Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 11
Том 1

Засновано у 2015 році

Рівне – 2020

УДК 37 : 005.591.6
І - 66
ББК 74.200

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 11. Том 1/ упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол. : Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2020. – 225с.

До збірника увійшли наукові праці з теорії і методики освіти та виховання. У наукових розвідках представлено різновекторність сучасних підходів до змісту, форм і технологій освітнього процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія:

Головний редактор: **Коляда Наталя Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з інноваційних досліджень та європейської інтеграції, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Заступник головного редактора: **Грицай Наталя Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри біології та здоров'я людини Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Члени редколегії:

Остапчук Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Кобилянський О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету;

Мельничук І. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Sieradzka-Baziur Bożena (Сєрадзька-Базюр Б.), доктор хабілітований, професор, проректор з наукової роботи і освітніх програм, Академія «Ігнатіанум» у м. Кракові (Республіка Польща);

Савчук Б. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітніх технологій ім. Б. Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»;

Ящук І. П. , доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Вихрущ А. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського;

Петренко О. Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Ковальчук О. С., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української та іноземної лінгвістики, проректор з науково-педагогічної роботи Луцького національного технічного університету;

Баліка Л. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Кравченко О. О., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Побірченко Н. С., доктор педагогічних наук, професор, професор надзвичайний на факультеті суспільних та гуманітарних наук Державного вищого навчального закладу імені Вітелона в Легніци (Республіка Польща);

Петренко С. В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету;

Дичківська І. М., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Пониманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Шадюк (Падалка) О. І., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Пониманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Zdzislaw SirojC (Здзіслав Сіройц), доктор габілітований соціальних наук в галузі педагогіка, професор, професор кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща);

Jolanta Skubisz (Йоланта Скубіш), доктор соціальних наук в галузі педагогіки, викладач кафедри педагогіки Інституту педагогіки і психології Вищої школи менеджменту у Варшаві (Республіка Польща).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. Збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України у категорію «Б» у галузі педагогічних наук (спеціальності – 011, 014, 015).

Фаховий збірник наукових праць РДГУ «Інноватика у вихованні» індексується міжнародною наукометричною базою даних **Index Copernicus International**: https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=48435

Упорядники: **проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ**.

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол № 5 від 28 травня 2020 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2020

ЗМІСТ

Сухомлинська О. Василь Сухомлинський крізь призму часу: деякі зауваги до розгляду ідей……. **6**
Петренко О. Активні й інтерактивні методи полікультурного виховання учнів різних вікових груп……. **17**
Багрій М., Білавич Г. Наукова, освітня, публіцистична діяльність українських письменників – членів НТШ у Львові (кінець XIX – початок XX ст.)……. **25**
Лісова С. Узагальнення та систематизація педагогічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій…… **36**
Потапчук Т. Професійна підготовка майбутнього фахівця з інформаційно-комунікативних технологій у закладі вищої освіти……. **45**
Савчук Б., Угринчук Ю. Досвід професійної туристичної освіти в США і Швейцарії в рецепції науковців та проєкції його застосування в Україні…… **52**
Bezkorovaina O., Kolibek Y. Reading as a subject of scientific research… **61**
Баліка Л. Специфіка діяльності кабінету вивчення книги і читача в Українському науковому інституті книгознавства (1926–1936)…….. **68**
Бричок С. Практики вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – початок XX ст.). **76**
Гронь Л. Активізація усної комунікативної діяльності студентів мовних факультетів закладів вищої освіти…… **86**
Гудовсек О. Система позашкільної освіти дітей і молоді Рівненщини в другій половині XX ст……. **92**
Довбенко С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема…… **100**
Дупак Н. Методологія діагностики професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти у контексті нового стандарту вищої освіти…… **108**
Олексюк О. Військово-патріотичне виховання студентської молоді: з досвіду впровадження…….. **116**
Прокопчук В. Методологічна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в європейському освітньому просторі……. **122**
Сяська І. Шляхи підвищення якості навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін……. **135**
Третяк О., Міщеня О. Педагогічна рефлексія у контексті професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти…… **144**
Tretiakova K., Bihunov D. New elt methodology curriculum: students' expectations of school practice…… **153**
Ціпан Т. Превенція асоціальної поведінки неповнолітніх: психолого-педагогічна діагностика…… **160**
Fedoryshyn O. Socialization in the schooling process via cooperative learning…… **167**
Ясногурська Л. Компетентнісний підхід у навчанні іноземним мовам.. **175**

Доробки молодих науковців

Antonenko N. English for specific purposes: brief history…….. **181**
Богданович Л. Формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи…. **186**
Grossu N. Critical thinking in the teaching of the Ukrainian language as a foreign……. **194**
Коваль Д. Педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у фаховій підготовці…… **201**
Петренко І. Ергономічний підхід до формування простору класної кімнати початкової школи: теоретичний аналіз проблеми…… **214**

УДК 37(477)(092)
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.279

Сухомлинська Ольга
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, головний науковий
співробітник ДНПБ України імені В. Сухомлинського,
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-2033-285X
e-mail: 2991946@gmail.com

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЧАСУ: ДЕЯКІ ЗАУВАГИ ДО РОЗГЛЯДУ ІДЕЙ

Анотація. У статті представлений погляд на спадщину Василя Сухомлинського з двох позицій – як історичного надбання, приділяючи першочергову увагу першоджерелам, а не інтерпретаційним працям, відцензурованим текстам або ж збіркам уривків з праць, а також як на доробок, який і нині може підживлювати освітньо-виховну практику. Виявлено недостатнє або ж поверхове вивчення джерельної бази, яке часто підмінюється творами, що вийшли після смерті автора з відредагованими правками.

У статті схарактеризовані й розкриті ті напрями творчого доробку, які мають актуальне звучання, але не знайшли відповідного розкриття як в історико-педагогічних дослідженнях, так і в загальнопедагогічній проблематиці. До них авторка зараховує: необхідність поєднання, а не відокремлення теорії і практики як з боку науковців, так і з боку учительства; думки педагога про організацію і проведення пошуково-експериментальної роботи в школі як довготривалого і виваженого процесу – від підготовчого етапу до незвичного тривалого експериментування; думки педагога про безпосередню участь учнів в організації власного шкільного і навколишнього середовища; погляди педагога на організацію і проведення індивідуальної роботи з важкими дітьми (інклюзія); аналіз його думок про «олюднення» знань; важливість емоційно-ціннісного супроводу світоглядних орієнтирів освіти тощо. Обраний підхід розширює наше розуміння спадщини педагога, а підняті у статті питання збагачують і поглиблюють усвідомлення тих кардинальних змін, що відбуваються нині в українській освіті, які викликані, серед іншого, й історичними чинниками й передумовами.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, педагог, спадщина, актуальність, школа, освіта, експериментування, керівництво, діти, гуманізм, інклюзія, середовище, розвиток, ідеї, реформування.

Постановка проблеми. Думки та ідеї, висловлені відомими педагогами віддаленого і недавнього минулого, з плином часу не втрачають своєї цінності і повертаються до дослідницького поля у часи, коли освітяни шукають шляхи подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. Це особливо стосується такої постаті як Василь Сухомлинський, столітній ювілей якого в 2018 році широко відзначався не лише в Україні, а й у світі на рівні ЮНЕСКО. Ювілейна дата привернула велику увагу до спадщини педагога, вона аналізувалася науковцями, до неї зверталися педагоги-практики. З'явилося досить багато публікацій, присвячених різним аспектам його творчого доробку. Тому сьогодні, з плином часу, викристалізувалася потреба оцінити ці публікації, виявити нерозкриті й

© Сухомлинська О., 2020

непрояснені питання, які залишилися поза увагою дослідників, але все ж потребують висвітлення.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Упродовж багатьох років дослідження спадщини В. Сухомлинського досить репрезентативно представлені у вітчизняному дослідницькому просторі. Підготовлено і захищено багато дисертаційних досліджень, опубліковано монографічні роботи. Але, виходячи з поставленої нами проблеми, об'єктом аналізу виступлять дослідження останніх двох років. Це два випуски Наукових записок Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, серія «Педагогічні науки», що вийшли у 2018 р. (№ 171 – 237 с. і № 172 – 257 с.), які повністю були присвячені різним аспектам педагогічної спадщини Сухомлинського. На сторінках цих часописів виступила велика кількість провідних науковців України і зарубіжжя з аналізом окремих напрямів спадщини педагога, розмислами щодо їх затребуваності й важливості для сьогодення. І серед них: про модернізацію сучасної початкової освіти крізь призму ідей педагога (О. Савченко, Я. Кодлюк та ін.), про підготовку майбутнього учителя у діалозі із В. Сухомлинським (Н. Кічук, Н Калениченко, С. Мельничук, Л. Хомич), про важливість патріотичного виховання (А. Богуш, В. Кузьменко, П. Олешко), про роль і значення казки для сучасної початкової освіти (І. Баранюк, Ю. Кузьменко, Т. Тоцька, Т. Янченко) та інші.

Нами були проаналізовані також збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету (вип.10, 2019р.) та часопис «Нова педагогічна думка» (№3 (99), 2019р.) – видання Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, які в цілому присвячені методичним аспектам педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Здійснений аналіз виявив, що певні питання залишилися поза увагою дослідників і не були достатнім чином проаналізовані.

Метою написання цієї розвідки є висвітлення тем і сюжетів стосовно творчого доробку В. Сухомлинського, які потребують вивчення і розгляду як з позицій історико-педагогічної науки, так і доповнення та додаткового аргументування задля розв'язання актуальних питань сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2018 році виповнилося 100 років від дня народження Василя Сухомлинського і 48, як він пішов з життя. Педагог залишив, як знаємо, велику творчу спадщину, яка впродовж цих десятиліть поповнювалася виданнями творів, які не були опубліковані за його життя, тематичними збірками, літературою для дітей (Сухомлинська, Березівська та Страйгородська, 2018 a). У своїй сукупності вона виступала предметом досліджень різних за статусом і кваліфікацією науковців і практиків (Сухомлинська, Березівська та Страйгородська, 2018 b). Чи є ця спадщина, як і сам Сухомлинський, історією, перегорнутою сторінкою нашого життя? Чи, натомість, можемо віднайти щось цікаве в його творах, що може і сьогодні здивувати, вразити, показати звичне під іншим кутом зору, підказати нові ідеї?

Як видається, і те, й інше, і намагатимемося зупинитися на моментах, які, або зовсім не були розкриті під час Року Сухомлинського, або подавалися дещо під іншим ракурсом.

Перш за все задамося питанням: а чи знаємо творчий спадок Сухомлинського, не дивлячись на те, що він досліджувався і продовжує досліджуватися багатьма? Вважаємо, що в деяких своїх аспектах він майже не вивчений, оскільки рідко хто звертається до прижиттєвих видань, найчастіше – до п'ятитомного видання творів, опублікованого в 1976–1977 роках (Сухомлинський, 1976-1977) (російською

мовою – 1979–1980 рр.), яке, на нашу думку, є класичним прикладом радянського підходу до упорядкування, відбору й оприлюднення текстів. Частина поміщених у п'ятитомнику праць Сухомлинського була вже відцензурована, коли друкувалася вперше за життя педагога (Сухомлинський, 2018), але у зазначеному виданні всі без винятку тексти підлягали цензуруванню. Одні, як виявляється, піддавалися подвійній цензурі, ті ж, що публікувалися вперше, рецензувалися відповідно до ідеологічних і педагогічних вимог кінця 1970-х років. П'ятитомне видання як українською, так і російською мовами віддзеркалює радянську практику урегульованого, цензурованого коригування текстів відповідно до світоглядних, ідеологічних, політичних доктринальних уявлень і канонів, складає «радянську картину світу» (Червинский, 2011) і може, на нашу думку, виступати джерелом лише з відповідним аналізом і коментуванням.

Окрема тема – тематичні збірки, підготовлені різними упорядниками, як-от: «О воспитании» (С. Соловейчик) (1973), «Батьківська педагогіка» (В. Ф. Шморгун) (1978), «Родина в сердце» (Г. І. Сухомлинська, Л. В. Голованов) (1978), «Родительская педагогика» (без упорядника) (1978), «Потребность человека в человеке» (Т. В. Самсонова) (1978) та ін. Вони, як правило, сучасними авторами розвідок про різні аспекти спадщини педагога класифікуються як оригінальні твори Сухомлинського, що також свідчить про поверховість їхніх досліджень. Ними не береться до уваги, що упорядники відбирають твори і уривки з текстів відповідно до власних уподобань та власних педагогічних позицій. Щодо архівних матеріалів, то вони, як правило, не виступають предметом дослідження. І Рік Сухомлинського нам нічого в цьому напрямі не запропонував і не додав. А такий підхід – і звернення до першоджерел – уможливив би більш повний і глибокий аналіз творчості педагога.

Інший аспект досліджень – розгляд персоналії на тлі, у контексті доби. Хоча ми часто зловживаємо цими виразами, застосовуємо їх навіть тоді, коли цей контекст представлений мінімально, або ж його зовсім немає. Для дослідників аксіоматичною є теза про те, що постаті минулого не можна розглядати відірвано від контексту, поза системою зв'язків і взаємозалежностей. І, звичайно, Сухомлинський – це син свого часу, 60-х років XX століття, першої радянської відлиги, представник шестидесятників. Радянська цивілізація в ці роки висунула серед інших відомих діячів культури і Сухомлинського. Він був разом з тими, хто підіймав такі питання: що являє собою людина; яка мета її життя; у чому її призначення; що таке моральність, духовність, тобто, що таке добро і що таке зло. Ці питання пов'язані з часом, у якому живе людина і разом з тим не мають часового виміру і з кожним новим поколінням, новими викликами знову й знову постають перед суспільством і кожною окремою людиною. Василь Олександрович як учитель, директор школи, як дослідник завжди приділяв їм велику увагу, але особливо в ті роки, коли вони підіймалися в багатьох сферах – філософії, психології, літературі, мистецтві. Він же розмірковував над феноменом дитинства: як потрібно навчати і виховувати дітей, щоб вони розуміли сенс життя, свого і оточуючих; як через освіту і виховання донести до дитини морально-етичні ідеї, норми та правила, прищепити культуру, показати належність до свого роду і народу.

Його великою перевагою і важливим аргументом для розроблення цих ідей було те, що він упродовж 22 років очолював загальноосвітню середню школу. Саме вона стала експериментальним майданчиком для висунення, перевірки та впровадження нових ідей, дала можливість не тільки створити свій власний образ і модель школи, її філософію, а також запропонувала величезну кількість матеріалу

для написання й обнародування 45 книг та більш, ніж 500 статей науково-публіцистичного змісту. Як видається, ця константа, цей інваріант – *зв'язок з практикою, живим життям учителів і дітей,* щоденне не лише спостереження, а й безпосередня участь у педагогічному процесі, залишаються актуальними й нині. Більше того, вони виступають загальною педагогічною закономірністю. Нині ж часто-густо спостерігаємо певний «розподіл праці» у педагогів. Є теоретики, які спеціалізуються виключно на теорії, розробці теоретичних питань, є й практики, які мають застосовувати ці ідеї, впроваджувати їх у практику.

Розмірковуючи над цим явищем, Сухомлинський вважав, що «у самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження». «Ця близькість, спорідненість, – уточнює педагог, – полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення. І цією першою сходинкою якраз і є аналіз педагогічних явищ у власній роботі» (Сухомлинський, 1988, с.98-99). Тобто, не відокремленість, а поєднання – ось плідний і конструктивний шлях до успіху у навчанні дитини. При цьому Сухомлинський вважав, що дослідницька робота вчителя, як і науковця, має носити довготривалий, а не короткостроковий характер. Ця теза і в його часи викликала критику, а нині ми перейшли до прискореного вирішення всіх освітніх проблем, наче знаходимося у експрес-потязі, що мчить без зупинок.

Ставлячи перед собою і колективом завдання, Василь Олександрович зазначав, що «попереду (була – О.С.) довготривала, постійна робота, результати якої залежали від найрізноманітніших чинників навчально-виховного процесу: від підвищення загальної і педагогічної культури педагогів, від правильної постановки методичної роботи, від збагачення матеріальної бази та інших» (Сухомлинський, 1958, с.79). У книзі «Павлиська середня школа» (1969) педагог наводив приклад тривалого дослідження, над яким працював колектив, – це «єдність думки і почуття», мови і мислення.

Принагідно наголосимо, що Сухомлинський наполягав і на довготривалості виховної дії, виховного впливу на особистість, вважаючи це закономірністю педагогічного процесу («тривалість – найважливіше у виховній роботі» (Обговорення книги В. О. Сухомлинського «Формирование коммунистических убеждений у молодого поколения» (1962)). Зараз про довготривалість взагалі не йдеться, особливо в кандидатських і докторських дисертаціях, які за два-три роки написання роботи досягають таких «успіхів» у вихованні, які й не снилися учителям-практикам і Сухомлинському також.

Отже, одна з необхідних умов педагогічної праці – це створення педагогічного колективу, який не тільки може, але й, що найголовніше, *хоче бути творчим*, креативним. Ця умова також є актуальною сьогодні. Сухомлинський дуже багато уваги приділяв учительському колективу, вивчав кожного вчителя, досконало знав його життєві обставини і проблеми, моральні якості, духовні потреби та інтереси. Для кожного він знаходив добре слово, але й умів робити зауваження, а це набагато складніше, ніж хвалити. І тут ми бачимо, як індивідуальний і гуманістичний підхід, з яким він ввійшов у педагогічну науку, був застосовуваний перш за все його колегами-учителями.

Я не поділяю думку відомого російського журналіста Валерія Хілтунена про те, що Сухомлинський був зовсім незрозумілим ні дітям, ні своїм педагогам («З чого їм було його зрозуміти, нащадкам рабів і онукам скотарів…») (Хилтунен, 1988), але важко заперечити, що він був керівником яскраво вираженого лідерського типу. Ось як про це писав постійний кореспондент Сухомлинського, неодноразовий відвідувач Павлиша, вірменський педагог і культуролог Рафаель Атаян: «На всій

багатогранності культурно-виховних заходів у Павлиській школі постійно відчувався незгладимий відбиток незвичайної особистості директора школи. У всіх починаннях такого роду незримо був присутній Василь Олександрович Сухомлинський з його широким світоглядом, ненаситним інтересом до досягнень науки, мистецтва, літератури, романтичним устремлінням і глибокою вірою в людину» (Атаян, 1990). Про це переконливо свідчать і робочі матеріали діяльності школи (протоколи педагогічних рад, психологічних семінарів, розклад занять школи для батьків тощо), де весь час зустрічаємо переважно прізвище Сухомлинського.

Вивчення того, як це здійснював педагог, могло б і нині стати в нагоді і директорам закладів середньої освіти, і керівникам інших установ та організацій. Але, екстраполюючи ідею про необхідність і важливість проведення педагогами великої не лише додаткової, а й творчої роботи на нинішні реалії, ми дійшли висновку, що Сухомлинському легше було діяти в тодішніх умовах адміністрування школи, директивної шкільної політики, було більше важелів проводити дослідницьку роботу, доносити до вчителя важливість і необхідність новаторських ідей, які великою мірою здійснювалися під час ненормованої, додаткової роботи.

Нині ж бажання творити виступає головною внутрішньою спонукою вчителя, директора, і в учасників перш за все постає питання про оплату додаткового навантаження, додаткового витрачання часу. Постає проблема зацікавлення не лише дітей, а й учителів у пошуковій і дослідницькій роботі.

Наступна теза. Сухомлинський увійшов в історію як педагог, головним принципом діяльності якого став гуманізм. Гуманізм був відомим педагогіці багатьох цивілізацій, але в радянській освіті ця ідея була висловлена вперше стосовно кожної без винятку дитини: полюби, поважай, не завдай шкоди, допоможи, підтримай, збережи… – ось чим опікується Василь Олександрович, радикально змінюючи акценти і наповнюючи новим змістом моральні, розумові, трудові, естетичні, ідейно-патріотичні складові радянського виховання, орієнтованого передусім на партійно-ідеологічні й соціалізаційні впливи. Наприклад, Василь Олександрович у відповідь на один з листів писав: «Особистість формується все ж таки особистістю, а не «багатогранною діяльністю суспільства», як ви пишете. Стосовно дитини – це дзвінка фраза, пуста риторика. … Ідеї впливають на людей не самі по собі, а через тих же людей. Ідеї ходять по землі у людській подобі…» (Сухомлинський, 1970 а).

Через особистісну взаємодію між дорослим і дитиною, учителем і учнем Сухомлинський бачив шлях до наближення педагогічної теорії і практики до психічних, розумових потреб усіх без винятку дітей, розвитку їхніх здібностей, приділення уваги кожній дитині – таким було педагогічне кредо Сухомлинського, основа для розвитку гуманності.

Положення, що дитина – центр педагогічної системи, що саме на ній акумулюється весь педагогічний процес, є основоположним і в педагогічних працях, і в організації освітньо-виховного процесу, яке конкретизується в особистісно орієнтованому навчанні, індивідуальному та диференційованому підходах. Сьогодні ми пов’язуємо ці підходи з Новою українською школою, її концептуальним і змістовим наповненням, а передовсім з інклюзивною освітою.

Питанням «Сухомлинський і важкі діти», «Сухомлинський і інклюзія» було приділено досить багато уваги впродовж Року Сухомлинського. І це далеко не випадково, оскільки *важке дитинство, діти з особливими потребами* сьогодні є не менш гострим питанням, можливо, навіть більш гострим, ніж за часів

Сухомлинського, що пояснюється нестабільністю, плинністю процесів життя, погіршенням екологічної, соціально-економічної ситуації, демографічною кризою.

Педагог був переконаний, що навчання таких дітей – це особливий іспит на людяність для всіх: дітей, учителів, батьків, громади. В останньому Плані роботи школи на 1970/1971 навчальний рік, підготовленим Сухомлинським, читаємо: «Окремим питанням, над яким працює протягом багатьох років директор школи, є розвиток розумових здібностей у розумово відсталих, малоздібних, повільно думаючих дітей» (Сухомлинський, 1970 b). Таким дітям надавали індивідуальну допомогу і на уроках, і в позаурочний час, і в сім'ї, «розуміючи, – писав Василь Олександрович, – що ніякими зусиллями від важкого учня не доб'єшся таких самих знань, як від інших дітей, учитель звикає вимірювати його успіхи особливими мірками: для кожної важкої дитини – своя мірка… Від успіху до успіху – в цьому складається розумове виховання важкої дитини» (Сухомлинський, 1988, с. 144-145).

І лише початок величезної, складної і в цілому *ризикованої* (бо маємо справу з життям і долею вразливих в соціальному плані дітей) роботи. На цьому шляху вже зустрічаємо труднощі і перешкоди, які, якщо їх не подолати або ж не звертати на них уваги, можуть знівелювати й знецінити гуманну ідею. Ось, наприклад, про що говорить в інтерв'ю газеті «Дзеркало тижня» одна з громадських діячок, яка сама є слабозорою: «З одного боку, я хочу вірити, що державна політика щодо інклюзії, толерантності призведе до гарних результатів і все буде добре. З іншого боку, я бачу сліпих дітей, яких два роки тому забрали із спеціалізованої школи в інклюзивну, тому що мама надихнулася, а потім дитина перестала ходити в ту інклюзивну школу і майже два роки просиділа вдома. *Перш за все, до інклюзії має бути готовим суспільство.* Все має бути зроблено поступово і не так» (Онищенко, 2018).

Звичайно, на початку шляху трапляються різні труднощі. Але нині, розкриваючи сутність підходу Василя Олександровича до питань важкого дитинства, доцільно перш за все акцентувати увагу на його ідеях щодо поступовості, довготривалості цього процесу, підготовки учителя і батьків до присутності таких дітей у класі, підготовки відповідних педагогічних кадрів, гуманізації суспільної думки й налагодження співпраці різних учасників.

Наступна теза стосується підходу до навчання як до *олюднення знань через переживання й осмислення сутності людського життя,* тобто такий зміст освіти, де головною виступає людина, її потреби і діяльність. Іншими словами, навчати в тісному взаємозв'язку з потребами і людини, суспільства і найближчого оточення: «Виховання середовищем, оточенням, створеним самими учнями, речами, які збагачують духовне життя колективу, це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу, – писав він. – Матеріальну базу школи ми розглядаємо в нерозривній єдності з оточенням, до якого входить природа, праця і громадська діяльність оточуючих людей» (Сухомлинський, 1969, с106).

Ці думки Сухомлинського сприймаємо сьогодні як *діяльність школи як відкритої системи.* З одного боку, школа виступає невід'ємною складовою соціуму, навколишнього середовища, а з іншого – вона сама його створює, виступає організаційним і методичним його центром, і тоді її функції не обмежені раз і назавжди встановленими правилами, вказівками, приписами, а весь час видозмінюються.

З думок Сухомлинського, наведених вище, нині з нашої уваги зникає важливе, як на мене, положення про те, що діти, учні самі виступають творцями свого середовища. Сьогодні переважає тенденція, що школу потрібно устаткувати:

привезти відповідні меблі, картини, картинки, іграшки, наочність і дати все це дітям у готовому вигляді, розкласти все це, щоб дитина бачила. У сучасному розумінні це і є навчальне середовище школи. (До речі, дуже дивує облаштування деяких класних кімнат, особливо початкової ланки, де практично немає вільного місця від яскравої, різноспрямованої наочності. А як же бути з увагою дітей, з необхідністю зосередитися на певній темі? Що з цього приводу говорять психологи?).

У школі Сухомлинського шкільне середовище не лише вибудовувалося під дитину, а й самою дитиною, щоб схвилювалося серце учня, збагатилася його думка, виникло бажання зробити світ навколо себе кращим. У школі багато що було зроблено руками дітей, і Сухомлинський намагався, щоб кожен вклав у створення шкільного середовища не лише працю, а й частинку свого серця. Звичайно, в таких школах одразу видно, що все це зробили самі діти, щиро, але не завжди вправно. Тому, за часів Сухомлинського багато хто вважав його школу «бідненькою», «примітивною», але цей «примітив» був зроблений, написаний і намальований руками самих дітей і вчителів, зроблений з душею, повішений на стіну, бо то хвилювало дитину, відповідало її почуттям і настроям. Саме такий підхід зустрічаємо в школі Селестена Френе, в інтернаті Януша Корчака, інших авторських школах, де дитина за допомогою дорослого розбудовує свій простір, своє життя. Там було не доросле розуміння дитячого життя, дитинства загалом, а продумане педагогами середовище, облаштоване самою дитиною. Вважаю, що саме така школа була у Сухомлинського в Павлиші – на рівні кращих світових тенденцій, а не найбагатших. Багатство було в душі, книжці, малюнку, музиці, любові, дружбі, природі, учителеві, в самому Сухомлинському.

І ще на одному аспекті педагогіки Сухомлинського хотілося б коротко зупинитися – ідейна, ідеологічна складова його творів, яку сьогодні або зовсім не згадують, або говорять як про невід'ємний і негативний атрибут, що свідчить про його належність до радянської цивілізації, її провідних ідеологем. Викладу своє розуміння цієї складової творчого спадку педагога. Коли звернутися до концептуальних засад його міркувань, то виявимо, що ідейна, світоглядна освіта і виховання у Сухомлинського – це серцевина виховного процесу, структурована в систему освіти, яка носить ідеалізований характер; це спрямований у майбутнє сплав громадянськості і людяності, що у нього має виключно особистісний характер. Таким чином, суспільно значущі ідеали були представлені Сухомлинським як особистісні, виходили із внутрішнього світу дитини, і головне – були пов'язані з *діяльністю,* з *емоційно-ціннісним супроводом цієї діяльності,* тобто рівнем домагань учня, його самоідентифікацією та самоствердженням.

Це важливе положення, яке розкриває смисл і мету діяльності всієї освітньої системи**.** Нині ж в нашій школі іноді спостерігаємо, як відсутність такої спрямованості шкільного життя, шкільного змісту освіти призводить загальну середню освіту до сукупності викладання окремих предметів.

Ми вже зазначали, що Сухомлинський відстоював ідею про олюднення змісту освіти через долучення до ідеалів, ідей і цінностей, говорив про «одухотвореність» через пізнання світу. «Не лише розумом, але й серцем», – ось педагогічне кредо, яке втілювалося і на уроках, і на лекціях, і більшою частиною в діяльності, внеску кожної дитини в загальну справу. Наблизивши суспільний ідеал до сфери особистого життя кожного учня, Сухомлинський переконував, що таке виховання має носити особливо тонкий характер. Він неодноразово підкреслював небезпеку вкладання у вуста дитини того, чого вона не може осягнути і пережити: «Більше, ніж хтось інший, ми (вчителі – О.С.) бачимо страшну небезпеку дзвінкої фрази,

демагогічної балаканини, пустопорожніх обіцянок у вустах дітей і юнаків… Дзвенять красиві слова, але для дітей вони порожні, бо складені й придумані дорослими, діти їх не розуміють і не відчувають. Дорослий лицемір небезпечний, лицемір-дитина – страшна – вона наше творіння, ми покалічили її душу, привчили користуватися дорогими високими словами як розмінною монетою. Не робіть цього, товариші! Не вкладайте в дитячі вуста таких слів, для яких немає реальної основи в юному серці – переживань, які виросли з живих людських відносин» (Сухомлинський, 1977). Ці слова відразу ж приходять на думку, коли й нині чуємо на різних заходах виступи дітей, які повторюють вкладені дорослими слова, щодо яких у них немає ні власних думок, ні уявлень, ні переконань.

Разом з тим Сухомлинський критично оцінював зміни в освіті, і, можливо, й не було в Радянському Союзі критика системи освіти більшого, ніж Сухомлинський. Про це вперше написала німецька дослідниця Еріка Гартманн (2010). Педагог брав активну участь у публічних обговореннях процесів реформування освіти, критично відгукувався на деякі нововведення, вважав, що школа не повинна підлягати постійній перебудові, особливо, якщо в цих процесах є неясність, непевність (Сухомлинський, 1988a, Сухомлинський, 1988b).

Цікаво, що сказав би Сухомлинський щодо сучасних безкінечних реформаційних процесів. Переконана, що це мало йому сподобалося б.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Відтак, на прикладі Сухомлинського спостерігаємо, що проблеми розвитку особистості, гуманізму, моральності, духовності не зникають з педагогічного поля, а набувають все більшої ваги. І тут можемо прослідкувати, що позиція Сухомлинського, його ідеї з часом не втратили своєї актуальності, а посіли, звичайно, у видозміненому і розвинутому вигляді провідні позиції в педагогічній науці і практиці. Тому так важливо звернутися до витоків і першоджерел як до історичних коренів сучасності, виявити подібні ситуації в минулому і, проаналізувавши їх, долучити до вирішення важливих педагогічних проблем.

Аналіз розглянутих проблем підводить нас до питань: чи стануть розглянуті ідеї повністю історичним надбанням? Чи можемо використати їх нині і на майбутнє у будь-який підходящий для нас спосіб? Це дуже складне питання, адже нинішні цивілізаційні здобутки разом з викликами і загрозами носять такий масштаб, який, вірогідно, вимагатиме зовсім нових підходів і рішень, але які, безперечно, повинні виключати наукове осмислення нашого минулого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Сухомлинська, О., Березівська, Л. та Страйгородська, Л. (2018 a). Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження. *Біобібліографічний покажчик*. Вінниця. Твори. 395 с.

Сухомлинська, О., Березівська, Л. та Страйгородська, Л. (2018 b). Вивчення діяльності і творче використання спадщини В. Сухомлинського *Василь Олександрович Сухомлинський: до 100-річчя від дня народження. Біобібліографічний покажчик*. Вінниця. Твори. 395 с.

Сухомлинський, В. (1976-1977). *Вибрані твори: В 5 т.* Київ: Рад. школа.

Сухомлинський, В. (2018). Редакційні стратегії. *Серце віддаю дітям.* Харків: Акта. С.482-528.

Червинский, Петр. (2011*). Негативно оценочные лексемы языка советской действительности. Обозначение лиц*. Томск: Изд. «КИТ». 341с.

Сухомлинський, В. (1988). *Розмова з молодим директором*. Київ: Рад. школа. 284 с.

