12 чоловік. Відсоток правильних відповідей - 45. Отримавши такі результати ми зробили висновок про необхідність приділення більшої уваги розвитку лексико-граматичної компетентності на початковому етапі навчання турецьких студентів та особливого зосередження на темах, в яких студенти допустили найбільше помилок, а саме: узгодження займенників та прикметників з іменниками, основні комунікативні фрази, питальні слова та розуміння конотації прикметників.

На основі засад формування лексико-граматичної компетентності та стану вивчення української мови як іноземної в Туреччині ми сформулювали такі

умови підвищення ефективності роботи над лексико-граматичною компетентністю для турецьких студентів:

- поетапне опрацювання матеріалу (*семантизація → автоматизація → репродукція*)
- непряме засвоєння матеріалу (*засвоєння лексики/граматики фокусуючись на іншому виді діяльності: аудіюванні, читанні*)
- емоційно-оцінковий компонент матеріалу
- використання зразків «живої мови»
- виділення більше часу етапам підстановки, трансформації та автоматизації
- розвиток у студентів вміння працювати самостійно
- навчання орієнтоване на студента
- авторитет викладача
- підвищення мотивації студентів до навчання

Найоптимальнішим шляхом забезпечення усіх цих умов ми визначили створення системи мультимедійних вправ для підтримки самостійної роботи студентів. Розроблену нами систему вправ ми розмістили на двомовному інтерактивному сайті «Ukrayna dili» - «Українська мова». Вона розвиває вміння студентів самостійно працювати, зацікавлює своїм контентом та мотивує, переносить етапи підстановки, трансформації та автоматизації в самостійну роботу, дозволяючи, тим самим, виділити більше часу на їх опрацювання та заощадити аудиторний час для комунікативних вправ. Ми вважаємо, що етап автоматизації набагато ефективніше проходить саме під час позааудиторної роботи, адже студент може повністю зосередитись на завданнях, які він виконує, що не є можливим в аудиторії та витратити на їх виконання стільки часу, скільки потрібно саме йому, відповідно до його рівня знань і можливостей, а не стільки, скільки виділив на це завдання викладач. Такий підхід допоможе підвищити впевненість у собі слабших студентів та продуктивність групи в цілому.

Основний акцент у розробленій нами системі навчальних завдань ставиться на «осучаснення» навчання за рахунок використання мультимедійних вправ, багаторазове повторення матеріалу та знайомство і роботу над лексичним та граматичним матеріалом в контексті. Аби полегшити труднощі, з якими стикаються турецькі студенти під час вивчення слов'янських мов, комунікативний метод ми поєднали з граматико-перекладним. Система передбачає введення лексики через демонстрацію зображень, а граматики - через демонстрацію ситуацій. Теорія граматики викладається рідною мовою

студентів, але з перекладом усіх термінів українською. Нашій системі навчальних завдань характерне випереджувальне навчання, а саме - введення письмових вправ з першого ж уроку та введення фразеологізмів у зв'язку з вивченням граматичних тем. В кожному розробленому нами уроці велика кількість відео матеріалу, адже навички слуху та вимови взаємопов'язані з зоровим аналізатором та велика кількість вправ на семантизацію лексичних одиниць для формування «мовного чуття» у студентів. Для кращого запам'ятовування матеріалу у всіх відео використовується емоційно-оцінковий компонент. Аби показати мовні вчинки в соціальному і культурному контексті використовуємо багато автентичного матеріалу вже з перших уроків початкового рівня. Сайт яскравий, зміст текстів неординарний, матеріали і завдання короткі та різнопланові, що дозволяє утримувати зацікавлення студентів.

Особливості пропонованої системи роботи:

1. Осучаснення навчання і зацікавлення студентів за допомогою використання мультимедіа та ІКТ.
2. Багаторазове повторення матеріалу.
3. Осучаснене інтерактивне читання.
4. Емоційно-оцінковий компонент текстів.
5. Використання великої кількості відеоматеріалу.
6. Велика кількість вправ на семантизацію ЛО.
7. Уведення письмових вправ з першого уроку.
8. Уведення фразеологізмів, прислів'їв та приказок від перших занять.
9. Вправи на переклад.
10. Короткі автоматично оцінювальні вправи.
11. Викладання теорії граматики рідною мовою студентів.

Таким чином, розроблена нами система вправ повністю забезпечує забезпечує усі визначені в нашому дослідженні умови для ефективного формування лексико-граматичної компетентності у турецьких студентів поза мовним середовищем на початковому етапі навчання. Практичне значення роботи нашої роботи вбачаємо у можливості використанні теоретичних узагальнень та практичних матеріалів в курсах методики навчання української як іноземної та для підготовки підручників, методичних посібників для навчання турецькомовних студентів.

Список використаних джерел:

1. Гирич З. И. (2016). Теория и методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку (дис. на здобуття наук. ступеня доктора педаг. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)»). Херсон, Україна.
2. Гюльгюден В. К. (2015). Анализ результатов анкетирования турецких учащихся для определения уровня мотивации к изучению русского языка в неязыковой среде. Психология и педагогика: методика проблемы практического применения, №47, 162-169.
3. Гюльгюден В. К. (2016). Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде (дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педаг. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)»). Санкт-Петербург, Россия.
4. Йылдырым А. (2017, 10). Из практического опыта преподавания русского языка как иностранного на подготовительном факультете Эрджиевского университета в Турции. Довузовский этап обучения в России и в мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей 1 международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, 32-25.
5. Кірик Т. В. (2005). Педагогічні засоби подолання фонетичної інтерференції у тюркомовних студентів в умовах вищого навчального закладу (автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата педагог. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»). Київ, Україна.
6. Лісачук Л. М., Тихомирова Т. С., Сари Ф. Н. (2019). Особливості навчання турецьких студентів. Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я. 2019. Ч. IV.
7. Учгюль С. (2017, 10). Проблемы обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды на примере отделения русского языка и литературы Эрджиевского университета. Довузовский этап обучения в России и в мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей 1 международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов, 224-228.
8. Юзвяк І. П. (2011). Граматична інтерференція під час навчання української мови як іноземної в тюркомовній аудиторії. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. № 6, 141-146.
9. Ekmekçi E. (2019). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme algıları: bir devlet üniversitesi örneği. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, № 17, 1-13.
10. Türkiye okuma kültürü araştırması (2019). URL: <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf>
11. Şener G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. Milli Eğitim, № 218, 187-199.

Воронова А. А.,
магістрантка
факультету іноземної та слов'янської філології

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНИХ УМІНЬ УЧНІВ ДЕСЯТОГО КЛАСУ ЗАСОБАМИ ВПРАВ І ЗАВДАНЬ

Постановка проблеми. Завдяки інфомедійному умінню критично мислити, учні можуть стратегічно діяти та проводити багаторівневі розумові операції для вирішення проблеми, аналізу чи диференціювання. Критичне мислення є важливим трендом та невід'ємною складовою інфомедійних класів учнів старшої школи.

Формуванню інфомедійних умінь в учнів сприяють вправи і завдання, запропоновані на уроках української мови в десятому класі. Через велику кількість медіапродукту, який застосовується на уроці, учневі просто необхідно працювати на уроках з мультимедійними технологіями, що призводить до появи асолютно нових методів, форм та засобів навчання. Формування уміння аналітичного осмислення та споживання медіапродукту є важливим і для учнів 10 класів, і для вчителів. Саме через це уміння підлітки навчаються виокремлювати тільки перевірену та якісну інформацію.

Аналіз актуальних досліджень. Медіаграмотність та значущість інфомедійних умінь здобувачів освіти в освітньому процесі досліджують В. Ф.Іванова [4], О. В. Волошенюк [4], К. М. Корнілов [3], Б.Г. Мещеряков [1], В.П. Зінченко [1], О. М. Семенов, Н. П. Пономаренко, М. М. Ячменик.

Як показує опитування учнів у Косівщинському ЗЗСО I-III ступенів імені Лесі Українки, аналіз шкільних підручників, робочих програм, запропонований методичний інструментарій не достатньою мірою сприяє формуванню інфомедійних умінь учнів десятого класу.

Мета статті полягає в дослідженні вправ, методів, засобів та форм навчання, що сприяють розвитку інфомедійних умінь в учнів десятих класів.

Виклад основного тексту. Міжнародна організація ЮНЕСКО у своїх документах вказує на те, що медіаосвіта є правом кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і право на інформацію [5, с. 273-274].

Опрацюючи Оксфордську енциклопедію, засвідчуємо, що довідникове видання тлумачить поняття «медіаосвіта» як процес підготовки громадсько-відповідальної медіаграмотної людини, яка буде володіти розвиненою здатністю до сприйняття, аналізу, оцінки медіатекстів, до розуміння культурного та політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем у використовуваних медіа [6, с. 9494].

Такі автори, як С. Шейбе, Ф. Рогоу характеризують медіаграмотність, медійну грамотність як рівень медіакультури, досягнений медіаосвітою, що стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою цих медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції — розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [4, с. 22].

Як показує проведений нами аналіз підручників і робочих програм, для учнів та вчителів є грантова програма «Вивчай та розрізняй» у співпраці з Міністерством освіти і науки, реалізація якої здійснена IREX (Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів). Грантери зазначають, що бути медіаграмотним — це компетентно володіти та користуватися інформацією і створювати самостійний інфомедійний продукт, а також уміти відрізнити «справжнє» від пропаганди і дезінформації.

Матеріали IREX наразі апробуються в освітньому процесі шкіл різних регіонів України, а надалі будуть систематично впроваджені в освітній процес. Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) стимулює вчителів української мови і літератури упроваджувати або інтегрувати медіаграмотність як важливий дослідний матеріал, що сприяє формуванню інфомедійних умінь учнів і насамперед учнів старшої школи.

Завдяки впровадженню вправ медіаграмотності прагнемо формувати інфомедійні уміння в учнів. Наприклад, на уроках історії десятикласники можуть вивчати та аналізувати інформацію через історичні фільми, джерела й статті в Інтернеті. На уроках української мови у старших класах є важливою робота з медіатекстом, а саме виправлення тексту, пошук дезінформації та пропаганди в тексті, побудова тексту, вивчення різних стилів мовлення, порівняння та аналіз тексту.

Медіатекст на уроках української мови має сприяти формуванню інфомедійних умінь учнів. Щоб більш детально розкрити сутність інфомедійних умінь та їх роль у житті десятикласників, ми маємо витлумачити поняття «уміння». погоджуємося з тезою, що уміння — це не цілковито завершена навичка, а навичка — це завершене вміння, яке здійснюється автоматично без контролю свідомості [3, с. 142].

Цілком слушно зауважують Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченко, що уміння — це проміжний етап оволодіння новим способом дії, що засновується на

певному правилі і відповідає правильному застосуванню цього знання у процесі розв'язання певного класу задач, але не сягає рівня навички [1, с. 666]. Отже, уміння – це недоконана навичка, підготовка до певної діяльності.

Інфомедійні уміння визначаємо як набуті знання з медіаграмотності у дії, що за певний час оволодіння переходять у автоматично відпрацьовану навичку. Інфомедійні уміння – це вміння аналізу та самоаналізу, оцінювання та самооцінювання, уміння інтерпретації медіатексту. Наприклад, на уроці української мови – це метод фактчекінгу, а саме перевірка медіатексту, відео або фото. Важливим умінням є захист власної думки та вміння її донести до аудиторії. Наш досвід начання десятикласників під час педагогічної практики у Косівщинському ЗЗСО I-III ступенів імені Лесі Українки засвідчує, що учні десятих класів зацікавлені у розгляданні тієї чи іншої думки та готові до дискусії.

Важливим серед інфомедійних умінь є вміння розрізняти, тобто аналізувати та визначати, в якому тексті існує дезінформація та пропаганда, а в якому правдива інформація. До інфомедійних умінь відноситься також візуальна грамотність, а саме аналіз зображень, фото, вистроювання візуальних асоціативних рядів.

Важливим серед інфомедійних умінь є вміння соціальна толерувати з іншими людьми, що засвідчує розуміння та усвідомлення різноманітностей людських особливостей. У Декларації принципів толерантності підкреслюється освітянське завдання, що виховання у дусі толерантності доцільно розглядати як невідкладний імператив; у зв'язку із цим необхідно заохочувати методи систематичного й раціонального навчання толерантності, що розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні джерела нетерпимості, які лежать в основі насильства і відчуження [2, с. 87].

На основі аналізу вправ, запропонованих у підручниках з української мови І. П. Ющука, О. П. Глазової і Ю. Б. Кузнецової, О. В. І. В. В. Заболотних та О. М. Авраменко, припускаємо, що інфомедійні уміння старшокласників, зокрема пошук інформації, відтворення інформації, її вилучення, використовуючи велику кількість цифрових інструментів, розвиваються під час вправ різних видів: бесіда на тему стереотипів, застосування онлайн-інструментів, самоаналіз під час використання медіапродукту, власне створення медіапродукту, дискусії та обговорення на різні теми, аналіз побаченого, почутого та прочитаного, розвиваючі ігри, SWOT-аналіз.

Формування уміння критично мислити є чи не найважливішим умінням у медіаграмотній освітній діяльності, а саме відстоювати свою позицію,

аналізувати, давати оцінку, редагувати, переінакшувати, мати певні питання. Критичне мислення досить якісно пропрацьовується під час фактчекінгу, згаданого вище, адже десятикласники мають можливість поставити питання, подискутувати, порівняти.

Наприклад, якщо це перегляд відеоматеріалу, то учні десятих класів мають детально проаналізувати зміст інформації, поданої у відео, знайти більше додаткової інформації щодо основної теми, з'ясувати причину виникнення цього відеоматеріалу, прокоментувати його та подискутувати на цю тему.

Уміння критично мислити можна розвинути за допомогою використання QR-коду на уроці. Це може бути завдання «Закінчи думку», «Поєднай частини цитати», «Установи відповідність», де основна інформація знаходиться у підручнику чи посібнику, а допоміжна, але не менш важлива, захована під QR-кодом. Ці вправи, дійсно, є дієвими, через актуалізовані та новітні методи навчання, шляхом використання мультимедійних технологій.

Отже, мультимедійний освітній процес, що використовує сучасні технології, сприяє розвитку інфомедійних умінь: десятикласники можуть інтерпретувати та створювати медіапродукти, використовувати різні засоби інфомедійного навчання, розвивати критичне мислення, яке допомагає комунікувати з суспільством та його постійними інноваційними нововведеннями.

Висновки. Отже, інфомедійні уміння визначаємо як набуті знання з медіаграмотності у дії, що за певний час оволодіння переходять у автоматично відпрацьовану навичку. Інфомедійні уміння – це вміння сприйняття усього матеріалу загалом, уміння аналізу та самоаналізу, оцінювання та самооцінювання, уміння інтерпретації тексту, уміння використання інформації в потрібний час.

Інфомедійні уміння старшокласників, зокрема пошук інформації, відтворення інформації, її вилучення, розвиваються під час вправ різних видів: бесіда на тему стереотипів, застосування онлайн-інструментів, самоаналіз під час використання медіапродукту, власне створення медіапродукту, дискусії та обговорення на різні теми, аналіз побаченого, почутого та прочитаного, розвиваючі ігри, SWOT-аналіз. Таким чином, набуті інфомедійні уміння на уроці не тільки навчають компетентно аналізувати інформацію, а й сприяють появі культури у її використанні, що і є одним із найголовніших завдань медіаграмотності.

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь / редкол. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 672 с.
2. Декларация принципов толерантности / Век толерантности: научно-публицистический вестник. Москва : Изд-во МГУ, 2001. 452 с.
3. Корнилов К. Н. Психология. Москва : Учпедгиз, 1946. 151 с.
4. Шейбе, С.; Рогоу, Ф. Медіаграмотність: Підручник для вчителів / Перекл. з англ. С. Дьома; за загал. ред. В.Ф. Іванова, О.В. Волошенюк. Київ : Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
5. Education for the Media and the Digitge Age Vienna: UNESCO, 1999. 276 p. p. 273-274.
6. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciens. Vol. 14 / Eds. N. K. Smelser & P. V. Baltex. Oxford, 2001, p. 17500

Вавдійчик В. В.*студентка I курсу магістратури**Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського*

ДІЛОВІ ІГРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є "засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів", методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами є проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, між-особистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблем.

Ділова гра – це складна багатофункціональна діяльність, яка поєднує в собі кілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук рішень, навчання, дослідження, консультування, створення колективної діяльності. Це унікальний механізм акумуляції і передачі людиною набутого досвіду. У грі актуалізується, знаходить своє поведінкове виявлення активна позиція її учасників.

Гра як метод побудови навчального процесу з метою освоєння соціальної реальності містить наступні компоненти: ігрові ролі і їх прийняття, побудова за визначеними правилами ігрової дії, моделювання ігрового процесу і супутнього йому емоційного напруження (технологія гри). Головним компонентом гри виступає роль і її прийняття. Прийняття ролі здійснюється на когнітивному,

емоційному і поведінковому рівнях. Вони реалізуються через присвоєння зовнішніх рис і норм поведінки, а також задач, притаманних ролі, її виконанню.

Через гру людина накопичує найкращий свій досвід, бо грати – це те ж саме, що й експериментувати. Будь-яка гра – це новий досвід, котрий, у свою чергу, стає джерелом нових знань, нових бажань, нових дій і нових ідей. Гра примушує людину напружувати свої сили у спорті, науковому пошуку, мистецтві.

Метою статті є аналіз ділової гри, як методу педагогічної діяльності майбутнього викладача, розгляд питання такої організації навчально–виховного процесу у вищій школі, яка пропонує можливість забезпечити послідовність, варіативність та індивідуалізацію процесу навчання.

Відповідальним і змістовним етапом навчальних ділових ігор є аналіз, обговорення та оцінювання її результатів. На цьому етапі здійснюється: обмін думками; дискусії; захист учасниками навчальних ділових ігор власних розв'язків і висновків; остаточне підсумовування результатів ділової гри. Таким чином, навчальні ділові ігри сприяють формуванню практичних навичок і вмінь діяльності за складних виробничих обставин, навчають їх учасників узгоджувати інтереси сторін і забезпечувати взаємодію різних посадових осіб. Також заохочується створення додаткових труднощів, які мають ускладнити процес ухвалення рішень.

Характеристиками ділових ігор є: отримання результатів, спрямованих на вирішення завдань за короткий час; зацікавленість учасників гри, отже, порівняно з традиційними методами, підвищують ефективність навчання; науково-педагогічні працівники безпосередньо перевіряють знання студентів, та вміння розв'язувати різні проблеми.

Усі ділові ігри можна класифікувати за часом (без обмежень у часі, в режимі реального часу); за оцінкою діяльності (оцінювати чи не оцінювати гру кожного учасника); за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); за кінцевою метою (освіта, пошук, визначення); за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні); за сферою використання (промислові, навчальні, кваліфікаційні).

Організація та проведення ділової гри – дуже тривалий і трудомісткий процес. Він полягає у створенні ігрової імітаційної моделі, визначенні мети, предмета гри та етапів її проведення, створенні сценарію, графічної моделі взаємодії учасників, визначенні правил гри та системи оцінювання учасників. Організатори гри можуть витратити багато часу на втілення її у навчальний процес, але варто байдуже поставитись до основних її виконавців, не врахувати

їх індивідуальні особливості, погляди на свою майбутню професійну діяльність, взаємостосунки студентів у групі і гра перестає бути грою.

Ділові ігри в умовах швидкого зростання обсягу інформації, необхідності більш якісної обробки та засвоєння є найефективнішим засобом досягнення міцних, глибоких знань, навичок та вмінь. Вони не тільки озброюють студентів результатами наукового пізнання, а й формують самостійність, розвивають та вдосконалюють здібності до творчої діяльності.

Організація та проведення ділових ігор вимагає попередньої підготовки. Важливу роль у проведенні ігор відіграють попередні опитування студентів, їх здібності, погляди на майбутню професійну діяльність. Серед якостей, які розвиваються у процесі ділових ігор, – дисциплінованість, працелюбність, ініціативність, активність, урівноваженість, самостійність, спостережливість, оперативність тощо. При дослідженні якостей можна застосовувати методи опитування, анкетування, аналізу і самоаналізу, експертної оцінки. Ще одним дієвим методом вважають метод тестів, за допомогою якого, застосовуючи засіб однакових завдань, з'ясовують, якою мірою досліджуваному притаманні ті або ті властивості. Методом тестів, використовуючи порівняно прості процедури, досліджують як окремих осіб, так і цілі.

Успіх уроків–ігор залежить від правильного вибору потрібної форми гри з відповідної тематики, що вивчається, правильного відбору завдань, від чіткого добору завдань, розподілу обов'язків між учнями з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Як справедливо зазначає В. Платов: «Повинна бути розроблена структура гри, тобто логічна і часова послідовність завдань, котрі ставляться до гравців. Необхідно продумати всі питання, пов'язані з управлінням грою, в тому числі взаємодію керівника гри з ігровими групами і групою забезпечення, котра є його помічником» [4, с. 5]. Методичне забезпечення гри також вимагає серйозної попередньої підготовки.

На прикладі дисципліни сучасної української літературної мови можна виділити один із варіантів проведення ділової гри. Тема: “Односкладне речення”. Мета гри: перевірити знання студентів про види односкладних речень. У занятті беруть участь студенти, які надалі діляться на групи. Кожній із груп буде показана стрічка із кінофільму чи мультфільму. Завданням буде стисло переказати побачене користуючись лише певним видом односкладного речення. Подібна ділова гра потребує якісної попередньої підготовки. Хороший

результат можна отримати лише у разі, якщо студент отримав достатню кількість теоретичної бази від викладача та гарно засвоїв її.

Отже, для досягнення мети, поставленої перед застосуванням методу ділової гри, як правило подвійної – власне ігрової і дидактично виховної, – необхідна подвійна мотивація діяльності учасників: результативна і пізнавальна. Учасники повинні бути націлені на засвоєння нових знань і реагувати на несподівані повороти гри, а не пасивно чекати її закінчення. Освоєння ними нових професійних знань особливо цінне, коли приводить до постановки і розв'язання нових завдань. А викладач має заздалегідь розробити критерії і систему оцінювання дій учасників гри, враховувати, що гра має відповідати соціальним, фаховим, економічним нормам.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения. Современная высшая школа. 1982. № 3. С. 129-142.
2. Костриця Н. М., Свистун В. І., Ягунов В. В. Ділові ігри в підготовці фахівців до управлінської діяльності: навч.-метод. посіб. К., 2005. 53 с.
3. Носаченко И. М. Игровые методы обучения в экономике: Учеб.-метод. пособие. К. : МАУП, 1995. 80 с.
4. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник. М. : Профиздат, 1991. 192 с.
5. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр: Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. Заведений. М. : Высшая школа, 1991. 320 с.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 207 с.

РОЗДІЛ 4

Герман В. В.,

кандидат філологічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Вербицька В. С.,

магістрант факультету іноземної та слов'янської філології

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

ФЕМІНІТИВИ: СТАНОВЛЕННЯ НОРМИ

Упродовж історії розвитку української мови і на окремих етапах її становлення процес творення фемінітивів був неоднаковим, але відповідав загальним словотвірним процесам, що відбувалися в кожний період функціонування української мови. Проблема фемінітивів, їх вживання, творення й досі викликає дискусії як серед мовознавців, так і в суспільстві.

Фемінітиви – група морфологічних одиниць, маркованих граматичним жіночим родом, альтернативних або парних аналогічним одиницям чоловічого роду, що утворює здебільшого стилістично забарвлений прошарок словникового складу, сфера вжитку якого часто перебуває за межами літературного мовлення [3].

Процес творення фемінітивів суфіксальним способом за допомогою *-к-а* був започаткований ще в дописемний період (*тетька, дівька* тощо); невеликою мірою збільшився в давньоукраїнській мові (*галичанка, невѣстѣка* тощо), значно більшив частотність у староукраїнській мові (*абтекарка, дворничка, перекупка, ткачка, покровителка, наймичка* тощо) і ще більше – в наступних етапах розвитку української мови (*агрономка, бавовнярка, українофілка, феміністка* тощо). Так, префіксація та складання були малопродуктивними способами утворення фемінітивів у дописемний період (*прабаба, подруга*), у давньоукраїнській (*Богоматерь* тощо), у староукраїнській (*неприятелька, богоотроковица* тощо), у новій українській (*співмешканка, праматір, білоручка, телезірка, дієтсестра* тощо) мовах.

У першому українському друкованому словнику – «Лексисі» Лаврентія Зизанія (1596) – було 7 жіночих найменувань (*горбата, дочка, медведиця, молодиця, невістка, скорчена, сляка*).

М. Брус у праці «Фемінітиви у «Матеріалах до Словника писемної та книжної української мови XV – XVIII ст. Євгена Тимченка» зауважує, що «з часу появи й поширення на українському ґрунті перших фемінітивів період XV – XVIII ст. є найбільш складним, бо зумовлений складністю тих історичних процесів, що припали на вказаний проміжок часу і зумовили зокрема становище жінки в суспільстві... Литовський статут узаконив однаковість майнових і спадкових прав жінок та чоловіків усіх верств населення. Жінки набули з чоловіками однакового правового статусу і стали повноправними учасниками державних, громадських, судових та інших суспільних справ, а у зв'язку з цим розвинули і свою господарську, добродійну та культурно-освітню діяльність» [1].

У виданні «Матеріали до Словника писемної та книжної української мови XV – XVIII ст. Євгена Тимченка» загальні іменники-загальні назви зі значенням

особи жіночої статі налічують близько 125 лексичних одиниць (*лихословиця, майстриня, малжонка, нарекалиця, неприятелка* та ін.).

Тарас Шевченко широко використовував як книжні, так і розмовні староукраїнські фемінітиви (*царівна, гетьманша, полковниця, дякониця, капітанша, генеральша, попівна, гусарка, сотничка, титарівна, превосходителька*).

У «Російсько-українському словнику» А. Кримського (1924–1933) фіксуємо такі фемінітиви: *делегатка, інструкторка, інспекторка, друкарка, мулярка, медичка, лікарка* та ін.

«Російсько-український словник ділової мови» М. Дорошенка вміщує такі слова на позначення до жіночої приналежності: *виховниця, володілиця, доглядниця, друкарниця, видавниця, висловниця, свідчиця, статистиця, державиця, владниця* та ін.