Сухомлинский, В. (1958). *Педагогический колектив средней школы.* Москва: Просвещение. 207 с.

Обговорення книги В. О. Сухомлинського «Формирование коммунистических убеждений у молодого поколения» (1962). *Советская педагогика*. № 6. С. 156-160.

Хилтунену, В. (1988). Письма из Павлыша : [письма от 22 февр. 1970 г.; 20 марта 1970 г.; 17 апр.1970 г.; 18 мая 1970 г.]. *Комсом. правда*. 28 сент.

Атаян, Р. (1990). В. О. Сухомлинський, яким я його знав. *Спогади про Сухомлинського*. Київ: Рад. шк. С.163.

Сухомлинський, В. (1970 а). Лист-відповідь Сухомлинського Олександру Івановичу (без прізвища - О.С.) з приводу публікації його статті «Слово до батьків» (Правда. 1970. 5 січня). *Особистий архів родини Сухомлинських*.

Сухомлинський, В. (1970 b). *План роботи Павлиської середньої школи на 1970-1971 навчальний рік*. ЦДАВО України. Фонд 5097. Опис 1. Справа 930. 108 с.

Онищенко, О. (2018). До інклюзії має бути готовим суспільство. *Дзеркало душі*. № 42-43. URL: https://dt.ua/personalities/do-inklyuziyi-maye-buti-gotovim-suspilstvo-293603_.html [дата звернення 26.04.2020].

Сухомлинский, В. (1969). *Павлышская средняя школа*. Москва: Просвещение. 400 с.

Сухомлинський, В. (1977). Народний учитель. *Вибрані твори. В 5 томах*. Т.5. Київ: Рад. школа. с.251.

Гартманн, Е. (2010). В. О. Сухомлинський: критик радянської та капіталістичної системи: новий погляд на спадщину класика педагогіки. *Шлях освіти.* №1. С.32-37.

Сухомлинский, В. (1988 а). К вопросу об организации школ-интернатов (написано 17 серпня 1956 р.). *Сов. педагогика*. № 12. С.82-88.

Сухомлинский, В. (1988 b). *Письмо Н.С. Хрущеву* [з приводу питань, піднятих Н.С. Хрущовим у Доповідній записці до Президії ЦК КПРС, щодо реформування системи освіти в СРСР, написане і відправлене 12 червня 1959 р.]. *Сов. педагогика*. № 3. С. 97-102.

REFERENCES

Sukhomlynska, O., Berezivska, L. ta Straihorodska, L. (2018 a). Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia [Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynsky: to the 100th Anniversary of His Birth] *Biobibliohrafichnyi pokazhchyk*. Vinnytsia. Tvory. 395 s. (in Ukrainian)

Sukhomlynska, O., Berezivska, L. ta Straihorodska, L. (2018 b). *Vyvchennia diialnosti i tvorche vykorystannia spadshchyny V. Sukhomlynskoho* [Study of V. Sukhomlynsky's Activity and Creative Use of His Heritage]. Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi: do 100-richchia vid dnia narodzhennia. Biobibliohrafichnyi pokazhchyk. Vinnytsia. Tvory. 395 s. (in Ukrainian)

Sukhomlynskyi, V. (1976-1977). *Vybrani tvory: V 5 t.* [Selected Works: in 5 Vol.]. Kyiv: Rad. shkola. (in Ukrainian)

Sukhomlynskyi, V. (2018). *Redaktsiini stratehii. Sertse viddaiu ditiam [*Editorial Strategies. I Give My Heart to Children]. Kharkiv: Akta, S.482-528. (in Ukrainian)

Chervinskii, Petr. (2011). *Negativno otsenochnye leksemy iazyka sovetskoi deistvitelnosti.* Oboznachenie lits. [Negatively Estimated Lexemes of the Language of Soviet Reality. Face Designation]. Tomsk: Izd. "KIT". 341s. (in Russian)

Sukhomlynskyi, V. (1988). *Rozmova z molodym dyrektorom* [Conversation with a Young Director]. Kyiv: Rad. shkola. 284 s. (in Ukrainian)

Sukhomlinskii, V. (1958). Pedagogicheskii kolektiv srednei shkoly [Pedagogical Staff of Secondary School]. Moskva: Prosveshchenie. 207 s. (in Russian)

Obgovorennia knigi V. O. Sukhomlinskogo "Formirovanie kommunisticheskikh ubezhdenii u molodogo pokoleniia" [Discussion of V. O. Sukhomlinskii's book "Formation of Communist Beliefs among the Young Generation"] (1962). *Sovetskaia pedagogika*. No 6. S. 156-160. (in Russian)

Khiltunenu, V. (1988). Pisma iz Pavlysha [Letters from Pavlysh]: [pisma ot 22 fevr. 1970 g.; 20 marta 1970 g.; 17 apr.1970 g.; 18 maia 1970 g.]. *Komsom. pravda. 28 sent*. (in Russian)

Ataian, R. (1990). *V. O. Sukhomlynskyi, yakym ya yogo znav. Spogady pro Sukhomlynskoho*. [V.O. Sukhomlinskyi, as I Knew Him. Memories of Sukhomlinskyi]. Kyiv: Rad. shk. S.163. (in Russian)

Sukhmlynskyi, V. (1970 a). Lyst-vidpovid Sukhomlynskoho Oleksandru Ivanovychu (bez prizvyshcha - O.S.) z pryvodu publikatsii yoho statti "Slovo do batkiv" [Sukhomlynskyi's Letter to Oleksandr Ivanovych (without surname – O.S.) on the Occasion of the Publication of His Article "A Word to Parents"] (Pravda. 1970. 5 sichnia). *Osobystyi arkhiv rodyny Sukhomlynskykh*. (in Ukrainian)

Sukhomlynskyi, V. (1970 b). *Plan roboty Pavlyskoi serednoi shkoly na 1970-1971 navchalnyi rik*. [Plan of the Work of Pavlyska Secondary School for the 1970-1971 Academic Year].TsDAVO Ukrainy. Fond 5097. Opys 1. Sprava 930. 108s. (in Ukrainian)

Onyshchenko, O. (2018). Do inkliuzii maie buty hotovym suspilstvo [Society Must Be Ready for Inclusion]. *Dzerkalo dushi. No 42-43*. URL: https://dt.ua/personalities/do-inklyuziyi-maye-buti-gotovim-suspilstvo-293603_.html [data zvernennia 26.04.2020]. (in Ukrainian)

Sukhomlinskii, V. (1969). *Pavlyshskaia sredniaia shkola*. [Pavlysh Secondary School]. Moskva: Prosveshchenie. 400 s. (in Russian)

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Narodnyi uchytel. Vybrani tvory. V 5 tomakh*. [National Teacher. Selected Works]. T.5. Kyiv: Rad. shkola. S.251. (in Ukrainian)

Hartmann, E. (2010). V. O. Sukhomlynskyi: krytyk radianskoi ta kapitalistychnoi systemy: novyi pohliad na spadshchynu klasyka pedahohiky. *Shliakh osvity*. [V.O. Sukhomlynskyi: a Critic of the Soviet and Capitalist System: A New Look at the Heritage of the Classic of Pedagogy]. *No1*. S.32-37. (in Russian)

Sukhomlinskii, V. (1988 a). K voprosu ob organizatsii shkol-internatov [On the Question of the Organization of Boarding Schools] (written on August 17, 1956). (napysano 17 serpnia 1956 r.*). Sov. pedagogika. No 12*. S.82-88. (in Russian)

Sukhomlinskii, V. (1988 b). Pismo N.S. Khrushchevu [Letter to N.S. Khrushchev] [z pryvodu pytan, pidniatykh N.S. Khrushchovym u Dopovidnii zapystsi do Prezydii TsK KPRS, shchodo reformuvannia systemy osvity v SRSR, napisane i vidpravlene 12 chervnia 1959 r.]. *Sov. pedagogika. No 3*. S. 97-102. (in Russian)

VASYL SUKHOMLYNSKYI IN MODERN TIMES: SOME COMMENTS ON THE CONSIDERATION OF IDEAS

Olha Sukhomlynska
Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Full Member of the NAPS of Ukraine, Chief Researcher,
Sukhomlynskyi State National Pedagogical Library,
Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2033-285X
e-mail: 2991946@gmail.com

Abstract. The article presents a view of Vasyl Sukhomlynskyi's herritage from the point of two views: as a historical heritage, giving priority to primary sources, rather than interpretive works, censored texts or collections of excerpts from works, but not interpretive works, censored texts or collections of excerpts from works, as well as a heritage that can still nurture educational practice. An insufficient or superficial study of the source base has been revealed, it is often replaced by works that were published after the death of the author with edited corrections. The article characterizes and reveals those areas of his creative works that have a relevant significance, but have not found appropriate disclosure in both historical and pedagogical research and in generic pedagogical issues.

The author relates to them: the need for a combination, and not separation of theory and practice, both from scientists and teachers; the teacher's thoughts on the organization and carrying out of search and experimental work at school as long-term and balanced process - from the preparatory stage to the unusual long experimentation; the teacher's opinion about the direct participation of students in the organization of their own school environment and space; views of the teacher on the organization and conduct of individual work with difficult children (inclusion); analysis of his thoughts on the "humanization" of knowledge; the importance of emotional and value support of worldviews of education, etc. The chosen approach expands our understanding of the teacher's heritage, and the issues raised in the article enrich and deepen the awareness of those radical changes, that are happening nowadays in Ukrainian education, which are caused, among other things, by historical factors and preconditions.

Keywords: Vasyl Sukhomlynskyi, teacher, heritage, relevance, school, education, experimentation, leadership, children, humanism, inclusion, environment, development, ideas, reform.

Стаття надійшла до редакції 05. 05. 2020 р.

УДК 373. 013: 373. 091. 33
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.258

Петренко Оксана
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6906-3542
e-mail: o.b.petrenko@gmail.com

АКТИВНІ Й ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Анотація. Полікультурне виховання розглядається як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних та загальнокультурних емпатійних умінь, що дають учням можливість здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність щодо їх носіїв.

Обґрунтовано доцільність використання педагогами у процесі полікультурного виховання активних й інтерактивних методів, які сприяють ефективній взаємодії в класі з представниками різних культур. Схарактеризовано окремі активні й інтерактивні методи полікультурного виховання відповідно до вікових груп учнів.

З'ясовано, що найбільш ефективними методами організації полікультурного виховання у початковій школі є ті, які побудовані на інтеракціях, іграх, формують комунікативні навички, як-то: бесіди, діалоги/обговорення, руханки, рольові ігри/інсценування, аналіз історій, малювання з обговоренням, переконування і т. п.

Найбільш ефективними активними й інтерактивними методами полікультурного виховання з підлітками визначено діалог, дискусію, роботу в парах і групах, мозковий штурм, рольові ігри, контент-аналіз текстів та інших джерел культурної інформації, інтерв'ювання, опитування, метод моделювання конкретних ситуацій, метод кейсів, «криголами», обговорення в колі, виготовлення флаєрів, континуум, оцінку й самооцінку й т. п.

Найбільш ефективними активними й інтерактивними методами полікультурного виховання старшокласників є: дебати, метод проєктів, кооперативне навчання, складання культурологічної автобіографії, рольові та ділові ігри, проведення «круглих столів», етнографічні дослідження, кроскультурні моделювання й т. ін.

Доведено, що використання активних й інтерактивних методів у полікультурному вихованні дає змогу досягти поставлених завдань і сприяє особистісному зростанню як учнів, так і педагогів.

Ключові слова: полікультурне виховання, активні й інтерактивні методи полікультурного виховання, учні, вікові групи, толерантість.

Постановка проблеми. Інтенсивні цивілізаційні процеси, які характерні для сучасного світу, актуалізують проблему міжкультурної взаємодії представників різних етносів як однієї з важливих умов сталого поступу людської цивілізації. Україна як демократична європейська країна активно долучається до цих процесів. Культурне розмаїття українського суспільства характерне традиціями взаємодії етносів і національних культур, серед яких має комфортно почуватися підростаюча

© Петренко О., 2020

особистість. В умовах створення полікультурного демократичного суспільства, економічної, культурної та освітньої інтеграції України в європейське і світове співтовариство особливої актуальності набуває проблема виховання нового покоління, готового до ефективної міжкультурної взаємодії в нових історичних реаліях, стійкого до проявів расизму, ксенофобії, гомофобії і нетерпимості до людських відмінностей. З огляду на це перед системою вітчизняної освіти актуалізується потреба забезпечення комфортного гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в полікультурному середовищі, забезпечення системи полікультурного виховання учнів різних вікових груп ефективними методами, насамперед активними й інтерактивними.

Метою статті є аналіз і характеристика активних й інтерактивних методів полікультурного виховання учнів різних вікових груп у сучасних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблему полікультурного виховання в системі освіти останнім часом досліджували В. Бойченко (2006), О. Гурин, П. Кендзьор (2016), О. Свиридюк (2015), А. Солодка (2005), Ю. Сорока, Л. Чумак та ін.

Засадничі положення використання інновацій у системі вітчизняного виховання схарактеризовані О. Петренко (2015); використання активних й інтерактивних методів і технологій у вітчизняній освіті вивчали І. Дичківська (2004), М. Кларін (2000), О. Комар, А. Панфілова (2009), О. Пометун (2004), Л. Пироженко та ін.

Аналіз праць зазначених вчених дає підстави для висновку про те, що більшість з них акцентує увагу на з'ясуванні сутності полікультурного виховання та векторів його реалізації в освіті, на визначенні змісту, форм, методів його здійснення та на системі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в полікультурному середовищі; на специфіці застосування інновацій, активних й інтерактивних технологій у системі освіти й виховання.

При цьому недослідженою залишається специфіка застосування активних й інтерактивних форм і методів у полікультурному вихованні особистості в онтогенезі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під полікультурним вихованням в закладах освіти більшість дослідників (В. Бойченко, П. Кендзьор, А. Солодка, О. Свиридюк та ін.) розуміють інтерактивний процес, який забезпечує повноцінний розвиток потенційних і критичних здібностей учнів незалежно від відмінностей, що ґрунтуються на расовій, етнічній, гендерній і класовій стратифікації суспільства, та передбачає глибоке усвідомлення ними поглядів, умінь і навичок, які є необхідними для життя в плюралістичному суспільстві (Свиридюк, 2015).

Нам імпонує тлумачення поняття «полікультурного виховання» Н. Миропольською як процесу цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних та загальнокультурних емпатійних умінь, що дають школярам можливість здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність щодо її носіїв (Кендзьор, 2016, с. 82).

Відповідно, метою полікультурного виховання є особистість, здатна повноцінно реалізувати свої можливості та досягнути високого рівня розвитку, яка має достатній рівень знань, умінь і стратегій підтримки міжособистісних і міжгрупових відносин, необхідних для функціонування в плюралістичному суспільстві; яка здатна позитивно ставитись до членів інших етнокультурних груп.

Іншими словами, метою полікультурного виховання є особистість з високим рівнем толерантності, яка готова до взаємодії, до активної солідарності, вміє проявляти розуміння, емпатію, повагу до людей іншої національності, інтерес і визнання їх особливостей в умовах багатонаціонального та поліконфесійного суспільства.

Досягненню цієї мети у полікультурному середовищі закладу освіти сприяє використання низки методів, форм і засобів, доцільність яких визначається політичною й соціокультурною ситуацією, типом закладу освіти, віковими особливостями учнів.

У здійсненні полікультурного виховання учнів, як правило, використовують різноманітні організаційні форми, серед яких масові: свята, загальношкільні збори, суботники, тематичні тижні, фестивалі, олімпіади, виставки та ін.; групові: уроки, лекції, гуртки, клуби, класні години, екскурсії, ігри-подорожі, творчі майстерні, дослідницькі лабораторії та ін.; індивідуальні: громадські доручення (черговий, санітар, журналіст та ін.), дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівські проєкти або дослідження; індивідуальні завдання, індивідуальна підготовка і участь у конкурсах, вікторинах та ін.

Сучасними вихователями широко застосовуються як традиційні (пасивні) методи, так і нетрадиційні методи, зокрема активні й інтерактивні.

Активні й інтерактивні методи виховання – це насамперед нові методи, за допомогою яких здійснюється переведення особистості учня в позицію активного суб'єкта освітньо-виховного процесу.

Сутність активних методів полягає у тому, що освітньо-виховний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це грунтується на співпраці, взаємодії: вчитель – учень. Під час такого спілкування учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обгрунтовані рішення. При цьому вчитель залишається центральною частиною освітньо-виховного процесу, головним експертом.

На відміну від активних методів, інтерактивні методи орієнтовані на ширшу взаємодію учнів не тільки з учителем, а й між собою на домінування їх активності в освітньому процесі. Роль учителя зводиться до скерування діяльності учнів на досягнення певних цілей, а саме: створення таких умов виховання, за яких кожен суб'єкт відчує свою успішність, цінність.

Обираючи той чи інший метод виховання, педагогам у процесі полікультурного виховання доцільно використовувати не лише традиційні, а й активні й інтерактивні методи виховання, які сприяють продуктивній і ефективній педагогічній взаємодії у класі, де навчаються учні різних національностей, представники різних культур.

Схарактеризуємо окремі активні й інтерактивні методи полікультурного виховання відповідно до вікових категорій учнів, які, на нашу думку, є досить ефективними, але ще не так часто використовуються у сучасних закладах освіти, як повинні були б.

У початковій школі активні й інтерактивні методи полікультурного виховання мають застосовуватись із врахуванням особливостей розвитку *дітей молодшого шкільного віку*, як-то: прагнення до наслідування поведінки дорослих, передусім членів референтної групи; поступове формування алгоритмів взаємодії в групі тощо. Розвиток у дітей молодшого шкільного віку навиків міжкультурної комунікації виховує в них такі якості, як особиста гідність, відкритість, привітність, емпатія, а також готовність до спілкування.

З дітьми молодшого шкільного віку ефективними є такі активні й інтерактивні методи полікультурного виховання, які цікаві дитині й тісно пов'язані з її безпосереднім оточенням.

У початковій школі молодший школяр через пізнання різноманітних культур збагачується знаннями, що сприяє кращому усвідомленню власної культурної ідентичності та природного акцептування й інтеграції в інші культури. Найбільш ефективними методами організації полікультурного виховання у початковій школі є ті, які побудовані на інтеракціях, іграх, формують комунікативні навички. Це, насамперед, бесіди, діалоги/обговорення**,** руханки, рольові ігри/інсценування, аналіз історій, малювання з обговоренням, переконування і т. п.

Приміром, *руханки* не лише дають заряд енергії на початку дня, знімають втому після інтенсивної праці, полегшують перехід до іншого виду діяльності, але й мотивують групову взаємодію, забезпечують психологічну розрядку, що є дуже важливим для досягнення цілей полікультурного виховання. Натомість, *рольові ігри/ інсценування* дають учням можливість розподіляти ролі і діяти за сценарієм, ефективно апробувати різні моделі поведінки «під маскою», відпрацювати необхідні навички. *Аналіз історій* передбачає використання реальних і вигаданих історій, міфів, легенд, притч, казок та віршів і є ефективним для досягнення бажаних змін на рівні ставлень, переконань, усвідомлення і переоцінки цінностей в дітей. *Малювання* в контексті полікультурного виховання передбачає завдання дітям намалювати і написати щось на конкретну тему. Наприклад, намалювати дитину іншої національності, статі, віри і описати її історію так, щоб дитину зрозуміли інші.

У *підлітковому віці* в дитини формується відчуття власної соціальної ідентичності, приналежності до певної соціальної групи, тому доцільним вважаємо проведення різноманітних форм роботи, які дають підліткові зрозуміти, що особистість кожної окремої людини складається з безлічі різних ролей, які вона виконує в житті. Для цього педагогові варто використовувати такі активні й інтерактивні методи полікультурного виховання, що акцентують увагу на схожості й відмінностях носіїв різних культур. Як результат, у підлітків формується позитивна установка й толерантне ставлення до оточуючих; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентичності, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; вміння критично аналізувати свої дії у середовищі міжкультурної комунікації.

Найбільш ефективними активними й інтерактивними методами полікультурного виховання з підлітками слід визнати діалог, дискусію, роботу в парах і групах, мозковий штурм, рольові ігри, контент-аналіз текстів та інших джерел культурної інформації, інтерв'ювання, опитування, метод моделювання конкретних ситуацій, метод кейсів, «криголами», обговорення в колі, виготовлення флаєрів, континуум, оцінку й самооцінку й т. п.

Метод *«криголами»* передбачає використання вправ для поліпшення психологічного клімату в групі, підвищення самооцінки, розвитку емпатії підлітків. *Обговорення в колі* забезпечує кожному учаснику висловитися з певної проблеми. Варіаціями цього методу є *метод трикутника/діаманта/концентричних кіл*: невеликі групи отримують по 6–9 або більше карток, на яких записують певні навички чи якості (наприклад ті, що демонструють толерантність). Потім учасники розкладають картки у вигляді трикутника, діаманта чи концентричних кіл відповідно до їх значення. Формуються вміння виокремлювати головне і досягати консенсусу. *Виготовлення постерів/флаєрів* забезпечує розвиток креативності, навичок адвокації, вміння

працювати в групі. *Метод кейсів* (конкретних ситуацій) передбачає поділ класу на групи, яким пропонується опис ситуації, заснований на реальних або вигаданих фактах. Групи повинні її детально проаналізувати й виробити рішення. Виробляється вміння приймати групове рішення проблем, які ілюструють практичну дію різноманітних підходів і концепцій. Метод кейсів передбачає осмислення реальної ситуації полікультурного спілкування й актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти під час розв'язання певної проблеми. Важливим етапом у такій роботи є рефлексія, під час якої підлітки обговорюють певні особливості, характеристики, яким вони надавали перевагу в процесі роботи над вправою, а також причини такого вибору.

У віці *старшокласників* як особливої соціальної й вікової групи, як важливого стратегічного ресурсу суспільного розвитку, надзвичайно важливим є досвід міжкультурної взаємодії, що допомагає ефективній соціалізації особистості. У цьому віці характерними є: установки на самовизначення, свідому побудову власного життя, професійна орієнтація, готовність до виконання громадянського обов'язку. Власне, в старшому шкільному віці можна спостерігати перші результати полікультурного виховання, здійсненого у попередні вікові періоди. Тому цей період – це період закріплення отриманих полікультурних знань, умінь і навичок, іноді корекції сформованого рівня полікультурної компетентності. У віці старшокласника остаточно формується світогляд кожного учня/учениці, система переконань, переживань, формується почуття справедливості; відбувається закріплення ототожнення себе з певною соціокультурною спільнотою, етнічною групою, релігійною громадою тощо.

Зі старшокласниками, на нашу думку, найбільш ефективними активними й інтерактивними методами полікультурного виховання є: дебати, метод проєктів, кооперативне навчання, складання культурологічної автобіографії, рольові та ділові ігри, проведення «круглих столів», етнографічні дослідження, кроскультурні моделювання й т. ін.

Так, *дебати* дають можливість захищати протилежні погляди, розвивати уміння відстоювати свою позицію з повагою до опонента. *Метод проєктів* спрямований на розвиток пізнавальних навичок старшокласників, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне мислення. Результатом розроблення теоретичного проєкту є презентація способів вирішення проблеми, що вивчається, а практичного – конкретний проєкт, готовий для впровадження.

Метод *кооперативного навчання* (співробітництво учнів у групах) є надзвичайно важливим, оскільки спільно працювати з людьми різного походження, різних культур – це частина навчання життя в соціумі. Дослідники (Е. Коен, П. Кендзьор) стверджують, що учні, коли перебувають у неоднорідних групах, опановують нові знання значно легше, а це стає поштовхом до обміну думками, що робить учасників дискусії більш відкритими й ближчими один до одного. Кооперативне навчання позитивно впливає на соціальну ідентичність учня. У групі, що складається з членів, які мають різне походження, саме особисті навики й знання школярів стають критеріями інтеграції, а не етнічна чи релігійна приналежність. Відповідно, спільну ідентичність можна розвинути, досягаючи спільних цілей, сприяючи інтеграції учнів у суспільні одиниці, що виходять за межі їхньої специфічної приналежності (Кендзьор, 2016). Приміром, метод *кооперативного навчання* передбачає розповідь старшокласника про своє життя, а діяльність інших полягає в схематичному зображенні впливів різних культур на життя оповідача.

Своєю чергою, метод *складання культурологічної автобіографії* передбачає письмовий опис свого культурного спадку, за допомогою чого учні можуть скласти генеалогічне дерево своєї родини. Метод *етнографічних досліджень* – це ціннісна практика полікультурної підготовки учнів, що охоплює різні способи ознайомлення з культурами – домашні візити, спілкування з представниками громади, батьками й учителями учнів; спостереження за поведінкою дітей, інтерв'ювання, участь у житті громади (святах), спілкування з однокласниками іноземного походження. Натомість, метод *крос-культурних моделювань* вимагає інсценізації ситуацій полікультурного спілкування, сприяє самоаналізу й саморефлексії, завдяки чому учні мають можливість осмислити свою етнічну приналежність, усвідомити себе носіями певної культури.

Таким чином, активні й інтерактивні методи полікультурного виховання дають змогу не лише розвивати мислення учнів й залучати їх до вирішення проблем, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій, але й розвивають практичні навички та вміння, сприяють активізації освітньо-виховного процесу, спонукають учнів до творчої участі в ньому і забезпечують розвиток і саморозвиток особистості учня на основі врахування його вікових особливостей, при цьому сприяють розвитку вміння рефлексувати, що дає можливість відкоригувати методику полікультурного виховання з метою підвищення його ефективності в конкретному закладі освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, активні й інтерактивні методи полікультурного виховання належать до інноваційних і є умовою для самореалізації особистості учнів в освітньо-виховній діяльності. Використання активних й інтерактивних методів в полікультурному вихованні дає змогу досягти поставлених завдань і сприяє особистісному зростанню як учнів, так і педагогів; сприяє продуктивній й ефективній педагогічній взаємодії в класі, де навчаються учні різних національностей, представники різних культур.

Важливим є розуміння того, що схарактеризовані активні й інтерактивні методи полікультурного виховання необхідно використовувати із урахуванням контексту, характеру міжкультурної взаємодії, особливостей відповідного виховного середовища, від вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Перспективу подальших розвідок у цьому контексті вбачаємо у визначенні змісту полікультурної підготовки вчителів залежно від закладу вищої освіти, визначених цілей, його місцезнаходження, культурною різноманітністю студентів, позаяк полікультурність – важлива складова людського досвіду, через який майбутні особистість навчається жити і працювати в полікультурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бойченко, В. (2006). *Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи.* Кандидат педагогічних наук. Херсонський державний університет. 22 с.

Кендзьор, П. (2016). *Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання в школі*. Львів: Видавничий Дім «Панорама». 378 с.

Свиридюк, О. (2015). Ключові поняття полікультурного виховання. *Збірник наукових праць студентів та молодих учених.* Умань: ВПЦ «Візаві», с. 196–200.

Солодка, А. (2005). *Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів.* Кандидат педагогічних наук. Інститут проблем виховання. Київ. 15 с.

Петренко, О. (2015). Інноватика у вихованні: засадничі положення. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Вип. 1. Рівне : РДГУ, с.38–48.

Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*: [навч. посіб.]. Київ: Академвидав, 320 с.

Кларин, М. (2000). Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. № 7, с. 12–18.

Панфилова, А. (2009). *Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие*. Москва: Академия. 192 с.

Пометун, О. та Пироженко, Л. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.* Київ: Видавництво А.С.К. 192 с.

REFERENCES

Boichenko, V. (2006). Polikulturne vykhovannia molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovnomu protsesi shkoly [Multicultural Education of Elementary Schoolchildren in the Educational Process of School]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Khersonskyi derzhavnyi universytet. 22 s. (in Ukrainian)

Kendzor, P. (2016). *Intehratsiia cherez dialoh. Systema orhanizatsii polikulturnoho vykhovannia v shkoli* [Integration through Dialogue. The System of Organization of Multicultural Education at School]. Lviv: Vydavnychyi Dim “Panorama”. 378 s. (in Ukrainian)

Svyrydiuk, O. (2015). Kliuchovi poniattia polikulturnoho vykhovannia [Key Concepts of Multicultural Education]. Z*birnyk naukovykh prats studentiv ta molodykh uchenykh.* Uman: VPTs “Vizavi”, s. 196–200. (in Ukrainian)

Solodka, A. (2005). *Polikulturne vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh predmetiv* [Multicultural Education of High School Students in the Process of Studying Humanities]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Instytut problem vykhovannia. Kyiv. 15 s. (in Ukrainian)

Petrenko, O. (2015). Innovatyka u vykhovanni: zasadnychi polozhennia [Innovation in Education: Basic Principles]. *Innovatyka u vykhovanni : zb. nauk. pr. Vyp. 1.* Rivne : RDHU, s.38–48. (in Ukrainian)

Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii* [Innovative Pedagogical Technologies]: [navch. posib.]. Kyiv: Akademvydav, 320 s. (in Ukrainian)

Klarin, M. (2000). Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyta [Interactive Learning as a Means for Developing New Experiences]. *Pedagogika*. No 7, s. 12–18. (in Russian)

Panfilova, A. (2009). *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Aktivnoe obuchenie: uchebnoe posobie* [Innovative Pedagogical Technologies: Active learning: manual book]. Moskva: Akademiya. 192 s. (in Russian)

Pometun, O. ta Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern Lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. 192 s. (in Ukrainian)

ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS OF MULTICULTURAL EDUCATION OF STUDENTS OF DIFFERENT AGE GROUPS

Oksana Petrenko
Doctor of Sciences (in Pedagogy),
Professor, Head at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6906-3542,
e-mail: o.b.petrenko@gmail.com

Abstract. Multicultural education is considered as a process of purposeful socialization of students, that involves mastering the system of national and universal cultural values, communicative and general cultural empathic skills, giving students the opportunity to intercultural interaction and show understanding of other cultures, as well as tolerance towards their carriers.

The expediency of using teachers in the process of multicultural education of active and interactive methods that promote effective interaction in the classroom with representatives of different cultures is substantiated. Some active and interactive methods of multicultural education according to the age groups of students have been characterized.

It has been established that the most effective methods of organizing multicultural education at elementary school are those that are based on interaction, games, form communication skills, such as: conversations, dialogues / discussion, outdoor games, role-playing games / dramatization, analysis of stories, drawing with discussion, beliefs etc.

The most effective active and interactive methods of multicultural education with adolescents have been identified, such as: dialogue, discussion, work in pairs and groups, brainstorming, role-playing games, content analysis of texts and other sources of cultural information, interviewing, polling, a method for modeling specific situations, case studies, "icebreakers", discussion in a circle, making flyers, continuum, assessment and self-esteem, etc.

The most effective active and interactive methods of multicultural education of high school students are: debates, project method, cooperative training, compilation of culturological autobiography, role-playing and business games, round tables discussions, ethnographic research, cross-cultural modeling, etc.

It is proved that the use of active and interactive methods in multicultural education allows us to achieve the set goals and promotes the personal growth of students as well as teachers.

Keywords: multicultural education, active and interactive methods of multicultural education, students, age groups, tolerance.

Стаття надійшла до редакції 20. 04. 2020 р.

УДК 37(477/83/86);061.22НТШ "1873/1892"
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.268

Багрій Марія
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0002-3506-9900
e-mail: myskiv.bagriy@gmail.com

Білавич Галина
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0002-1555-0932
e-mail: ifosuhcvas@gmail.com

НАУКОВА, ОСВІТНЯ, ПУБЛІЦИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ – ЧЛЕНІВ НТШ У ЛЬВОВІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Анотація. Наприкінці 1860 – на початку 1870-х років у Галичині активізується українське національне життя, розпочинають свою діяльність перші українські інституції («Просвіта» (1868 р.), Літературне товариство імені Шевченка у Львові (1873 р.), які сприяли появі громадських ініціатив українців та слугували поштовхом до створення численних освітніх, просвітницьких, молодіжних, жіночих, професійних товариств. Важливу роль у розгортанні національного відродження українства відіграло Наукове товариство імені Шевченка (до 1892 року - Літературне товариство імені Шевченка у Львові). У статті проаналізовано діяльність його філологічної секції, зокрема у галузі науки, освіти, видавництва, публіцистики. Схарактеризовано роль та значення окремих видатних представників товариства (О. Барвінського, О. Огоновського, О. Партицького, Ю. Романчука та ін.) у розвитку української науки. Акцентовано увагу на аспектах їх освітньо-просвітницької діяльності; їх творчих здобутках у розвитку українського мовознавства та літературознавства, бібліотечної справи, заснуванні періодичних видань, відродженні української мови і літератури, поширенні ідей наукового просвітництва та ін.