Політична дискусія про фемінітиви велася під час правописної конференції 1927-1928 рр. Учасники висловилися за відмінювання та варіативність, але активісти жіночих партійних організацій виступили категорично за те, що жіночі прізвища «не повинні одмінятися од чоловічих». У радянських словниках біля деяких фемінітивів ставилися позначки «розмовне» та «зневажливе» [2]

Кожний період в історії фемінітивів української мови є своєрідним. Початок ХХІ ст. позначений дією та посиленням давніх тенденцій і виникненням нових тенденцій у формуванні іменників-назв жінок. Зокрема, нова редакція Українського правопису [5], яка була офіційно схвалена Кабінетом міністрів України 22 червня 2019 року, репрезентувала в розділі «Правопис суфіксів» іменникові суфікси, за допомогою яких можна утворювати фемінітиви.

Згідно з новим правописом, одним із найпродуктивніших суфіксів для утворення гендерно-значущих слів вважають *-к-* (*дизайнерка, фігуристка, доцентка*), *-иц-* (*урядовиця, авантюрниця, очільниця*), *-ин-* (*філологиня, філософиня, своякиня*), *-ес* (*агентеса, адвокатеса, критикеса*), меншою мірою *-ис-* (*актриса, редактриса*) і *-ень-* (*учениця*). Особливість суфікса *-ес* (*поетеса, баронеса, патронеса*) полягає у тому, що він є так званим «міжнародним», що дозволяє утворювати фемінітиви іноземного походження.

Проблема творення й вживання фемінітивів актуалізується в усіх європейських мовах з огляду на соціальні умови та вимоги різних гендерних рухів, і українська – не виняток. Аліна Акуленко в одному з інтерв'ю зазначає: «Фемінітиви – це те, навколо чого можна здобути швидку славу та спричинити жваве обговорення. Але, якщо це відкинути, то ми стикнемося з мовними

реаліями. Коли я наводила іменники спільного роду – «суддя», «голова», – це те, що в мові затвердилося протягом років, і зараз вже ніхто не кепкує зі словосполучення «голова наглядової ради». Так само з часом відбудеться і з багатьма новими фемінітивами. Деякий час мине, всі награвуться з суфіксами, і мова відкине зайве» [4].

Отже, процес фемінізації української мови є незавершеним і ще більш неоднозначним. Фемінітиви в українській мові існували ще з XV ст., тому їх узаконення – це відновлення споконвічних традицій. Наразі спостерігається активне використання фемінітивів у мовному середовищі. Очевидно, що фемінітиви перестали бути «екзотичним» явищем у мовній палітрі українця і поступово входять до активного словника. Але прогнозуємо й надалі численні дискусії щодо правильності їх утворення та вживання.

Список використаних джерел:

1. Брус М. П. Фемінітиви у «Матеріалах до словника писемної та книжної української мови XV – XVIII ст.» Євгена Тимченка. *Писемні пам'ятки: текст і контекст. Серія «Історія мови»*. Львів: Інститут українознавства імені І. Крип'якевича НАН України, 2015. С. 132–139.
2. Лишка Я. Фемінітиви в українській мові: запозичені неологізми, чи традиційні словотвірні форми? *Amnesty International Ukraine*. 2019.
3. Лозова М. С. Фемінітиви у новій версії українського правопису. URL: <https://kppk.com.ua/pedrada/Lozova.pdf>
4. Мовознавиця про фемінітиви в українській: Час розставить усе на свої місця. URL: <https://www.dw.com/uk/movoznavytsia-pro-feminityvy-chas-rozstavyt-vse-na-svoi-mistsia/a-55815416>
5. Український правопис 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/05062019-onovl-pravo.pdf>

Багацька О.В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики
СумДПУ імені А.С.Макаренка

ALLUSIVE REALIA IN POSTMODERN NOVEL “CAROLINE” BY NEIL GAIMAN

The tendency of modern linguistics for comprehensive researches accounts for a significant interest in intertextuality studies. A text is regarded as a combination of

intertextual elements in the chain of texts that make up the history of the text [Halliday, 2002]. These intertextual elements provide internal coherence of pretexts with a text-recipient and give rise to creative links between the author of the text, preliminary texts, and / or influences that they acquire [Travers, 1998]. Despite the fact that intertextuality is innate to all texts – journalistic, scientific, philosophical, historical, religious [Bloor, 2007], most of the researches on textology and intertextuality still focus on literary texts [Peck, 2002].

One of the hallmarks of the intertextual space of literary texts is allusive realia that will be studied in the postmodern novel “Caroline” by Neil Gaiman. Allusive realia are defined as elements of pretexts to denote things or artefacts that account for a recipient’s association with the very pretext.

In the story under the analysis the first of such realia is “**uninteresting book**”, the main character comes across in the real world. In «Alice's adventures in Wonderland» it is the book of the sister of the main personage:

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what is the use of a book,' thought Alice 'without pictures or conversation?'

In «Coraline» it is the book of the mother of the main character:

Coraline was bored.

She flipped through a book her mother was reading about native people in a distant country; <...> It seemed particularly pointless to Coraline, but she hoped that the people enjoyed it.

She was still bored.

The purpose of this element in both of the texts is to accentuate the state of boredom of the main characters in real adult world. Accordingly, on the ideological level, the transformation is minimal: both characters see no sense in reading "adults" books – «'and what is the use of a book,' thought Alice», «It seemed particularly pointless to Coraline».

The second allusive realia is actualized within the only episode – it is “**infinite cyclic process**”. In the Wonderland it is an infinite tea ceremony of The Hatter and The March Hare:

'Yes, that's it,' said the Hatter with a sigh: 'it's always tea-time, and we've no time to wash the things between whiles.'

'Then you keep moving round, I suppose?' said Alice.

'Exactly so,' said the Hatter: 'as the things get used up.' («Through the Looking Glass»)

In «Coraline» it is an infinite performance:

"How long does this go on for?" asked Coraline. "The theatre?"

"All the time," said the dog. "For ever and always." («Coraline»)

Although, this element does not go beyond the episode, its ideological implication in comparison with the pretext is transformed in order to demonstrate the limitations of the objects of another world to the functions they are prescribed in the story. Thus, the copies of Coraline's neighbors in another world can only act out in an infinite performance.

This episode is closely related to the third allusive realia – **"ticket"**, the main character does not possess.

In the Wonderland Alice has no ticket to the carriage:

"Tickets, please!" said the Guard, putting his head in at the window. In a moment everybody was holding out a ticket: they were about the same size as the people, and quite seemed to fill the carriage.

"Now then! Show your ticket, child!" the Guard went on, looking angrily at Alice. And a great many voices all said together ('like the chorus of a song,' thought Alice), "Don't keep him waiting, child! Why, his time is worth a thousand pounds a minute!"

"I'm afraid I haven't got one," Alice said in a frightened tone. («Through the Looking Glass»)

Caroline has no ticket to the infinite performance:

"Right. Let's see your ticket," it said gruffly.

"Ticket?"

"That's what I said. Ticket. I haven't got all day, you know. You can't watch the show without a ticket."

Coraline sighed. "I don't have a ticket," she admitted.

"Another one," said the dog gloomily. "Come in here, bold as anything, 'Where's your ticket?' 'Haven't got one.' I don't know..." («Coraline»)

As far as we can judge, this realia has got no transformations on the ideological level.

The most vivid still is the connection of the images of The Cheshire Cat from "Alice's Adventures in Wonderland" and the black cat in "Coraline". The Cheshire cat, though being bright and emblematic, is mentioned only in two chapters – "Pig and Pepper" and "The Queen's Croquet-Ground". While the black cat in "Coraline" is much more omnipresent and actively participates in the plotline development. Coraline

meets him immediately after moving to a new house in the real world and he remains her companion and in another world.

The first parallel that can be carried out is the mode of movement of the both characters in space. Its nature is unknown. The Cheshire cat suddenly materializes, and is able to aptly disappear – first suddenly, then, at the request of Alice, gradually, by parts.

She was a little startled by seeing the Cheshire Cat sitting on a bough of a tree a few yards off.

'You'll see me there,' said the Cat, and vanished.

Alice was not much surprised at this, she was getting so used to queer things happening. While she was looking at the place where it had been, it suddenly appeared again. («Alice's Adventures in Wonderland»)

The black cat appears suddenly as well:

She turned round. Standing on the wall next to her was a large black cat, identical to the large black cat she'd seen in the grounds at home. («Coraline»)

The same suddenly he disappears:

It walked behind a tree, but didn't come out the other side. Coraline went over to the tree and looked behind it. The cat was gone.

She walked back towards the house. There was another polite noise from behind her. It was the cat. («Coraline»)

Thus, the similarity on the compositional level is to be traced. The first meeting of the main characters is outlined according to the same scheme: sudden coming into being – a talk – sudden disappearance – more small talk – complete disappearance in the framework of the episode. The specifics of the movement of the black cat is primarily due to the fact that he knows the ways to another world from the real one, and vice versa.

The theme of moving around in different worlds is also reflected in both of the works: in Wonderland it is limited to the Wonderland frontiers while in “Caroline” it is extended to travelling between the real world and “another” one:

'Would you tell me, please, which way I ought to go from here?'

'That depends a good deal on where you want to get to,' said the Cat.

'I don't much care where—' said Alice.

'Then it doesn't matter which way you go,' said the Cat.

'—so long as I get SOMEWHERE,' Alice added as an explanation.

'Oh, you're sure to do that,' said the Cat, 'if you only walk long enough.' («Alice's Adventures in Wonderland»)

"Please, what is this place?"

The cat glanced around briefly. "It's here," said the cat.

"I can see that. Well, how did you get here?"

"Like you did. I walked," said the cat. "Like this." («Coraline»)

Both Alice and Caroline express admiration and amazement with the abilities of the cats. Alice is mesmerized with the smile of The Cheshire Cat:

'Please would you tell me,' said Alice, a little timidly, for she was not quite sure whether it was good manners for her to speak first, 'why your cat grins like that?'

'It's a Cheshire cat,' said the Duchess, 'and that's why. Pig!'

She said the last word with such sudden violence that Alice quite jumped; but she saw in another moment that it was addressed to the baby, and not to her, so she took courage, and went on again:—

I didn't know that Cheshire cats always grinned; in fact, I didn't know that cats COULD grin.'

'They all can,' said the Duchess; 'and most of 'em do.'

'I don't know of any that do,' Alice said very politely, feeling quite pleased to have got into a conversation. («Alice's Adventures in Wonderland»)

Coraline is surprised by the ability of the black cat to speak:

"Cats don't talk at home."

"No?" said the cat.

"No," said Coraline.

She also wondered whether cats could all talk where she came from and just chose not to, or whether they could only talk when they were here—wherever here was. («Coraline»)

Quite the same is the reaction of the cats to the amazement of the girls.

'You don't know much,' said the Duchess; 'and that's a fact. – In case of Alice it is a forefront statement of ignorance regarding the topic of the conversation.

"Well, you're the expert on these things," said the cat drily. – Coraline faces outrageous sarcasm.

Summing up, we claim that the intertextual links between these personages is characterized by a high level of explicitness. Though, Neil Gaiman turns to transformation of this element of pretext, expanding the range of its influence on the plot. In general, it can be concluded not only about the complex transformation of pretext elements, but also about their combination with varying degrees of explicitness / implicitness: from the obvious (appearance) to the hidden (double implicit links with the same characters).

Literature:

1. Bloor M. & T. Bloor. (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London. Holdder Arnold Education. 216 p.
2. Halliday M. A. K. *Linguistic studies of text and discourse* (2002). London; New York. Continuum. 301 p.
3. Peck, J., Coyle M. *Literary Terms and Criticism* (2002). New York. Pargrave Mc Milan. 256 p.
4. Travers M. *An Introduction to Modern European Literature: From Romanticism to Postmodernism* (1998). London. Mc Milan Press Ltd. 269 p.

A. Kovalenko

Associate Professor,

Dean of the Department of Foreign and Slavic Philology

Sumy Makarenko State Pedagogical University

MODELLING OF THE CONCEPT *DEATH* IN THE NOVEL “ME BEFORE YOU” BY JOJO MOYES: LEXICAL AND SEMANTIC ASPECTS

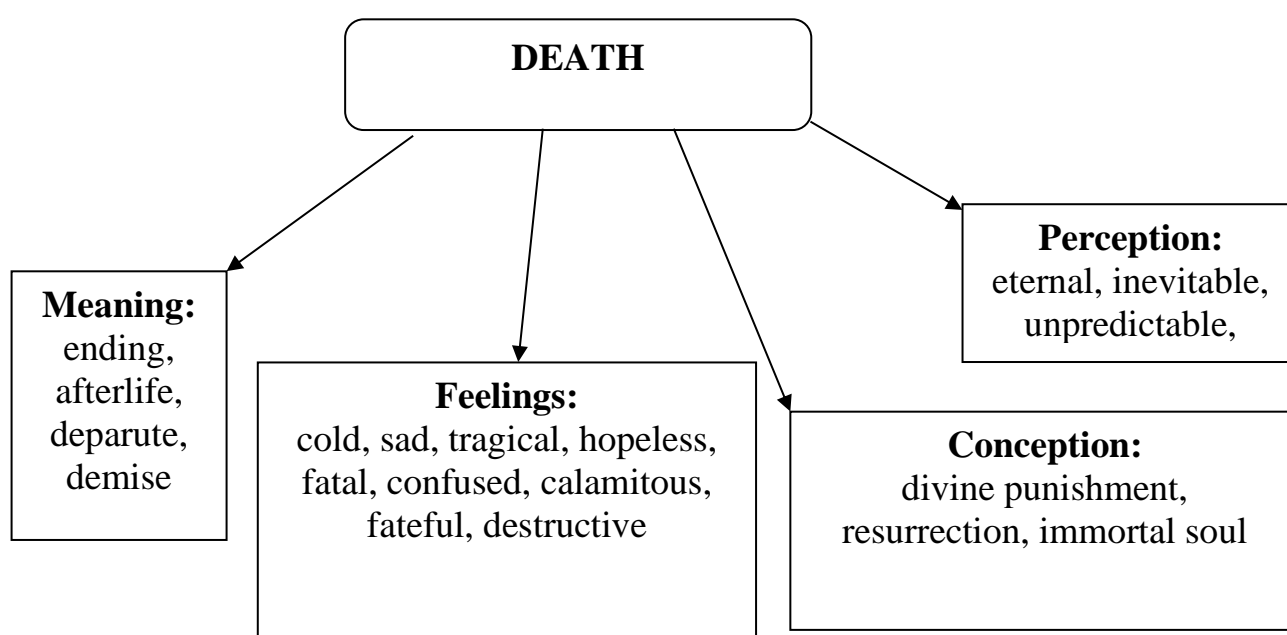
The concept is analyzed as a complex comprehensive unit, which can be realized in various structures of knowledge. One of the topical tasks of cognitive linguistics is to identify culturally and socially significant concepts, as well as a description of national-cultural and socio-group picture of the world.