Українські письменники кінця XIX – початку XX ст. увійшли в українську літературу не тільки як автори художніх творів, які вивчалися в освітніх закладах різного типу, а й як укладачі навчальної літератури (букварів, читанок, хрестоматій, словників, підручників з історії літератури, літературознавства, мовознавства), популяризатори та дослідники творчості Тараса Шевченка, Юрія Федьковича та інших письменників. Працюючи в гімназіях, Львівському університеті, вони

© Багрій М., Білавич Г., 2020

сприяли поширенню руської (української) мови як мови навчання, укладали український фонетичний правопис.

Зазначимо, що використання письменниками в усному та писемному мовленні понять «народ», «нація», «Україна», «держава» тощо, сприяли їх засвоєнню українцями та вживанню слів «український», «українці» замість «русини», «руський», що своєю чергою впливало на формування національної свідомості у населення регіону.

Ключові слова: Наукове товариство імені Шевченка, філологічна секція, українські письменники, «Просвіта», освітньо-просвітницька діяльність, наукова діяльність, видавнича діяльність.

Постановка проблеми. Наукові товариства, як один із найцікавіших і водночас найменш досліджених феноменів культури, є однією із форм громадських об'єднань, що виникають з ініціативи окремих осіб і діють на засадах саморегулювання. Вони відіграли значну роль у розвитку науки та культури України.

Наукове товариство імені Тараса Шевченка (НТШ) почало функціонувати в 1873 р. у Львові як літературно-видавнича організація, що публікувала літературні та наукові твори й часописи, всіляко сприяла розвитку української словесності. Прогресивні діячі культури, культурно-освітні організації поширювали та пропагували твори українських письменників-педагогів. НТШ відігравало значну роль у розвитку української освітянської думки. Це було зумовлено тим, що товариство стало першою організаційною формою об'єднання українців незалежно від державних кордонів (Алексієвець, 1999, с. 23).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. НТШ стало другим після «Просвіти» реальним кроком формування на українських землях Австро-Угорської імперії повноцінного українського громадянського суспільства як форми вияву національної активності у всіх сферах суспільного життя народу.

Попри те, що науковці різних часів всебічно досліджували діяльність НТШ у Львові (М. Алексієвець (1999), О. Ковалишин (2016), Р. Кучер (1992), В. Лев (1972), К. Студинський (1929)), діяльність українських письменників – членів НТШ – залишилася недостатньо висвітлена.

Мета статті – проаналізувати наукову, видавничу, освітньо-просвітницьку діяльність українських письменників, розкрити їх внесок у розвиток вітчизняної науки та освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. НТШ у Львові вписало яскраву сторінку в розвиток українського мовознавства та літературознавства, етнографії, історії та інших галузей знань. У перші двадцять років свого існування воно обмежувалося здебільшого реалізацією завдань, передбачених статутом: «…вспомагати розвій руської (малоруської) словесності», тобто переважно літературною та видавничою діяльністю. Проте засновники НТШ прагнули створити потужний науковий осередок (Алексієвець, 1999, с. 28).

На початку діяльності НТШ у його структурі діяло п'ять комісій і однією з первинних та основоположних була мовознавча. М. Грушевський залучив до роботи в НТШ студентів, молодих викладачів. Він займався редагуванням «Записок Наукового товариства імені Шевченка» і саме завдяки його організаторським здібностям вдалося видати більш ніж 100 томів (Алексієвець, 1999, с. 71; 6; 8; 9; 15).

Упродовж майже всього періоду діяльності НТШ на його базі функціонувало три секції: історично-філософська, філологічна та математично-природописно-

лікарська. У філологічній секції, окрім І. Франка, було багато видатних західноукраїнських вчених, з-поміж яких знані публіцисти та письменники О. Огоновський, С. Смаль-Стоцький, К. Студинський, С. Єфремов, В. Щурат; етнологи В. Гнатюк, О. Колеса, Ф. Колеса, В. Шухевич. До розбудови української мовознавчої та літературознавчої науки долучилися й ті, хто стояв біля витоків створення філологічної секції, перші дійсні її члени: О. Барвінський, В. Гнатюк, І. Кокорудз, О. Колесса, С. Смаль-Стоцький, К. Студинський, І. Франко, О. Огоновський, О. Партицький, а також чимало молодих науковців.

Ще в 1880-х роках Омелян Огоновський, а згодом Степан Смаль-Стоцький та інші науковці, у мовознавчих студіях науково довели її окремішність серед рівноправних слов'янських мов. Результатом масштабної роботи етнографів, фольклористів (В. Гнатюк, Ф. Колесса, Ф. Вовк та ін.) були здійснені не лише грунтовні дослідження духовної спадщини українства, а й доведено етнічну соборність українських земель.

Важливою тенденцією розвитку літературного процесу в Західній Україні стало те, що значний відсоток письменників були педагогами (вони працювали в народних школах, приватними вчителями у гімназіях та вчительських семінаріях, університетськими викладачами та професорами), що відобразилося на їхній творчості. Освітня тематика стає провідною в їхній творчості.

Крім цього, твори письменників друкувалися в навчальних посібниках і підручниках народних шкіл, українських гімназій, учительських семінарій. Їх масово публікували українські громадські часописи, зокрема дитячі, юнацькі, освітні, господарські, жіночі, пластові, літературно-мистецькі журнали тощо, що дає підстави стверджувати про те, що творчість письменників регіону була популяризованою, доходила до масового читача і виконувала свою просвітницьку і виховну функції.

Великого значення вони надавали створенню навчально-методичного забезпечення – букварів, читанок, підручників з української мови, літератури тощо, які відповідали потребам сучасної методичної науки, були реакцією на реформування україномовної освіти, сприяли розвитку та вдосконаленню педагогічної науки. Українські письменники фактично виконували функції державних освітніх чинників – створювали навчальні програми, підручники та посібники, забезпечуючи розвиток української національної освіти. Працюючи в різних типах навчальних закладів, вони знали всі проблеми української освіти, так би мовити, із середини. Засобами особисто розробленої навчально-методичної літератури та високохудожніх творів, вони реалізовували не тільки навчальні цілі, але й виховні: формували національну свідомість, патріотичні почуття, християнські чесноти, моральні та здоров'язбережувальні цінності, художньо-естетичні почуття, господарську культуру, гігієнічні навички, пропагували ідеї тверезості, виховували любов до природи, усього живого тощо.

Схарактеризуємо окремі постаті письменників Західної України, членів НТШ, які, на наш погляд, здійснили вагомий внесок у розвиток українського мовознавства, літературознавства та освіти загалом. Вони зазвичай працювали у Львівському університеті. Наприклад, Омелян Огоновський (1833–1894 рр.) – випускник Львівського та Віденського університетів, громадський, освітній, науковий діяч (відомий учений-філолог), доктор філософії (1865 р.), теолог, катехит при Домініканській (німецькій гімназії), викладач руської мови та літератури, релігії в Академічній гімназії м. Львова, з 1867р. очільник кафедри руської філології Львівського університету (після відходу свого вчителя Якова Головацького), декан філософського факультету Львівського університету (1877

р.), професор цього університету (1888 р., конкурс історичний), член-кореспондент Польської академії знань (з 1881 р.), один із засновників «Просвіти» (її очільник упродовж 1877–1894 рр.), член Народної Ради (1885 р.) та Наукового товариства імені Т. Шевченка (1893 р.) тощо.

Його мовознавчі та літературознавчі праці («Студії в царині руської мови» (1880), «Граматика язика руського» (1889 р.), хрестоматія з історії церковнослов'янської мови» (1871), староукраїнська мова (1881), «Історія української літератури» (залишилася незавершеною, публікувалась в «Зорі» 1887-1894; видана окремо, тт. І-6 (1887 р., 1889 р., 1891 р., 1893-1894 рр.) (Микитюк, 1995) мали велике значення для розвитку української науки та освіти. Зокрема, науковець наголошував на формуванні української літературної мови на засадах етимологічного правопису. Чимало студентів під впливом його лекцій, праць змінювали свої погляди з виразно москвофільських на народовські (наприклад, Іван Франко, який неоднозначно відгукувався про викладацьку діяльність Омеляна Огоновського, підкреслював велич його наукового доробку),

О. Огоновський вважається одним з реформаторів вищої освіти. Він приклав багато зусиль для вдосконалення викладання руської мови та літератури, прагнув запровадити навчання у Львівському університеті живою мовою, замість мертвонародженого «язичія», прихильником якого був його вчитель і попередник Я. Головацький (Микитюк, 1995, с. 25).

Ґрунтовними дослідженнями творчості Тараса Шевченка (цикл статей «Критично-естетичний погляд на декотрі поезії Тараса Шевченка», нарис «Життя Тараса Шевченка. Читанка для селян і міщан», стаття «Дещо про життя і літературну діяльність Т. Шевченка», опублікована у перших двох томах «Кобзаря» за редакцією Омеляна Огоновського) науковець сприяв популяризації творчості Тараса Шевченка, утвердження його культу з-поміж письменників Західної України, а також українців регіону.

Упродовж десятиріч учні гімназій та студенти Львівського університету навчалися за працею О. Огоновського «Історія літератури руської» (упродовж 1887-1894 рр. побачило світ чотири томи (усього 6 частин)). Учений пропонує власне бачення розвитку літературного процесу в Україні: перший том праці присвячений літературі від давньої доби до кінця XYIII ст., другий том – ліриці XIX сторіччя, третій – прозі XIX ст., четвертий – етнографії. Таку наукову позицію («систему зовсім неісторичну») критикував І. Франко, зазначаючи, що за цього підходу «читач … не одержує жодного уявлення про розвиток літератури»).

Значення цієї праці полягає і в тому, що О. Огоновський обстоює право українського письменства бути в авангарді світової літератури. Більшість художніх творів О. Огоновського (балади, оповідання, поезії, зокрема, «Хрест», драми «Федько Острозький», «Настасія», «Гальшка Острозька») досить романтичні.

Такою ж багатогранною є і творча спадщина Омеляна Партицького (1840-1895 рр.), невтомного подвижника української освіти, науки і просвітництва. Він один з тих громадських діячів, які зробили надзвичайно багато для розвитку національної ідеї, української культури, формування національної свідомості дітей та дорослих; він був великим «будителем» русинів другої половини XIX ст.

Часопис «Діло» 1895 року у такий спосіб відгукнувся на смерть О. Партицького: «…Весь свій непересічний талант він присвятив українському народу. Чи не звідти багатогранність його творчих інтересів. Історик, поет, мовознавець, вчений, педагог, видавець, організатор культурних заходів, врешті меценат за свою скромну платню підтримував не одну талановиту людину…

Омелян Партицький – професор учительської семінарії у Львові, член, засновник і почесний член товариства «Просвіта», товариства імені Шевченка, високо заслужений діяч на ниві руської літератури і в національному житті, чоловік чесного характеру, патріот – взагалі один із найкращих синів України – Руси, прожив 55 років – і з них більше 30 років в щирій праці для праці руської» (Омелян Партицький,1895).

У 1863 р. О. Партицький на відмінно закінчив Львівський університет, здобувши одразу три дипломи: етнографа, історика, педагога і мовознавця руської літератури, що вплинуло на його подальшу професійну діяльність. «Як гімназійний та семінарійний учитель у Чернівцях, Тернополі, Львові, він вагомо спричинився до формування нового покоління молодої української еліти, генерації учителів, які з великою посвятою, як і їхній учитель, працювали на ниві освіти та просвітництва на Буковині та в Галичині» (Голяк, 1995).

Вчений здійснив вагомий внесок у розвиток педагогіки, громадської діяльності, українського мовознавства, лексикографії (укладач двомовного німецько-руського словника у двох частинах), літературознавства (дослідник творчості Т. Шевченка (праці «Провідні ідеї в письмах Тараса Шевченка» та ін.). етнографії (праці «З уст народна: гагілки, коляди», «Заговори у Русиків», «Рахманьский Великдень» та ін.), історії (написана народною мовою «Червона Русь в часах передісторичних», праці «Старинна історія Галичини», «Скандинавщина» в давній Русі» (Видавнича діяльність О. Барвінського, 2011), публіцистиці, видавничій справі (1884 р. видав «Слово о полку Ігоревім» разом із перекладом і статтею про староруський акцент і ритміку «Слова...»), журналістиці (редакторська діяльність у часописі «Зоря» (1880–1885 рр.). Він автор видатної літературної пам'ятки доби Київської Русі (праці «Темні місця в «Слово о полку Ігоревім», «Хто був автором «Слова о полку Ігоревім»), дослідник творчості Марка Вовчка, Юрія Федьковича, засновник і редактор освітянського часопису «Газета школьна» і гумористичної газети «Зеркало», співпрацював також з редакцією «Правди», у «Львівській основі».

Важливими для розвитку педагогічної науки (теорії і практики) стали його праці «Гадки про виховання домашнє» (1977), «Листи о вихованню» (1879) та інші, а також редакторська і видавнича діяльність в педагогічному виданні «Газета школьна». Однак, на нашу думку, найвагоміший його внесок – це становлення та розвиток українського підручникотворення. Як член комісії з видання шкільних книжок, педагог добре усвідомлював потребу в якісній навчальній літературі для освітніх закладів. За його читанками для народних шкіл і букварями десятки років навчалися школярі народних шкіл та гімназій краю (наприклад, «Руска читанка для нижчих кляс середніх шкіл» (1871), «Руский буквар для шкіл людових» (1876), «Руска читанка для третьої кляси шкіл народних» (1878), «Граматика руского язика для ужитку в школах людових» (1880) та ін.). А його граматику справедливо вважали одним з найкращих тогочасних видань.

Успіх цих навчально-методичних праць однозначно пов'язуємо з тим фактом, що О. Партицький був не тільки вченим-філологом, а й практикуючим учителем, який чудово орієнтувався в реальних потребах навчального процесу, мав практичний досвід викладання цих предметів у різних типах освітніх закладів; як науковець володів багатьма методичними прийомами.

У 1863 р., в літературному збірнику «Галичанин» письменник надрукував дві поезії під псевдонімом О. П. Рафалович. Через десять років вийшла його перша частина збірки поезій під назвою «Поезії Омеляна Партицького». У 1880-х роках він видавав і редагував «Зорю», де й друкувалися його вірші під псевдонімом Ом. Один («До Руси», «Мій сусід», «Талан», «Батькови на Різдво», «Знайдена доля», «З

неба», «Пісня Тараса», «Моя пісня» та ін.) (Партицький, 1873; Партицький, 1987; Партицький, 1868).

Поетична творчість О. Партицького виховувала патріотичні почуття в читача, уславлювала працю на благо народної просвіти, означувала провідну роль інтелігенції в національному русі українства.

Невтомним трудівником у царині української науки, освіти, культури, розбудови політичного й громадського життя, діяльності ЗУНР був Олександр Барвінський (1847 – 1926 рр.). Він не був письменником, а відомий як публіцист і мемуарист (його «Спомини з мого життя» стали своєрідною енциклопедією громадського, політичного, культурного, освітнього життя Галичини кінця XIX ст.), як редактор (зокрема й освітніх видань) і літературознавець.

Творча спадщина О. Барвінського в освіті досить вагома. Він автор і упорядник хрестоматій (читанок) з української літератури для гімназій та вчительських семінарій, перших підручників з української літератури («Виїмки з українсько-руської літератури», «Історія української літератури» (1920 р.), «Виїмки з українського письменства», «Вибір з українського письменства», «Виїмки з історії народної словесности та ін.). Він обстоював ідею впровадження в шкільництво фонетичного правопису; у 1886 р. почав видавати «Руську історичну бібліотеку» (вийшло 24 томи). Саме О. Барвінський до наукового обігу та шкільних підручників увів термін «українсько-руський» (Барвінський Олександр Григорович, 2014, с. 168).

Олександр Барвінський – лідер освітнього руху в краї: очільник Руського товариства педагогічного (1891–1896), заступник голови товариства «Просвіта» (1889–1895), один із ініціаторів реорганізації Товариства імені Т. Шевченка в Наукове товариство імені Т. Шевченка та його очільник (1893–1897 рр.). Він працював на ниві середнього шкільництва, учителював у гімназіях та учительській семінарії в Бережанах, Тернополі, Львові, за доби ЗУНР був секретарем освіти та віровизнання у першому Державному секретаріаті ЗУНР (1918).

Галицькі часописи, редактором і видавцем яких був О. Барвінський (газета «Правда» (1888–1898), журнал «Учитель» (1889), журнал «Дзвінок» (1890), часопис «Руслан» (1897–1914)), активно порушували освітні проблеми, уміщували художні твори українських письменників (Барвінський Олександр Григорович, 2014).

Велике значення для розвитку українського шкільництва, його реформування, створення засад для розвитку української національної школи мала низка статей на актуальні освітні теми О. Барвінського; їх друкували «Газета школьна», «Школьна часопись», «Діло». А наукові видання «Ілюстрована історія Русі» (1890), «Оповідання з всесвітньої історії» (1910), «Історія української літератури» (1920–1921) виховували в гімназійного юнацтва почуття національної гідності, патріотизму, формували громадські ідеали, виховували любов до історичного минулого України, державницькі ідеали.

Для вивчення української літератури та української мови в середніх школах (гімназіях) та учительських семінаріях учням слугували навчальні видання курсу історії української літератури Володимира Радзикевича (1886–1966 рр.), граматика української мови Степана Смаль-Стоцького, Ф. Гартнера, В. Сімовича, а також читанки та хрестоматії.

На нашу думку, особливої уваги в цій царині заслуговує діяльність Юліана Романчука (1842–1932) – представника нової генерації української інтелігенції Західної України, який заявив про себе в останній чверті XIX ст. З його ім'ям пов'язана діяльність провідних національно-культурних інституцій Галичини.

Юліан Романчук – член-засновник товариства «Просвіта» (1868), багатолітній його очільник (1896–1906), видавець-редактор 23 томів творів українських письменників, які вийшли під егідою «Просвіти» у 1904 – 1920 рр., один із засновників НТШ (1873), Руського товариства педагогічного (1881), «Учительської Громади» (спочатку другий голова, згодом її почесний член). Разом з іншими членами товариств він дбав про забезпечення навчальною літературою дітей, юнацтва та дорослих, сприяв відкриттю навчальних закладів, читалень, бібліотек, курсів для неграмотних, організовував інші навчально-просвітницькі заходи, дбав про науково-методичний супровід освітньо-виховного процесу.

Юліан Романчук був не тільки чудовим викладачем і знавцем руської (української) словесності, класичних мов в єдиній на той час українській середній школі при Академічній гімназії у Львові (1863–1900), прекрасним «виховником» молодої галицької інтелектуальної еліти. За ініціативи директора О. В. Ільницького він почав укладати шкільні підручники українською мовою – «Читанку для низших кляс середніх шкіл» і «Руську читанку для четвертого класу народніх шкіл» (1879), у яких увів фонетичний правопис. Навчальну «лєктуру» педагог поповнив укладеним збірником творів українських класиків під назвою «Руська письменність».

Великого значення для вивчення та популяризації творів Тараса Шевченка в Галичині мало видання, упорядкування та редагування Ю. Романчуком творів Кобзаря («Поезії» (1902), «Твори» (I-II, 1907), «Кобзар» (1914)), його літературно-критичні статті, а також редакторсько-видавнича діяльність на теренах українського просвітництва. Він засновник/співзасновник та видавець газети «Батьківщина» (1873), щоденника «Діло» (1880), місячних видань та ілюстрованих календарів «Просвіти», інших популярних «книжечок» – просвітянських видань для народу, які сприяли формуванню національної самосвідомості галичан, їх прагненню піднятися до рівня культурного, громадсько організованого, національно свідомого, патріотично налаштованого народу, який повинен діяти задля «щасливої будуччини».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, діяльність НТШ у Львові стала реальною формою використання українцями прав та свобод на створення громадських організацій, інших форм національно-громадянської активності. Перетворення товариства з суто літературного на наукову інституцію з державною підтримкою є одним з його досягнень. Важливість товариства як наукової інституції полягає ще й у тому, що з самого початку своєї діяльності воно заявило про себе як про загальноукраїнське товариство, що сприяло консолідації українців, створенню української національної інтелігенції в Галичині, Буковині, Закарпатті. Придбання товариством друкарні сприяло збільшенню кількості україномовних видань.

До НТШ як важливого освітнього наукового й педагогічного феномену прилучилися письменники-педагоги, які відстоювали народницькі ідеї. Члени товариства, маючи педагогічну чи університетську освіту, працювали в гімназіях, учительських семінаріях, Львівському університеті, що давало змогу вдосконалювати освітній процес, створювати якісне навчально-методичне забезпечення («на потребу дня»), виховувати юнацтво в національно-патріотичному дусі, пробуджувати любов до рідного народу.

Українські письменники Західної України початку ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. увійшли в українську літературу не тільки як автори художніх творів, вчителі та викладачі освітніх закладів різних типів, а й як укладачі навчальної літератури (букварів, читанок, хрестоматій, словників, підручників з історії літератури,

літературознавства, мовознавства), популяризатори та дослідники творчості Тараса Шевченка, Юрія Федьковича та інших письменників. Ще всередині XIX сторіччя письменники – «будителі», які стояли на українофільських позиціях, створюють перші підручники руською мовою (у цьому була нагальна потреба), «рішуче поривають з «язичієм» та активно вводять українську мову як мову навчання, укладають український фонетичний правопис. Наприкінці XIX ст. з'являються перші шкільні підручники для народних шкіл (граматики руської мови та читанки М. Шашкевича, Я. Головацького, О. Барвінського, перші українські підручники для гімназій та вчительських семінарій, а також навчальна література для студентів, що вивчали руську словесність, історію та інші «науки» у Львівському університеті.

Характерною особливістю науково-педагогічної діяльності українських письменників, публіцистів стало те, що написана ними навчальна література, була «змістовною», вона слугувала формуванню національної свідомості молодої генерації українців, наповнювала школу «національним духом» не тільки за формою, а й за змістом. Зазначимо, що використання письменниками в усному та писемному мовленні понять «народ», «нація», «Україна», «держава» тощо, сприяли їх засвоєнню українцями та вживанню слів «український», «українці» замість «русини», «руський», що своєю чергою впливало на формування національної свідомості у населення регіону.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алексієвець, М. (1999). Роль Наукового товариства ім. Т. Шевченка в українському національному відродженні (друга половина XIX – початок XX ст.) Тернопіль, *Літопис.* 188 с.

Ковалишин, О. (2016). Освітньо-просвітницька діяльність Літературного товариства імені Шевченка (1873–1892 рр.). *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* Випуск 31. С. 226–232.

Кучер, Р. (1992). Наукове товариство ім. Шевченка. Два ювілеї. Київ, *Наукова думка*, 112 с.

Лев, В. (1972). Сто років праці для науки й нації. Коротка історія Наукового товариства імені Шевченка. Нью-Йорк, *Наукове Товариство ім. Шевченка в ЗДА*, 55 с.

Студинський, К. (1929). Наукове товариство ім. Шевченка (1873-1928). *Записки Наукового товариства ім. Шевченка. Том CL. Праці філологічної та історико-філософської секції під редакцією Кирила Студинського і Івана Крип'якевича*. Львів. С. IX–XVIII.

Конкурс історичний.(1888). *Діло*. 25.05.

Бесіда при відкритю загальних Зборів товариства «Просвіта» 20 сїчня (1 лютого) 1888 р. (1888). *Діло*. 08.02.

Микитюк В. (1995). Літературна і наукова спадщина Омеляна Огоновського. Кандидат філологічних наук. Львів. С. 25–28 с.

Франко І. (1980). Історія літератури руської. *Зібрання творів у 50 т.* Т. 27. Іван Франко. Київ, *Наук. думка*. С. 335.

Омелян Партицький.(1895). Діло. 22 січня.

Голяк В. (1995). Омеля Партицький – наш визначний краянин [Текст]. *Новий час*. 1 лют.

Видавнича діяльність О. Барвінського [Текст]. (2011). Антологія праць з укр. історії «Руська історична бібліотека». *Великий переділ : незвичайна історія М. Грушевського* / С.Плохій. Київ, Критика. С. 172−178.

Франко І. Професор Омелян Огоновський. *Зібр. творів у 50 т. Т. 43*. С. 366.

Партицький О. (1873). *До Руси [Текст]: вірш. Із збірки поезії О.Партицького. Ч. 1.* Львів.

Партицький О. (1987). *Скандинавщина в Давній Русі* [Текст]. Львів.

Партицький О. (1868). *Старинна історія Галичини* [Текст]. *Правда*. Ч. 12. С. 25-78.

Барвінський Олександр Григорович [Текст]. (2014). *Бережанщина літературна*: біогр. довід. Я. Мазурак. Бережани; Тернопіль, *Вектор*. С. 13−15. (Бережанська енциклопедія в іменах).

REFERENCES

Aleksievets. M. (1999). *Rol Naukovoho tovarystva im. T. Shevchenka v ukrayinskomu natsionalnomu vidrodzhenni (druha polovyna KHIKH – pochatok KHKH st.)* [The role of T.Shevchenko Scientific Society in the Ukrainian national revival (second half of the 19th- beginning of the 20th century)]. Ternopil, Litopys. 188 s. (in Ukrainian)

Kovalyshyn, O. (2016). *Osvitno-prosvitnytska diyalnist literaturnoho tovarystva imeni Shevchenka (1873–1892 rr.).* [Educational Activity of the Shevchenko Literary Society (1873–1892)]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna. Vypusk 31. S. 226-232. (in Ukrainian)

Kucher, R. (1992). *Naukove tovarystvo im. Shevchenka. Dva yuvileyi*. [Shevchenko Scientific Society. Two anniversaries]. Kyiv, Naukova dumka, 112 s. (in Ukrainian)

Lev, V. (1972). *Sto rokiv pratsi dlya nauky y natsiyi. Korotka istoriya Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka.* [One Hundred Years of Work for Science and the Nation. A Brief History of the Shevchenko Scientific Society]. New-York, Naukove Tovarystvo im. Shevchenka v ZDA, 55 s. (in Ukrainian)

Studynskyi, K. (1929). *Naukove tovarystvo im. Shevchenka (1873-1928). Zapysky Naukovoho tovarystva im. Shevchenka.* [Shevchenko Scientific Society (1873-1928). Notes of the Shevchenko Scientific Society]. Tom CL. Pratsi filolohichnoyi ta istoryko-filosofskoyi sektsiyi pid redaktsiyeyu Kyryla Studynskoho i Ivana Krypiakevycha. Lviv. S. IX–XYIII. (in Ukrainian)

Konkurs istorychnyi.(1888). *Historical competition*. Dilo. 25.05. (in Ukrainian)

Besida pry vidkrytyu zahalnykh Zboriv tovarystva "Prosvyita" 20 syichnya (1 lyutoho). (1888). [Conversation at the Opening of the General Meeting of the Society "Prosvita" on January, 20 (February 1)]. Dilo. 08.02. (in Ukrainian)

Mykytiuk, V. (1995). *Literaturna i naukova spadshchyna Omelyana Ohonovskoho*. [Literary and Scientific Heritage of Omelian Ohonovskyi. *Candidat of pedagogical Sciences*. Lviv. S. 25-28 s. (in Ukrainian)

Franko, I. (1980). *Istoriya literatury ruskoyi.* Zibrannya tvoriv u 50 t. T. 27. Ivan Franko. [History of Russian Literature]. Collection of works in 50 volumes. Vol. 27. Ivan Franko. K., Nauk. dumka. S. 335. (in Ukrainian)

Omelian Partytskyi. (1895). *Omelyan Partytskyi*. Dilo. 22 sichnia. (in Ukrainian)

Holiak, V. (1995).*Omelyan Partytskyi – nash vyznachnyi kraianyn [Tekst]*. [Omelian Partytskyi - Our Prominent Countryman [Text]]. Novyi chas. 1 liut. (in Ukrainian)

Vydavnycha diialnist O. Barvinskoho [Tekst/] (2011). [Publishing Activity of O.Barvinsky [Text]]. *Antolohiya prats z ukr. istoriyi "Ruska istorychna biblioteka"*. Velykyi peredil : nezvychaina istoriia M. Hrushevskoho / S.Plokhiy. Kyiv, Krytyka. S. 172−178. (in Ukrainian)

Franko, I. *Profesor Omelian Ohonovskyi.* [Professor Omelian Ohonovskyi]. Zibr. tvoriv u 50 t. T. 43. S. 366. (in Ukrainian)

Partytskyi, O. (1873). *Do Rusi [Tekst]: virsh. Iz zbirky poeziyi O.Partytskoho. Ch. 1.*

[To Russ [Text]: poem. From the collection of poetry by O. Partytsky.]. Lviv. (in Ukrainian)

Partytskyi, O. (1987). *Skandynavshchyna v Davniy Rusi [Tekst]*. [Scandinavia in Ancient Russ [Text]]. Lviv. (in Ukrainian)

Partytskyi, O. (1868). *Starynna istoriya Halychyny [Tekst]*. [Ancient History of Galicia [Text]]. Pravda. Ch. 12. S. 25-78. (in Ukrainian)

Barvinskyi Olexandr Hryhorovych [Text]. (2014). *Berezhanshchyna literaturna: biohr. dovid.* [Literary of Berzezany: biogr. argument.] / YA. Mazurak. Berezhany; Ternopil, Vektor. S. 13−15. (Berezhanska entsyklopediia v imenakh). (in Ukrainian)

SCIENTIFIC, EDUCATIONAL, JOURNALISTIC ACTIVITIES OF UKRAINIAN WRITERS - MEMBERS OF ShSS IN LVIV (THE END OF thq 19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY)

Maria Bahriy,
Candidate of Philological Sciences,
doctoral student at Bohdan Stuparyk Department of
Pedagogy and Educational Management,
SHEI “Vasyl Stefanyk Prykarpattia National
University”,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3506-9900
e-mail: myskiv.bagriy@gmail.com

Halyna Bilavych,
Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
at Bohdan Stuparyk Department of
Pedagogy and Educational Management,
SHEI “Vasyl Stefanyk Prykarpattia National
University”,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1555-0932
e-mail: ifosuhcvas@gmail.com

Abstract. The second half of the 18 century. in the history of Ukrainian pedagogical thought can be defined as a period of decline in education. The reason for this decline was the socio-political processes that unfolded then in Ukraine, and manifested itself in Russia's steady focus on the loss of political autonomy of the Ukrainian state.

At the end of1860s and at the beginning of the 1870s, Ukrainian national life intensified in Galicia, and the first Ukrainian institutions (Prosvita (1868) and the Shevchenko Literary Society in Lviv (1873) emerged, which later called for numerous public initiatives of Ukrainians, gave impetus to the creation of numerous educational, educational, youth, women's, professional societies. An important role in the development of the national revival of Ukrainians was played by the Shevchenko Scientific Society (1892). The article analyzes the activities of its philological section, describes the work in the field of science, education, publishing, and journalism of its individual representatives (O. Barvinskyi, O. Ogonovskyi, O. Partytskyi, Y. Romanchuk, etc.).

Their significance for the development of Ukrainian science is outlined, attention is focused on aspects of educational work, their creative achievements in the development

of Ukrainian linguistics and literary studies, library work, founding are clarified. periodicals, promotion of the Ukrainian language and literature, dissemination of ideas of scientific education, etc. Ukrainian writers of the end of 19th – the beginning of the 20th centuries. entered Ukrainian literature not only as authors of works of art studied by students in educational institutions of various types, but also as compilers of educational literature (primers, reading books, textbooks, dictionaries, textbooks on the history of literature, literary studies, linguistics), popularizers and researchers of Taras Shevchenko, Yurii Fedkovych and others.