One of the important assumptions shared by the scholars (R. Jackendoff, E. Rosh, G. Lakoff) is that meaning is so central to language that it must be a primary focus of study. Linguistic structures serve the function of expressing meanings and hence the mappings between meaning and form are a prime subject of linguistic

analysis. Linguistic forms, in this view, are closely linked to the semantic structures they are designed to express.

The works of the last decades show interest in the analysis of various types of linguistic cultural concepts. Using the notion offered by A. Wierzbicka, we can classify the concept of death as universal [Wierzbicka, 1992].

The concept *DEATH* occupies a significant place among the cultural phenomena and is constituted by meaning, feeling, perception and conception, relying on the field structure of the concept proposed by I. Sternin and Z. Popova [Popova, Sternin 2007]. Thus, we can distinguish the following structure of the concept *DEATH*:



The literary concept *DEATH* is analyzed as a structural unity of the conceptual fields. This model underlies the study of the cognitive content of the concept *DEATH*. Accordingly, we distinguish the following conceptual fields while analyzing the concept *DEATH* in the novel “Me before you” by Jojo Moyes:

1) Conceptual field ***Death is expected***: a person feels the approach of death and is consciously preparing for it. The lexical means to represent ***Death is expected***:

the verbs indicating the prospect of perceiving the reality by a dying person, i.e. *to feel, to plan, to see, to hear*, etc. (semantic primitives by A. Wierzbicka); the mental predicate *to feel*; the verbs of the approximation field: *to come, to go, to be near*, etc.; no words of the field of surprise, which would characterize the sudden death: adverbs *suddenly, unexpectedly*; adjectives *sudden, unexpected, unpredictable*, etc. The semantic primitive that characterizes this conceptual field sounds like this: the main character prefers the right to a calm death rather than to have a painful life.

*"What you have told me, what you have done in bringing me here...knowing that, somehow, from that complete arse, I was at the start of this, you managed to salvage something to love is astonishing to me. But...I need it **to end** here. No more chair. No more pneumonia. No more burning limbs. **No more pain and tiredness** and waking up every morning already wishing **it was over**. When we get back, I am still going to go to Switzerland. And if you do love me, Clark, as you say you do, the thing that would make me happier than anything is if you would come with me. So I'm asking you - if you feel the things you say you feel - then do it. Be with me. **Give me the end** I'm hoping for"* [Moyes, p. 44].

2) Conceptual field **Death is not aggressive**. Death was not perceived as a personal drama. The author depicts Will as having no fear of death, because after his death, he would not pay for his sins, but obtain a long-awaited peace. Thus, death was only a transition to another reality without aggressive features. Lexical means which prevail: the verbs used to denote death having neutral and/or positive character. There are no epithets to express the attitude of the character to death, the horror in front of it; the absence of verbs characterizing the aggressiveness of death.

Will's words emphasize indifference of death expectation: *"I don't **do anything**, Miss Clark. I **can't do anything anymore** but sit. I **just about exist**"* [Moyes, p.27].

3) Conceptual field **Person is preparing for Death**. Not Death itself, but its expectation results in complete passivity of the dying, even pleasure. This passivity is expressed not only by the absence of protest, but also by the deliberate preparation of a person to death. Will suffered a lot from unbearable pain and different infectious diseases which his immune system failed to cope with. Therefore, even the love of Louise did not affect his decision to accept death.

"I'm not going to try and change your mind."

*"If you're here, you **accept it's my choice**. This is the first thing I've been in control of since the accident."*

"I know."

And there it was. He knew it, and I knew it. There was nothing left for me to do. Do you know how hard it is to say nothing ? When every atom of you strains to do the opposite? I just tried to be, tried to absorb the man I loved through osmosis, tried to imprint what I had left of him on myself. I did not speak...” [Moyes, p. 37].

4) Conceptual field ***Death as a relief from suffering***, where Death is a protest against the creative lack of freedom, the conscious choice that continues the unfinished work. Will had done what he had to do. But not because he was an egoist, but because the life he had, reminded little of the real life. Relieving himself from suffering, Will made his parents free. In particular, his father who could not leave his lawful wife because of a handicapped son. He relieved Louise of her obligation to love him and suffer silently. But the most important thing was that he eventually calmed himself down. Death for him is depicted as a continuation of life, the possibility to realize the unrealized in this world.

“And I don't want to look at you every day, to see you naked, to watch you wandering around the annexe in your crazy dresses and not...not be able to do what I want with you. Oh, Clark, if you had any idea what I want to do to you right now. And I...i can't live with that knowledge. I can't. It's Not who I am. I can't be the kind of man who just...accepts” [Moyes, p. 46].

The conceptual analysis of the language expression of the concept *DEATH* in the novel “Me before you” by D. Moyes allows us to structure it by means of four conceptual fields.

LITERATURE

1. Попова, З.Д. Стернин, И.А. (2007). Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток - Запад. 313 с.
2. Wierzbicka A. (1992). Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. Oxford ; N.Y. : Oxford University Press. 496 p.
3. Moyes J. Me before you. - Режим доступа: <https://novel12.com/254703/me-before-you.htm>.

Драновська Є. О.,
студентка спеціальності «Українська
мова і література»,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЖАРГОНІЗМИ В РОМАНІ ДАРИ КОРНІЙ «ЩОДЕННИК МАВКИ»

Неоціненним багатством кожного народу є мова, яка є джерелом живого спілкування. Кожна мова має свої особливості, надбання, варіанти. Особливою рисою української мови є її діалектна основа. Діалект – різновид певної мови, що разом із літературним становить національну мову [1].

Американський мовознавець Дуглас Бібер розмежовує діалекти на два основні типи: «Географічні діалекти – це різновиди, пов'язані з носіями, які проживають у певному місці, тоді як соціальні діалекти – різновиди, пов'язані з носіями, що належать до певної демографічної групи (наприклад, жінки проти чоловіків або різні соціальні класи)» [3].

Соціолекти є засобами комунікації окремої групи людей на певній території в спеціальних умовах. У повсякденному житті носії соціальних діалектів, як і всі представники певного народу, спілкуються загальнонаціональною мовою, усною літературною чи якимось із її місцевих говорів. Загальноприйнято розподіляти соціолекти на: жаргони, арго та сленги.

У XXI столітті жаргони відіграють важливу роль у суспільстві. Жаргонізми є одним із видів соціальних діалектів, якими можуть користуватися будь-які соціальні групи та представники різних професій: військовослужбовці, медичні працівники, в'язні, студенти, політики тощо. Жаргонізми вживаються в літературних творах. Вони дозволяють розширити мовні межі та надають художньому образу емоційно-експресивного значення.

Жаргон – різновид соціальних діалектів з характерним використанням експресивно забарвленої лексики, синонімічної до слів загального вжитку. Вони виникли внаслідок намагання окремих суспільних груп за певних обставин відокремитися в мовному відношенні від широкоживаних мовних норм. В той же час для жаргонної мови характерним є надмірне вживанням фразеології [4].

Варто зазначити, що відомі українські письменники Г. Косинка, І. Франко, В. Винниченко використовували у своїх творах соціальні діалекти, зокрема жаргони й просторіччя, завдяки чому підсилювався народний характер, додавався колорит їх творів, а образи персонажів набували нових цікавих характеристик.

У цьому контексті можна згадати сучасну українську письменницю Дару Корній. Її справжнє ім'я – Мирослава Іванівна Замойська. У 2010 році стала

лауреатом третьої премії «Коронації слова» за роман «Гонимарник», а згодом отримала відзнаку «Дебют року». Своїми захопленнями вважає дохристиянську міфологію, праукраїнські вірування, етнографію, казки, народну музику та книги. Творчі доробки Дари Корній дивують неповторним стилем, у якому українська міфологія гармонійно відбивається у сьогоденні.

Одним із кращих творів Дари Корній можна вважати роман «Щоденник Мавки». Сама ж авторка називає його історія-притча, історія-казка, історія-кохання. Головна героїня Магдалена болюче розлучається зі своїм чоловіком. На її шляху зустрічаються різні люди, під впливом яких вона змінюється у своїх переконаннях та прагненнях. Паралельно з цією історією переплітається шлях становлення молодого чоловіка Олексія, якого покинула дружина і його життя вже не має сенсу. Але в кінці-кінців серця двох головних героїв зустрічаються. Магда стає вільною від своїх похмурих думок, адже змогла відшукати спокій у коханні, а Олексій знайшов новий сенс прокидатися щодня.

У романі «Щоденник Мавки» наявна жаргонна лексика певних героїв з різних соціальних груп. Одним з них є поліцейський, який охороняв Магду від нав'язливої поведінки її чоловіка. У його словнику такі жаргонізми, як *контингентик, спідик, класна баба, на рожі написано, подонок, на понт брати* [2, с. 92]. Таку лексику письменниця використовує задля можливості точніше передати емоційний стан персонажа і тим самим перетворює буденну мову на імпазантну й фамільярну. Герой виявляє свою зверхність до Романа, колишнього чоловіка Магди. Своєю поведінкою поліцейський принижує порушника й дає зрозуміти, щоб він більше не турбував жінку. Сам Роман називає поліцейського «мент», що теж відображає його неприязнь й небажання мати з ним справу [2, с. 92].

Ще одним носієм жаргонної лексики є Машка, місцева безхатченка, з якою познайомилася Магда. Машка уособлює нижчу соціальну групу – категорію безпритульних осіб та волоцюг. Реалії суворого життя виховали у Машці стальний характер. Зневірившись у майбутнє, вона стала грубою, непривабливою жінкою з алкогольною залежністю. Плентаючись вулицями із своїми почарківцями, вона набралася від них чимало гострих слівців, наприклад: *одоробало, бомжара, нафіга, тіпа, дрихнуть, нефіг, побазарим, по морді, по блату*. Вона й сама визнає, що така лексика з'явилася у неї через адаптацію до теперішнього життя [2, с. 51].

Жаргонну лексику можна знайти у щоденнику, який веде Магда. У восьмій історії згадується постать Вадима, її залицяльника. Магда вважала, що чоловіку

поталанило народитися у правильній сім'ї, його *бать* був замом у депутата-гуру, яким і сам згодом став. Крім того, суддя був *корешом* їхньої сім'ї, тому їм усе сходило з рук. Вадим завжди мав пару *баксів* у кармані та любив розважатися у компанії молоденьких *петеушниць*, яких називав *дуриндами набитими* [2, с. 206]. За допомогою жаргонізмів Дара Корній дає змогу зрозуміти читачам ставлення Магди до цього персонажа. Він їй неприємний, а за допомогою введення у текст таких жаргонізмів, як «бать» чи «кореша» підсилюється прояв зневаги до чоловіка. Називаючи учениць професійно-технічного закладу *дуриндами набитими*, Вадим показує свою невихованість і зверхність. Жаргонізми *твою дивізію*, *вирулювати ситуацію* дають героям змогу виразити свої емоції, часто негативні.

Отже, роль жаргонізмів у мові художньої літератури надзвичайно важлива. Вони створюють атмосферу невимушеності, дозволяють читачу відчувати колорит тієї соціальної групи, про яку йде мова. За допомогою жаргонізмів читач здатний самостійно проаналізувати ситуацію. Вони надають мові героя експресії, яскравості.

Список використаних джерел:

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1980. С. 5–13.
2. Корній Дара. Щоденник Мавки. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. 299 с.
3. Лозова М. А. Соціальні діалекти як засіб урізноманітнення й поживлення мови. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22307/1/Lozova_Sotsialni_2016.pdf
4. Що таке соціальний діалект? URL: <https://www.greelane.com/uk/%d0%b3%d1%83%d0%bc%d0%b0%d0%bd%d1%96%d1%82%d0%b0%d1%80%d0%bd%d1%96-%d0%bd%d0%b0%d1%83%d0%ba%d0%b8/%d0%b0%d0%bd%d0%b3%d0%bb%d1%96%d0%b9%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%b0/social-dialect-sociolect-1692109/>

Горбатенко І. С.,
магістрантка спеціальності «Українська
мова і література. Англійська мова»,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Початок ХХІ століття характеризується зростаючою увагою дослідників до питань мовної особистості, ідіостилю поета, його ролі у становленні і розвитку літературної мови в цілому і поетичної мови зокрема. Як наголошує О. Подолянчук, «внесок кожного письменника у розвиток літературної мови оцінюється в той час, коли він виступає зі своїми творами, і визначається стійкістю норм літературної мови й значущістю художнього стилю в порівнянні з іншими функційно-стилістичними різновидами цієї мови» [9, с. 54].