The use by the prominent writers the concepts “people”, “nation”, “Ukraine”, “state” and other similar concepts, they contributed to the spread of the terms “Ukrainian”, “Ukrainians” instead of “Ruthenian”, “Russian”, thus forming a high level of national consciousness in the population of the region.

Keywords: Shevchenko Scientific Society, philological section, Ukrainian writers, “Prosvita”, educational activity, scientific activity, publishing activity.

Стаття надійшла до редакції 07. 05. 2020 р.

УДК 37.01
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.262

Лісова Світлана
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри теорії і методики професійної освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-6230-0805
e-mail: lisovasvval@gmail.com

УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Проведено аналіз наукових досліджень з проблеми систематизації педагогічних знань у системі фахової підготовки майбутніх учителів технологій, розглянуто комплексний характер професійно-педагогічної підготовки. Проаналізовано специфіку складових фахової підготовки майбутніх учителів технологій; з огляду на специфіку навчання у ЗВО розкрито етапи становлення фахівця. Здійснено аналіз сучасних тенденцій навчання у ЗВО, специфіки форм організації освітнього процесу. Розкрито освітні цілі професійної підготовки майбутнього вчителя, які розглянуті в єдності з розвивальними і допомагають оволодіти педагогічною майстерністю. Проаналізовано умови організації освітнього процесу, що визначаються психологічними, дидактичними аспектами активізації освітньої діяльності. Обґрунтовано класифікацію пізнавальної діяльності студентів у єдності її типів. Здійснено аналіз контрольно-регулятивного компоненту дидактичних структур, що припускає використання якісних і кількісних характеристик ефективності пізнавальної діяльності студентів. З позиції особистісно орієнтованого навчання розкрито характеристики, що відображають реалізацію особистістю можливостей та ступінь прояву творчості у процесі фахової підготовки. Розглянуто значення здатності до рефлексії, що відіграє велику роль у професійній діяльності майбутнього вчителя; умови формування рефлексії у процесі здійснення фахової підготовки.

Ключові слова: вчитель технологій, навчальний процес, фахова підготовка, пізнавальна діяльність, дидактичні аспекти, узагальнення, систематизація.

Постановка проблеми. Фахова підготовка майбутніх учителів технологій – це спеціально організований навчальний процес у закладі професійної освіти, що спрямований на розв'язання цілей та завдань освітнього стандарту і досягнення заданої якості підготовки випускника (бакалавра); це частина загальної підготовки, яка передбачена навчальними планами спеціальності або напряму підготовки. Головним результатом фахової підготовки майбутніх учителів технологій є їх готовність до самостійної професійної діяльності. В освітньому процесі вищої школи дисципліни і види навчання групуються навколо фахових навчальних предметів. Вимоги, які висувають ці предмети до рівня кваліфікації фахівців, визначають зміст, обсяг, методи і засоби навчання з профілюючих дисциплін, впливають на формування цілей і завдань підготовки фахівця, його теоретичної та практичної компетентності.

© Лісова С., 2020

Оптимізація професійної підготовки майбутніх учителів технологій, розробка змісту спеціальної підготовки майбутнього вчителя технологій (наприклад, обробка тканини і харчових продуктів), що включає комплекс техніко-технологічних знань, умінь і навичок, неможливі без визначення критеріїв ефективності їх професійної підготовки.

Педагогічна наука вирішує важливе завдання узагальнення та систематизації педагогічних знань майбутніх вчителів, обґрунтування засобів їх удосконалення.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Розпочатий різними вченими пошук найбільш ефективних форм систематизації педагогічних знань майбутніх учителів (закономірні основи навчального процесу у вищій школі (Архангельський, 1980); проблеми формування у студентів самостійного мислення (Бондаревський, 1972); контекстне навчання, що являє собою реалізацію динамічної моделі розвитку діяльності студентів, а саме: від навчальної діяльності через навчально-професійну до власне професійної діяльності (Вербицький, 2010), а також теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання у середній школі (Якиманська, 1996, Сєріков, 1994, Чобітько, 2007 та ін.) можуть бути використані як наукова база для структурування процесу навчання майбутніх учителів технологій.

Взаємозв'язку загальноосвітньої та професійної підготовки присвячені праці А. Бєляєвої (1989), М. Берулава (2000), М. Махмутова (1975); міждисциплінарним підходам дослідження – Е. Вєліхова (1988), В. Зінченка (1988); питанням взаємозв'язку гуманітаризації та інтеграції освіти присвячені наукові дослідження В. Розумовського (1988), Л. Тарасова (1988), В. Андрущенка (2000). Проблемам розвитку педагогічної майстерності у структурі фахової підготовки вчителя – праці вітчизняних на зарубіжних дослідників І. Зязюна (2008), Л. Крамущенка (2008), В. Сидоренка (2015), П. Матвієнко (2006) та ін.

Мета статті - визначити місце системи педагогічних знань у структурі фахової підготовки, обгрунтувати послідовність узагальнення та систематизації педагогічних знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів являє собою сукупність взаємопов'язаних компонентів, які відображають певну освітню систему, спрямовану на формування в них важливих професійних якостей відповідно до соціального замовлення. На нашу думку, професійно-педагогічна підготовка повинна носити комплексний характер, з метою:

1) гармонізувати різні дидактичні компоненти процесу навчання;

2) вирізнити найбільш важливі з них для досягнення поставленої дидактичної мети;

3) розглянути ці компоненти у взаємозв'язку з якомога більшою кількістю чинників освітнього процесу, що значно відрізняються за своєю якісною природою й істотно впливають на його результати;

4) виявити взаємозв'язки характеристик структури процесу навчання з оцінками його ефективності, які можуть визначати сутність дидактичних закономірностей тощо.

Процес навчання у ЗВО визначається його специфікою, обумовленою цілями професійної підготовки студентів. Загалом, складовими фахової підготовки майбутнього вчителя є такі уміння:

- вирішувати завдання, що відповідають його кваліфікації;
- здійснювати процес навчання учнів загальноосвітньої школи з орієнтацією на завдання навчання, виховання й розвиток особистості школяра та з урахуванням специфіки дисципліни, що викладається;

- стимулювати розвиток позаурочної діяльності учнів з урахуванням психолого-педагогічних вимог до освіти і навчання;
- аналізувати власну діяльність з метою її вдосконалення і підвищення своєї кваліфікації.

Досягнення цілей фахової підготовки майбутніми вчителями технологій є складним процесом, що повинен бути адекватний ідеям сучасних дидактичних концепцій. З огляду на специфіку навчання у ЗВО умовно можна виділити три етапи становлення фахівця.

Перший етап – адаптація студентів до умов освітнього процесу у ЗВО. На цьому етапі здійснюється надолуження прогалин у знаннях недавніх випускників шкіл, пристосування до способів організації навчальної роботи, характерних для ЗВО.

Другий етап – активне освоєння таких способів й оволодіння методологічними уміннями й навичками.

Третій етап – професійна орієнтація студентів, що вимагає включення додаткових компонентів у процес навчання (наприклад, виробничої практики) і надання професійної спрямованості іншим формам і методам навчання.

Крім того, специфіка навчання у ЗВО проявляється й у формах організації навчального процесу: лекціях, семінарських, індивідуальних заняттях і ін. Чимало часу припадає і на самостійну роботу студентів.

Сучасні тенденції навчання у ЗВО пов'язані зі скороченням аудиторних занять і збільшенням часу на самостійну роботу студентів. У таких умовах предметом особливої турботи стає якість їхньої спеціально-предметної підготовки, оскільки, з одного боку, дефіцит аудиторних занять змушує підвищувати темп вивчення матеріалу з одночасною його концентрацією, а з іншого боку, самостійне опрацювання викликає серйозні труднощі у студентів. У цьому зв'язку виникає проблема пошуку раціональних методів викладання навчальних дисциплін, спрямованих на досягнення гармонійної єдності аудиторних і позааудиторних форм занять. Останні можуть бути ефективно використані для додаткового осмислення студентами у всіх деталях предметних структур, розглянутих на лекціях і тренінгах, а також методів розв’язання завдань, які досліджувалися на практичних заняттях.

Професійна підготовка майбутнього вчителя вимагає також цілеспрямованого розвитку його особистості, формування здібностей, що допомагають оволодіти педагогічною майстерністю. Тому освітні цілі необхідно розглядати в єдності з розвивальними. Досягнення останніх припускає певну специфіку реалізації дидактичних структур (*стимулюючо-мотиваційних, контрольно-регулювальних, операційно-діяльнісних, рефлексивних*).

Стимулюючо-мотиваційний компонент повинен відображати взаємозв'язок дисципліни з конкретними сферами майбутньої професійної діяльності. Суб'єктивний досвід корисно поєднувати з реальною педагогічною практикою. Особливу роль має відігравати педагогічна підтримка, форма якої повинна відповідати віковим особливостям студентів, а за змістом – бути методологічною допомогою, що стимулює їх пізнавальну активність.

Умови організації навчального процесу визначаються психологічними, дидактичними аспектами активізації навчальної діяльності. Під психолого-педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів розуміємо таке оточення (середовище), у якому в тісній взаємодії представлена найкраща сукупність психологічних і педагогічних факторів (відносин, засобів тощо), що забезпечує можливість викладачеві організувати активну навчальну діяльність

студентів. Таке середовище створюється з урахуванням фізіології, психології особистості, вимог педагогіки до організації процесу навчання і виховання. Ця сукупність факторів визначає взаємозалежність у навчальному процесі фізіологічних, психологічних, педагогічних та інших явищ.

Психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективної роботи з активізації навчальної діяльності студентів визначимо як:

- забезпечення єдності освітнього, розвивального й виховуючого завдання процесу навчання;
- педагогічно правильне використання принципів дидактики: науковості, зв'язку теорії з практикою, активності й свідомості, індивідуального підходу, проблемності, професійної спрямованості навчання, зв'язку навчальної роботи з науковою діяльністю студентів;
- забезпечення емоційності навчання й створення сприятливої атмосфери;
- динамічність, розмаїтість методів, прийомів, засобів навчання (викладання й навчання), їхня спрямованість на розвиток активної дослідницької діяльності студентів;
- орієнтування студентів на систематичну самостійну роботу над матеріалом у позааудиторний час і правильна організація самостійної роботи, забезпечення регулярності, підвищення ефективності контролю й оцінки знань, умінь і навичок (особливо поточного контролю);
- комплексне, педагогічно спрямоване використання сучасних технічних засобів;
- використання системи психологічних і педагогічних стимуляторів активної навчальної, наукової діяльності студентів.

Стимулювання покликане інтенсифікувати процес засвоєння знань, їх самостійний пошук. Стимул визначається як засоби, що спонукають людей до посиленої діяльності, своєрідний зовнішній поштовх, вагомість якого зростає пропорційно суспільній значущості. Стимули, впливаючи на систему мотивів, виконують роль прискорювачів динаміки потреб, вони ніби є їх природними невід'ємними супутниками. Своєю чергою, потреби під впливом певних стимулів відповідно до матеріальних і духовних потреб суспільства в конкретно історичних соціальних умовах можуть створюватися цілеспрямовано.

Стимули, що використовуються в педагогічному процесі, можуть бути соціальними, психолого-педагогічними тощо. Психолого-педагогічні стимули бувають зовнішні і внутрішні, у педагогічному процесі вони взаємозалежні. Стимулювання в навчальному процесі спрямоване на будь-яке спонукання інтелектуальних, творчих чинників і можливостей, обов'язковою умовою якого є врахування психічних можливостей, рівня підготовленості, вікових особливостей студентів.

Дієвість стимулів залежить і від врахування викладачем низки факторів: а) ставлення студента до обраної спеціальності, до даної науки; б) до викладача; в) до своїх навчальних обов'язків; г) до групи, інших студентів тощо.

Зовнішні стимули в педагогічному процесі діють через внутрішні. До зовнішніх стимулів можна віднести адміністративні впливи деканату, вимоги викладача, товариша, заохочення, покарання й т.п. Якщо студентами керують тільки, або в основному, зовнішні стимули, то навчання буде носити вимушений, примусовий характер. У цьому випадку студент часто звертається до зовнішніх факторів усунення конфлікту: спроба вивчити матеріал шляхом механічного запам'ятовування, використання шпаргалки, переписування у товариша готових висновків лабораторних і практичних робіт або способів розв'язування завдань.

До внутрішніх стимулів відносяться такі, які мобілізують вольові, розумові процеси особистості. Наприклад, інтерес до знань, внутрішнє прагнення до розширення, поглиблення знань, допитливість тощо. Внутрішні стимули не призведуть до зовнішнього конфлікту і є найбільш оптимальними як з психологічної, так і з педагогічної точки зору.

Операційно-діяльнісний компонент пов'язаний з виконанням студентами різних видів дій. Класифікація пізнавальної діяльності студентів містить вісім її типів: 1) за зразком; 2) за інструкцією; 3) реконструктивні дії (пропускають пункти інструкції, непотрібні для розв'язання даного завдання); 4) варіативні (частково-пошукові) дії; 5) конструктивні дії (ширше – зона дії), які актуалізуються для пошуку узагальненого плану розв'язання класу завдань; 6) евристичні дії; 7) інтуїтивні дії (використовуються при розв'язанні творчих, складних завдань, у яких є елемент несподіванки, незвичайності); 8) узагальнені дії, що мають всі характеристики перерахованих вище дій, а також здатність до саморозвитку в процесі навчання.

Дії студентів важливо орієнтувати на оволодіння методологією пізнавальної діяльності не тільки для того, щоб підвищити їх успішність, але й для того, щоб студенти надалі могли навчити своїх майбутніх учнів.

Контрольно-регулятивний компонент припускає використання різних характеристик ефективності пізнавальної діяльності студентів. Серед них виділяються якісні і кількісні.

До якісних характеристик відносяться:

а) змістовно-відтворювальний рівень: *повнота* (у пізнанні об'єкта); *узагальненість (*у пізнанні його сутності); *системність* (у пізнанні зв'язків і відносин);

б) рівень, що діяльнісно перетворює: *міцність, мобільність, дієвість знань*;

в) діяльнісно-особистісний рівень – *глибина* знань.

Повнота описує результат відтворення студентом відомих характеристик об'єкта вивчення, згідно яких визначається його сутність. У результаті студент уміє розпізнавати об'єкт серед інших.

Узагальненість описує результат відтворення й пояснення сутності об'єкта зі зв'язку його ознак.

Системність характеризує результат відтворення сутності зв'язків і відносин двох або кількох пізнавальних об'єктів і на цій основі – цілісності їхньої організації й функціонування. Виражається вона через зв'язок усіх частин – генетичну основу, закон, загальний механізм тощо.

Міцність характеризує результат запам'ятовування, утримання й збереження в пам'яті повного, узагальненого або систематизованого знання.

Мобільність (готовність) знань визначається результатом їхнього перетворення в процесі застосування у знайомому для студентів середовищі.

Дієвість свідчить про застосування знань у новій ситуації.

Глибина характеризує результат застосування знань, отриманих при вивченні предмета, в життєвій ситуації, практичній діяльності, особистій поведінці на основі усвідомленого ставлення до значущості отриманого знання. Про глибину знань свідчать внутрішні спонукальні мотиви й переконання студентів.

З позиції особистісно орієнтованого навчання варто розглядати характеристики, що відображають реалізацію особистістю своїх можливостей, ступінь прояву творчості.

У професійній діяльності майбутнього вчителя великого значення набуває здатність до рефлексії. Згідно поглядів А. Реана (1983) та Г. Сухобської (2002), чим більша

рефлексія суб'єкта діяльності, тобто здатність її до самоаналізу професійної діяльності, тим вища педагогічна майстерність. Рефлексивні процеси виявляються: у взаємодії вчителя з учнями, у проєктуванні діяльності учнів, у самоаналізі й самооцінці вчителем результатів власної діяльності й навчання учнів способам самоаналізу й самоконтролю, у формуванні потреби вчителя до професійної самоосвіти.

Відсутність рефлексивних умінь студентів сприяє:

- розвитку авторитарного стилю їхнього спілкування, а згодом перенесенню його в майбутню професійну діяльність;
- недостатньому розвитку теоретичного мислення, що означає неякісну професійну (предметну) підготовку впродовж навчання у ЗВО;
- низькому рівню готовності до аналізу власної діяльності, а саме: саморозвитку і рівню професіоналізму.

Формування рефлексії студентів відбувається у процесі набуття ними власного досвіду за допомогою різноманітних форм і прийомів навчання. До них можна віднести такі:

- здійснення студентами аналізу власної навчальної діяльності;
- можливість вибирати завдання різного ступеня складності відповідно до власних уявлень студентів про їх пізнавальні здібності;
- систематичне самооцінювання студентами результатів власної пізнавальної діяльності тощо.

Основною складовою фахової підготовки майбутніх вчителів технологій є: їх теоретична та практична підготовка в процесі навчальних занять з циклу загальнотехнічних дисциплін, всіх видів навчально-виробничої практики та факультативних занять; формування в студентів системи базових загальнотехнічних знань, умінь, навичок; засвоєння ними методологічних особливостей викладання спеціальних дисциплін та оволодіння основними методами педагогічної науки.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнення та систематизація педагогічних знань майбутніх вчителів технологій у процесі навчання відбувається шляхом структуризації, утворюючи систему з:

- фундаментальних структур, що відображають сутність процесу пізнання – моделювання структур предмета вивчення у сприйнятті студентів. У цьому зв'язку на перший план виступають структури, обумовлені методами організації їхньої пізнавальної діяльності;
- структур, що забезпечують особистісну спрямованість процесу навчання;
- структур, що сприяють формуванню професійно важливих умінь і якостей (професійну компетентність) майбутніх фахівців

Зазначена специфіка фахової підготовки майбутніх вчителів технологій враховувалася нами при розробці різних варіантів структурування й вибору адекватних способів забезпечення особистісної спрямованості.

У розробці цих варіантів необхідно здійснити структурування з огляду на характер навчання як процесу пізнання, його особистісну спрямованість і мету професійної підготовки студентів, у даному випадку – педагогічну. Складність взаємозв'язків компонентів навчального процесу у ЗВО, їх ієрархічність і якісна розмаїтість вимагають реалізації системного підходу до структурування навчання у ЗВО. Сформувалися певні розбіжності між соціальним значенням удосконалення якості підготовки педагогічних кадрів та рівнем розв'язання проблем теоретичної і професійної підготовки вчителя. У перспективі необхідно більш глибоко теоретично осмислити нові проблеми, що виникають у процесі теоретичної та практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Архангельский, С. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа, 368 с.

Бондаревский, В. (1972). *Процесс вузовского обучения и проблемы формирования у студентов самостоятельного мышления и научных интересов. Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе.* Москва: Высшая школа. Т.2., с. 57–85.

Вербицкий, В. (2010). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.* Москва.: Логос, 207 с.

Якиманская, И. (1996). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе.* Москва: Педагогика, 96 с.

Сериков, В. (1994). *Личностный подход в образовании: концепция и технологии: монография*. Волгоград: Перемена, 152 с.

Чобітько, М. (2007). *Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів:* Доктор педагогічних наук. Київ, 43с

Бєляєва, А. (1989). Інтеграційні процеси в змістовному компоненті професійного навчання. *Наукові основи процесу професійного навчання в середніх профтехучилищах*: зб.наук.пр. ВНП профтехосвіти. Львів, с 57–59.

Берулава, М. (2000). *Теория и практика гуманизации образования*. Москва: «Гельнос АРВ», 336 с.

Махмутов, М. (1975). *Проблемное обучение*. Москва: Педагогика, 255 с.

Велихов, Е., Зинченко, В., Лекторский В. (1988). Сознание: опыт междисциплинарного похода. *Вопросы философии*, № 11, с. 3–30.

Разумовский, В., Тарасов, Л. (1988). Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация. *Педагогика*. № 7, с. 28–40.

Андрущенко, В. (2000). Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: *Збірник матеріалів до Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-12 травня 2000 р*. / В.П. Андрущенко та ін. (ред.). Інститут вищої освіти АПН України, Тернопільська академія народного господарства. Тернопіль: Економічна думка. 224 с., с.18.

Зязюн, І. та Крамущенко, Л. (2008). *Педагогічна майстерність*: *підручник*. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М. 376 с.

Сидоренко, В. (2015). Феноменологія педагогічної майстерності вчителя. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія* / кер. авт. кол. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 156–199.

Матвієнко, П. (2006) *Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно-зорієнтованої освіти: модульний посібник.* Полтава: ПОІППО, 292 с.

Реан, А. (1983). *Психолого-педагогический анализ проблемы выбора методов обучения в высшей школе:* Кандидат педагогических наук. Ленинград, 199 с.

Сухобская, Г. и Соколовская, Е. (2002). Андрагогическое обеспечение развития образования взрослых в современном обществе как проблема научного исследования. *Проблемы формирования педагогической компетентности специалистов постдипломного образования*. Санкт-Петербург, с. 10–12.

REFERENCES

Arkhangelskii, S. (1980). *Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody* [The Educational Process in Higher Education, Its Regular Principles and Methods]. Moskva: Vysshaya shkola, 368 s. (in Russian)

Bondarevskii, V. (1972). *Protsess vuzovskogo obucheniya i problemy formirovaniya u studentov samostoyatelnogo myshleniya i nauchnykh interesov. Prepodavanie pedagogicheskikh distsiplin v vysshei shkole* [The Process of University Education and the Problems Shaping Independent Thinking and Scientific Interests for Students]. Moskva: Vysshaya shkola. T.2., s. 57–85. (in Russian)

Verbitskii, V. (2010). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher Education: Contextual Approach]. Moskva: Logos, 207 s. (in Russian)

Yakimanskaya, I. (1996). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoi shkole* [Student-centered Learning in Modern School]. Moskva: Pedagogika, 96 s. (in Russian)

Serikov, V. (1994*). Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii: monografiya* [Personal Approach to Education: Concept and Technology]. Volgograd: Peremena, 152 s. (in Russian)

Chobitko, M. (2007) *Teoretyko-metodolohichni zasady osobystisno oriientovanoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv* [Theoretical and Methodological Principles of Personality-oriented Professional Training of Future Teachers]: Doctor of pedagogical sciences/ Kyiv. 43 s. (in Ukrainian)

Bieliaieva, A. (1989) Intehratsiini protsesy v zmistovnomu komponenti profesiinoho navchannia [Integration Processes in the Content Component of Vocational Training]. *Naukovi osnovy protsesu profesiinoho navchannia v serednikh proftekhuchylyshchakh:* zb.nauk.pr. VNP proftekhosvity. Lviv. S 57–59. (in Ukrainian)

Berulava, M. (2000). *Teoriya i praktika gumanizatsii obrazovaniya* [Theory and Practice of Humanization of Education]. Moskva: "Gelnos ARV", 336 s. (in Russian)

Makhmutov, M. (1975). *Problemnoe obuchenie* [Problem Learning]. Moskva: Pedagogika, 255 s. (in Russian)

Velikhov, E., Zinchenko, V., Lektorskii V. (1988). Soznanie: opyt mezhdistsiplinarnogo pokhoda [Consciousness: Interdisciplinary Experience]. *Voprosy filosofii,* No 11, s. 3–30. (in Russian)

Razumovskii, V. & Tarasov, L. (1988). Razvitie obshchego obrazovaniya: integratsiya i gumanitarizatsiya [The Development of General Education: Integration and Humanitarianization] *Pedagogika*. No 7, s. 28–40. (in Russian)

Andrushchenko, V. (2000). *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity* [Scientific Design of Innovative and Alternative Systems of Higher Education]: Zbirnyk materialiv do Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 11-12 travnia 2000 r. / V.P. Andrushchenko ta in. (red.) Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy, Ternopilska akademiia narodnoho hospodarstva. Ternopil: Ekonomichna dumka. 224 s., s.18. (in Ukrainian)

Ziaziun, I., Kramushchenko, L. (2008). *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical Skills]: pidruchnyk. 3-tie vyd., dopov. i pererobl. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. 376 s. (in Ukrainian)

Sydorenko, V. (2015) *Fenomenolohiia pedahohichnoi maisternosti vchytelia* [Phenomenology of Pedagogical Skill of a Teacher]. Pedahohichna tvorchist, maisternist, profesionalizm u systemi pidhotovky osvitianskykh kadriv: zdobutky, poshuky, perspektyvy : monohrafiia / ker. avt. kol. N.V. Huzii; Min-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova. s. 156–199.(in Ukrainian)

Matviienko, P. (2006) *Udoskonalennia pedahohichnoi maisternosti v umovakh osobystisno-zoriientovanoi osvity* [Improving Pedagogical Skills in the Context of

Personality-oriented Education]: modulnyi posibnyk Poltava: POIPPO. 292 s. (in Ukrainian)

Rean. A. (1983). *Psikhologo-pedagogicheskiy analiz problemy vybora metodov obucheniya v vysshey shkole* [Psychological and Pedagogical Analysis of the Problem of Choosing Teaching Methods in Higher Education]: Kandidat pedagogicheskikh nauk. L. 199 s. (in Russian)

Sukhobskaya, G. & Sokolovskaya, E. (2002). Andragogicheskoe obespechenie razvitiya obrazovaniya vzroslykh v sovremennom obshchestve kak problema nauchnogo issledovaniya. [Andragogical Support for the Development of Adult Education in Modern Society as a Problem of Scientific Research]. *Problemy formirovaniya pedagogicheskoi kompetentnosti spetsialistov postdiplomnogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, s 10–12. (in Russian)

GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGIES TEACHERS

Svitlana Lisova
Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Head at the Department of Theory and
Methods of Vocational Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6230-0805
e-mail: lisovasvval@gmail.com

Abstract. The analysis of scientific researches on the issue of systematization of pedagogical knowledge in the system of vocational training of future technologies teachers was carried out, the complex character of vocational and pedagogical training was considered. The specifics of the components of vocational training of future technologies teachers were analyzed; taking into account the specifics of higher education, the stages of becoming a specialist were revealed. The analysis of modern tendencies of training in high school, specificity of forms of the organization of educational process were carried out. The educational goals of vocational training of the future teacher were revealed, which are considered in unity with the developmental ones, which help to master pedagogical skills. The conditions of the organization of educational process, defined by psychological, didactic aspects of activization of educational activity were analyzed. The classification of students' cognitive activity in the unity of its types was substantiated. The analysis of the control-regulatory component of didactic structures was carried out, which assumes the use of qualitative and quantitative characteristics of the efficiency of students' cognitive activity.

Taking into account the standpoint of personality-oriented learning characteristics that reflect the realization of personal capabilities and the degree of creativity in the process of vocational training were revealed. The importance of the ability to reflect, which is of great importance in the professional activities of future teachers; conditions for the formation of reflection in the process of vocational training. The main components of vocational training of future technologies teachers were defined: their theoretical and practical training in the process of training in the cycle of general technical disciplines, all types of training and production practice and optional classes.

Key words: technologies teacher, educational process, vocational training, cognitive activity, didactic aspects, generalization, systematization.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2020 р.

УДК: 378
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.236

Потапчук Тетяна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики
дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-1680-6976
e-mail: tatvolod@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутнього фахівця з інформаційно-комунікативних технологій у закладі вищої освіти. Зазначено, що у закладі вищої освіти майбутній фахівець повинен оволодіти не тільки базовими професійними знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, відповідним стилем взаємин з людьми та колегами, комунікаційною та інформаційною культурою, уміти мотивувати свою діяльність, бути здатним до розвитку свого творчого потенціалу у професійній сфері.

Наголошено, що організація професійної підготовки майбутнього фахівця з ІКТ у ЗВО передбачає використання таких інформаційно-комунікаційних технологій: ознайомлення з сучасними методами та технологіями обробки інформації, врахування специфіки організації інформаційних процесів у професійному середовищі майбутнього фахівця.

У сучасних умовах феномен професійна компетентність майбутнього фахівця з ІКТ у педагогічній теорії і практиці набув актуальності. Незворотні зміни в житті, зумовлені інформаційним розвитком суспільством, внесли корективи в сутнісні характеристики поняття «професійна компетентність майбутнього фахівця з ІКТ». Зза умови збереження свого соціокультурного, морального потенціалу професійна компетентність інтегрується у систему економічних відносин, отже освіта стає економічною категорією. У цьому значенні компетенції перегукуються з метою освіти. З одного боку, компетенція – це дрібне ділення узагальнених цілей освіти та більш високий рівень конкретизації, а з іншого боку, це діяльнісна складова здобутої освіти, яка допомагає проявитися (виявити) знання, уміння й навички в незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній фахівець з інформаційно-комунікативних технологій, заклад вищої освіти, принципи забезпечення якості професійної підготовки.

Постановка проблеми. Дослідження сучасного стану інформатизації вищої освіти, засвідчує, що інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) виступають засобом розвитку професійної підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти.

Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище закладу вищої освіти розглядається нами як засіб професійної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ,

© Потапчук Т., 2020

передбачає комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій безпосередньо в навчальному процесі, науково-дослідній роботі, в організації професійної підготовки, її педагогічному моніторингу та позиціонується нами як педагогічна система, орієнтована на вирішення завдань професійної підготовки майбутнього фахівця та формування його професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У психолого-педагогічних дослідженнях існує досить усталена точка зору, згідно якої поняття «компетентність» включає знання, вміння, навички здійснення педагогічної діяльності (Л. П. Максимова, В. А. Петрук, А. В. Хуторской та ін). В структуру професійної компетентності сучасні дослідники включають комунікативну компетентність. Розуміння цього сучасного феномена у дослідженні відповідає науковому опису його характеристик у працях С. Братченка: «...шана і уважність до співрозмовника, неупереджена зацікавленість, здатність встановлювати контакт з дорослими і дітьми); здатність слухати і чути; емпатія; мистецтво допомогти співрозмовнику у висловленні своєї думки; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативна гнучкість і конструктивність, готовність вирішувати міжособистісні проблеми; здатність працювати в «команді» (Братченко, 2006, с.143).

Використання операційного підходу до результатів педагогічної діяльності визначило місце компетенцій в освітньому процесі. У цьому значенні компетенції перегукуються з метою освіти, але ця мета формальна, операційно перевіряється. З одного боку, компетенція – більш дрібне ділення узагальнених цілей освіти та більш високий рівень конкретизації, з іншого боку, це діяльнісна складова здобутої освіти, яка допомагає проявитися (виявити) знання, уміння й навички в незнайомій ситуації, тобто є більш високим рівнем узагальнення останніх. У цьому зв'язку слід звернути увагу на те, що компетенція є важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти, оскільки завдяки їй студент виступає в якості активного носія суб'єктивного досвіду (Шепель, 2001, с. 96).

Мета статті – теоретично обгрунтувати професійну підготовку майбутнього фахівця з інформаційно-комунікативних технологій у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетенція не зводиться до підсумовування знань і умінь, оскільки значною мірою вона залежіть від умов, в т.ч. педагогічних. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасному соціумі, значить уміти мобілізувати в практичній діяльності здобуті знання і набутий досвід. Компетенція тісно пов'язана з мобілізацією знань, умінь і поведінкових реакцій, залежно від умов конкретної діяльності. Загальні компетенції визначають сутність усіх професійних видів діяльності. Ядро загальних компетенцій утворюють адаптація, соціалізація, інтеграція в соціум і самореалізація особистості. Освіта перестає бути лише передавальним механізмом культури, більшою мірою вона стає механізмом її породження. У цьому зв'язку траєкторію розвитку освітніх процесів у новій соціокультурній ситуації можна сформулювати у такий спосіб: досягти якісно нового рівня підготовки молодого фахівця можна за рахунок розвитку її загальних компетенцій на основі гармонійного розвитку взаємопов'язаних систем: Людина – Соціум – Природа.

Згідно поглядів В. Агапова і С. Шишова (2001, с. 8–19) загальні компетенції можна представити як поетапне досягнення людиною вищого освітнього рівня:

– досягнення елементарної і функціональної грамотності, коли на доступному, мінімально необхідному рівні формуються первинні знання, світоглядні та поведінкові якості особистості, необхідні для подальшої освіти;

– досягнення загальної освіти, коли людина набуває необхідні й достатні знання про навколишній світ й опановує його найзагальнішими способами діяльності, спрямованими на пізнання й перетворення тих чи інших об'єктів дійсності;

– розвиток загальних компетенцій, пов'язаних із формуванням на базі загальної освіти таких значущих для особистості й суспільства якостей, які дозволяють людині якомога повніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному поділу праці і ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоспроможного функціонування працівника тієї чи іншої кваліфікації та профілю;

– оволодіння культурою, коли людина не тільки усвідомлює матеріальні та духовні цінності, створені попередніми поколіннями, але й здатна адекватно оцінювати свою особисту участь у розвитку суспільства, здійснювати свій внесок у безперервний культуротворчий процес як власного соціуму, так і цивілізації в цілому;

– формування індивідуального менталітету особистості, тобто тих усталених, глибинних підвалин світосприйняття, світогляду й поведінки людини, які роблять її унікальною, неповторною у поєднанні з відкритістю для безперервного збагачення особистих ментальних цінностей і здатністю до всебічної самореалізації в духовному просторі людства.

Основою професійної компетентності є так звані ключові компетентності, до яких А. Хуторської відносить: ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову, особистісне самовдосконалення (Хуторской, 2003).

Враховуючи наукові позиції вчених щодо визначення поняття «професійна компетентність», доходимо висновку, що ключовими професійними компетентностями майбутнього фахівця з ІКТ є:

– *особистісно-індивідуальна компетентність* – відображає професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставленої мети при виконанні професійних завдань;

– *предметно-практична компетентність* – передбачає володіння системою фундаментальних знань класичних наук, соціальних законів; способами прийняття рішень; операційними знаннями, уміннями і навичками для виконання функціональних обов'язків; глибоке знання нормативної та правової бази, галузевих стандартів; сформованість умінь застосовувати ці знання на практиці;

– *інформаційна компетентність* (ІКТ-компетентності) – пов'язана із системою знань й умінь, за допомогою яких засобами інформаційно-комунікативних технологій фахівець може самостійно здійснювати пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу інформації для особистих, професійних і навчальних цілей;

– *управлінська компетентність* – включає систему знань з основ теорії управління; сформованість уміння планувати, формувати цілі й завдання діяльності, організовувати діяльність та здійснювати її аналіз; виокремлення та формулювання проблемних аспектів професійної діяльності; впровадження прогресивних форм і методів професійної діяльності;

– *пізнавальна компетентність* – відображає систему знань й умінь пізнавальної діяльності; сформованість умінь цілепокладання, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки; уміння створювати, опановувати і використовувати інновації у професійній діяльності;

– *комунікативна компетентність* – пов'язана із знаннями й уміннями взаємодіяти з оточуючими людьми, сформованістю уміння професійно спілкуватися та працювати в групі (Competency-based training, 2003).

За умов реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті інтегрованим показником якості професійної підготовки майбутніх фахівців є рівень сформованості професійної компетентності, який піддається вимірюванню.

Наприклад, В. Шепель до визначення компетентності включає знання, розуміння, досвід, теоретико-прикладну підготовленість до використання знань (Шепель, 2001). Інші наявні в педагогіці визначення компетентності не суперечать цьому, але в той же час не повною мірою відображають його суть. Наприклад, деякі дослідники наголошують про потенційну готовність вирішувати завдання із знанням справи, але не розкривають змісту такої готовності. Під компетентністю розуміють поглиблене знання, стан адекватного виконання завдання, здатність до актуального виконання діяльності (Шишов и Агапов, 2001, с. 12).

Специфіка педагогічних цілей з розвитку загальних компетенцій полягає в тому, що вони формуються у вигляді дій викладача. В системі вищої школи слід формувати здатність майбутнього фахівця самостійно управляти своєю діяльністю, самим собою. Зрозуміло, що таке самоврядування може відбутися за умови, якщо буде сформована:

1) понятійна основа (формування знань і розуміння навколишньої дійсності);

2) емоційно-ціннісна основа (формування ставлень особистості до навколишнього світу та інших людей);

3) операційна основа (формування вміння співпрацювати з об'єктами навколишньої дійсності).

Проаналізуємо структуру професійної компетентності майбутнього фахівця з ІКТ. Наприклад, Г. Хайдеггер структурує компетентність за такими вимірами: когнітивний (знання фактів, розуміння, тематичне судження), нормативний (абсолютна оцінка, оцінка залежно від ситуації та матеріалу), діяльнісний (планування, підготовка засобів, виконання й перевірка) (Heidegger, 1996, с. 110).

Складовими компонентами професійної компетентності майбутніх фахівців з ІКТ, на думку В. Петрук, є: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний і настановчо-поведінковий (Петрук, 2008).

Дослідниця А.Бусигіна визначає у її структурі такі складові: професійно-змістовний (базовий компонент, передбачає наявність теоретичних знань у межах фаху, що забезпечує усвідомлення змісту професійної діяльності); професійно-діяльнісний (практичний компонент, включає професійні знання і вміння, випробувані в дії, засвоєні особистістю як найефективніші); професійно-особистісний компонент (включає професійно-особистісні якості фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльност) і (Бусигіна, 2003).

Г. Безюльова структуру професійної компетентності розглядає у єдності трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, предметно-практичного та саморегулятивно-вольового, які розподіляються за: видами професійної діяльності (функціональна, правова, економічна, технічна, комунікативна); соціально значущими якостями особистості, її властивостями й особливостями особистості (пізнавальна, рефлексивна); професійною спрямованістю особистості (мотиваційна) (Безюльова, 2009).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, до найбільш значущих принципів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ відносимо: принципи державної політики в галузі освіти, принципи організації професійної підготовки, принципи навчання.

Принципи державної політики в галузі освіти – це основні положення, на яких грунтується політика держави у даній сфері (вони визначені у статті 6 Закону України «Про освіту» (2011)). У контексті дослідження виокремлюємо такі принципи: неперервності, регіоналізації, фундаменталізації, гуманізації.

До принципів організації професійної підготовки відносимо ті, які сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців з ІКТ, а саме: принцип підтримуючої мотивації, проблемності, відповідності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання.

Отже, реалізація професійної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у вищій школі, що ґрунтується на означених принципах, дозволить, на нашу думку: 1) організувати навчальну діяльність, у процесі якої за допомогою системи методів, форм та новітніх інформаційних технологій послідовно моделюватиметься предметний зміст діяльності майбутнього фахівця із максимальним ступенем індивідуалізації; 2) сформувати позитивну мотивацію до оволодіння студентами професійними знаннями, розвинути їх пізнавальну активність, уміння застосовувати новітні інформаційно-комунікативні технології у майбутній професійній діяльності; 3) розвинути практичні уміння та навички вирішення інформаційних задач, які визначаються напрямами професійної діяльності та забезпечують швидку адаптацію на робочому місці; 4) набути досвіду самостійно оволодівати знаннями, вирішувати професійні проблеми, розвивати навички самостійного прийняття рішень на основі отриманого досвіду та спілкування у професійному середовищі.

Вважаємо, що зазначене вище є характерними ознаками якісної професійної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні форм і методів формування професійної компетентності майбутнього фахівця з ІКТ у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Братченко, С. (2001). Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения. *Школьные технологии*. Вып.4. С. 137–149.

Шепель, В. (2001). Человековедческие технологии: сущность и перспективы. *Мир образования - образование в мире*. Вып.4. С. 94–105.

Шишов, С., Агапов, И. (2001). Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире.* 4. С. 8–19.

Хуторской, А. В. (2003) Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование.* № 5. С. 55–61.

Competency-based training. Compilation of seminar subject matter: Training the trainers (2003). URL: http://starwww. inwent.org/starweb/inwentdocs/Lehrbrief_01_engl.pdf. [Accessed 12/04/20]

Heidegge, G. (1996). Von Schlussel qualifikationen zu Schlusselk ompetenzen. Schlssel qualifikationen kontrovers. Aargau. 158 p.

Петрук, В. (2008). *Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей*. Доктор педагогічних наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Бусыгина, А. (2003). *Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза*. 2-е изд., испр. и доп. Самара: Изд. СамСПУ, 198 с.

Безюлёва, Г. (2008). *Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов*: монография. Москва: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. 320 с.

Наконечна, О. (2012). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку та аудиту у вищих аграрних навчальних закладах*. Кандидат педагогічних наук. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти.

Про освіту: Закон України від 23.05.1991 № 1060–XII в редакції від 01.01.2015. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060–12. [Дата звернення 12.04.230р.].

REFERENCES

Bratchenko, S. (2001). Gumanitarnaya ekspertiza obrazovaniya: usloviya provedeniya [Humanitarian Expertise of education: conditions to organize]. *School technologies* Shkolnye tekhnologii. Vyp.4. S. 137–149. (in Russian)

Shepel, V. (2001). Chelovekovedcheskie tekhnologii: sushchnost i perspektivy [Human-science technologies: essence and prospects]. *Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire.* Vyp.4. S. 94–105. (in Russian)

Shishov, S., Agapov, I. (2001). Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu kak neobkhodimost [Competency Approach to Education as a Necessity]. *Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire*. No 4. S. 8–19. (in Russian)

Khutorskoi, A. (2003) Klyuchevye kompetentsii. Tekhnologiya konstruirovaniya [Key competencies. Design technology]. *Narodnoe obrazovanie.* No 5. S. 55–61. (in Russian)

Competency-based training. Compilation of seminar subject matter: Training the trainers (2003). URL : http://starwww. inwent.org/starweb/inwentdocs/Lehrbrief_01_engl.pdf. [Accessed 12/04/20]

Heidegge, G. (1996). Von Schlussel qualifikationen zu Schlussel kompetenzen. Schlussel qualifikationen kontrovers. Aargau. 158 r. (in German)

Petruk, V. (2008). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentnostei u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei* [Theoretical and Methodological Principles of Formation of Basic Professional Competences in the Future Specialists of Technical Specialties]. Doktor pedahohichnykh nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. (in Ukrainian)

Busygina, A. (2003). *[Professor – professiya: teoriya proektirovaniya soderzhaniya obrazovaniya prepodavatelya vuza.* Professor - Profession: Theory of Designing the Content of Education of a University Teacher]. 2-e izd., ispr. i dop. Samara: Izd. SamSPU, 198 s. (in Russian)

Bezyuleva, G. (2008). *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professionalnoi adaptatsii uchashchikhsya i studentov: monografiya.* [Psychological and Pedagogical Support for Professional Adaptation of Schoolchildren and Students: monograph]. Moskva: NOU VPO Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut. 320 s. (in Russian)

Nakonechna, O. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z obliku ta audytu u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of Professional Competence of Future Specialists in Accounting and Auditing in Higher Agricultural Educational Institutions]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t vyshch. osvity. Kyiv, 2014. (in Ukrainian)

Pro osvitu [On education]: Zakon Ukrainy vid 23.05.1991 № 1060–XII v redaktsii vid 01.01.2015. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060–12. [Accessed 12/04/20] (in Ukrainian)

IN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Tetiana Potapchuk
Doctor of Sciences (in Pedagogy), Professor,
Professor at the Department of Theory and
Methods of Preschool and Special Education,
SHEI "Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University",
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-1680-6976
e-mail: tatvolod@ukr.net

Abstract. Abstract. The article is devoted to the issue of professional training of future specialists in information and communication technologies in higher education.

It is stated that in a higher education institution the future specialist have to master not only basic professional knowledge and skills, but also with value orientations of the specialist, the appropriate style of relationships with people and colleagues, communication and information culture, be able to motivate their activities, be able to develop their creative potential in the professional sphere.

It is emphasized that the organization of professional training of future ICT specialists in institution of higher education provides for the use of such information and communication technologies: learning modern methods and technologies of information processing, taking into account the specifics of information processes in the professional environment of future specialists.

In modern conditions, the phenomenon of professional competence of the future specialist in ICT in pedagogical theory and practice has become relevant. Irreversible changes in life, due to the information development of society, have made adjustments to the essential characteristics of the concept of "professional competence of the future ICT specialist"; provided that the preservation of its socio-cultural, moral potential, professional competence is integrated into the system of economic relations, so education becomes an economic category. In this sense, competencies resonate for the purpose of education, but this goal is formal, operationally verified. On the one hand, competence is a smaller division of the generalized goals of education and a higher level of concretization, and on the other hand, it is an activity component of the received education which helps to be shown (to reveal) knowledge, abilities and skills in an unfamiliar situation, that is a higher level of generalization of the last.

Key words: professional training, future specialist in information and communication technologies, institution of higher education, principles of quality assurance of professional training.

Стаття надійшла до редакції 27. 04. 2020. р.

УДК 338.48:378
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.237

Савчук Борис
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: boris_savchuk@ukr.net

Угринчук Юлія
студентка другого (магістерського) рівня освіти
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0001-9766-2649
e-mail: yulia11yulia1997@gmail.com

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В США І ШВЕЙЦАРІЇ В РЕЦЕПЦІЇ НАУКОВЦІВ ТА ПРОЄКЦІЇ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті узагальнено досвід професійної туристичної освіти в США і Швейцарії в рецепції українських учених компаративістів та у контексті його використання в Україні. Актуальність і практична значущість проблеми зумовлена розвитком туризму як чинника полікультурного виховання особистості. Це спричинює потребу розширення і вдосконалення національної системи професійної підготовки менеджерів туризму.

Виходячи з аналізу доробку вітчизняних учених-компаративістів про розвиток професійної туристичної освіти в США, з'ясовано можливості його використання для вдосконалення підготовки менеджерів туризму в Україні (моделі професійної підготовки фахівців за критерієм співвідношення між туризмом та індустрією гостинності; надання студентам широких можливостей щодо вибору профілю й спеціальності навчання відповідно до їхніх інтересів і здібностей; динамізм, гнучкість організації освітнього процесу у вишах та його здатність до модернізації відповідно до суспільних запитів і викликів ринку праці; міждисциплінарність і науково-дослідницька спрямованість процесу професійної підготовки тощо).

Швейцарська модель туристичної освіти вважається однією з найкращих у Європі завдяки покладеним в її основу засадам диверсифікації освітніх послуг; цілеспрямованому переформатуванню переліку професійних кваліфікацій та оновленню змісту освітніх програм відповідно ринку праці; тісної співпраці профільних закладів освіти з галузевими організаціями і громадськими інституціями тощо. Зважаючи на актуалізовані наукові парадигми та концепти реформування системи освіти України, використання досвіду США і Швейцарії є ефективним і перспективним для розвитку та вдосконалення національної моделі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

© Савчук Б., Угринчук Ю., 2020

Ключові слова: професійна туристична освіта, педагогічна компаративістика, підготовка менеджерів туризму, туристична освіта США, туристична освіта Швейцарії.

Постановка проблеми. Туризм як всеохопний чинник розвитку сучасного глобалізованого світу відіграє вагому роль у соціально-економічному житті окремих країн та становить важливий засіб полікультурного виховання особи, сприяє розширенню міжкультурного діалогу окремих народів.

За такої ситуації професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі туризму стає одним із пріоритетних напрямів розвитку національних систем освіти. Про це переконливо свідчать дані Всесвітньої туристської організації (ВТО), згідно яких на початку 90-х рр. XX ст. у світі налічувалося близько 105 окремих спеціалізованих вищих та 140 середніх освітніх закладів туристичного профілю. Найбільше їх діяло у Великобританії – 37, Іспанії та Італії – по 27, Канаді – 25, Франції і США – по 22, Чилі – 12. Серед країн азійсько-тихоокеанського регіону першість посідала Австралія – 16 вищих і середніх закладів туристичної освіти, а в Китаї їх діяло 6, у Філіппінах і Японії – 5 і 4 відповідно (Гринько, 2006, с. 244–245).

За два останні десятиріччя ці показники зросли в чотири-сім разів. У середині 2010-х рр. в Україні фахівців для галузі туризму здійснювали підготовку в понад ста вишах. На відміну від західних країн, ці послуги надавали не окремі заклади вищої освіти (ЗВО), а переважно профільні факультети та кафедри університетів.

Розвитком туристичної освіти також займаються близько 200 міжнародних організацій: від ООН, ЮНЕСКО й універсальних туристичних об'єднань (ВТО, Всесвітня Рада з туризму і подорожей, Асоціація індустрії подорожей та ін.) до профільних організацій на кшталт Всесвітньої асоціації професійного навчання в туризмі та ін.

За означених умов зростає потреба всебічного осмислення й адаптації до соціально-економічних умов і освітньо-педагогічних реалій України зарубіжного досвіду організації професійної підготовки фахівців у галузі туризму, який має понад столітню традицію. На думку авторитетного туризмолога Н. Фоменко, «стратегічна ціль» української системи туристської освіти з точки зору національних потреб та відповідності загальноосвітнім тенденціям і перспективам є інтеграція у міжнародний простір, яка полягає в утвердженні високого статусу професійної туристичної освіти як галузевої та підвищення її конкурентоспроможності до рівня європейських вимог (Фоменко, 2012).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Різні аспекти теорії і практики організації та розвитку туристичної освіти, зокрема її зарубіжного досвіду, знайшли відображення в працях вітчизняних учених-педагогів і туризмологів (Я. Вовчок, М. Морозова, В. Обозний, Л. Сакун, Т. Сокол, Н. Фоменко, В. Федорченко, О. Хорунжак, Г. Цехмістрова, Л. Чорна, Г. Щука та ін.). Однак, для розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму в Україні актуальним завданням залишається всебічне осмислення зарубіжного досвіду організації туристичної освіти в контексті сучасних парадигм і тенденцій розвитку національної системи освіти та вимог і стандартів туристичної індустрії.

Мета статті полягає в синтезованому аналізі здобутків вітчизняних компаративістів і туризмологів про розвиток професійної туристичної освіти у США і Швейцарії на предмет виявлення в ньому продуктивного досвіду, який може бути використаний для вдосконалення системи підготовки майбутніх менеджерів туризму в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вивченні означеної проблеми українські й зарубіжні вчені використовують різні поняття: «туристична освіта», «професійна освіта в туризмі», «спеціальна туристична освіта», «педагогіка туризму» та ін. (Фоменко, 2012; Закордонець, 2012; Зорин та Зорин, 2005; Лук'янова, 2008; Сакун, 2004; Самохвал, 2008; Чорна, 2009; Щука, 2013; Bieger, Laesser & Maggi, 2007; Chen & Groves, 1999; Hudson, 2005; The Study of Tourism 2012). Якщо виходити з поширеної наукової позиції, згідно якої туристична освіта розглядається і як система підготовки фахівців для туристичної галузі, і як освіта населення засобами туризму (Зорин та Зорин, 2005 та ін.), то для позначення першого складника доречно використовувати поняття «професійна туристична освіта».

Зважаючи на багаторівневість сфери туризму, феномен професійної туристичної освіти є не однозначний і багатоаспектний, тому дослідники пропонують розглядати його як професійну підготовку кадрів для: 1) міжгалузевого туристичного комплексу; 2) туристичних підприємств і закладів розміщення; 3) туристичних фірм і агентств (Щука, 2013, с. 53). Такий підхід має сенс, адже вказує на основні «вектори» підготовки фахівців у галузі туризму. Утім, він ускладнює теоретичне обґрунтування цілісності такої системи, яка потребує працівників різного профілю, зокрема, економістів, культурологів, менеджерів тощо.

Згідно базових нормативно-правових актів (Закони України «Про туризм» (2003), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) тощо) та доробками вчених (Фоменко, 2012; Зорин та Зорин, 2005; Сакун, 2004; Щука, 2013; Chen & Groves, 1999; Hudson, 2005; The Study of Tourism 2012), професійну туристичну освіту визначаємо як систему підготовки фахівців відповідного рівня кваліфікації та їхньої перепідготовки і підвищення кваліфікації у профільних освітніх закладах. Її функціонування відповідно до державних стандартів і вимог забезпечують профільні й різногалузеві заклади освіти, наукові установи, виробничі підприємства, органи державного і місцевого управління та самоврядування, інші учасники освітнього процесу.

Україна сприйняла світову практику розмежування підготовки фахівців для туристичних підприємств та готельної індустрії за напрямами підготовки «Туризм» і «Готельне господарство» та різними спеціальностями. Тому науково-теоретичний і практичний інтерес становлять три моделі професійної підготовки фахівців, які розробили американські науковці К. С. Чен і Д. Грув за критерієм співвідношення між туризмом та індустрією гостинності (готельним господарством). Перша передбачає збереження «балансу» між ними, коли кожна галузь зберігає свою специфіку та враховуються спільні точки дотику. Перевага цієї моделі полягає в тому, що майбутні фахівці комплексно вивчають ці дві галузі, тому краще розуміють їхній загальний розвиток і функціонування. В освітньому процесі у цьому випадку домінують науково-дослідницькі завдання, стажування, практикуми тощо (Chen & Groves, 1999).

Друга модель передбачає домінування індустрії гостинності над туризмом, тому подорожі розглядаються як один із її складників. У навчальному процесі, який згідно цієї моделі може тривати від двох до чотирьох років, основна увага зосереджується на підготовці кадрів до роботи в готельному секторі, зокрема, управлінні клубами, ресторанами тощо (Chen & Groves, 1999).

У третій моделі пріоритет у професійній підготовці майбутніх фахівців належить індустрії туризму, а сфера гостинності і закладів розміщення розглядаються як один з її елементів. Тому у змісті освітніх програм домінують

компоненти, пов'язані з економічними (фінанси, транспорт тощо), управлінсько-організаційними, соціокультурними, екологічними, іншими чинниками, що визначають і забезпечують розвиток туризму (Chen & Groves, 1999).

При осмисленні досвіду функціонування професійної туристичної освіти зарубіжні та українські дослідники акцентують увагу на особливостях її національних моделей окремих країн (Фоменко, 2012; Зорин та Зорин, 2005; Лук'янова, 2008; Сакун, 2004; Щука, 2013; Hudson, 2005; The Study of Tourism, 2012). У такому розрізі вона поділяється на два основні види. Перший – бінарний – стосується системи підготовки фахівців з туризму у спеціалізованих закладах та університетах. Він притаманний більшості країн світу (Австралія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Канада, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, США, Франція, Швейцарія Туреччина та ін.), хоча кожна з них має свою специфіку. Другий – унітарний – різновид функціонує головним чином в Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції й передбачає підготовку майбутніх фахівців лише в університетах.

На світовому ринку туристичних освітніх послуг значною популярністю користується модель підготовки майбутніх фахівців у США. Вона відзначається демократизмом, відкритістю і доступністю для молоді, практичною й особистісною орієнтованістю освітнього процесу та його диференційованістю і варіативністю. Кожен студент отримує широкі права і можливості щодо вибору профілю і спеціальності навчання відповідно до своїх інтересів і здібностей. Зарубіжні (Chen & Groves, 1999; Hudson, 2005 The Study of Tourism, 2012) та українські (Сакун, 2004; Чорна, 2009) науковці також зазначили, що для неї характерний динамізм, гнучкість, здатність до модернізації відповідно до чергових суспільних викликів і запитів ринку праці. Важливими перевагами американської моделі є наукова спрямованість, адже вона опирається на новітню методологію і практику різних галузей знань; стимулювання майбутніх фахівців до проведення науково-дослідницької роботи; неперервність, що дозволяє узгоджувати і координувати зміст навчання і підвищення кваліфікації на різних освітніх рівнях. Покладена в її основу кредитно-модульна система забезпечує щільний зв'язок навчальної і наукової діяльності у закладі вищої освіти з виробництвом.

Як випливає з доробку зарубіжних (Bieger, Laesser & Maggi, 2007; Hudson, 2005; The Study of Tourism, 2012; OPET, 2014) та українських (Закордонець, 2012; Самохвал, 2018; Сакун, 2004) науковців, значний інтерес для підготовки майбутніх фахівців в Україні становить швейцарська модель туристичної освіти, яка вважається однією з найкращих у Європі. Її ефективність забезпечують такі принципи і засади диверсифікації освітніх послуг: цілеспрямованого переформатування переліку професійних кваліфікацій та оновлення змісту освітніх програм, згідно з вимогами світового і національного туристичного ринку праці; тісної співпраці профільних закладів освіти з галузевими організаціями і громадськими інституціями.

Доволі ефективною виявилася політика вишів Швейцарії щодо скорочення чисельності випускників туристичних ЗВО університетського рівня через їхнє перевантаження освітніми пропозиціями та створення гнучкої системи вступу до профільних туристичних закладів освіти. Це дало змогу забезпечити баланс на туристичному ринку праці між потребами у кваліфікованих працівниках та управлінських кадрах. Зростанню рівня неперервної туристичної освіти сприяє оновлення освітніх програм та вдосконалення методики організації різнотермінових семінарів і тренінгів.

Швейцарська модель у багатьох параметрах не збігається, але загалом вдало

конкурує з системою професійної туристичної освіти в європейських країнах. Це, зокрема, завдячується тому, що в університетах Швейцарії студенти опановують значні обсяги теоретичного матеріалу, а чинні освітні програми не мають вузької спеціалізації. В організації освітнього процесу акценти зміщуються на самостійне вивчення туризмознавчого матеріалу, що відповідає особистим інтересами здобувача освіти. У такому руслі посилюється значущість самостійної дослідницької роботи.

Цікавою й ефективною є розроблена швейцарськими фахівцями методика кооперативного навчання, що поєднує спільну професійну підготовку дипломованих менеджерів, які мають досвід роботи, та майбутніх туроператорів, зокрема, під час проходження ними практики і стажування. Його результати оцінюються згідно зі шкалою ECTS. Практикується двомовне викладання, яке, на відміну від більшості європейських вишів, не обмежується аудиторними заняттями, а безпосередньо орієнтоване на комунікацію та налагодження партнерських стосунків зі студентами ЗВО і громадянами інших країн (Bieger & Laesser & Maggi, 2007; Hudson, 2005; The Study of Tourism 2012; OPET, 2014) та українських (Закордонець, 2012; Самохвал, 2018).

Система освіти у професійних школах готельного і туристичного менеджменту та університетах Швейцарії відзначається широким вибором навчальних дисциплін, які поділяються на три групи: обов'язкові, елективні (за вибором студента серед пропонованих вишем), повністю елективні (за вибором здобувача освіти відповідно до його бажань та інтересів). Результати аналізу змісту швейцарських освітніх програм і навчальних планів з підготовки майбутніх менеджерів туризму показали, що вони містять чимало схожих навчальних дисциплін, які вивчаються в Україні, особливо з блоків економіки й менеджменту. Тому привертає увагу викладання таких курсів гуманітарного циклу, як стратегічне лідерство, міжкультурна комунікація, риторика комунікації, діловий етикет, технології презентації і модерації, які, зважаючи на сучасні процеси глобалізації та перспективи розвитку міжнародного туризму, очевидно, були б цікавими й корисними для українських студентів. Це ж стосується і низки дисциплін природничо-наукового блоку, приміром, таких як інтерпретація культурної спадщини, полікультурний менеджмент, новітні засоби масової інформації у сфері туризму, технології зв'язку тощо. Багато з них опановуються у форматі міждисциплінарних навчальних та наукових проєктів (Bieger, Laesser & Maggi, 2007; Hudson, 2005; The Study of Tourism, 2012; OPET, 2014; Закордонець, 2012; Самохвал, 2018; Сакун, 2004).

Вивчення досвіду організації професійної туристичної освіти у США, Швейцарії, інших країнах світу уможливлює стверджувати, що його ефективна інтеріоризація в систему підготовки майбутніх менеджерів туризму в Україні буде доречною не лише за умов цілком зрозумілого дотримання творчого підходу. Необхідний ширший, більш продуманий і науково обґрунтований підхід до цієї проблеми. Йдеться про потребу врахування всього комплексу реалій, можливостей, потреб, перспектив розвитку як національної туристичної індустрії, так і міжнародних тенденцій розвитку туристичної галузі. Вважаємо, що екстраполяція зарубіжного досвіду має поєднуватися (супроводжуватися) ретельним дослідженням внутрішнього ринку праці, зокрема, кількісного складу майбутніх випускників закладів туристичної освіти, потреб у кадровому забезпеченні туристичної галузі тощо.

Цілком очевидною є потреба врахування при розв'язанні означеного завдання загальних закономірностей розвитку теорії і практики зарубіжної туристичної

освіти. Вони апріорі мають стати альфою і омегою організації підготовки майбутніх менеджерів туризму в ЗВО України, але ще не знайшли належної реалізації. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне закцентувати на засадах, принципах і тенденціях, що стосуються: а) створення розгалуженої мережі вишів з підготовки фахівців туристичного профілю, яка має забезпечити демократизм і доступність цього виду освітніх послуг та володіти належними кадровим і матеріальними ресурсами; б) забезпечення диференційованості, гнучкості й варіативності навчальних курсів, які гармонійно поєднують вивчення обов'язкових, частково елективних (за вибором студента серед пропонованих вишем) і повністю елективних (за власним бажанням студента) дисциплін; в) упровадження неперервності навчання та наступності освітніх програм і виробничих практик, зокрема, на основі спільного навчання майбутніх і дипломованих фахівців туризму; г) посилення науково-дослідницької спрямованості їхньої професійної підготовки; ґ) урахування у змісті освітніх програм набуття професійних компетентностей, що стосуються етнокультурних, соціальних, вікових, гендерних, расових, інших особливостей споживачів туристичних послуг; д) посилення в підготовці професійних менеджерів туризму компонентів, які спрямовують на використання новітніх засобів масової комунікації у сфері туристичної індустрії тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, за сучасних умов формування системи професійної туристичної освіти України вивчення зарубіжного досвіду стає важливим і необхідним чинником її вдосконалення та розвитку. Його використання актуалізується у контексті інтеграції України в європейський освітній простір та міжнародний ринок туристичних послуг. Така діяльність має супроводжуватися апробацією відібраних на основі всебічного аналізу освітніх компонентів, що відповідають сучасним потребам, можливостям і перспективам розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму в Україні. Перспективи подальших студій убачаємо в розширенні спектру вивчення теорії і практики розвитку туристичної освіти країн, що мають як подібні, так і відмінні від України умови і перспективи розвитку освіти та ринку туристичних послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гринько, С. (2006). Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 10. с. 243–246.

Фоменко, Н. (2012) Проєктування змісту туристської освіти. URL: http://library.udpu.org.ua/ pedagog_probl_silsk_shkolu/8/ visnuk_4.pdf [Дата звернення 12.11.2019].

Закордонець, Н. (2012). *Система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму в Швейцарії.* Кандидат педагогічних наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.

Зорин, И., Зорин, А. (2005). Профессиональное образование и карьера в туризме. Москва: *Советский спорт*. 528 с.

Лук'янова, Л. (2008). *Освіта в туризмі*. Навчально-методичний посібник. Київ: Вища школа. 719 с.

Сакун, Л. В. (2004). *Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах світу*. Київ: «МАУП». 399 с.

Самохвал, О. (2018). Тенденції розвитку туристичної освіти в Швейцарії: історичний огляд та сучасні реалії. *Молодий вчений*. № 9. с. 69–73.

Чорна, Л. (2009). *Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців*

туристичної галузі в університетах США. Кандидат педагогічних наук. Полтавський держаний пед. університет ім. В. Г. Короленка.

Щука, Г. (2013). *Система професійної освіти у сфері туризму в Російській Федерації, Україні та Республіці Білорусь*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 264 с.

Bieger, T., Laesser, C., & Maggi, R. (2007). URL: *Jahrbuch der Schweizerischen Verkehrswirtschaft.* St. Gallen. P. 56-67: http: //jtr.sagepub.com/content/44/4/397.abstract. [Дата звернення 09.11.2019].

Chen K. C., Groves D. (1999). The importance of philosophical relationships between tourism and hospitality curricula. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 11. pp. 37–42.

Hudson, S. (2005). *An International Handbook of Tourism Education*. New York: Elsevier Ltd. 238 p.

The Study of Tourism (2012). Past Trends and Future Directions *International Handbook of Tourism Education. Oxford* URL: Oxford: books.google.com.ua › books. [Дата звернення 12.11.2019].

OPET. (2014) *Vocational education and training in Switzerland. Facts and figures.* Bern: Federal Office for Professional Education and Technology. URL: http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index. html?lang=en>. [Дата звернення 12.11.2019].