Поетична творчість С. Жадана привертає увагу багатьох науковців, оскільки його авторський стиль не має аналогів у сучасній українській поезії. Індивідуальний стиль поета, особливості його поетичної мови стали об'єктом наукових розвідок таких учених, як Л. Бондаренко, Ю. Гришко, І. Іваненко, О. Коцарева, С. Павленко, О. Скоробогатова, К. Тараненко та інші. Ключовими проблемами, до вивчення яких звертаються дослідники, є: 1) життєвий шлях Сергія Жадана, 2) особливості тематики його поетичних творів, 3) визначальні риси лексичної системи творів поета, 4) тропеїчна специфіка творів, 5) синтаксична структура поезії С. Жадана, 6) стилістичні особливості віршорядків поета.

Ю. Гришко, досліджуючи оказіональне звукове тло поетичних творів С. Жадана, зазначає, що мова його поезій є доволі експресивною, що обумовлено виражальною силою слова [1, с. 136]. Науковець виявляє у віршових текстах поета акустично значущі фонетичні одиниці, які інтенсифікують звукове тло, виділяє найчастотніші типи інноваційної фонетичної одиниці. Серед найбільш уживаних типів індивідуально-авторських акустичних прийомів Сергія Жадана, як наголошує Ю. Гришко, є оригінальні звуконаслідування та оказіональні псевдочленування, досить місткі за унікальністю введення в контекст [1, с. 135-139].

Лінгвопоетичні параметри художнього дискурсу Сергія Жадана – в центрі наукових пошуків В. Кононенка, який у своїх дослідженнях аналізує мовно-естетичну манеру поета, описує символіку образного світу митця, розглядає модифікації сполучуваності в модерній поезії С. Жадана. Так, аналізуючи метаморфози сполучуваності в українських поетичних текстах, науковець визначає характерні риси синтаксису модерної поезії, зокрема і поезії С. Жадана, до яких відносить: конструкції з багатьма неоднотипними підрядними, які «утворюють довгі ланцюжки залежностей, що наближують таку строфіку до орнаментальної прози»; «багатоступеневий механізм конструювання тексту ..., побудованого на численних алюзіях» [4].

У статті «Український новостиль: лінгвопоетика художнього дискурсу Сергія Жадана» автор зауважує, що віршована мова С. Жадана різностильова: одні з його текстів «тяжіють до традиційної поезії, насиченої метафоричними зворотами, тропеїчними засобами, інші – до «розхристаного» верлібру з закодованими асоціаціями, метаморфозами сполучуваності, неоднорідним за складом лексиконом» [5, с. 20]. Поезія митця містить як звичні елементи, що притаманні художній мові, так і оригінальні індивідуально-авторські новотвори. В. Кононенко зазначає, що: «у лінгвопоетичному вимірі Жаданові тексти претендують на словесний епатаж; така вседозволеність стає свого роду візитною карткою постмодерністського дискурсу» [5, с. 25]. Поет виважено і свідомо порушує смислові зв'язки, допускає докорінні значеннєві відхилення, численні зрушення, переплетення, накладання смислів, чим забезпечує потужний мовно-естетичний ефект. Дослідник наголошує, що Сергій Жадан послуговується не лише активною загальноживаною лексикою, а й «ненормативною лексикою, молодіжним сленгом, богемним просторіччям, регіоналізмами, численними англіцизмами тощо» [5, с. 24]. В. Кононенко підкреслює, що вірші С. Жадана виокремлюються з-поміж сучасної поезії неординарністю мовомислення, неоднорідністю рим, особливою побудовою та різноманітним лексичним наповненням, що створює ефект закодованості, двозначності, розмаїтості асоціативних образів.

На початку XXI століття предметом численних лінгвістичних студій стало дослідження концептів як складової одиниці концептосистеми, яка «об'єктивується в слові, мові у формі чуттєвих та мислительних ознак того чи іншого явища дійсності і репрезентує ці ознаки через текст як ментальні, історичні та етнічні знаки у свідомості народу» [13, с. 270]. Мовознавці не оминули своєю увагою і творчий доробок Сергія Жадана. Так, концепт «місто» в прозових текстах С. Жадана розглядає О. Даниліна; В. Нестеренко характеризує залізницю і вокзал як урбаністичні концепти у прозових та і віршованих творах митця; на матеріалі поетичних творів Т. Пінчук аналізує концепт «кохання», О. Маленко простежує концепт «війна» у віршових текстах поета тощо.

Т. Пінчук розкриває концепт кохання в ліричних творах С. Жадана як складник культурної свідомості автора. Дослідниця розмірковує над планом вираження цього почуття, зауважує, що «воно функціонує як «стосунки», як щось таке, що провокує життєві колізії, екзистенційні роздуми» [8, с. 396]. При цьому наголошує, що лексема «кохання» постає у С. Жадана в різних образах і значеннях.

Науковець зазначає, що жінка як рушійна сила кохання в поезії митця часто нещаслива, розгублена, що призводить до емоційного спустошення закоханого в неї чоловіка. Зображуючи почуття ліричних героїв, автор вдається до таких прийомів, як абсурд, повторювані звертання, авторська метафора тощо. Т. Пінчук стверджує, що концепт кохання у поезії С. Жадана має певний іронічний відтінок, але саме це забезпечує «чутливе сприйняття теми» [8, с. 400].

Аналізуючи лінгвостилістичні особливості риторики війни в сучасному українському поетичному дискурсі, зокрема у збірках Сергія Жадана «Життя Марії» і «Тамплієри», О. Маленко зауважує, що поетичний світ митця «акумулює й транслює інформацію різних рівнів: про те, що відбувається з країною й людьми, і те, що відбувається в самих людях, їхній свідомості й навіть підсвідомості» [6, с. 109]. Риторика С. Жадана, як зазначає науковець, «спрямована на інтелектуальні реакції, на осмислення внутрішньої рецепції війни» [6, с. 110]. Поет втілює комунікативну стратегію автора різнопланово: як об'єктивний оповідач, як суб'єктивний оповідач і безпосередній учасник подій. Своєю поезією С. Жадан намагається переконати тих, хто втратив віру, що любов і надія – це а основа, на якій тримається світ.

На сучасному етапі розвитку лінгвопоетики в центрі уваги дослідників перебуває опис лексики поетичних текстів як системи елементів, що перебувають у закономірних (внутрішньослівних, парадигматичних, синтагматичних, асоціативно-дериваційних тощо) відношеннях і створюють певну цілісність. Різні аспекти лексичної системи української мови в цілому та поетичних текстів зокрема вивчають С. Єрмоленко, А. Мойсієнко, Ю. Лазебник, Л. Пустовіт, Н. Сологуб та інші.

Лексичний склад поетичних текстів Сергія Жадана досить різноманітний за тематикою, сферою використання, стилістичним забарвленням та емоційним навантаженням, на чому і зацентровують увагу дослідники.

І. Іваненко за допомогою компаративного методу описує особливості вживання застарілої лексики у поетичній мові Сергія Жадана та Майка Йогансена, виокремлює спільні та відмінні риси поетики митців. Дослідниця співвідносить слова з історичними періодами ХХ століття, аналізує стилістичну функцію архаїзмів та історизмів у поетичному доробку митців [2].

С. Павленко аналізує віддалені смислові компоненти біблійної поетики й поетики шансону віршів С. Жадана. Дослідник зауважує, що це поєднання має на меті «розкрити всі складнощі балансування на межі гріха і святості в сучасному світі, змусити замислитися над тим, що є злочин: дія чи бездіяльність» [6, с. 121].

Зокрема, біблійний підтекст інтерпретується через призму сучасних реалій, пов'язаних з воєнною тематикою: твоє волхвів – троє позашляховиків, золото та ладан – зброя, пророки – представники кримінального світу [6, с. 120]. Сьогоднішній Спаситель, Месія, у потрактуванні поета, відстоює свої права, захищає друзів за допомогою боротьби, інколи убиває, що є «повернення до Старого Заповіту, де рушіями людського життя є сила і страх покари. Адже до Нового Заповіту людство ще не доросло, Бога-любові у сучасному світі не вистачає...» [6, с. 122]. Науковець простежує модернізацію та перетин денотативних і конотативних значень понять Біблії та поезики шансону.

На матеріалі прозових та поетичних текстів С. Жадана І. Процик досліджує лексику футбольного дискурсу, серед якої виокремлює: назви футбольної гри; назви футбольного поєдинку, його різновидів та частин поєдинку; назви футбольних споруд та їхніх частин; назви (загальні та власні) футбольних команд; назви гравців та інших осіб, причетних до футболу; назви футбольного інвентарю, футбольної форми тощо [10]. Футбольні назви, які використовує митець у своїх творах, дослідниця поділяє на номінації офіційного та неофіційного футбольного дискурсів. Зауважує, що автор використовує різноманітну лексику з більшості найважливіших тематичних груп футбольної лексики.

Ж. Томашевська у своїй науковій праці розмірковує над варіативною семантикою лексеми «жінка», аналізує широке семантичне поле похідних смислових слів: власні назви; номінації за національною належністю чи місцем проживання; лексеми на позначення професії та роду діяльності; лексеми, що вказують на родинні стосунки. Дослідниця зауважує, що образ жінки в поезії С. Жадана втілений за допомогою номінативних лексем на позначення назв частин тіла, фізичного болю, емоційного стану, природних явищ, атрибутів матеріальної культури, що підкреслює багатогранність асоціативних зв'язків та увиразнює творчий політ думки митця. Ж. Томашевська наголошує, що лексико-семантичне поле «жінка» у С. Жадана структурно складне, насичене різноманітними зв'язками з іншими лексичними та тематичними групами. Це дозволяє «створити комплексне уявлення про образ жінки у поетичній мові С. Жадана» [12].

К. Тараненко, здійснюючи прагмалінгвістичний аналіз функціонування антонімів у поезії Сергія Жадана, виявляє особливості мовної особистості поета. При цьому зазначає, що «його поетична мова наповнена поєднаними протилежностями, вираженими антонімами різноманітних типів, а <...> його індивідуальна мовленнєва поведінка майстерно сполучає іронію, цинізм, біль,

споживацтво із добром, романтикою, коханням та теплим внутрішнім світом» [11, с. 225]. За твердженням дослідника, С. Жадан використовує «прийом нанизування дієслівних антонімічних пар, який створює особливий динамізм поезії» [11, с. 228], причому саме векторні та конверсивні дієслівні антоніми становлять більшість серед інших аналізованих одиниць.

Л. Козловська наголошує, що Сергій Жадан, «користуючись традиційними одиницями поетичної мови, <...> завжди залишає читачеві можливість доповнити їх власними асоціаціями (зоровими, слуховими, тактильними) і простежити, яких змін зазнають такі одиниці в його поетичних мікротекстах» [3, с. 59]. У науковій статті «Поети тримаються разом, ніби матроси крейсера» (про образні порівняння у поетичних текстах Сергія Жадана) дослідниця аналізує оригінально-авторське використання порівнянь, розкриває морфологічне вираження стрижневого слова порівнянь С. Жадана, при цьому зауважує, що у поетичному мовленні митця домінують іменники у формі називного відмінка, займенники. У поетичному словнику автора також представлені порівняльні звороти з орудним відмінком, «хоча очевидною є перевага порівняльних зворотів та порівняльних підрядних речень» [3, с. 61]. Науковець визначає синтаксичну роль порівняльних зворотів: «прикладки до підмета», «обставини при дієслові-присудку», «означення до інших частин речення» [3, с. 61]. Порівняльні конструкції у поетичному мовленні Сергія Жадана, наголошує Л. Козловська, «додають нових емоційних відтінків до авторського замислу з погляду всього поетичного тексту чи певного образу» [3, с. 61].

Отже, поетична мова Сергія Жадана є широкою сферою для опрацювання з погляду вживання різних видів лексики та її смислових характеристик, опису концептів та їх семантичного наповнення, потрактування вжитих у поезії тропів, синтаксичної структури поезії та особливостей стилістики віршорядків.

Список використаних джерел:

1. Гришко Ю. Оказіональність звукового тла поетичного дискурсу С. Жадана. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. 2018. Вип. 7. С. 135–139.
2. Іваненко І. Історично маркована лексика як засіб творення смислових зв'язків у сучасній поезії. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. 2014. Вип. 26. С. 17–21.
3. Козловська Л. «Поети тримаються разом, ніби матроси крейсера» (про образні порівняння у поетичних текстах Сергія Жадана). *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія : Філологічні науки*. 2013. Кн. 1. С. 58–62.
4. Кононенко В. І. Метаморфози сполучуваності в українських модерних поетичних текстах. *Studia Ucrainica Varsoviensia*. Warszawa, 2014. S. 75–86.