REFERENCES

Grinko, S. (2006). Rynok podgotovki turistskikh kadrov: realii i perspektivy razvitiya [Tourist Training Market: Realities and Development Prospects]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*. 10. s. 243–246. (in Russian)

Fomenko, N. (2012) Proektuvannia zmistu turystskoi osvity [Designing the Content of Tourism Education]. URL: http://library.udpu.org.ua/ pedagog_probl_silsk_shkolu/8/ visnuk_4.pdf [Data zvernennia 12.11.2019]. (in Ukrainian)

Zakordonets, N. (2012). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu v Shveitsarii.* [The System of Vjcational Training of Future Specialists in the Field of Tourism in Switzerland]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V. Hnatiuka. (in Ukrainian)

Zorin, I., Zorin, A. (2005). Professionalnoe obrazovanie i karera v turizme [Profession Education and Career in Tourism.]. Moskva: Sovetskii sport. 528 s. (in Russian)

Lukianova, L. (2008). *Osvita v turyzmi* [Education in Tourism]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola. 719 s. (in Ukrainian)

Sakun, L.V. (2004). Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v rozvynutykh krainakh svitu [Theory and Practice of Training Specialists in the Field of Tourism in Developed Countries]. Kyiv: “MAUP”. 399 s. (in Ukrainian)

Samokhval, O. (2018). Tendentsii rozvytku turystychnoi osvity v Shveitsarii: istorychnyi ohliad ta suchasni realii [Trends in Tourism Education in Switzerland: Historical Overview and Current Realities]. *Molodyi vchenyi*. No 9. s. 69–73. (in Ukrainian)

Chorna, L. (2009). Osoblyvosti praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv turystychnoi haluzi v universytetakh SShA [Features of Practical Training of Future Tourism Professionals at US Universities]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Poltavskyi derzhanyi ped. universytet im. V. H. Korolenka. (in Ukrainian)

Shchuka, H. (2013). *Systema profesiinoi osvity u sferi turyzmu v Rosiiskii Federatsii, Ukraini ta Respublitsi Bilorus* [The System of Professional Education in the Field of

Tourism in the Russian Federation, Ukraine and the Republic of Belarus] Luhansk: DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka". 264 s. (in Ukrainian)

Bieger, T., Laesser, S. & Maggi, R. (2007). URL: *Jahrbuch der Schweizerischen Verkehrswirtschaft.* St. Gallen. P. 56-67: http: //jtr.sagepub.com/content/44/4/397.abstract]. [Access 09.11.2019].

Chen K. S., Groves D. (1999). The Importance of Philosophical Relationships Between Tourism and Hospitality Curricula. *International Journal of Contemporary Hospitality Management.* 11. p. 37–42.

Hudson, S. (2005). An International Handbook of Tourism Education. New York: Elsevier Ltd. 238 p.

The Study of Tourism (2012). Past Trends and Future Directions International Handbook of Tourism Education. Oxford. URL: Oxford: books.google.com.ua › books. [Access 12.11.2019].

OPET. (2014) Vocational Education and Training in Switzerland. Facts and Figures. Bern: Federal Office for Professional Education and Technology. URL: <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index. html?lang=en>. [Access 12.11.2019].

EXPERIENCE OF VOCATIONAL TOURIST EDUCATION IN THE USA AND SWITZERLAND IN THE PERCEPTION OF SCIENTISTS AND MECHANISMS OF ITS APPLICATION IN UKRAINE

Borys Savchuk
Doctor of Sciences hab. (in History), Professor,
Professor at Bogdan Stuparik Department of Pedagogy
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2256-0845
e-mail: boris_savchuk@ukr.net

Yulia Uhrynchuk
student of the second (master's) level of education
at Bogdan Stuparik Department of Pedagogy
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0001-9766-2649
e-mail: yulia11yulia1997@gmail.com

Abstract. The article summarizes the experience of vocational tourism education in the USA and Switzerland in the perception of Ukrainian comparative scientists and mechanisms of its use in Ukraine. The topicality and practical revelance of the problem is due to the development of tourism as a factor in multicultural education of the individual. It causes the need to expand and improve the national system of vocational training of tourism managers.

Based on the analysis of the achievements of Ukrainian comparative scientists on the development of vocational tourism education in the US, the possibilities of its use for improving the training of tourism managers in Ukraine have been determined. (patterns of professional training of specialists on the criterion of correlation between tourism and hospitality industry; providing students with ample opportunity to choose a profile and specialty of study according to their interests and abilities; the dynamism, flexibility of

the organization of the educational process in higher education institutions and its ability to modernize according to the public demands and challenges of the labor market; interdisciplinarity and research orientation of the training process, etc.).

The Swiss model of tourism education is considered to be one of the best in Europe due to its diversification of educational services; purposeful reformatting of the list of professional qualifications and updating of the content of educational programs according to the labor market; close cooperation of specialized educational institutions with industry organizations and public institutions, etc.. Taking into consideration that the current scientific paradigms and concepts of reforming Ukraine's education system, the use of US and Swiss experience is effective and long-term for the development and improvement of the national model of vocational preparation of future tourism managers.

Keywords: vocational tourism training, pedagogical comparative studies, training of tourism managers, tourism education in the USA, tourism education in Switzerland.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2020 р.

УДК 373.5.016:[811.111(07):028]
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.274

Olha Bezkorovaina
Doctor of Pedagogic Sciences,
Full Professor, Head at the Department
of Foreign Language Teaching Methodology
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-7144-9946,
e-mail: olg2686@gmail.com

Yulia Kolibek
Student at the Foreign Language Faculty,
Rivne State University for the Humanities
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-2721-0927,
e-mail: yuliakolibek@gmail.com

READING AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of foreign language competence in reading for pupils of secondary school. The general characteristics of competence in foreign language reading comprehension are given. The aims of its formation at school were defined. The components of reading comprehension competence namely: skills, habits, knowledge and communicative ability. Stages of reading comprehension competence formation were given.

The article analyzes the problem of forming foreign language competence in reading. Properly formed foreign language competence in reading helps to work with textbooks and other educational means, contributes to the expansion of the pupils' scientific knowledge and to the skills formation of independent cognitive activity. The properly formed skills of foreign language competence in reading also allow learners to expand and deepen their knowledge.

In the article it is shown that the formation of foreign language competence of reading involves the acquisition of knowledge by learners, the formation of skills and development of reading skills, as well as the improvement of psychophysiological mechanisms of reading. It was proved that reading is one of the most important factors in assessing a learner's linguistic competence. Moreover, it was proved that the ability to read allows pupils to use literature in a foreign language to find information on the specialty and to improve the skills of oral speech.

For solving the problems were used the following methods, namely general scientific methods of theoretical and empirical research. In addition, methods of comparison and generalization of facts analysis of psychological and pedagogical literature were used at the stage of theoretical research.

Keywords: foreign reading competence, stages of reading, types of reading, reading techniques, scanning, skimming, intensive reading, extensive reading, reading skills.

Problem statement. The formation of foreign language competence of reading is determined by the need to study it in the context of the competence approach. It is necessary to determine the structure of foreign language competence of reading, clarify

© Bezkorovaina O.,
Kolibek Yu., 2020

the goals of its formation in secondary school, outline the stages of formation of foreign language competence of reading.

Research publications. Despite the fact that many scientists, namely M. Z. Biboletova, J. M. Berman, S. V. Haponova, Z. I. Klichnikov, E. V. Musnitska, K. I. Onishchenko were engaged in the method of formation of foreign language competence in reading. The problem cannot be considered finally solved, as the characteristics of foreign language competence of reading, the purposes of its formation in pupils of secondary school and the stages of formation of competence in reading need to be clarified.

Thus**, the research aim and objective** is to characterize the method of forming foreign language competence of reading, taking into account modern conditions and trends; the purpose of its formation in pupils.

Presenting the main research material. Reading is a process of receptive the language. It is the process of recognition, interpretation, and perception of written or printed materials. Reading proficiency plays a very significant role in understanding a written statement accurately and efficiently.

In English language teaching, reading is one of the most important factors in assessing a learner's linguistic competence. Indeed, even the researcher Brown claims that the teaching of reading has been an essential part of learning a language ever since foreign language began to be taught (Brown, 2001, p.165).

Reading helps in the mental development and is known to stimulate the developing of the muscles of the eyes. Reading is an activity that involves greater levels of concentration and adds to the conversational skills of the reader. It is an indulgence that enhances the knowledge acquired, consistently. «The habit of reading also helps readers to decipher new words and phrases that they come across in everyday conversations» Grellet (2001, p.8).

Reading is a receptive type of speech activity aimed at the perception and understanding of a written text. Reading is a component of human communication, as it provides a written form of communication. Psychophysiological components of reading are visual perception, internal speech, text segmentation, anticipation (or probable prediction), long-term memory and comprehension.

The psychophysiological basis of reading is the operation of visual perception of the text and its comprehension. When reading information enters the reader through the visual channel, so the crucial role is played by visual sensations. Due to this, reading is accompanied by inner speech, which becomes full, extended speech when reading aloud.

A person who reads silently about himself must hear what he is reading, so auditory sensations are also a mandatory element of reading. These feelings make it possible to control the correctness of one's own reading, but they do not play a dominant role, but in the same way, they are subordinated to the above feelings.

Reading as a type of receptive activity, namely listening is based on the recognition of language units of written text. Depending on the strength of language acquisition and the level of formation of the mechanisms of visual perception, the process of recognition can be carried out quickly and directly, or at a slow pace with elements of recollection. From a psychological point of view, the process of perceiving and understanding a text is directly related to comprehension and memory. Perceiving the text, the reader identifies the individual links that are most important to him, and synthesizes these links into a single whole. Indeed, operational and long-term memory helps thinking. Perception of information and its comprehension by a mature reader is carried out simultaneously. These components of the reading process are inextricably linked, namely the quality of

perception depends on the nature and level of understanding of the text, its completeness, depth and accuracy.

Reading competence is the ability to read authentic texts of different genres and types with different levels of understanding of the content in terms of indirect communication. The components of reading competence are skills, abilities, knowledge, as well as communication skills, namely – reading skills. Skills of reading competence include speech, learning, intellectual, organizational and compensatory skills.

Among the speech skills of reading are determined following:

– ability to find basic information in the text and predict its content;
– ability to choose the main facts without paying attention to the secondary ones;
– ability to selectively understand the necessary information of pragmatic texts based on linguistic guess, context;
– ability to ignore unknown language material that is irrelevant to comprehension, etc.

The effectiveness of the formation of reading competence depends on the level of formation of students' intellectual skills, such as: probable prediction, critical evaluation of reading, combination in the process of visual perception of mnemonic and logical-semantic activity, classification and systematization of information.

The success of the formation of reading competence depends on various factors: individual age characteristics of students; the presence or absence of motives for learning in general and reading foreign language in particular; the development of attention and interest; the level of students' ability to apply reading strategies; the ability to rely on previous speech experience; ability to use experience and speech skills in the native language.

Factors that affect reading success can be grouped into the following groups:

1) conditions of perception of writing texts;
2) individual psychological features the reader himself;
3) linguistic characteristics of the text.

In the process of forming the foreign reading competence, there may be difficulties related to the content of the text:

– understanding the subject content (facts);
– understanding the logic of presentation;
– understanding of the general idea, motives, actions of actors.

The affiliation of a text to a certain genre and the presence of appropriate features of the genre cause a new group of difficulties associated with the genre of the text.

According to the difficulties that arise, the goals of teaching a foreign language are formed.

The program of the foreign language for schools states that graduates should read and understand texts on modern topics about the lives of adolescents, newspaper articles about events in the world and in our country. In addition, they should understand the expressions of wishes and feelings in personal letters and be able to find and remove the necessary information describing events in newspaper or magazine articles and brochures. The volume of texts for reading in the 11^{th} grade should be not less than 1900 printed units. According to the Common European Framework of Reference for Languages, secondary school students, namely 10^{th} and 11^{th} grades continue to master reading competence to achieve level B1 (standard level), level B1 (academic level) or level B2 (level of philological profile training).

In the process of formation of reading competence, educational, developmental and upbringing goals are also realized, which are subordinated to the practical goal.

The educational goal involves students acquiring a variety of knowledge and obtaining cognitive information from texts, as well as the formation of students' learning skills and reading strategies.

The developmental goal involves the development of students' cognitive processes involved in reading – attention, auditory perception, different types of visual memory, thinking, imagination. The educational goal involves educating students in the culture of reading, as well as emotional and value attitudes to what is read.

The goals are realized comprehensively, which contributes to the diverse personal activity of the student. The formation of reading competence involves teaching students of different types of it.

Douglas discusses that students should be trained to be flexible in reading by using different kinds of exercises such scanning, skimming, and critical reading (Brown, 2001, p. 127). Reading is very important to our studying English, especially reading speed, skills, factors and steps. So we should master some good reading skills to improve our English levels.

The four main types of reading techniques are the following: scanning, skimming, intensive reading, extensive reading.

Scanning is a useful skill to locate a specific item of information that we need, such as a date, a figure, a name, a date, a symbol, a formula, or a phrase. In scanning we focus our search only on the information we want, passing quickly other all the irrelevant material. Scanning involves quick eye movements, not necessarily linear in fashion, in which the eyes wander until the reader finds the piece of information needed. The reader knows what the item looks like and so, knows when he has located what he had been searching for. It is assumed, then, that very little information is processed into long-term memory or even for immediate understanding because the objective is simply matching.

Skimming is the technique we generally use to determine whether a book or an article merits a more careful and thorough reading. Skimming may sometimes be the prerequisite of reading for full understanding. The difference between scanning and skimming is that in skimming we are not locating specific, isolated and scattered items of information what we are trying to get is the general, overall ideas of the whole text. Therefore, the key to skimming is to know where to find the main ideas of different paragraphs and to be able to synthesize them into an organic whole by way of generalization. Skimming is a quick reading to get to know the general meaning of a passage, how the passage is organized, an idea of the intention of the writer.

Skimming is a more complex task than scanning because it requires the reader to organize and remember some of the information given by the author, not just to locate it. Skimming involves a thorough overview of a text and implies a reading competence. Scanning is more a limited activity, only retrieving information relevant to a purpose.

Often skimming and scanning are used together when pupils are reading the text. For instance, the reader may skim through first to see if it is worth reading, then read it more carefully and scan for a specific piece of information to note. By practicing skimming and scanning, the individual learns to read and select specific information without focusing on information that is not important for meaning. Brown (2001, p.283) suggested that «perhaps the two most valuable reading strategies for learners as well as native speakers are skimming and scanning».

Intensive reading involves learners reading in detail with specific learning aims and tasks. This type of reading has indeed beneficial to language learners as it helps them understand vocabulary by deducing the meaning of words in context. Moreover, it helps with retention of information for long periods of time and knowledge resulting from intensive reading persists in your long-term memory. In intensive reading, readers extract

specific information in shorter texts. Brown (2001, p.136) resembles intensive reading to a zoom lens strategy and states that «intensive reading calls attention to grammatical forms, discourse markers and other surface structure details for the purpose of understanding literal meaning, implications, rhetorical relationships».

Sometimes intensive reading is called «Narrow Reading». It may involve the students reading selections by the same author or several texts about the same topic. When this happens, the content and grammatical structures repeat themselves and the students get many opportunities to understand the meaning of the text. The aim of «Narrow Reading» targets on improving reading comprehension. It is based on the premise that the more familiar the reader is with the text either due to the subject matter or reading the other works of the same author, the more comprehension is promoted.

Extensive reading involves reading for pleasure. Because there is an element of enjoyment in extensive reading it is unlikely that students will undertake the extensive reading of a text they do not like. Grellet (2001, p.216) identifies extensive reading as «occurring when students read large amounts of high-interest material, usually out of class, concentrating on meaning, «reading for gist» and skipping unknown words».

Therefore, skimming, scanning, intensive reading and extensive one are sometimes referred to as types of reading and at the same times, they are known as skills. By the way of reading, a learner can master these high-tech and cultural knowledge concerning English–speaking countries. As reading is the only time-saved way to absorb foreign advanced technology, by reading, we can learn more and make contributions to the construction of our motherland. In that case, reading becomes necessary and urgent because Reading can help absorb all kinds of information. Reading English books, magazines can improve reading ability step by step, speeding up cultivating and forming good reading habits.

Conclusions and further research prospects. Thus, reading can help learners develop their interest. By reading a lot, one can advance their English background knowledge and broaden his or her vision, inspire his thought, build the values, train the creative performance and develop his intelligence. The psycholinguistic view's goals of teaching reading are to train students to form their expectation for a reading activity, to encourage students to take risks in guessing, in ignoring the fact that they should always be correct, and to train pupils to use the minimum number of syntactic and semantic clues to obtain the maximum amount of information. Properly formed foreign language competence in reading helps pupils to work with textbooks and other educational books, contributes to the expansion of the students' scientific knowledge and to the skills formation of independent cognitive activity.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Brown H. Douglas. (2001). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy* (second edition). Addisont Wesley Longman, Inc., 350 p.

Grellet, F. (2001). *Developing reading skills*. Beijing: Foreign language teaching and Research press – Cambridge: Cambridge University Press, 137 p.

Борецька, Г. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови,* 1, сс. 3–8.

Безкоровайна, О.В., Багнюк К.Р. (2015). Вивчення іноземної мови за допомогою сучасних інформаційних технологій (інтернет-ресурсів) у навчально-виховній діяльності учнів старших класів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: науковий збірник:* наукові записки РДГУ. Випуск11(54). С. 72–75.

Безкоровайна, О.В. (2016). Інноваційна діяльність викладача іноземної мови: проблеми, теорії та практики. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: науковий збірник*: наукові записки РДГУ. Випуск14(57). С. 50–60.

Колібек Юлія, Безкоровайна Ольга (2020). Формування іншомовної компетентності учнів старшої школи в процесі вивчення іноземної мови : *матеріали І Міжнародної науково- практичної інтернет-конференції (30 квітня 2020 року) : збірник тез.* Бердянськ: БДПУ. С. 183-187.

Безкоровайна, О. В. та Петрівський, Я. Б. (2018). Інноваційні підходи до організації методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (на прикладі спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління»). *Нова педагогічна думка*. №4. С. 96–99.

Harvey S. & Goudvis A. (2010). *Strategies that work teaching comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse Publishers, 120 p.

REFERENCES

Brown H. Douglas. (2001). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy (*second edition). Addisont Wesley Longman, Inc., 350 p.

Grellet, F. (2001). *Developing reading skills. Beijing: Foreign language teaching and Research press* – Cambridge: Cambridge University Press, 137 p.

Boretska, H. (2012). *Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u tekhnitsi chytannia* [Methods of Formation of the Foreign Language in the Reading Technique]. *Inozemni movy,* 1. s. 3–8.

Bezkorovaina, O. & Bagniuk, K. (2015). Vyvchennia inozemnoї movy za dopomohoiu suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii (internet-resursiv) u navchalno-vykhovnii diialnosti uchniv starshykh klasiv [Learning a Foreign Language by Means of Modern Information Technologies (Internet resources) in the Educational Activities of High School Students]. *Onovlennya zmistu. form ta metodiv navchannya i vikhovannya v zakladakh osviti:naukoviy zbirnik* : naukovi zapysky RDHU. Vypusk11(54). S. 72–75.

Bezkorovaina, O. (2016). Innovatsiina diialnist vykladacha inozemnoi movy: problemy. teoriї ta praktyky [Innovative Activity of a Foreign Language Teacher: Problems, Theories and Practices]. *Onovlennia zmistu. form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osviti: naukoviy zbirnyk*: naukovi zapiski RDGU. Vipusk14(57). S. 50–60.

Kolibek, Yu & Bezkorovaina. O. (2020). Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly v protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of Foreign Language Competence of High School Students in the Process of Learning a Foreign Language] : materialy Ist Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (30 kvitnia 2020 roku): zbirnyk tez. Berdiansk: BDPU. C. 183-187.

Bezkorovaina, O. &. Petrivskyi Ya. (2018). Innovatsiini pidkhody do organizatsii metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia anhliiskoi movy (na prykladi spilnoho proiektu Brytanskoi Radi v Ukraini ta Ministerstva osviti i nauki Ukrainy “Shkilnii vchytel novoho pokolinnia”) [Innovative Approaches to the Organization of Methodical Training of Future English Teachers (on the example of a joint project of the British Council in Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine «School teacher of the new generation”)] *Nova pedahohichna dumka*. No 4 . S. 96–99.

Harvey S. & Goudvis A. (2010). Strategies that Work Teaching Comprehension to Enhance Understanding. York, ME: Stenhouse Publishers, 120 p.

ЧИТАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Безкоровайна Ольга
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри методики
викладання іноземних мов
факультету іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного
Університету
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-7144-9946,
e-mail: olg2686@gmail.com

Юлія Колібек
студентка факультету іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного
Університету
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-2721-0927,
e-mail: yuliakolibek@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування іншомовної читацької компетентності. Представлено загальну характеристику читацької компетентності іноземною мовою. Визначено цілі її формування в закладах освіти. Схарактеризовані компоненти компетенції розуміння читання: вміння, навички, знання та комунікативна здатність. Представлено етапи формування компетентності з розуміння читання.

Досліджено загальну характеристику компетентності читання іноземною мовою; описано формування компетенції читання та його цілі. Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну або нову інформацію, задум автора, підтекст. Сформована іншомовна компетенція в читанні допомагає у роботі підручником й іншими навчально-методичними посібниками, сприяє розширенню наукових знань

Здійснено характеристику чотирьох основних типів техніки читання, а саме: сканування, скімінгу, інтенсивного читання, розширеного читання. Доведено, що для повного й точного розуміння інформації, викладеної у тексті, учень повинен володіти значним запасом лексичних одиниць, мати глибокі знання з граматики і достатню практику в читанні текстів різних жанрів. Сформовані навички іншомовної компетенції в читанні дозволяють користуватися іншомовними джерелами для пошуку інформації та вдосконалювати навички усного мовлення, а також самостійно розширювати і поглиблювати наукові знання.

Для реалізації поставленої мети дослідження використовувались загальнонаукові методи теоретичних та емпіричних досліджень, а також методи порівняння та узагальнення аналізу фактів психолого-педагогічної літератури.

Ключові слова: компетентність, етапи читання, види читання, техніки читання, сканування, скімінг, інтенсивне читання, розширене читання, навички читання.

Стаття надійшла до редакції 10. 05. 2020 р.

УДК 37. 013: 002. 2(091) «1926/1936»
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.257

Баліка Людмила
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-0042-7744
e-mail: liudmyla.balika@rshu.edu.ua

СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ КАБІНЕТУ ВИВЧЕННЯ КНИГИ І ЧИТАЧА В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ІНСТИТУТІ КНИГОЗНАВСТВА (1926–1936)

Анотація. Констатовано, що в Україні спостерігається зниження інтересу до читання. Кризу читання визнано на державному рівні. Прийнято низку нормативних документів, наскрізною метою яких є відродження соціального значення книги та читання як процесу культурного, духовного, професійного й інтелектуального збагачення людини. Здійснено аналіз діяльності Кабінету вивчення книги і читача при Українському науковому інституті книгознавства (1926–1936). Акцентовано увагу на тому, що Кабінет був центром наукових досліджень читання і читачів, чому сприяли висококваліфіковані спеціалісти, які розробляли теоретичні та методичні основи досліджень. Зазначено, що в свій час Кабінет очолювали В. М. Іванушкін (1926–1927), Д. А. Балика (1927–1930), Н. М. Біркіна (1931–1936). Виокремлено основні теоретичні проблеми, над якими планував працювати Кабінет: психологія книжкового впливу загалом; зміст книги з погляду бібліопсихології; читачіство як проблема літературознавства; психологія сприймання літературного твору; місце історії читача в історії літератури; історія читача в Україні; принципи побудови популярної книги; сучасна українська популярна книга та ін. Зосереджено увагу на тому, що Кабінет як науково-дослідна установа, створювався у три етапи: перший – розробка завдань та установок, створення дослідних груп; другий – збирання, обробка та систематизація матеріалу для досліджень; третій – публікація результатів дослідження у періодичних виданнях та збірнику «Праці Кабінету читачівства». Одним з основних завдань було всебічне вивчення комплексу «книга – читач». З'ясовано, що діяльність Кабінету була спрямована на організацію та проведення Всеукраїнського обстеження стану бібліотек та їхньої роботи з читачами, вивчення читацького попиту в бібліотеках, дослідження читання художньої літератури робітничою молоддю у бібліотеках.

Ключові слова: Кабінет вивчення книги і читача, Український науковий інститут книгознавства, комплекс «книга – читач», В. М. Іванушкін, Д. А. Балика, Н. М. Біркіна, вітчизняні освітньо-культурні інституції 1920–1930 рр.

Постановка проблеми. Нині в Україні спостерігається тенденція до зниження читання серед широких мас населення. Причини цього процесу – наслідок технічного прогресу, прискорення ритму життя, бурхливий розвиток новітніх інформаційних технологій. Кризу читання в Україні визнано на державному рівні. Для її подолання урядом схвалено низку документів, як-от: «Концепція державної політики щодо розвитку національної видавничої справи та популяризації читання

© Баліка Л., 2020

на період до 2020 року» (Кабінет Міністрів України, 2016), «Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України» (Кабінет Міністрів України, 2016). Наскрізною метою реалізації вказаних документів є відродження соціального значення книги та читання як процесу культурного, духовного, професійного й інтелектуального збагачення людини, що уможливить підвищення рівня конкурентоспроможності України як європейської держави.

Тому актуальним є вивчення досвіду бібліотек, інших соціальних інституцій 1920–1930 рр., коли рівень освіченості населення був низьким, і зацікавлення населення книжкою, читанням було нагальною проблемою. Аналізу, на нашу думку, потребує діяльність специфічних закладів, приміром, Українського наукового інституту книгознавства (УНІК), оскільки творчі здобутки його працівників ще належно не досліджені і не оцінені.

Аналіз останніх досліджень з проблеми показав, що історики, бібліотекознавці, педагоги досліджували окремі аспекти діяльності Українського наукового інституту книгознавства (УНІК), який функціонував у Києві в 1920–1930-х роках (Ковальчук, 2015; Новальська, 2004). О. Лопата вивчала інформаційні потреби читача в контексті бібліотечної практики 20-х – початку 30-х років XX століття (Лопата, 2011); І. Тимошенко аналізувала творчі здобутки співробітників Кабінету по вивченню книги і читача (Тимошенко, 1999).

Мета статті – проаналізувати організаційно-методичну роботу Кабінету вивчення книги і читача в Українському науковому інституті книгознавства (1926–1931); вирізнити позитивні здобутки діяльності Кабінету.

Виклад основного матеріалу дослідження. 1 жовтня 1926 року в Українському науковому інституті книгознавства (науково-дослідна установа, що існувала в Києві в 1922–1936 роках і була підпорядкована Народному комісаріату освіти УСРР) було відкрито «Кабінет вивчання книги й читача», основним завданням якого було вивчення не просто книги, а комплексу «книга – читач», розробка методів обслуговування читача в бібліотеці та методів самоосвіти. Кабінет вивчення книги й читача ставив перед собою теоретичні та практичні завдання. До теоретичних належали: проблеми книжкового впливу на читача, методи обслуговування читачів у бібліотеці, методи самоосвіти, раціоналізації книговидачі; методика керування читанням, самоосвітою загалом, перехід у цьому плані від кустарництва до науково-упорядкованої системи; дослідження фізіологічного впливу книги у процесі читання, окреслення шляхів боротьби з негативними наслідками читання книжок, розробка практичної гігієни книжки. Практичне завдання Кабінету: вивчати масові запити читачів, досліджувати їх закономірність і на ґрунті цього вносити корективи у видавничу справу (Ковальчук 2015, с. 287).

У 1926 р. під керівництвом В. М. Іванушкіна Кабінет став центром наукових досліджень читання і читачів. Цьому сприяли висококваліфіковані спеціалісти, які розробляли теоретичні та методичні основи досліджень. Необхідний для вивчення матеріал збирався за допомогою «спостерігачів» – дописувачів, бібкорів (бібліотечні спостерігачі), а саме: бібліотекарів, учителів, клубних працівників, літературних діячів, працівників книгарень, видавництв, які діяли згідно Інструкцій Кабінету. За допомогою бібкорів, Кабінет збирав матеріал про читацькі інтереси, стан роботи з читачами міських та сільських бібліотек. Працівники Кабінету намагалися розробити систему своєрідних дослідницьких пунктів, завдяки яким робота носила б не кабінетний характер, а теоретичні й методичні положення постійно перевірялися б на практиці.

Діяльність Кабінету як науково-дослідної установи можна умовно розділити на три етапи: перший – розробка завдань та установок, створення дослідних груп; другий – збирання, обробка та систематизація матеріалу для досліджень; третій – публікація результатів дослідження у періодичних виданнях та збірнику «Праці Кабінету читачівства».

Основним завданням Кабінету, як зазначалося вище, було всебічне вивчення комплексів «книга – читач». В. Іванушкін працював над теоретичним обґрунтуванням цього завдання: у праці «Проблема читачівства та її вивчення» (Иванушкин, 1926) він виокремив форми організації та методи роботи Кабінету. Значна частина брошури присвячена вивченню читача, під яким В. Іванушкін розумів «соціологічну постать, що вступає у певний конфлікт зі змістом та формою книжки. Цей конфлікт є складовою частиною діалектичного процесу читання та засвоєння книжки» (Иванушкин, 1926, с. 19). Бібліотекознавець вважав, що дослідження читача потрібно проводити поза його увагою та весь процес ділив на три стадії: дослідження окремих читачів; типізація читачів за окремими ознаками; класифікація читачів за групами, за сукупністю найважливіших ознак. Він звернув увагу на необхідність вивчення окремого читача, а не групи. В. Іванушкін заклав теоретичні та методичні засади комплексу «книга – читач», обґрунтував мету та завдання Кабінету.

І. Тимошенко виокремила основні теоретичні проблеми, над якими планував працювати Кабінет: психологія книжкового впливу загалом; зміст книги з погляду бібліопсихології; бібліопсихологічна теорія М. О. Рубанкіна і марксистська психологія; читачіство як проблема літературознавства; психологія сприймання літературного твору; місце історії читача в історії літератури; історія читача в Україні; принципи побудови популярної книг; сучасна українська популярна книга; техніка книги з погляду потреб масового читача; методика самоосвіти в світі бібліопсихології; патологія книги й боротьба з нею (Тимошенко, 1999, с.18).

У 1927 році Кабінет розпочав Всеукраїнське бібліотечне обстеження, перейшовши від безсистемного збирання матеріалу до чіткої роботи. Обстеження було доручено спеціальній комісії, до складу якої ввійшли Д. Балика, А. Вияснівський, К. Довгань, М. Іванченко, Г. Марголіна, Ю. Меженко, Н. Фрідьєва. Планувалося охопити всі бібліотеки, що мали в громадському користуванні не менше 100 книг. Анкетування було визнано як найдоцільніший засіб дослідження стану бібліотек України та їхньої роботи з читачами. Було розроблено стандартизовану «Анкету в справі дослідження стану бібліотек України та їх роботи з читачем». У Поясненні до анкети було зазначено:

1. «Анкета має на меті виявити стан бібліотек та їхньої роботи з читачем. Матеріали цієї анкети 1) ляжуть в основу наукового вивчення бібліотечної справи в Україні – особливо роботи з читачем – і бібліотечної статистики, і 2) дадуть змогу виявити й сформувати той широкий актив бібліотечних робітників, яких можна буде притягти до ближчої участі в роботі Кабінету і на яких Кабінет у цій роботі буде спиратися.

2. Певна річ, що в цій анкеті, для різних бібліотек призначеній, є кілька питань, що неоднаково відповідатимуть бібліотекам різних типів. Може трапитись так, що не всі бібліотеки зможуть дати точні відповіді на всі питання (краще зовсім не відповісти на якесь питання, ніж давати відповідь неправдиву і надуману).

3. Цю анкету мають заповнити всі чисто бібліотеки в Україні різних типів і розмірів. За бібліотеку треба вважати збірку книг числом не менше як 100 книг, з якої постійно користується певне коло читачів.

4. Уся анкета поділяється на 14 розділів. Відповіді на питання розділів 1–7 та 13–14 треба записувати в самій анкеті. Щодо розділів 8–12, то відповіді на них мають бути широкі й докладні, тому треба подавати їх на окремих аркушах» (Ковальчук, 2015, с.294).

В Українському науковому інституті книгознавства планувалося анкетування провести до 25 травня 1927 року, однак анкети надходили ще до кінця грудня, проте були бібліотеки, які проігнорували анкетування. Низький відсоток одержаних анкет знецінив здобутки Всеукраїнського обстеження, тому питання про читача та методику бібліотечної роботи з ним не мало належного висвітлення.

Із жовтня 1927 р. по 1930 р. кабінет очолював Д. А. Балика. Він розробив програму роботи Кабінету, в якій передбачив укладення низки картотек з проблеми читачіства: формування спеціальної бібліотеки з вивчення читачівства; розробку анкети обстеження бібліотек і публікацію статей і покажчиків; з'ясування низки питань, пов'язаних із використанням книги в бібліотечній практиці та ін. Бібліотекознавець намагався змінити загальну спрямованість книгознавства, висуваючи на перший план актуальні проблеми.

У 1927–1928 академічному році було враховано, що умови роботи міських та сільських бібліотек були неодинакові, тому Кабінет почав використовувати різноманітні методи вивчення читацьких інтересів. Кабінет згрупував бібкорів за типами бібліотек, досліджував окремі питання за певним планом та збирав матеріали лише в межах конкретного завдання. Це давало змогу організувати обстеження бібліотек в однакових умовах, об'єднувати й порівнювати між собою матеріали з вивчення однорідних або близьких між собою читацьких груп.

З 30 січня по 14 квітня 1928 року працівниками Кабінету було проведено дослідження читацького попиту в політосвітніх, робітничих і вишівських бібліотеках, з урахуванням мотиву попиту як однієї з характеристик читача (Демчук, 2008). Було розроблено картки попиту, які містили такі питання: назва бібліотеки, номер читача, яку книгу повернув читач, що запитав, записано дослівно чи ні, що видано (автор, назва), книга не видана (на руках, нема в бібліотеці), чоловік чи жінка, вік, національність, член спілки (якої), фах, посада, де працює, член КП(б)У, кандидат, член ЛКСМУ, кандидат, безпартійний, яку школу і скільки класів закінчив, де вчиться тепер (Ковальчук, 2015, с.299).

У результаті цього дослідження було зібрано близько 6,5 тис. заповнених карток від 41 бібліотеки. Було досліджено, що українська поезія не користується попитом; «загальна політична кваліфікація» молодих робітників, значно вища за літературну (Ковальчук, 2015, с.300).

У сільських читальнях не було можливості визначити попит на книговидачу за допомогою читацьких формулярів, бо їх бібліотекарі не вели. Дослідження інтересів читачів проводилося методом голосних читань з наступним обговоренням прочитаного, з відповідним протоколюванням, перевіряючи у такий спосіб, як сприймає сільський читач різні твори художньої літератури. Мета голосних читань була прописана в інструкції Кабінету: «Видавництву треба знати думку селян про певну книгу, щоб бачити, чи варто книгу видавати» (Ковальчук, 2015, с.301).

Для вивчення інтересів читачів-селян була розроблена картка дослівного запису попиту читача. До українського наукового інституту книгознавства повернулося майже три тисячі заповнених анкет. Ці анкети знаходяться в архіві інституту та досі належним чином не опрацьовані. Хоча вони є безцінними для історії бібліотечної справи України з вивчення тогочасних бібліотек, їх книжкових фондів, персоналу, методики роботи з читачем, запитів і читацьких уподобань.

Для вивчення попиту читача працівниками Кабінету було розроблено листівки-звернення, які вкладалися у наявні в бібліотеці книги або щойно випущені. За 1928–1932 рр. в Інститут прийшло понад півтори тисячі листів-відгуків на прочитані книги. Як засвідчують листи та статистичні зведення Кабінету, найбільшим попитом у сільських читачів на час бібліотечного обстеження користувалися твори українських письменників В. Винниченка, М. Коцюбинського, І. Франка, Т. Шевченка, Марка Вовчка. Не користувалися попитом філософська література, праці з математики, мовознавства та ін. Натомість сільськогосподарська література та твори «старих» українських письменників були цікаві для сільського читача. Зведена Кабінетом інформація давала змогу зробити висновок, що читачам цієї категорії потрібна популярна література, дитячі книжки, пригоди, твори українського радянського письменства (Ковальчук, 2015, с.302-303).

Дослідження виявило різний освітній рівень бібліотекарів (більшість мали середню та початкову освіту, спеціальну бібліотечну підготовку мали лише 24,4 % працівників).

Результатом вивчення зібраних Кабінетом матеріалів були статті Д. Балики: «Аналітичний та синтетичний метод вивчення читачівства», «Про класифікацію друків за соціяльним призначенням», «Ще про наукові та організаційні проблеми книговивчення» та «Бібліологічна педагогіка як наука». Частину матеріалів було оформлено у вигляді статей та об'єднано в збірник «Бібліотека і читач на Україні / Праці Кабінету вивчання книги й читача» і видано друком як другий том «Трудів Інституту книгознавства» (Бібліотека і читач на Україні: Праці Кабінету вивчання книги й читача, 1930). У збірнику також вміщені доповіді, виголошені в Кабінеті вивчення книги й читача: Н. Фрідьєвої «Читач київських політосвітніх бібліотек у 1926/27 р.», тези до доповіді Д. Балики «Проблема вивчання читача в історії літератури та книгознавства», Д. Ігудесмана «Вивчання читача в Америці за національною ознакою», В. Шпілевич «Матеріали до історії земських народних бібліотек на Україні».

Співробітники Кабінету проводили засідання Секції соціології книги УНІК, на яких обговорювалися проблеми бібліотекознавства та книгознавства.

У 1931–1936 рр. в українській науці, культурі та літературі відповідно до змін політичного курсу, розпочалася боротьба з «ворожими ідеями», «буржуазним націоналізмом». Нищівній критиці був підданий Український науковий інститут книгознавства, зокрема й Кабінет, його наукові здобутки в бібліографії, книгознавстві, бібліотекознавстві. З 1930 по 1936 рік назва Кабінету змінювалася декілька разів: Кабінет вивчення читача, Кабінет читача, Кабінет читачіства, Кабінет вивчання споживача книги, Споживача книги та преси й ін. Кабінет майже рік працював без керівника. Завідувачкою кабінету у 1931–1936 рр. була Н. М. Біркіна, яка, на вимогу партійної ідеології, почала вести «боротьбу, хоч і неактивну, протибуржуазного книгознавства» (Ковальчук, 2015, с.157), виступала з ідеєю реорганізації Інституту: «партійне керівництво, «партизація і комсомолізація» колективу на 50 %» (Ковальчук, 2015, с. 177). У 1933 р. Надія Біркіна виступила з доповіддю «Проти еклектизму в питаннях читачівства», у якій практично політичними гаслами підмінила наукову роботу (Ковальчук, 2015, с.339).

Фактично діяльність Кабінету в останні роки його функціонування зосередилася на вивченні ленінського книгознавства та «початківських читачівських груп», читанні робітниками військової книги.

Український науковий інститут книгознавства функціонував до літа 1936 року, коли Постановою Ради народних комісарів УРСР від 13 червня 1936 р. «Про

реорганізацію науково-дослідного інституту книгознавства» він був реорганізований у Науково-методичний кабінет бібліотекознавства і масової бібліографії при Бібліотечному управлінні, утвореному в 1934 р. при Наркомосвіти УРСР (Постанова Ради народних комісарів УРСР, 1936). Власне це означало не тільки припинення діяльності Кабінету, вивчення книги і читача Українського наукового інституту книгознавства, але й кінець розвитку книгознавства в Україні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз діяльності Кабінету вивчення книги й читача в Українському науковому інституті книгознавства (1926–1936 рр.) дає підстави стверджувати, що діяльність Кабінету здійснила значний внесок у розвиток українського бібліотекознавства. Одним з основних завдань Кабінету було всебічне вивчення комплексу «книга – читач». Кабінет був центром наукових досліджень читання і читачів, якому сприяли висококваліфіковані спеціалісти, що розробляли теоретичні та методичні основи досліджень. Основними теоретичними проблемами, над якими працював Кабінет, були: психологія книжкового впливу загалом; зміст книги з погляду бібліопсихології; читачіство як проблема літературознавства; психологія сприймання літературного твору; місце історії читача в історії літератури; історія читача в Україні; принципи побудови популярної книги; сучасна українська популярна книга та ін. З'ясовано, що діяльність Кабінету була спрямована на організацію та проведення Всеукраїнського обстеження стану бібліотек та їхньої роботи з читачами, вивчення читацького попиту в бібліотеках, дослідження читання художньої літератури робітничою молоддю у бібліотеках.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні найбільш популярних форм роботи Кабінету вивчення книги і читача, можливості й доцільності їх творчого застосування в сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кабінет Міністрів України. (2016). *Концепція державної політики щодо розвитку національної видавничої справи та популяризації читання на період до 2020 року»*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/111-2016-%D1%80 [дата звернення 2 травня 2020[.

Кабінет Міністрів України. (2016). *Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року «Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України»*. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/248924865 [дата звернення 2 травня 2020].

Ковальчук, Г. (2015). *Український науковий інститут книгознавства (1922-1936)*. Київ: Академперіодика, 688 с.

Новальська, Т. (2004). УНІК-перша науково-дослідна установа з вивчення проблем українського читачезнавства. *Бібліотечний вісник*. № 1. с. 36–39.

Лопата, О. (2011). Дослідження інформаційних потреб читача в контексті бібліотечної практики 20-х – початку 30-х років ХХ століття. *Вісник Книжкової палати.* № 7, сс. 1–6.

Тимошенко, І. (1999). Діяльність Кабінету по вивченню книги і читача в УНІК (1926-1931). *Бібліотечний вісник.* № 2. С. 17–20.

Іванушкин, В. (1926). *Проблема читачівства та її вивчення (Форми організації та методи роботи Кабінету вивчення книжки та читача при У.Н.-Д.І.К.).* Київ : УНІК, 1926. 32 с.

Демчук, Н. (2008). Синкретична природа теорії бібліопедагогіки та бібліопсихології (компаративістична студія книгознавчих парадигм Д. Балики та

М. Рубакіна). *Вісник Львівського університету. Серія книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології*. Львів, Вип. 3. С. 174

Бібліотека і читач на Україні: Праці Кабінету вивчання книги й читача: зб. перший / за ред. Д. Балики. (1930).; Труди УНІК. Т. 2. Харків ; Київ : ДВУ, 240 с.

Постанова Ради народних комісарів УРСР «Про реорганізацію науково-дослідчого інституту книгознавства» (1936). *Бібліотека у соціалістичному будівництві.* № 9. С. 51.

REFERENCES

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). *Kontseptsiia derzhavnoi polityky shchodo rozvytku natsionalnoi vydavnychoi spravy ta populiaryzatsii chytannia na period do 2020 roku»*. [The Concept of State Policy for the Development of National Publishing and Popularization of Reading for the Period up to 2020"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/111-2016-%D1%80 [data zvernennia 2 travnia 2020]. (in Ukrainian)

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016). *Stratehiia rozvytku bibliotechnoi spravy na period do 2025 roku «Iakisni zminy bibliotek dlia zabezpechennia staloho rozvytku Ukrainy»».* [Strategy for the Development of Librarianship until 2025 "Qualitative Changes in Libraries to Ensure Sustainable Development of Ukraine"]. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/248924865 [data zvernennia 2 travnia 2020]. (in Ukrainian)

Kovalchuk, H. (2015). *Ukrainskyi naukovyi instytut knyhoznavstva (1922-1936).* [Ukrainian Scientific Institute of Bibliology (1922-1936)]. Kyiv: Akademperiodyka, 688 s. (in Ukrainian)

Novalska, T. (2004). UNIK-persha naukovo-doslidna ustanova z vyvchennia problem ukrainskoho chytacheznavstva. [UNIK – the First Research Institution to Study the Problems of Ukrainian Readership]. *Bibliotechnyi visnyk*. No 1, s. 36–39. (in Ukrainian)

Lopata, O. (2011). Doslidzhennia informatsiinykh potreb chytacha v konteksti bibliotechnoi praktyky 20-kh – pochatku 30-kh rokiv XX stolittia. [Research of the Information Needs of Reader in the Context of Library Practice of the 20s – early 30s of the XX century]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*. No 7, s. 1–6. (in Ukrainian)

Tymoshenko, I. (1999). Diialnist Kabinetu po vyvchenniu knyhy i chytacha v UNIK (1926-1931). [Activities of Book and Reader Study Cabinet of UNIC (1926–1931)]. *Bibliotechnyi visnyk*. No 2, s. 17–20. (in Ukrainian)

Ivanushkyn, V. (1926). *Problema chytachivstva ta yii vyvchennia (Formy orhanizatsii ta metody roboty Kabinetu vyvchennia knyzhky ta chytacha pry U.N.–D.I.K.).* [The Issue of Readership and its Study (Forms of Organization and Methods of Work of Book and Reader Study Cabinet of UN-DIC)]. Kyiv : UNIK, 1926. 32 s. (in Ukrainian)

Demchuk, N. (2008). Synkretychna pryroda teorii bibliopedahohiky ta bibliopsykholohii (komparatyvistychna studiia knyhoznavchykh paradyhm D. Balyky ta M. Rubakina). [Syncretic Nature of the Theory of Bibliopedagogy and Bibliopsychology (Comparativistic Studio of bibliological paradigms of D. Balyka and M. Rubakin)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia knyhoznavstvo, bibliotekoznavstvo ta informatsiini tekhnolohii.* Lviv, Vyp. 3. S. 174. (in Ukrainian)

Biblioteka i chytach na Ukraini: Pratsi Kabinetu vyvchannia knyhy y chytacha : zb. pershyi [Library and Reader in Ukraine: Proceedings of the Cabinet for Research of Books and Readers] / za red. D. Balyky ; Trudy UNIK. T. 2. Kharkiv ; Kyiv : DVU, 1930. 240 s. (in Ukrainian)

Postanova Rady narodnykh komisariv UkSSR. Pro reorhanizatsiiu naukovo-doslidchoho instytutu knyhoznavstva (1936). [Resolution of the Council of People's Commissars of the UkSSR "On the Reorganization of the Research Institute of Bibliology". *Biblioteka u sotsialistychnomu budivnytstvi. No 9.* S. 51. (in Ukrainian)

SPECIFICITY OF THE ACTIVITY OF BOOK AND READER STUDY CABINET AT THE UKRAINIAN SCIENTIFIC INSTITUTE OF BOOK STUDIES (1926–1936)

Liudmyla Balika
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0042-7744
e-mail: luidmyla.balika@rshu.edu.ua

Abstract. It is established in the paper that in Ukraine there is a significant decrease of reading interest. The current crisis of reading is recognized as a state problem. The state has adopted a number of normative documents, the overarching goal of which is to revive the social significance of books and reading as a process of cultural, spiritual, professional and intellectual enrichment. The analysis of the activities of Book and Reader Study Cabinet of the Ukrainian Scientific Institute of Book Studies (1926–1936) was carried out. Emphasis is placed on the fact that the Cabinet was the center of scientific research of reading and readers, which was facilitated by highly qualified specialists who developed the theoretical and methodological foundations of the research. It is noted that in different times the Cabinet was headed by V. M. Ivanushkin (1926–1927), D. A. Balyka (1927–1930), and N. M. Birkina (1931–1936). The main theoretical problems that the Cabinet planned to work on were highlighted: psychology of book influence in general; the content of the book in terms of bibliopsychology; reading as a problem of literary criticism; psychology of perception of a literary work; the place of the reader's history in the history of literature; the history of reader in Ukraine; principles of writing a popular book; modern Ukrainian popular book, etc. It was focused on the fact that the Cabinet as a research institution was developed in three stages: the first – development of tasks and installations, organization of research groups; the second – collection, processing and systematization of material for research; the third – publication of research results in periodicals and a collection of "Proceedings of the Cabinet of Readers". One of the main tasks was a comprehensive study of the complex "book – reader". It was turned out that the activity of the Cabinet was aimed at organizing and conducting an All – Ukrainian study of the state of libraries and their work with readers, study of readership in libraries, research of reading fiction by working youth.

Keywords: Book and Reader Study Cabinet, Ukrainian Scientific Institute of Bibliology, book – reader complex, V. M. Ivanushkin, D. A. Balika, N. M. Birkina, Ukrainian educational and cultural institutions of 1920–1930.

Стаття надійшла до редакції 04. 05. 2020 р.

УДК 37(477)(091) 376-056: «18/19»
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.276

Бричок Світлана
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-8508-8395,
e-mail: brychok.zd@gmail.com

ПРАКТИКИ ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІКИ (кінець XIX – початок XX ст.)

Анотація. У статті проаналізовані практики вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я тих учених, які найбільш плідно працювали у контексті досліджуваної проблеми на землях підросійської України кінця XIX – початку XX ст., а саме: Івана Сікорського, Миколи Ланге, Григорія Россолімо, Олександра Лазурського.

З'ясовано, що І. Сікорський започаткував вітчизняні експериментальні практики вивчення дітей, побудовані на синтезі всіх знань про дітей і спрямовані на реформування освіти; активно поширював у суспільстві ідею необхідності цілеспрямованого педагогічного вивчення дітей, особливо з розумовими і психічними відхиленнями. Ним запропонований такий план вивчення дітей: інстинктивне і життя; воля і рух; розум і пам'ять, тямущість, допитливість; почуття; складний душевний стан, особистість, індивідуальність.

Доведено, що М. Ланге започаткував експериментальний напрям у психології; заняття експериментальною психологією (зокрема, проблемами уваги і сприйняття) він поєднував з вивченням психічного розвитку дітей. М. Ланге був переконаний, що педагогіка – це соціальна наука, яка має виходити з життя і грунтуватися на соціологічних дослідженнях, зокрема, й на практиках вивчення дітей.

Уточнено, що сферою наукових інтересів Г. Россолімо були клініко-психологічні дослідження інтелектуального розвитку, як у нормі, так і при патології. Учений розробив такий метод вивчення особистості дитини, який дав змогу виявляти рівень її інтелектуального розвитку. Свій метод він назвав методом «психологічних профілів», яким вивчав склад особистості за допомогою спеціально дібраних задач-тестів. Ідеї Г. Россолімо започаткували цілий напрям у розвитку практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

З'ясовано, що О. Лазурський сформулював основні правила вивчення дітей, створив програму вивчення дитини, побудовану відповідно до його авторської типології особистостей, яка сприяла розвитку практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної освіти кінця XIX – початку XX ст.

Ключові слова: вивчення дитини, діти з обмеженими можливостями здоров'я, практики вивчення дітей, Іван Сікорський, Микола Ланге, Григорій Россолімо, Олександр Лазурський.

© Бричок С., 2020

Постановка проблеми. Нині проблема інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) у повсякденне життя, в освітній процес набуває все більшого значення, позаяк неприпустимим є поділ соціуму за будь-якими ознаками. За даними ВОЗ, лише 20 % народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають дефектами психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою. Тому на сьогодні вкрай актуальною й затребуваною є ідея «інклюзії без меж», яка передбачає повсюдне впровадження спільного навчання, що часто негативно позначається на освітньому процесі.

Організація інклюзивної освіти передбачає не лише подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження, а й розробку й реалізацію чіткої системи вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Ідея спільного навчання дітей із звичайними й обмеженими можливостями здоров'я почала реалізовуватися у вітчизняній освіті наприкінці XIX – на початку XX століття. Водночас, відбувалося усвідомлення необхідності всебічного вивчення таких дітей, і здійснювалися спроби розробки способів діагностики їхнього розвитку. Як вважає О. Сухомлинська, «найбільш характерною рисою цього періоду є те, що ідеї розвитку дитини на психологічних засадах відразу ж екстраполювалися на школу. В школу, освіту прийшли психологи, фізіологи, медики, які перетворилися в педагогів і почали займатися організаційно-методичним забезпеченням розвитку дитини…» (Сухомлинська, 2008). Педагогіка застосовувала наукові методи дослідження розвитку дитини, вимірювання здібностей дітей, що давало підстави для виокремлення осіб із звичайними й обмеженими можливостями здоров'я.

Вважаємо, що вивчення історії розвитку практик вивчення дітей у системі вітчизняної освіти дасть змогу зробити освітній процес ефективним, що ґрунтується на індивідуальному підході до кожного, а також сприятиме ефективній організації психолого-педагогічної діагностики дітей з обмеженими можливостями здоров'я в сучасному освітньому просторі.

Мета статті – схарактеризувати практики вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної освіти (кінець XIX – початок XX ст.) на основі аналізу внеску у цей процес учених, які безпосередньо пов'язані з Україною.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Вивченням проблеми інклюзивної освіти в Україні займалися Ю. Бистрова, В. Бондар, В. Коваленко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Чеботарьова та інші (Бондар, 2005). Теоретико-методичні основи вітчизняної інклюзивної освіти розроблялися В. Засенком, А. Колупаєвою, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, О. Таранченко, М. Шеремет та ін. (Колупаєва та Таранченко, 2010). Історію корекційної, реабілітаційної й спеціальної педагогіки вивчали Н. Демакова, А. Дмитрієв, Н. Назарова й ін. Експериментальні способи вивчення дитини у визначених нами хронологічних межах досліджували І. Болотнікова, Н. Дічек, Л. Лисенко, В. Лук'янова й ін. (Дічек, 2013; Лук'янова, 2002).

Разом з тим, історіографічний аналіз свідчить про те, що питання розвитку експериментальних практик вивчення дітей з ОМЗ в Україні не було предметом спеціального дослідження і залишається недостатньо вивченим, що й зумовлює актуальність і доцільність пропонованої наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині, коли активно впроваджується навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ), необхідним є розвиток практик вивчення дітей з обмеженими можливостями

здоров'я в історії вітчизняної освіти з метою активного формування національного досвіду інклюзивної освіти.

Насамперед, необхідно зазначити, що діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, для яких характерна наявність яких-небудь обмежень у психічному і (або) фізичному здоров'ї або розвитку, і які потребують створення спеціальних умов навчання. Це діти з порушенням мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарата, інтелекту, із затримкою психічного розвитку. Стосовно дітей з обмеженими можливостями здоров'я цілком правомірним є й використання терміну «діти з особливими освітніми потребами», тому що обмеження можливостей участі людини з проблемами в психофізичному розвитку в освітньому процесі викликає в неї особливі потреби в спеціалізованій допомозі, що дає змогу долати ці обмеження (Колупаєва та Таранченко, 2010). За змістовим наповненням термін «діти з особливими освітніми потребами» ширший терміну «діти з обмеженими можливостями здоров'я», тому що включає ще й дітей, які мають проблеми з мовними бар'єрами, соціалізацією, порушенням працездатності і т. п.

Вивчення дитини, виявлення її здібностей, інтересів, мотивів діяльності й спілкування, прогнозування її індивідуального психічного, інтелектуального, мовленнєвого та соціального розвитку буде ефективним за умови максимального врахування позитивного досвіду минулого.

Обґрунтування й апробацію практик вивчення дитини з ОМЗ і окремих її психічних процесів за допомогою спеціально організованих методів дослідження вітчизняні вчені розпочали наприкінці XIX ст. Як вважає Н. Дічек, «вітчизняні вчені в останній третині XIX ст. (І. Сікорський вже у 70-х роках, В. Бехтерєв – у 80-х роках, М. Ланге – у 90-х роках) спостерігали послідовність виникнення й ускладнення усіх психофізичних виявів дитини. Головним завданням вони визнавали нагромадження вивірених, науково зареєстрованих фактів про дитину» (Дічек, 2013).

Нас цікавить спадщина лише тих учених, які найбільш плідно працювали у контексті досліджуваної проблеми на землях підросійської України, позаяк саме їхній внесок, на нашу думку, на сьогодні оцінений не повною мірою. Це, насамперед, Іван Сікорський, Микола Ланге, Григорій Россолімо, Олександр Лазурський.

Вітчизняний психіатр, психолог, лікар, педагог, професор Київського університету Св. Володимира **Іван Сікорський** (1842–1919) (батько відомого конструктора Ігоря Сікорського), обґрунтовуючи доцільність методу спостереження, писав: «В інтересах виховання потрібно й навіть необхідно робити точні записи, детальні характеристики й описи задатків, здібностей і талантів дітей, а також їхніх характерів. Це важливе питання найближчого майбутнього в школах, сім'ях, житті, основне питання виховання» (Сикорский, 1902).

Саме І. Сікорському, як стверджує Н. Дічек, належить найперший із документально зафіксованих у вітчизняній педагогічній психології дослід з вивчення кореляції втомлюваності школярів і їхньої розумової активності, описаний ним у статті «Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку» (1879) (Дічек, 2013). І. Сікорський започаткував, власне, вітчизняні експериментальні практики вивчення дітей, побудовані на синтезі всіх знань про дітей і спрямовані на реформування освіти.

Іван Олексійович, здійснивши вивчення стану фізичного, розумового та морального розвитку понад 150 дітей, фіксуючи їхні фізичні й психічні властивості та особливості; вивчення обставин життя дітей, їхніх характеристик, укладених

вихователями, атестаційних зошитів, сформулював свої міркування щодо вивчення й виховання «важких» дітей, які виклав у доповіді «Про дітей, важких у виховному значенні», проголошеній на IV Міжнародному конгресі з гігієни в Женеві (1882) (Сухомлинська, 2005, с. 525).

Учений одним з перших запропонував диференціювати «природну відсталість» дітей і їх «педагогічну запущеність», що є важливим моментом в подальшій організації навчання й виховання.

Дослідження «важких» дітей зумовили висновок І. Сікорського про доцільність розпочинати вивчення дітей з більш раннього віку – з дошкільного. Спираючись на узагальнення результатів наукових спостережень за дітьми дошкільного та шкільного віку, І. Сікорський підкреслював, що «значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто від народження до семи років), а деякі виникають через хворобливу спадковість» (Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы, 1906, с.7). Учений переконував: «Необхідно без зволікання звернутися до фактичної сторони справи і вивчати … і вивчати дітей, яких ми всі любимо, і яких так мало знаємо» (Сикорский, 1912 a, с.5). А розпочинати вивчення дитини І. Сікорський радив з дитячої біографії, позаяк саме в ній криється можливість розкриття характеру людини. Він був переконаний, що ознайомлення педагога з раннім дошкільним періодом життя дитини і її біографією необхідне для її психологічного розвитку і правильного виховання (Сухомлинська, 2005, с.528).

Іван Олексійович дійшов висновку про те, що «повинне бути розпочате систематичне вивчення дітей, як запорука майбутнього правильного розвитку їх характеру» (Сикорский, 1912 a, с.8).

У контексті проблеми вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я підкреслимо, що І. Сікорський належав до вчених, які активно поширювали в суспільстві ідею необхідності цілеспрямованого педагогічного вивчення дітей, особливо з розумовими і психічними відхиленнями. Професор запропонував такий план вивчення дітей: інстинктивне і життя; воля і рух; розум і пам'ять, тямущість, допитливість; почуття; складний душевний стан, особистість, індивідуальність (Сикорский, 1912 b, с.4).

Запропонований І. Сікорським план мав на меті допомогти у визначенні й вимірюванні успіхів і затримок у розвитку дитини. Учений писав: «Справжній план спостережень і педагогічних впливів повинен охоплювати всі сторони душі дитини, а саме: розум, почуття, волю і навіть інстинкти і нижчі прояви душі. Ці останні зазвичай ігноруються вихователями, а між тим вони мають суттєве значення як для здоров'я, так і для правильного розвитку характеру. Вони мають бути взяти на облік, і з них необхідно починати педагогічні турботи» (Сикорский, 1912 b, с.4). Він вважав, що вивчення дитини спільними зусиллями психологів, педагогів, психіатрів і педіатрів є новим «науковим напрямом і практичним обов'язком людських товариств». У результаті такого вивчення відкриваються нові широкі перспективи для педагогічного вдосконалення людей.

У розвиток практик вивчення дітей з ОМЗ вагомий внесок зробив відомий психолог, професор Новоросійського університету, засновник Одеських вищих жіночих курсів **Микола Ланге** (1858–1921), який започаткував експериментальний напрям в психології. У докторській дисертації «Психологічні дослідження» (1893) він доводив, що в психології необхідно задіяти «той точний експеримент, який дав блискучі результати в природничій галузі, … допоможе настільки вдосконалити її

(психологію), що вона перетвориться на таку досконалу науку, якою ще ніколи не була» (Ланге, 1894).

М. Ланге на благодійні кошти організував одну з перших у Російській імперії психологічну лабораторію (1895) (Сухомлинська, 2005, с.541), в якій розробляв такі важливі для практики вивчення дітей питання, як визначення суті уваги, яку він обґрунтовував, розглядаючи психічні факти із погляду загальної біології. В лабораторії проводилися практичні заняття із студентами з психології, експериментальної психології, педагогічної психології.

Учений обґрунтовував необхідність створення при російських університетах кабінетів експериментальної психології «1) сучасним становищем наукової психології; 2) прикладом університетів Німеччини, Франції, Сполучених Штатів Північної Америки та ін.; 3) користю, що має звідси статися, як практичної для педагогів, лікарів, так і теоретичної для подальшого розвитку наук антропологічних в широкому сенсі цього терміна» (Ланге, 1894).

Заняття експериментальною психологією (зокрема, проблемами уваги і сприйняття) М. Ланге поєднував з вивченням психічного розвитку дітей, яке він докладно схарактеризував у праці «Душа дитини в перші роки життя». М. Ланге був переконаний, що педагогіка – це соціальна наука, яка має виходити з життя й базуватися на соціологічних дослідженнях, зокрема, й на практиках вивчення дітей (Сухомлинська, 2005, с.542).

Ще одним вітчизняним ученим, який здійснив суттєвий внесок у розвиток практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної освіти, є уродженець Одеси дефектолог, невропатолог, психоневролог **Григорій Россолімо** (1860–1928), сферою наукових інтересів якого були клініко-психологічні дослідження інтелектуального розвитку, як у нормі, так і при патології. Г. Россолімо створив на власні кошти Інститут дитячої психології та неврології, в якому об'єднав батьків, педагогів і лікарів для вивчення як хворих, так і здорових дітей.

Величезне значення він надавав дослідженням, результатом яких було покращення стану виховання розумово відсталих дітей. Вчений вважав, що треба створити метод вивчення особистості дитини, який би давав змогу визначити рівень її інтелектуального розвитку. Це дасть можливість диференційовано підійти до розумової відсталості, виокремлюючи в ній різні групи за ступенем важкості порушення інтелекту.

Свій метод експериментального дослідження особистості він назвав методом «психологічних профілів», яким вивчався склад особистості за допомогою спеціально дібраних задач-тестів. Відповідно, виділялися 11 психічних профілів (воля, увага, точність і міцність сприйняття, зорова пам'ять, пам'ять на мовлення, пам'ять на числа, осмислення, комбінаторні здібності, кмітливість, уява, спостережливість). Профілі оцінювалися за десятибальною шкалою. Г. Россолімо вважав, що профіль має діагностичне значення для визначення дефективності особистості, ступенів розумової відсталості (значна, середня або слабка), а також характеру відсталості (недоліки вищих психічних процесів, слабість психічного тонусу). Сфера застосування розроблених профілів, на думку ученого, була досить широкою – від опрацювання питання про типи психічних індивідуальностей до вирішення різних загальних педагогічних питань тощо (Россолимо, 1910). Індивідуальні карти психіки дітей, які складалися на підставі профілів, мали практико-педагогічне призначення – їх аналіз допомагав «визначити загальний рівень розвитку психіки дитини, дати її якісну характеристику й розробити

індивідуальну програму подальшого навчання та виховання» (Россолимо, 1910, с.20).