5. Кононенко В. Український новостиль: лінгвопоетика художнього дискурсу Сергія Жадана. *ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Українознавчі студії*. Івано-Франківськ : Плай, 2018. С. 17–31.
6. Маленко О. Риторика війни в сучасному українському поетичному дискурсі. *Український світ у наукових парадигмах : зб. наук. пр.* / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; Харків. іст.-філол. т-во ; [редкол.: О. О. Маленко (голов. ред.) та ін.]. Харків : ХІФТ, 2016. Вип. 3. С. 105–113.
7. Павленко С. Поєднання поетики шансону із біблійною поетикою у збірці Сергія Жадана «Вогнепальні й ножові» [Електронний ресурс]. *Літературознавчі студії*. 2017. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/ls/ls_2017_48_02.pdf
8. Пінчук Т. Концепт кохання в ліриці Сергія Жадана. *The 1st International scientific and practical conference “The world of science and innovation”* (August 19-21, 2020) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2020.
9. Подолянчук О. В. Ідіостиль Гната Хоткевича. Дис. ... кандидата філологічних наук: 10.02.01 – українська мова. Вінниця, 2021. 204 с.
10. Процик І. «Три удари в площину воріт в першому таймі»: лексика офіційного футбольного дискурсу в художніх творах Сергія Жадана. *Наукові записки НаУКМА. Мовознавство*. 2019. Т.2. С. 56–65.
11. Тараненко К. В. Прагмалінгвістичний аналіз антонімів у поезії Сергія Жадана. *Мова і культура*. 2013. Вип. 16, т. 1. С. 224–230.
12. Томашевська Ж. Лексико-семантичне поле «жінка» у поетичній мові С. Жадана. *Мовний простір слов'янського світу: тези доповідей III Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів і молодих учених*. Київ. 2017. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11760/Tomashevska_Leksyko-semantychne_pole.pdf?sequence=1&isAllowed=y
13. Юрченко О. В. Дефініція концепту в сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. №2. 2008 С. 268–272.

Грицай Є.,
студентка спеціальності
«Українська мова і література»,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЕТИЧНОГО ПОРІВНЯННЯ

Мовознавче дослідження текстів художньої літератури спрямоване на наукове тлумачення мовної картини світу автора. Зважаючи на це, одним із провідних напрямків української лінгвістики залишається дослідження «індивідуального почерку» автора, тобто сукупність ідіолектів, які відображають

мовну специфіку письменника, світовідчуття, особливості внутрішнього індивідуального світу, особистої свідомості й життєвої практики мовця.

Вивченню та дослідженню поетичного мовлення присвячена праця Л. Белехової, В. Виноградова, С. Єрмоленко, О. Ільїнської, Ю. Казаріна, Л. Мацько, О. Потебні, Б. Томашевського, О. Веселовського, Ю. Ковалева та інших. Але поетичне мовлення було і залишається об'єктом постійної уваги не тільки лінгвістів і літературознавців, але й психологів, культурологів, філософів.

Історія розвитку теоретичної поетики представляє собою безперервну низку пошуків методів, підходів до вивчення художнього і, зокрема, поетичного мовлення. Поетичне мовлення, мовлення художньої літератури, виділяється підвищеною емоційністю та образністю, наявністю троп, стилістичних фігур, засобів звукової виразності [9].

Вагомий внесок О. Веселовського, В. Виноградова, О. Потебні у становлення теорії художнього мовлення. Праці вчених є фундаментальними положеннями у вивченні мови літературних творів. Дослідження В. Виноградова, Г. Винокура, В. Жирмунського, Б. Ларіна, Ю. Лотмана внесли у мовознавчу науку багато перспективних шляхів аналізу художнього мовлення. Роботи зазначених учених є базовими у вивченні різних аспектів художніх текстів.

Поетичне мовлення – мовлення художньої літератури з виразно естетичною функцією, підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, має особливо організовану фоніку. Найбільш притаманне ліриці з її яскравими зображально-виражальними можливостями, витонченою мелодійністю [5]. Поетичне мовлення характеризує своєрідність певного літературного напрямку. Так, символізм використовує художній символ замість образу, що відтворює певне явище, романтизм – експресивно-виражальні елементи, а бароко – неординарні тропи та вишукані стилістичні фігури.

Джерелом поетичного мовлення є національна мова, її активний та пасивний словники, тобто частина лексичного і фразеологічного складу мови, слова якої вживають у певний період часу, й частина словникового запасу мови, що складається з одиниць, обмежених у вживанні (наприклад, історизми, архаїзми, неологізми тощо).

Учені досліджують поетичне мовлення в різних аспектах. Зокрема, зв'язок звукової і змістовної організації віршованого тексту, роль ритму у віршованому тексті, синтаксичні особливості поетичного мовлення тощо.

Н. Черемісіна, розглядаючи роль звукової організації віршованого тексту зазначає, що важливу роль у вираженні художнього змісту відіграє як семантика слів, так і їхня максимальна звучність, їхнє місце у строфі, їхня ритмоутворювальна роль, характер римування [10].

Багато важливих рис, притаманних синтаксису поетичного мовлення, виділено й описано в роботі І. Ковтунової «Поетичний синтаксис», де розкривається «характер і ступінь участі синтаксичних одиниць мови для вираження поетичного змісту» [3].

Роботи, у яких відображено вивчення формальної організації художнього мовлення, створили системно-структурний напрям у дослідженні поетичної мови. У рамках цього напрямку художній твір осмислюється як єдине ціле: системність віршованого тексту визначається сукупністю вихідних одиниць і правил їхнього поєднання, структурність – описом будови тексту й аналізом його смислу [9].

Серед ознак поетичного мовлення І. Огієнко називає поетичність, розуміючи під цим терміном часте вживання метафор, персоніфікацій, порівнянь тощо. Ще одна риса поезії, яку виділяє вчений, так звана «поетична воля», тобто «воля поетові вжити якоїсь однієї форми з тих, що літературна мова допускає їх декілька» [7].

Поетичне мовлення максимально використовує потенційні можливості слова як засобу естетичного. О. Бандура зазначає: «Художня функція тропів полягає в тому, що вони допомагають виділити, підкреслити в зображуваному характері, явищі, предметі потрібну рису чи якість, тобто сприяють їх індивідуалізації. Тропи надають художньо-образної виразності, емоційності, поетичності» [1].

Тропи – основа поетичного мовлення, завдяки їм поет може побачити і підкреслити нові, неочікувані зв'язки світу. Ще Аристотель писав, що неможливо навчити поета створювати метафори, це ознака таланту, оскільки для створення вдалої метафори необхідно помічати несподівані риси подібності.

Дослідники поетичної мови виокремлюють такі різновиди тропів: метафору, метонімію, синекдоху, епітет, порівняння, гіперболу, літоту, іронію та інші засоби поетичного мовлення. Тропи, як наголошує М. Коцюбинська, «особливо сконцентровано виявляють характер образного мислення. І справа не в кількості тропів – а в їх якості. ... Троп – це не та форма, в яку виливається готова поетична думка, а та, в якій вона народжується. Письменник не придумує словесних образів, а мислить ними» [4].

Л. Оліфіренко зауважує, що первісним тропом і виразником образотворчої мовленнєвої експресивності є порівняння – тропеїчні фігури, що описують особу, предмет, явище чи дію через найхарактерніші ознаки інших осіб, предметів, явищ чи дій. Воно підкреслює й посилює образ предметів чи явищ, викликає естетично скеровані асоціації та почуттєво-оцінні реакції, активізує увагу й образне мислення людини. М. Коцюбинська вважає, що «у широкому розумінні порівняння лежить в основі майже всіх тропів, особливо метафоричної групи» [4].

Порівняння вже давно стало об'єктом лінгвістичних досліджень науковців. Так, М. Черемісіна, І. Кучеренко, С. Рошко досліджують формально-граматичну та функційно-синтаксичну структуру порівняльних конструкцій, Л. М'яснянкінна висвітлює їх прагматичний аспект побудови, К. Мізін розглядає порівняльні структури з позицій когнітивістики. Порівняння вивчають і як елемент ідіолекту письменників (О. Марчук, Л. М'яснянкінна, Л. Голоюх), і як фразеологізм (К. Мізін, М. Алефіренко). Попри значну кількість праць, вивчення особливостей порівнянь у художніх текстах залишається актуальним і на сьогодні, зокрема в ліриці українських письменників.

Будучи основною мисленнєвою операцією, порівняння нероздільно пов'язане з діяльністю суб'єкта пізнання, тобто завжди супроводжується спостереженням, а більш детально – сприйманням. Зіставлення різних видів об'єктів, їх властивостей або якихось дій передусім служить їх увиразненню, більш повній характеристиці, а також виявленню відношень між об'єктами, що порівнюються, та творенню думок.

З'ясування семантики компонентів порівняння дає змогу вивчити психологію творчості письменника, виявити об'єктивну прагматичну інформацію, що є частиною зображуваного. Цілісне уявлення про семантику порівнянь допомагає створити методика виокремлення семантичних типів.

Розрізняють порівняння логічні і образні. Перші передбачають встановлення ступеня схожості або відмінності між предметами одного класу, коли до уваги беруться всі властивості, ознаки порівнюваних предметів, але виокремлюється щось одне. Другі, на відміну від перших, вихоплюють якусь одну найвиразнішу ознаку, часом навіть несподівану, та, ігноруючи інші ознаки, роблять її основною [6].

Якщо поєднуються елементи одного класу, категорія порівняння виявляє логічні ознаки, що в сукупності забезпечують пізнання предметів і явищ об'єктивного світу: зозуля – це птах, собака – це тварина тощо. При наявності в

порівняльних конструкціях елементів різних класів утворюється образність. Наприклад: «мов зачарований, стоїть Бахчисарай», «дорога там біліє, як сніг», «моя досадонька, мов сухая глиця» [8].

У структурі порівняльної конструкції виокремлюється суб'єкт порівняння (те, що порівнюється), об'єкт порівняння (те, з чим порівнюють) і ознаку, за якою один предмет порівнюється з іншим. Ознака може визначатися за кольором, формою, розміром, запахом, відчуттям, якістю, явищем природи, властивістю, рухом, процесом, дією тощо: «лихо моє, мов туман восени», «палкі іскри, мов яснії зорі», «квітка-надія», «пах, мов отрута» [8].

Велику роль у створенні художнього образу, у процесі порівняння відіграє асоціативність. Такі порівняння ґрунтуються не на реальній подібності, схожості предметів і явищ, а на уявленнях, думках, почуттях, внаслідок яких одне уявлення, почуття викликає інше: «доленька жене, немов од дерева одірваний листочок», «загули голоси людські, мов хвилі морські», «стрункий, високий стан, мов пальма в гаю» [8]. Це те, на чому наголошують мовознавці, досліджуючи порівняння в художньому мовленні.

Порівняльні конструкції мають різні способи вираження: словом, словосполучення, підрядним реченням тощо. Вони найчастіше включаються у конструкцію за допомогою сполучників мов, як, немов, ніби або ж творяться безсполучниковим способом: «щастя зайшло, як і сонце», «латані ниви, наче плахти», «голос урвався, мов струна», «троянда розкішна - вродливиця пишна» [8]. При цьому вони бувають лаконічні (словосполучення) та розгорнуті (речення). Наприклад: «весняний той час пролетів, немов пташка зальотна», «чом не заграли колом танцюристам, мов діамантові сніжинки в хуртовину», «гарна, мов картина», «соловейко – співець чарівливий».

Порівняння використовуються з метою посилення її образності, створення яскравих образів і вирізнення будь-яких істотних ознак предметів або явищ, а також з метою виявлення авторських оцінок і емоцій.

Отже, поетичне мовлення – мовлення художньої літератури з виразно естетичною функцією, підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, має особливо організовану фоніку. Мовознавча наука розглядає образність мови як особливу стильову рису, яка отримує найбільш повне вираження в мові художньої літератури. Потрапляючи в художній контекст, слово включається в складну образну систему твору і незмінно виконує естетичну функцію. Слово в художньому творі, збігаючись за своєю зовнішньою формою зі словом відповідної національно-мовної системи і

спираючись на його значення, звернене не тільки до загальнонародної мови, що відбивається в досвіді пізнавальної діяльності народу, але і до того світу реальності, який творчо створюється або відтворюється в художньому творі.

Список використаних джерел:

1. Бандура О. М. Мова художнього твору: [нарис]. Київ : Дніпро, 1964. 121 с.
2. Голоюх Л. В. Порівняння як структурно-стилістичний компонент художнього тексту (на матеріалі сучасної української історичної прози) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1996. 20 с.
3. Ковтунова І. І. Поетичний синтаксис. Москва : Наука, 1986.
4. Коцюбинська М. Образне слово в літературному творі. Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. 188 с.
5. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т.2 / Автор-укладач Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 624 с.
6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ : Вища школа, 2005.
7. Огієнко І. І. Рідне слово. Початкова граматики української літературної мови. Частина друга: Морфологія й складня. Жовква, 1937. 268 с.
8. Українка Леся. Твори в чотирьох томах: Том І. Київ : Дніпро, 1981. 541 с.
9. Ходаковська Н. Г. Віршований текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/1884/%D0%A5%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%9D.%D0%93.%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
10. Черемисина Н. В. Вопросы эстетики русской художественной речи. Київ : Вища школа, 1981.

Лисянська В.В.,

магістрантка факультету іноземної та слов'янської філології

**ОБРАЗ ЖІНКИ ХХ СТОЛІТТЯ: ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ
(ЗА РОМАНОМ ВОЛОДИМИРА ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»)**

Постановка проблеми. Жінка була головною особою літературних творів ще на ранніх етапах розвитку літератури насамперед як мати, дружина, сестра, як об'єкт захоплення, як джерело любові та страждань. Із часом змінювалися її роль та місце в сім'ї, суспільному житті та в політиці. Жіночі образи в українській літературі поступово змінюються й еволюціонують: протягом ХХ ст. в літературі з'являється новий образ жінки, яка прагне волі, незалежності та впевнено прямує до поставленої мети.

Образ жінки у творах ХХ-ХХІ ст. зображується за допомогою засобів зображення внутрішнього життя людини, її психічного буття. Ґрунтовне і глибоке зображення почуттів, думок і переживань жінки передається за допомогою специфічних засобів художньої літератури.

Аналіз актуальних досліджень. Жіночий образ, на думку дослідника М. Кудрявцева, відіграє у творах велику роль, «як суб'єкт нації у виборі моральних орієнтирів, сенсу життя, ідеалів, що визначають злет чи падіння, самоствердження чи деградацію, людяність чи бездуховність, прогрес чи стагнацію» [3, с. 46]. Дослідниця Ольга Башкирова у статті «Літературна традиція як основа моделювання художнього світу в романістиці Володимира Лиса (на матеріалі твору «Соло для Соломії»)» аналізує текст у контексті традиційного зображення опису жінки селянки: «Попри те, що в образі Соломії підкреслено її належність світові села з його щирістю, патріархальністю, вірністю ідеалу жінки-матері, берегині роду, В. Лис водночас наділяє свою героїню певною просторовою універсальністю, непрямо ототожнюючи з Україною – постать Соломії, по суті, єднає різні українські топоси, репрезентовані як конкретними географічними вимірами, так і чоловічими образами» [1, с. 13]

Метою статті є з'ясування особливості моделювання образу жінки на прикладі роману сучасного українського письменника В. Лиса «Соло для Соломії».

Виклад основного матеріалу. У романі «Соло для Соломії» через світовідчуття головної героїні, через сприйняття жінкою соціально-політичних та духовних основ суспільства В. Лис осмислює історичний процес ХХ століття.

Автор у романі «Соло для Соломії» ставить на передній план образ жінки-селянки поліського регіону, описує долю людей із поліського села Загоряни, але найбільше письменника хвилює жіноча доля. Володимир Лис застосовує унікальний стиль опису персонажів і дає чітку картину життя Соломії, так само, як це було з Яковом у романі «Століття Якова».

Життєва парадигма головної героїні розкривається з моменту народження аж до літнього віку. Історія життя головної героїні відбувається на фоні розмірного сільського життя. Тихе життя Загорян порушує період голодомору, лихоліття війни та розруха в післявоєнний період. І протягом цього періоду Соломія росте, розвивається, набирається життєвої мудрості та стає сильною жінкою із м'якою вдачею та добрим серцем. Всю цю історію життя та становлення Соломії Володимир Лис подає з елементами детального опису побуду та природи Полісся.

Письменник детально описав долю трьох Соломій – представниць трьох поколінь, та головну увагу зосередив на середній: «Народилася дочка Соломії Троцюк, Зозуликів невістки, жони їхнього сина Антона, мешканки поліського села Загоряни, громадянки Другої Речі Посполитої, на четвертий день після Головосіка, на другий день по святі чи присвятку Семена, 15 вересня 1925 року від Різдва Христового за новим, як у селі казали, польським стилем» [4, с. 23]. Звертаємо увагу, що автор активно використовує діалекти у творі, які додають свіжості та місцевого колориту оповіді, служать засобами правдивого змалювання характеру персонажів, а також особливостей їх мовлення.

Структура імені Соломія така, що, сприймаючи його свідомістю, виникає образ красивої, лагідної, доброї та особливої дівчини. У класичній українській літературі традиційно домінують імена-штампи: Марія, Катерина, Ганна. Із відоміших творів, головну героїню якого звати Соломією, пригадується хіба що повість М. Коцюбинського «Дорогою ціною». Соломія не є загальноновживаним ім'ям завдяки надмірному застосуванню в побуті. Воно асоціюється з українською старовиною, автентичністю.

Соломія з дитинства росла красивою, милою дівчинкою: «Про таке личко, як у Соломії, кажуть, що в молоці викупане та россою умите. Сміхотливі ямочки, що з'являлися на щічках, робили його ще привітнішим. Великі очі ставали все виразнішими, а головне – із світло-сірих –небесними, синіми, наче дві великі волошки над маковими квітами щік. Віями, як сказав одного разу тато Антін, мона землю заволочувати, такі пишні. Бровенята ще маленькими просилися у пісню...» [4, с. 29]. Соломія-старша порівнювала її з ангелочком і переживала, говорячи чоловікові: «Мені страшно, Антоне... Занадто вона красива й добра. Наче ангелочка нам Біг послав» [4, с. 31].

Звертаємо увагу на те, що головна героїня була дуже сильна і смілива. Прикладом цього може служити той факт, що ціною власного життя вона кидається на захист своєї конкурентки: «Бо хіба мона людині ні за що ні про що смерті завдавати? Навіть якщо ця людина – Руфка. Хай яка вона ни є... Таж ни мона й таку ні за що вбивати...» [4, с. 52]. Саме ця подія показує, наскільки сильним є почуття любові до ближнього в героїні у порівнянні зі страхом перед можливою небезпекою, а то й власною смертю.

Отже, складним сплетінням несподіваних, заплутаних, драматичних, а часом ніби алогічних почуттів і вчинків відзначається сюжетна лінія, пов'язана з життєвим шляхом Соломії. Відомий дослідник Т. Прохасько зауважує: «Зрештою, у житті кожної людини, де б вона колись не була, а чи буде, базових життєвих

подій, дій і переживань не так багато: радість, страх, любов, біль, відчай, віра. Поступ історії, зміна часів тільки додають колориту, надають можливості проявлятися цим базовим речам у спосіб, який здається неповторним. Але саме так – із сплетення історії великої історії світу – народжується література, яка викликає зворушення й захоплення» [5, с. 5].

Висновки. Отже, в романі Володимира Лиса «Соло для Соломії» зображено історію життя української жінки у ХХ ст. Жінка стає символом епохи, увібравши в себе всю атмосферу сторіччя. Широке полотно характеристики головної героїні має за мету розкрити роль жінки в суспільно-політичному процесі ХХ ст., але передусім це роман про Соломію, образ сильної та вольової жінки, котра піддається спокусі чоловіків, бореться за своє щастя та шукає себе. Роман про пошуки власного «я», шлях крізь розчарування, біль до моменту щастя.

Список використаних джерел:

1. Башкирова О. Літературна традиція як основа моделювання художнього світу в романістиці Володимира Лиса (на матеріалі твору «Соло для Соломії»). Синопис: текст, контекст, медіа. 2016. № 3. С. 13–16.
2. Кривопишина А. Поетика жанру сучасного історичного роману. *Літературна Україна*. 2013. № 4. С 9.
3. Кудрявцев М. Своє і чуже. Кривий Ріг: Громада. 2007. С. 46
4. Лис В. Соло для Соломії. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2013. 368 с.
5. Прохасько Т. Кант для Соломії. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2013. С. 5–6.

РОЗДІЛ 5

Єременко О.В.,
доктор пед. наук, професор
кафедри хореографії та
музично-інструментального
виконавства СДПУ
ім. А.С.Макаренка

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Активізація міжнародних контактів у вітчизняній освіті пов'язана з процесами реалізації гуманістичних основ, опори на національне підґрунтя, актуалізації особистісних підходів, дотримання принципу культури відповідності навчання майбутніх фахівців. Велике значення у з'ясуванні цих завдань має процес удосконалення освіти з метою підготовки фахівців магістерського рівня з урахуванням їх етнокультурних особливостей.

З метою з'ясування обраної проблеми етнокультурних особливостей підготовки магістрів музичного мистецтва вважаємо за доцільне розкрити співвідношення освіти і культури, що розглядається науковцями в різних аспектах, а саме: культурологічному; в руслі формування полікультурної освіти; в умовах культурно-історичного типу освітньої системи; у річищі шляхів і засобів розвитку культури, суб'єктів освіти; з урахуванням образу культурної й освіченої людини; з точки зору узагальнення, зберігання та відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [4, 110].

За В. Луговим, розуміння означеного феномену в соціально-культурних умовах дає можливість окреслити такі функції, як: інтенсивного засобу входження особистості в сферу науки і культури; соціалізації людини та накопичення досвіду; становлення духовно-суспільного життя особистості; трансляції культурно-насичених зразків людської діяльності; розвитку регіональних систем і збереження національних традицій; втілення основних

культурних цінностей для реалізації завдань розвитку суспільства; активізація культурних надбань у суспільному житті та і окремій особистості [4].

Наукові джерела віддзеркалюють лише окремі аспекти означеної проблеми. Так, дослідники розглядають етнокультурні особливості навчання іноземних вокалістів в контексті збереження особливостей їх мови і культури, ментального індивідуального досвіду. Вони зазначають, що глобалізація світових культуро творчих процесів вимагає врахування універсальних і специфічних ознак представників різних народів з метою з'ясування проблем міжкультурного діалогу [3].

Т. Іванова тлумачить національну приналежність як потребу душі. Крім того, вона підкреслює, що усвідомлення і приналежність особистості до певної національності дає можливість реалізовувати етнокультурні особливості у фаховій підготовці [2]. Етнокультурний контекст підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва, за ствердженням А. Козир, має знівелювати суперечності між фаховими потребами студентів і вимогами суспільства та змінними соціальними умовами [3].

Вивчення наукових джерел свідчить про те, що етнокультурологічні особливості підготовки магістрів музичного мистецтва проглядаються у багатоаспектності і системності пояснення культурних проблем, художніх цінностей. Вважаємо за доцільне наголосити, що в процесі ознайомлення магістрантів з художньо-навчальним матеріалом відбувається усвідомлення відмінностей між культурами, формування толерантного ставлення до культур різних народів, почуття гордості за власний національний культурний доробок [1].

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що в умовах сьогодення є можливість констатувати зміцнення зв'язків між освітою і культурою, підвищення уваги до етнокультурних проблем [5]. За таких обставин, урахування етнокультурних особливостей підготовки магістрів музичного мистецтва орієнтує їх на самостійне формування художнього світогляду, усвідомлення власного значення в соціокультурному просторі сьогодення.

Важливо звернути увагу на те, що реалізація етнокультурних особливостей у підготовці майбутніх фахівців магістерського рівня спирається на принципи культуро відповідності, етнокультурності, діалогу, полікультурної взаємодії з метою зорієнтованості процесу фахової підготовки до ретрансляції підростаючому поколінню народної музичної культури.

Отже, сприймання та усвідомлення мистецьких творів магістрантами передбачає врахування етномузичних традицій, які розуміються як система національних і естетичних цінностей; поєднання з декоративно-прикладним мистецтвом; міждисциплінарними можливостями етнокультурної музикології з метою оволодіння здобувачами освіти різних музичних культур.

Фахова підготовка магістрів музичного мистецтва в умовах реалізації етнокультурної специфіки навчання забезпечує спроможність студентів оволодівати теорією і практикою етномузичного навчання; їх уміння визначати особливості народної музичної творчості та методики її засвоєння в освітньому процесі.

Таким чином, відзначено, що реалізація етнокультурних особливостей у підготовці магістрів музичного мистецтва є однією зі складових сучасної парадигми мистецької освіти. До того ж, означені особливості поряд із полікультурним і міжкультурним підходами забезпечують органічне поєднання вітчизняної професійної музичної освіти зі світовою. Викладені матеріали дають можливість стверджувати про актуальність обраної теми та засвідчують ряд питань, що потребують більш повного розкриття.

Список використаних джерел:

1. Yeremenko, O., Chystiakova, I., Biriukova, L., & Petrenko, M. (2020). Training of Future Musical Art Teachers: An Ethnocultural Approach. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 127-138.
2. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. К.: ЦВП, 2005. 282 с.
3. Козир А. Етнокультурний контекст підготовки майбутніх учителів музики та хореографії. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Харків, 2018. Вип. 1 (87). С. 39-46.
4. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: культура, функціонування, тенденції розвитку. Київ: МАУП, 1994. 196 с.
5. Процюк В. Культурологічний аспект підготовки вчителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук: збірник наукових праць*. Київ, 2015. Вип.12. С.124-129.

Дун Хао
аспірант 3 курсу
Сумський державний
педагогічний університет
імені А.С. Макаренка

ОСНОВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ

Особливість сучасної освіти, в центрі якої знаходиться висококультурна особистість, здатна добросовісно та усвідомлено відноситись до культурно-соціальних подій у світі, вимагає розв'язання низки завдань, котрі стосуються удосконалення змісту мистецького навчання. Означені процеси мають відбуватися задля становлення особистісних якостей здобувачів освіти, зокрема, такого важливого їх аспекту як світогляду.

Як доведено науковцями, мистецький світогляд забезпечує розвиток індивідуальної неповторності кожної особистості. Формування досліджуваного феномена забезпечується рівнем мистецько-теоретичних знань підлітка, ступенем оригінальності музичного мислення, зацікавленості різними видами мистецтва, а також спроможності до відтворення музичних образів. Крім того, особливості мистецького світогляду відбиваються в індивідуальних пріоритетах учня, конкретних мистецько-практичних діях в напрямку сприймання та відтворення мистецьких явищ.

Вивчення першоджерел з теми дослідження засвідчують, що досвід культури музичного сприймання, художньо-естетичних переживань, емоційного та мистецько-образного мислення, оцінки музичних творів складає зміст мистецького світогляду [2]. Підлітковий вік характеризується тим, що учні вже мають певний світогляд, який вимагає розширення, формування, розвитку. Такі процеси виявляються в поглибленні пізнавальних потреб та інтересів. За таких умов, формування мистецького світогляду забезпечується сприйняттям творів різних стилів, жанрів, епох розучуванням і виконанням адекватного для підліткового віку пісенно-хорового репертуару та ін.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що в підлітковому віці вокальна робота відзначається певними труднощами. Існують такі моменти, коли відсутність співацького досвіду призводить до того, що більш складний репертуар підлітки виконувати не можуть, а доступний, більш простий, – не хочуть через відсутність інтересу. Це вимагає підбору оригінальних вправ і пісень. Така практична робота здійснюється за допомогою методу творчих вправ. Доцільність цього методу полягає в тому, що учні в якості вправ виконують окремі фрагменти зі складних творів. Отже, забезпечується правильне формування звуку (дихання, артикуляція), більш швидке розучування всього твору [1, 128]. Запропонований метод використовується разом із методом фрагментарного розучування.

У процесі формування мистецького світогляду велике значення має здатність співпереживати настрою й почуттям з подальшою естетичною оцінкою мистецького образу [1, 70]. Тобто, успішне формування обраного феномену неможливе без урахування запитів, інтересів, уподобань, смаків, власного відношення учнів до музичних явищ. За таких обставин, означений процес забезпечується, зокрема, використанням методу емоційно-змістового аналізу музичних творів. У цьому контексті різні відомості та факти щодо життєдіяльності та творчості композитора або написання певного твору мають допомагати розкрити зміст, ідею твору та визначити особистісне ставлення слухача до нього.

З'ясування вище окреслених завдань забезпечується цілеспрямованим естетичним сприйняттям напряду розвитку художніх здібностей, що розуміються як сприйнятливість, емоційний відгук на музичні явища. Такий процес уможлиблюється за умов використання методу «занурення в жанрово-стильові ознаки» музичного твору, який створює підґрунтя для розуміння змісту музичного твору, його жанрово-стильової специфіки.

Разом з обґрунтованими методами використовується метод повторюваності сприймань, котрий сприяє розвитку здібності підлітків слухати і чути музику, активізує інтерес до неї. Взаємодія цього методу з прийомом усвідомлення засобів музичної виразності сприяє активному сприйняттю музики й адекватній реакції підлітків на неї. Важливого значення набувають методи «музичних позивних» і «співу інструментальних тем», що використовуються не тільки задля формування інтересу, смаку, прагнення школярів до опанування музичного мистецтва, але й з метою формування мистецького світогляду підлітків.

Отже, поданий у публікації матеріал свідчить про актуальність теми, розробка якої має сприяти удосконаленню методичних орієнтирів формування мистецького світогляду підлітків. Стають доцільними узагальнення щодо ролі схарактеризованих у роботі методів під час формування досліджуваного феномену.

Список використаних джерел:

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: [учебное пособие]. Москва: Просвещение, 1983. 224 с.
2. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: [навчально-методичний посібник]. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.

Пан Бо
аспірант 3 курсу
Сумський державний
педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

МИСТЕЦЬКО-ПІЗНАВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПРОВІДНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ

Реалізація положень системно-діяльнісних орієнтирів мистецької освіти на сучасному етапі сприяють розкриттю сутності пізнавальної діяльності, визначенню ролі самостійної роботи під час її формування, виокремленню факторів, що впливають на успішність мистецько-пізнавальної обізнаності та діяльності учнів молодшого шкільного віку. У такому аспекті дослідження теоретичних і практичних основ забезпечення процесу формування мистецько-пізнавальної компетентності учнів початкової школи має важливе значення. Адже спроможність учням з'ясовувати навчально-пізнавальні завдання під час сприймання та відтворення мистецьких образів є одним із показників результативності їхнього мистецького навчання.

Мета публікації полягає у розгляді основних умов формування мистецько-пізнавальної компетентності молодших школярів.

У процесі виконання дослідження щодо формування обраного феномену було виокремлено такі педагогічні умови, як: досягнення культурологічних орієнтирів на заняттях музичного мистецтва, що дозволяє реалізовувати таке змістове наповнення навчання, в результаті котрого мистецтво усвідомлюється школярами як цінність світової культури; забезпечення індивідуалізації мистецького навчання, що орієнтує вчителя на виявлення і збереження в молодших школярів індивідуальних проявів, смакових переваг у мистецтві, врахування та розвиток унікальних, неповторних для певної особистості засобів мистецької діяльності.

Досягнення культурологічних орієнтирів на заняттях музичного мистецтва зумовлюється тим фактом, що культуровідповідність є необхідною ознакою

сучасної мистецької освіти. Це дає можливість стверджувати про зорієнтованість навчання музичного мистецтва на усвідомлення його учнями як соціально-культурного явища [3,152]. Отже, умова досягнення культурологічних орієнтирів на заняттях музичного мистецтва зорієнтовує вчителя на здійснення музичного навчання в контексті з'ясування змісту мистецьких творів, що дає можливість відбуватися процесам пізнання стосовно авторських задумів, виявлення стильових ознак мистецької творчості та ін. [1].

На уроках музичного мистецтва реалізація обраної умови уможливує широке ознайомлення молодших школярів зі світом мистецтва (пізнання його різних видів, художніх напрямів, розширення мистецького досвіду). Крім того, у площині цієї умови відбувається формування особистісної культури учнів на тлі освоєння художньої культури суспільства. Осягнення естетичної цінності мистецьких творів, розвиток здатності школярів до сприймання музичного мистецтва як явища, що містить великий потенціал утілення прекрасного в суспільстві та житті особистості, становить змістову основу формування мистецько-пізнавальної компетентності учнів щодо реалізації умови досягнення культурологічних орієнтирів на заняттях музичного мистецтва.

Забезпечення індивідуалізації мистецького навчання є умовою, в контексті якої є можливість для виявлення індивідуальних особливостей учнів під час освоєння мистецьких творів. Утім, на ряду з урахуванням індивідуальних переваг школярів, має проявлятися художня вимогливість у мистецтві. Як зазначає Г.Падалка, «якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватися, переважно, на зовнішні стандарти мистецьких явищ» [3,156]. Такі дії створюють передумови для осягнення мистецтва з позицій моди, що негативно впливає на формування мистецько-пізнавальної компетентності молодших школярів.

Отже, означена умова забезпечує неповторність і оригінальність проявів учнів в процесі навчання музичного мистецтва. Обмеженість та відсутність індивідуальних підходів сприяє «бездумному споживанню» антихудожніх явищ. Реалізація даної педагогічної умови пов'язана зі ступенем емоційної сприйнятливості в мистецтві. Неможливо змусити учня емоційно переживати, якщо його мистецькі переваги розходяться із запропонованим тлумаченням художнього твору.

Опрацювання наукової літератури засвідчує, що практична діяльність на уроках музичного мистецтва під час реалізації означених умов відзначається

вагомістю. Вона пов'язана із набуттям школярами умінь і навичок відтворення задуму композитора на основі отриманої пізнавальної компетентності [2].

Таким чином, матеріал публікації дає можливість констатувати, що пріоритетність проблеми мистецько-пізнавальної компетентності молодших школярів крізь призму впровадження обґрунтованих умов (досягнення культурологічних орієнтирів на заняттях музичного мистецтва і забезпечення індивідуалізації мистецького навчання) має ефективно вплинути на формування досліджуваного феномену.

Список використаних джерел:

1. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: [посібник для вчителів]. Харків: Веста, Вид-во «Ранок», 2006. 256 с.
2. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: [навчальний посібник]. Суми: Вид-во «Наука», 2004. 211 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.

Сьоміна А. А.,

аспірантка кафедри

Української мови і літератури

Сумського державного університету імені А. С. Макаренка

СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ

Для того, щоб визначити сутність і зміст поняття «педагогічні умови», деякі дослідники вживають певний перелік складових цього поняття: це, передусім, психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні педагогічні умови. Їх можна об'єднати у дві групи – суб'єктивні умови, тобто умови, пов'язані із внутрішнім світом особистості (зосередженість на атмосфері, на позитивній мотивації, на перевагах майбутньої професії тощо); та об'єктивні зовнішні умови (дидактичні, методичні, комунікативні та організаційні) [1].

Педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності майбутніх бакалаврів із документознавства можна визначити як певну сукупність методичних заходів, обставин та умов, що сприяють ефективності процесу вивчення фахових дисциплін. Мовленнєва компетентність передбачає таке тлумачення: це вагомий складник професійної компетентності, інтегративна

професійна якість особистості, що характеризується наявністю стійких мотивів, прагненням до мовленнєвого розвитку і саморозвитку, наявністю мовно-мовленнєвих знань, мовленнєвих умінь, здібностей, важливих для здійснення мовнокомунікативної взаємодії з учасниками професійного процесу. У документознавчій сфері діяльності суть поняття «документознавство» полягає в розгляданні його як комплексної науки про документ і документно-комунікаційну діяльність, що вивчає в історичному, сучасному та прогностичному аспектах процеси створення, розповсюдження та використання документних джерел у суспільстві. Також документознавство — наукова дисципліна, яка вивчає закономірності створення документів у різних галузях людської діяльності і розробляє принципи побудови систем документування й діловодства[2].

Однією із найосновніших педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх бакалаврів із документознавства у процесі вивчення фахових дисциплін є інтегрованість та взаємопроникнення навчальних предметів під час професійної підготовки студентів документознавчого спрямування. Сучасні вимоги до фахівця із документознавства (та й до будь-якого фахівця взагалі) передбачають дуже широке коло знань, умінь, навичок у різних сферах: знання організації архівної справи; законодавства про працю; документоутворення; основи організації праці, управління та економіки; методи актуалізації та проектування баз і банків даних; методи аналізу, проектування, розвитку та дослідження документаційних систем; основи ергономіки, соціальної психології, соціології, управління; правила внутрішнього трудового розпорядку; порядок класифікації, зберігання, оформлення експертизи цінності документів; правила і норми охорони праці; розпорядження, накази, постанови, інші нормативні та керівні документи, які стосуються документаційного забезпечення управління [3]. Саме тому перед викладачами студентів-документознавців постає завдання інтегрувати і змішувати знання із різних галузей, не викладаючи власний предмет у чистому вигляді, а формуючи взаємопроникнення навчальних дисциплін майбутніх бакалаврів із документознавства. Натепер, як показує аналіз наукових джерел і сайтів закладів вищої освіти, у Херсонському державному університеті, Донбаському державному педагогічному університеті студенти здобувають спеціалізації: «Редагування освітніх видань», «Документознавство», «Бібліотекознавство». Під час навчання студенти названої спеціалізації здобувають професійні знання та вміння з теорії документальних джерел; методики документотворення та

документообігу; надання інформаційних послуг та управління інформаційними ресурсами; організації баз даних; роботи з інформаційно-пошуковими системами; організації та ведення представницьких заходів; організації зв'язків з громадськістю.

Структуру професійної підготовки майбутніх документознавців складають навчально-пізнавальна, науково-дослідна складові, а також виробнича практика. Зокрема, до навчально-пізнавальної підготовки входять гуманітарна, природничо-наукова та загальноекономічна складові. Науково-дослідну частину організовують навчально-дослідницька і науково-дослідницька діяльність. Практична частина представлена виробничою практикою. Виховна складова є невід'ємною частиною кожної з вищеназваних і реалізується як в аудиторних, так і позааудиторних формах роботи. Навчання у деяких університетах нашої країни здійснюється більш фахово, зокрема, Київський національний університет культури і мистецтв у програмі підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності має такі дисципліни, як «Історія державних установ», «ПР в органах державної влади», «Соціологія управління», «Антикризове управління», «Документаційне забезпечення управління», «Прийняття управлінських рішень», «Дипломатичний протокол» тощо.

Таке широке коло дисциплін змушує зрозуміти, що документознавець сьогодні – це дуже обізнана, усебічно розвинена людина, яка працює як із «папірцями», так і з людьми. Саме тому мовленнєва компетентність має бути згадувана не лише на заняттях із української мови за професійним спрямуванням чи схожих дисциплінах, але й на дисциплінах фахового напрямку. Також важливо розуміти, що заняття із української мови за професійним спрямуванням мають бути спрямованими на вивчення документів і їхньої лексики та мовлення. Важливо пам'ятати про такі критерії до занять, як постійне вивчення оригінальних текстів документів, робота із інтерактивними засобами навчання, редагування документів. Однією із педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх бакалаврів із документознавства вбачаємо у створенні сайту фахової спрямованості із можливістю додавання, редагування і створення документів, сумісно із іншими викладачами і за активної участі студентів.

Список використаних джерел:

1. Касярум К.В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 / Катерина Володимирівна Касярум. – Черкаси, 2011. – 282 с.

2. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://dilo.kiev.ua/slovník.html>
3. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://job.tochka.net/ua/resources-article-dokumentoved-284/>].

Наукове видання

**ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ І ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Збірник матеріалів

Усеукраїнської науково-практичної конференції

Випуск 5

29-30 жовтня 2021 року

Матеріали

усеукраїнської науково-практичної конференції

Відповідальний за випуск: *О.М. Семенов*

Комп'ютерна верстка: *А.О. Зленко*

Підписано до друку 29.10.2021 р.

Формат 60x84/16. Гарн. Gambia. Друк ризогр.

Папір офсет. Ум. друк. арк. 8,07. Обл.-вид. арк. 8,31.

Тираж 100. Вид. № 23.

Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002, Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А.С. Макаренка

Суми: СумДПУ, 2021

Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.