Погляди ученого на експериментальне дослідження інтелекту здійснили суттєвий вплив на практику вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Незважаючи на те, що пізніше були виявлені значні недоліки методу Россолімо, його ідеї започаткували цілий напрям у розвитку практик вивчення дітей з ОМЗ, оскільки на момент появи методу в країні практично не було жодного розробленого вітчизняними вченими методу дослідження інтелекту дітей з відхиленнями.

Лікар-психіатр, психолог, педагог, фундатор характерології і диференційної психології **Олександр Лазурський** (1874–1917) здійснив значний внесок у розвиток практик вивчення дітей, зокрема у систематичне вивчення типів особистості, визначення методологічних і методичних засад дослідження особистості на основі запропонованого ним природного експерименту.

Основною метою свого методу О. Лазурський вважав, по-перше, вивчення школяра у природних умовах, по-друге, врахування динаміки розвитку дитини упродовж певного проміжку часу; по-третє, надання за допомогою одержаних результатів спостережень педагогові порад, як організувати найдоцільніше навчання чи виховання (Лазурский, 1912).

На основі проведених численних експериментів, учений у працях «Програма дослідження особистості» (1904) та «Програма дослідження особистості в її ставленні до середовища» (1912) сформулював основні правила вивчення дітей. Він вважав, що індивідуальність людини визначається не тільки своєрідністю її внутрішніх психічних функцій (особливостями пам'яті, уяви, уваги тощо, але й ставленням до навколишнього світу – тим, як кожна людина реагує на ті чи інші об'єкти, що любить і ненавидить, чим цікавиться і до чого байдужа. У докладному розкритті цієї програми описується 15 різних категорій ставлень: (1) ставлення до речей, (2) до природи і тварин, (3) загальне ставлення до окремих людей, (4) статева любов, (5) загальне ставлення до соціальної групи, (6) ставлення до сім'ї, (7) до держави, (8) до праці, (9) до матеріального забезпечення та власності, (10) до зовнішніх норм життя, (11) до моральності, (12) до світогляду і релігії, (13) до знань та науки, (14) до мистецтва (естетичний інтерес), (15) ставлення до себе самого (Лазурский, 1912).

У праці «Шкільні характеристики» (1913) Олександр Лазурський продемонстрував, використовуючи розроблену ним програму вивчення дітей, можливості створення характеристик особистості. У кожній характеристиці він описував близько 20 різних особливостей вихованця, групуючи й зіставляючи їх у такий спосіб: 1) характеристики фізичного стану – зріст і зростання, статура, фізична витривалість, працездатність, зовнішній вигляд; 2) характеристики рухової сфери – рухливість, координація, спритність рухів тощо; 3) характеристика домінуючого емоційного стану і характер його мінливості; 4) увага (на уроках); 5) пам'ять – її вияв у навчальній та позакласній роботі; 6) спостережливість, багатство сприйняття; 7) фантазія; 8) почуття – у ставленні до себе (самооцінка) та інших людей; 9) вищі ідейні почуття (естетичне, інтелектуальне, моральне); 10) інтереси – їх широта і рівень свідомості; читацькі інтереси; 11) мислення (особливо судження); 12) мова; 13) вольові якості; 14) ставлення до старших (особливо до вчителів, до батьків); 15) ставлення до товаришів; 16) манера тримати себе; 17) підготовка уроків; 18) ставлення до шкільних занять і обов'язків; 19) догляд за собою, побутові звички; 20) психологічні прояви статевого дозрівання (Лазурский, 1913).

Як вважає Н. Дічек, «Шкільні характеристики» О. Лазурського стали якісним прикладним підтвердженням практико орієнтованого значення розробленої ним класифікації особистостей, в основу якої він поклав принцип активного пристосування особистості до середовища (Дічек, 2013). Ми також вважаємо, що, створена ученим програма вивчення дитини, побудована відповідно до його авторської типології особистостей, сприяла розвитку практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної освіти кінця XIX – початку XX століття.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, як свідчить здійснений огляд, більшість практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в історії вітчизняної освіти (Івана Сікорського, Миколи Ланге, Григорія Россолімо, Олександра Лазурського) стосувалася вивчення індивідуальних або вікових особливостей пізнавальних процесів у дітей: відчуттів, уявлень, пам'яті. Завдяки накопиченню й оприлюдненню результатів таких досліджень у суспільстві не лише поширювалися новітні погляди на природу дитинства, а й закріплювалися в учительства твердження про необхідність всебічного вивчення особистості дитини.

Таким чином, кінець XIX – початок XX ст. в українському шкільництві характеризувався суттєвими зрушеннями у розвитку практик вивчення дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які потребують ґрунтовного вивчення й подальшого творчого упровадження.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні запитів і потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я в отриманні освіти в історико-педагогічному у соціокультурному вимірі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Сухомлинська, О. (2008). Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Шлях освіти*. № 2. с. 42–43.

Бондар, В. (2005). *Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці:* навч. посіб. Київ: Наш час. 176 с.

Колупаєва, А. та Таранченко, О. (2010). *Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка.* Путівник для педагога: навч.-метод. посіб. Київ. 96 с.

Дічек, Н. (2013). Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.). *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.): колективна монографія*. Київ: Пед. думка, с. 32-73.

Лук'янова, В. (2002). *Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20–30-і рр. XX ст.).* Кандидат педагогічних наук. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

Сикорский, И. (1902). *Об умственном и нравственном развитии и воспитании дете*й. Санкт-Петербург: Родительский кружок. С. 15.

Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. (1906). Киев: Литотип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К. 57 с.

Сикорский, И. (1912 a). Психологическое значение детства и дошкольного периода. *Дошкольное воспитание*. № 1. с.5.

Сикорский, И. (1912 b). План исследования психического состояния детей. *Дошкольное воспитание*. № 1-2, с.4.

Сухомлинська, О. (2005). *Українська педагогіка в персоналіях:* У 2 кн. навч. Посібник. Київ: Либідь. Т.1. 622 с.

Ланге, Н. (1894). О значении эксперимента в современной психологии. *Вопросы философии и психологии*. № 4 (24). с. 565.

Россолимо, Г. (1910). *Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологичесом состояниях.* Ч. I: Методика. Санкт-Петербург, 52 с.

Лазурский, А. и Франк, С. (1912). Программа исследования личности в ее отношениях к среде. *Русская школа*. № 1. с. 1-24; № 2. с. 1-17.

Лазурский, А. (1913). *Школьные характеристики*. Изд. 2-е, испр. и доп. Санкт-Петербург: Изд. К. Риккера, 228 с.

REFERENCES

Sukhomlynska, O. (2008). *Rozvytok osobystosti i osvita: istorychnyi vymir* [Personality Development and Education: A Historical Dimension.]. *Shliakh osvity. No 2*. s. 42–43. (in Ukrainian)

Bondar, V. (2005). *Problemy korektsiinoho navchannia u spetsialnii pedahohitsi* [Problems of Correctional Education in Special Pedagogy]: navch. posib. Kyiv: Nash chas, 176 s. (in Ukrainian)

Kolupaieva, A. ta Taranchenko, O. (2010). *Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka [*Children with special needs in the general educational space: primary level]. Putivnyk dlia pedahoha : navch.-metod. posib. Kyiv, 96 s. (in Ukrainian)

Dichek, N. (2013). *Vnesok vitchyznianoi eksperymentalnoi pedahohiky v obgruntuvannia neobkhidnosti indyvidualizatsii ta dyferentsiatsii navchalno-vykhovnoho protsesu (kinets XIX-1917 r.)* [The Contribution of Ukrainian Experimental Pedagogy in Substantiating the Need for Individualization and Differentiation of the Educational Process (the end of the 19th century - 1917)]. Dyferentsiiovanyi pidkhid v istorii ukrainskoi shkoly (kinets XIX – persha tretyna XXKh st.): kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Ped. dumka, s. 32-73. (in Ukrainian)

Lukianova, V. (2002). *Rozvytok eksperymentalnoi pedahohiky v Ukraini (20–30-i rr. XX st.)* [Development of Experimental Pedagogy in Ukraine (20s-30s of the 20th Century)] . Kandydat pedahohichnykh nauk. Kharkivskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. S. Skovorody. (in Ukrainian)

Sikorskii, I. (1902). *Ob umstvennom i nravstvennom razvitii i vospitanii detei* [On the Mental and Moral Development and Parenting]. Sankt-Peterburg: Roditelskii kruzhok, S. 15. (in Russian)

Vrachebno-pedagogicheskii institut dlia umstvenno-nedorazvitykh, otstalykh i nervnykh detei, uchrezhdennyi Olgoi i Elenoi Sikorskimi v Kieve. Otchet o deiatelnosti za 1905-i i 1906 gody [Medical and Pedagogical Institute for Mentally-underdeveloped, Retarded and Nervous Children, Established by Olga and Elena Sikorsky in Kiev. Activity Report for 1905 and 1906]. (1906). Kiev: Litotip. T-va I. N. Kushnerev i K,57 s. (in Russian)

Sikorskii, I. (1912 a). *Psikhologicheskoe znachenie detstva i doshkolnogo perioda* [The Psychological Significance of Childhood and the Preschool Period]. Doshkolnoe vispitanie. No 1. s.5. (in Russian)

Sikorskii, I. (1912 b). *Plan issledovaniia psikhicheskogo sostoianiia detei* [Research Plan for the Mental State of Children]. Doshkolnoe vospitani. No 1-2, s.4. (in Russian)

Sukhomlynska, O. (2005). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh:* [Ukrainian Pedagogy in Personalities] U 2 kn. navch. Posibnyk. Kyiv: Lybid. T.1. 622 s. (in Ukrainian)

Lange, N. (1894). *O znachenii eksperimenta v sovremennoi psikhologii* [On the significance of experiment in modern psychology]. Voprosy filosofii i psikhologii. No 4 (24). s. 565. (in Russian)

Rossolimo, G. (1910). *Psikhologicheskie profili. Metod kolichestvennogo issledovaniia psikhicheskikh protsessov v normalnom i patologichesom sostoianiiakh.* [Psychological Profiles. A Method for the Quantitative Study of Mental Processes in Normal and Pathological Conditions] Ch. I: Metodika. Sankt-Peterburg, 52 s. (in Russian)

Lazurskii, A. ta Frank, S. (1912). *Programma issledovaniia lichnosti v ee otnosheniiakh k srede* [The program for the study of personality in its relationship to the environment]. Russkaia shkola. No 1. s. 1-24; No 2. s. 1-17. (in Russian)

Lazurskii, A. (1913). *Shkolnye kharakteristiki* [School characteristics] Izd. 2-e, ispr. i dop. Sankt-Peterburg: Izd. K. Rikkera, 228 s. (in Russian)

PRACTICES OF STUDYING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE HISTORY OF UKRAINIAN PEDAGOGY (the end of the 19th - the beginning of the 20th century)

Svitlana Brychok
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Primary Education Pedagogy,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-8508-8395
e-mail: brychok.zd@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the analysis of the practices of studying children with disabilities of the scientists who worked most effectively in the context of the studied problem in the lands of sub-Russian Ukraine in the end of the 19th at the beginning of the 20th century), among them Ivan Sikorskyi, Mykola Lange, Hryhorii Rossolimo, Oleksandr Lazurskyi.

It was established that I. Sikorskyi began Ukrainian experimental practices for the study of children, based on the synthesis of all knowledge about children, and which were aimed at reforming education; actively disseminated in society the idea of the need for a focused pedagogical study of children, especially with mental and psychical disabilities. He proposed the following plan for the study of children: instinctive and life; will and movement; mind and memory, intelligence, curiosity; feeling; complex state of mind, personality, individuality.

It has been proved that M. Lange initiated an experimental direction in psychology. He combined experimental psychology (in particular, problems of attention and perception) with the study of children's mental development. N. Lange was convinced that pedagogy is a social science that should come from life and be based on sociological research, including the practice of studying children.

It was clarified specified that the sphere of scientific interests of H. Rossolimo was clinical and psychological research of intellectual development, both in norm, and at pathology. The scientist developed a method of studying the child's personality, which made it possible to identify the level of his intellectual development. He called his method

the “psychological profiles” method, which studied the composition of the individual with the help of specially selected test tasks. H. Rossolimo’s ideas initiated a whole direction in the development of practices for the study of children with disabilities.

It was found that O. Lazurskyi formulated the basic rules of studying children. He created a program for studying children, built-in accordance with his author's typology of personalities, which contributed to the development of learning practices for children with disabilities in the history of national education at the end of the 19th - the beginning of the 20th century.

Key words: studying the child, children with disabilities, child learning practices, Ivan Sikorskyi, Mykola Lange, Hryhorii Rossolimo, Oleksandr Lazurskyi.

Стаття надійшла до редакції 23.04.2020 р.

УДК 811.111: 378.016 (07)
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.230

Гронь Лариса
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання іноземних мов
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-8115-9798
e-mail: larisa.gron@gmail.com

АКТИВІЗАЦІЯ УСНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі активізації усної комунікативної діяльності студентів мовних факультетів закладів вищої освіти. У роботі наведено загальну характеристику технології проєктного навчання як одного із важливих інноваційних методів активізації іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та розглянуто шляхи її реалізації у системі навчання іноземних мов у вищій школі; проаналізовано ознаки основних типів навчальних проєктів, методичні етапи роботи за проєктною технологією (етап планування, аналітичний етап, етап узагальнення інформації, етап презентації, оцінювання); наведені чинники, що впливають на ефективність управління самостійною роботою за допомогою проєктної технології. Зазначається, що метод проєкту стимулює активне іншомовне спілкування та самостійну продуктивну діяльність студентів, посилює мотивацію до навчання, що сприяє підвищенню рівня практичного володіння іноземною мовою в цілому та створює максимально сприятливі умови для розкриття їх творчих здібностей. У процесі проєктного навчання у студентів розвивається потреба у самостійному набутті знань у процесі вирішення практичних проблем, уміння дослідницької роботи та критичного мислення.

Ключові слова: усна комунікативна діяльність, проєктна технологія, проєктне навчання, проєкт, типи проєктів, шляхи реалізації проєктного навчання, методичні етапи роботи над проєктом.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного оновлення української освітньої системи висуваються нові вимоги до якості іншомовної освіти у вищій школі. Реалізація Болонського процесу, входження України у світову освітню спільноту призвели до активізації міжкультурних зв'язків і помітно підвищили значущість іноземної мови для фахівців різного профілю.

Головною метою навчання іноземних мов на сучасному етапі на мовних факультетах ЗВО є розвиток у студентів здатності «висловлюватись вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думок; ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування» (Ніколаєва, Соловей, Головач та ін., 2001, с. 2), тобто випускник повинен не тільки оволодіти знаннями, уміннями і навичками, а й стратегіями адекватного їх використання для досягнення сформульованих перед ним комунікативних завдань.

Високі вимоги до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців, зокрема, в усному мовленні, спонукають до пошуку нових форм, методів та способів активізації усної комунікативної діяльності студентів,

© Гронь Л., 2020

які б інтенсифікували процес навчання іноземних мов. Важлива роль у формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів та створенні максимально сприятливих умов для розкриття їх творчих здібностей належить проєктній технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання проєктної технології у практиці викладання іноземних мов знаходиться у сфері інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: Є. Арнітопуло, Є. Борисова, М. Бухаркіна, Н. Душкова, О. Кіршова, О. Пометун, Є. Полат, В. Титова, G. Beckett та P. Miller, D. Fried-Booth, S. Haines та ін.

Мета статті – розглянути шляхи активізації усної комунікативної діяльності студентів мовних факультетів вищих закладів освіти засобами проєктної технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метод проєкту як освітня технологія виник ще на початку минулого століття. Засновниками цього методу вважаються американські вчені Дьюі та Кілпатрик, які пропонували будувати навчання на активній основі, через практичну діяльність, орієнтуючись на особисту зацікавленість учня і практичну потребу у застосуванні отриманих знань. Сьогодні проєктні технології успішно розвиваються і набувають все більшої популярності за рахунок раціонального поєднання набутих теоретичних знань і їх практичного використання для вирішення конкретних практичних проблем та завдань.

У методиці викладання іноземних мов термін «проєкт» тлумачиться сучасними науковцями по-різному. Проєкт визначається як комунікативно-пізнавальна діяльність, що створює умови для спільної творчої роботи студентів і моделює їхню (науково-дослідницьку) фахову діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого проєкту засобами усного або писемного іншомовленнєвого спілкування (Тітова, 2001); як система комунікативних вправ, що передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів/студентів з розв'язання певної проблеми, результатом якої є виокремлений кінцевий продукт (Арванітопуло, 2006 та Кіршова, 2008); як творча навчально-пізнавальна іншомовна комунікативна діяльність, проблемна за формою пред'явлення навчального матеріалу, практична за способом його використання, інтелектуально навантажена за змістом і самостійна за характером здобуття знань, навичок та вмінь (Устименко, 2016); як комплексна інтегративна дослідницька діяльність, яка передбачає взаємопов'язане навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності під час поетапного виконання учнями/студентами різних завдань у ході досягнення попередньо визначеної ними мети і сприяє ефективному формуванню всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності (Beckett та Miller, 2006, Fried-Booth, 2002).

Є. Полат (2008) та Н. Пахомова (2005) під проєктною технологією розуміють комплексну методику використання низки різноманітних рефлексивних, пошукових, проблемних, дослідницьких, наукових методів та інтерактивних прийомів (рольова гра, «мозковий штурм», навчання у співробітництві, дискусія тощо). Незважаючи на різне тлумачення поняття «проєкт», спільною є його основна мета – формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції (мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної тощо) та чітка зорієнтованість на створення спільного кінцевого продукту (проєкту), творчого за своєю сутністю.

З точки зору процесу навчання проєкт є навчальною діяльністю, який включає дослідження і вирішення певної актуальної проблеми і спрямований на узагальнення та закріплення вивченої навчальної теми. У процесі проєктного

навчання (project-based learning) зміщуються акценти на самостійність та комунікативну активність студентів, розвиток їх креативності. Студенти самостійно оволодівають знаннями з різних джерел інформації у процесі вирішення практичних завдань та проблем, які потребують інтеграції знань із різних предметних галузей (у групі чи індивідуально); оволодівають мовленнєвими вміннями, працюючи в різних групах; розвивають дослідницькі вміння та критичне мислення. У процесі активної взаємодії викладача зі студентами, роль його у процесі реалізації проєктного навчання змінюється. Викладач виступає в ролі координатора активної комунікативної та пізнавальної діяльності студентів, рівноправного партнера та компетентного консультанта, професійні вміння якого спрямовані не стільки на контроль знань і вмінь студентів, а здебільшого на розвиток їх потреби у самостійному набутті знань та діагностиці їх діяльності. Це дозволяє викладачу вчасно надати кваліфіковану допомогу і зняти труднощі у пізнанні та використанні набутих знань та вмінь на практиці. Роль складна і вимагає від викладача високого рівня професійної майстерності.

У педагогіці вирізняють різні типи навчальних проєктів. Найбільш повну загальнодидактичну типологію проєктів запропоновано Є. Полат (2000), яка розрізняє проєкти: а) за домінуючим методом і видом діяльності: дослідницькі, творчі, пригодницькі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проєкти; б) за характером координації: з прямою координацією, з прихованою координацією; в) за характером контактів: внутрішні, регіональні, міжнародні; г) за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові; д) за тривалістю проведення: короткочасні, середньої тривалості (1–2 місяці), довготривалі (до року); є) за предметом і змістом: у межах однієї галузі знань, міждисциплінарні. Наведена класифікація є універсальною і може використовуватись у процесі викладання будь-якої навчальної дисципліни, у тому числі і для навчання іноземних мов.

Зарубіжні методисти (Beckett та Miller, 2006, Fried-Booth, 2002) виокремлюють три групи проєктів для навчання іноземних мов: груповий проєкт, в якому дослідження проводиться всією групою, але кожен студент вивчає певний аспект із загальної проблеми; міні-дослідження, під час реалізації якого проводиться індивідуальне соціологічне опитування з використанням анкетування та інтерв'ю; проєкт на основі роботи з літературою, який включає вибіркове читання на тему, яка найбільше цікавить студента і підходить до індивідуальної роботи. Останній тип вважається найпростішим для практичного використання і тому дуже популярний. Однак такі проєкти в основному придатні для навчання іноземної мови для спеціальних цілей (Foreign Language for Specific Purposes). З іншого боку, проєкт на основі роботи з літературою та міні-дослідження можна розглядати як різновид групового проєкту, що є надзвичайно важливим для активізації іншомовної мовленнєвої активності студентів.

Проєктам, призначеним для навчання іноземної мови, притаманні як загальні для всіх їх типів характеристики, так і відмінні риси, серед яких домінуючими є: 1) використання іноземної мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування для створення в освітньому процесі мовного середовища; 2) акцент на самостійній іншомовній комунікативній діяльності (індивідуальній, парній або груповій); 3) вибір актуальної цікавої теми, яка безпосередньо пов'язана з умовами, в яких реалізується проєкт; 4) відбір мовного матеріалу та видів завдань згідно теми і мети проєкту; 5) презентація проєкту з використанням наочності.

Ефективність управління самостійною роботою студентів за допомогою проєктної технології залежить від низки чинників: предметного змісту проєкту, характеру пізнавальної діяльності студентів, співвідношення видів мовленнєвої

діяльності, джерела інформації, тривалості та місця виконання проєкту, організаційних форм виконання, ступеня керівництва з боку викладача, кінцевого продукту та практичної значущості його результатів.

Аналіз шляхів активізації усної комунікативної діяльності студентів мовних факультетів ЗВО засобами проєктної технології засвідчив, що інтеграція методу проєкту у навчальний процес може здійснюватись: а) шляхом виконання творчих і дослідницьких завдань у межах навчального курсу, що вивчається; б) шляхом використання проєктної технології як альтернативного способу організації навчального курсу (пошук джерел та відбір інформації, вивчення необхідних мовних одиниць, представлення результатів у вигляді брошури, відеофільму, театральної вистави тощо); в) в межах самостійної (аудиторної та позааудиторної) роботи студентів (підготовка телекомунікаційних проєктів, конкурсів, виставок, творчих вечорів, концертів, вікторин, звітних конференцій тощо). Групові та індивідуальні проєкти, які органічно інтегровані у традиційну систему навчання, дозволяють використовувати матеріал навчального курсу для організації самостійної аудиторної роботи студентів. Однак проєктне навчання в рамках самостійної позааудиторної роботи на мовних факультетах ЗВО повинно бути орієнтоване, головним чином, на використання набутих знань та сформованих комунікативних умінь студентів, оскільки в таких умовах складно ставити спеціальні навчальні цілі і підготовка таких проєктів займає багато часу.

Робота за проєктною технологією реалізується у декілька етапів: етап планування (пошуковий етап), аналітичний етап, етап узагальнення інформації, етап презентації, оцінка проєкту. На етапі планування здійснюється колективне обговорення проблеми і визначається тема проєкту, яка ділиться на підтеми. Викладач ретельно продумує комунікативні ситуації навчальної діяльності для кожного студента, які вибирають підтеми згідно своїх інтересів, потім обговорюється структура проєкту і складається приблизний план роботи. На цьому ж етапі доцільно визначити терміни виконання проєкту. Аналітичний етап включає збір інформації, її аналіз і обробку. Студенти працюють в групах, обговорюють проміжні результати, викладач коментує роботу студентів і коректує мовленнєві помилки. Після цього обов'язково необхідно провести аналіз та узагальнення зібраної інформації і координацію дій різних груп. Під час обговорення теми проєкту перед студентами виникає необхідність самостійного вибору аргументів для власних висловлювань, використання відповідних мовних та мовленнєвих засобів, що активізує розвиток їх іншомовної комунікативної компетенції. Етап презентації (демонстрації проєкту) – кульмінаційна точка роботи над проєктом. На цьому етапі студенти осмислюють здобуту інформацію, систематизують і готують підсумкове представлення результатів своєї роботи у вигляді усних повідомлень, рефератів, малюнків, графіків, схем, радіопередач тощо. Етап оцінки проєкту включає в себе не тільки оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, а й загальну оцінку проєкту щодо теми, смислового контенту, кінцевого результату, участі окремих студентів в організації проєкту і т. ін.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Систематичне використання проєктної технології у системі навчання на мовних факультетах ЗВО сприяє активізації усної комунікативної діяльності та розширенню мовних знань студентів, посилює мотивацію до навчання, дозволяє реалізувати ефективну взаємодію усіх учасників освітнього процесу у різних організаційних формах навчальної діяльності, забезпечує процес індивідуалізації навчання, створює мовленнєве середовище, вчить працювати в команді тощо. Подальшу розробку цієї

проблеми ми вбачаємо в аналізі та уточненні специфіки роботи над окремими типами проєктів, які б забезпечували ефективне формування комунікативних умінь студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ніколаєва, С., Соловей, М., Головач, Ю. та ін. (2001). *Програма з англійської мови для університетів, інститутів (п'ятирічний курс навчання)*: Проект. Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. 245 с.

Тітова, В. (2000). Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому навчальному закладі. *Іноземні мови*. 1. с. 38–41.

Арванітопуло, Е. (2006). *Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею*. Кандидат педагогічних наук. Київський національний лінгвістичний університет. 289 с.

Кіршова, О. (2006). Метод проектів як засіб реалізації цілей професійної підготовки магістрантів мовних навчальних закладів. *Вісник КНЛУ: Серія «Педагогіка та психологія»*. 10. с. 231–237.

Устименко, О. (2016). Типологія проектів у навчанні іноземних мов. *Молодий вчений*. 2. с. 347–352.

Beckett, G. and Miller, P. (2006). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 286 p.

Fried-Booth, D. (2002). *Project work*. Oxford: Oxford University Press. 136 p.

Полат, Е. (2000). Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2, 3. с. 17–19, 23–24.

Пахомова, Н. (2005). *Метод учебного проекта в образовательном учреждении*: [пособие для учителей и студ. пед. вузов]. 3-е изд., испр. и доп. Москва: АРКТИ. 112 с.

REFERENCES

Nikolaieva, S., Solovei, M., Holovach, Yu. ta in. (2001). *Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv, instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia)* [Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes] : Proekt. Kyiv. derzh. linhv. un-t ta in. 245 s. (in Ukrainian).

Titova, V. (2000). Kompleksne navchannia inshomovlennievoi diialnosti na bazi proektnoi metodyky ta modulno-reitynhovoi systemy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Comprehensive teaching foreign language speech activity on the basis of project method and module rating system at higher education institutions] . *Inozemni movy*. 1. s. 38–41. (in Ukrainian).

Arvanitopulo, E. (2006). *Proektna metodyka navchannia anhliiskoi movy na starshomu stupeni litseiu* [Project Method of Teaching English at Senior Teaching Stage of Lyceum]. . Kandydat pedahohichnykh nauk. Kyivskyi natsionalnyi linhvistychnyi universytet. 289 s. (in Ukrainian).

Kirshova, O. (2006). Metod proektiv yak zasib realizatsii tsilei profesiinoi pidhotovky mahistrantiv movnykh navchalnykh zakladiv [Project Method as a Means of Realizing Professional Training Goals of Magister Students of Language Training Institutions]. *Visnyk KNLU: Seriia "Pedahohika ta psykholohiia"*. 10. s. 231–237. (in Ukrainian).

Ustymenko, O. (2016). Typolohiia proektiv u navchanni inozemnykh mov [Typology of Projects for Foreign Language Teaching]. *Molodyj vchenyj*. 2. s. 347–352. (in Ukrainian).

Beckett, G. and Miller, P. (2006). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 286 p.

Friend-Booth, D. (2002). *Project work.* Oxford: Oxford University Press. 136 p.

Polat, E. (2000). Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [Project Method at Foreign Language Lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole. 2, 3.* s. 17–19, 23–24. (in Russian).

Pakhomova, N. (2005). Metod uchebnogo proekta v obrazovatelnom uchrezhdenii: [posobie dlya uchitelei i stud. ped. vuzov] [Training Project Method at Education Institution]. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: ARKTI. 112 s. (in Russian).

INCREASING ORAL COMMUNICATIVE ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Larysa Gron
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at Foreign Language Teaching Methodology Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8115-9798
e-mail: larisa.gron@gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of increasing oral communicative activity of foreign language department students at higher education institutions by means of project technology. The main objective of the work is to analyze how this method can be used effectively in order to raise the level of foreign language proficiency and create the conditions of encouraging students' communicative competence development for practical mastery of a foreign language which includes the main components: speech competence (the ability to communicate in all forms of speech activity); linguistic competence (language acquisition relating to the topic as an important basis for speaking skills); socio-cultural competence (the development of knowledge about the social and cultural specificity of a second language).

In the work the essence of project technology as one of the important innovative method to increase foreign language communicative skills of future specialists is specified. The features of the main existing project types and methodological stages of working at project (planning, analytical stage, synthesizing information, presentation, assessment) have been analyzed. The ways of project-based learning application in the system of teaching foreign language students of higher education institutions have been suggested, the factors which influence on the effectiveness of conducting independent work by means of project have been considered.

Project method also develops students' critically thinking ability, the ability to extract information from a variety of sources, serves as a crucial motivation factor for gaining new knowledge, enables students to realize their own interest in the area of project theme or the research article, allows to individualize the process of studies as a whole.

Keywords: oral communicative activity, project technology, project-based learning, project, types of project, ways of project-based learning application, methodological stages of working at project.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2020 р.

УДК 374-053 (477.81) «19»
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.271

Гудовсек Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-0933-7684
e-mail: oksanagudovsek@gmail.com

СИСТЕМА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ РІВНЕНЩИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Анотація. У статті визначено, що позашкільна освіта є невід'ємною складовою системи освіти в Україні. Встановлено, що сучасна система позашкільної освіти включає державні, комунальні, приватні заклади; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти; клуби та об'єднання за місцем проживання. На основі аналізу архівних джерел окреслено систему позашкільної освіти Рівненщини. Визначено, що, починаючи з 50-х рр. ХХ ст., на теренах нашої області щороку відкривалися нові заклади позашкільної освіти (будинки піонерів, музичні школи, художні школи, станції юних техніків тощо), в яких працювали гуртки різних профілів. Найбільш поширеними були гуртки мистецького спрямування, зокрема: художнього слова, драматичні, хорові, музичні (духові, струнні, народні інструменти), танцювальні, бальні, художньої вишивки, фотогуртки, майстрів ліплення, теслярів, образотворчого мистецтва, лялькові театри тощо. Встановлено, що на кінець 60-х рр. ХХ ст. на Рівненщині функціонувало 18 будинків піонерів у дев'ятнадцяти населених пунктах області та були відкриті музичні школи в Рівному, Дубному, Острозі, Сарнах, Березному, Володимирці, Дубровиці. На кінець 60-х років ХХ ст. мережа музичних шкіл охопила практично всі районні центри Рівненської області.

Ключові слова: позашкільна освіта, діти, Рівненська область, заклади, гуртки, школи, станції.

Постановка проблеми. Нові культурні та соціально-економічні реформи зумовлюють потребу постійного вдосконалення процесу навчання і виховання підростаючого покоління, важливим компонентом якого є виховання в закладах позашкільної освіти.

На сучасному етапі реформування позашкільної освіти пріоритетним визнано завдання розвитку здібностей дітей і молоді у галузі освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної й іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для соціалізації, подальшої самореалізації у професійній діяльності (Закон України «Про освіту», 2017).

Позашкільна освіта є важливим складником системи освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2000) тощо.

Сучасна система позашкільної освіти охоплює державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти; інші заклади освіти як центри позашкільної освіти (заклади загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм

© Гудовсек О., 2020

власності, зокрема школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти); гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти, навчально-виробничих комбінатів, клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні й інші заклади освіти, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти; відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи; інші суб'єкти освітньої діяльності, що надають освітні послуги в системі позашкільної освіти (Позашкільна освіта, МОН: офіційний сайт).

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Аналіз сучасних фахових джерел із питань позашкільної освіти, діяльності закладів позашкільної освіти демонструє наявність у науковій площині широкого спектра присвячених їм досліджень.

Окремі питання позашкільної роботи осмислено в роботах О. Биковської, В. Вербицького, О. Верещак, Т. Гавлітіної, В. Гнатюка, О. Калюжної, Г. Пустовіта, О. Семенова, Т. Сущенко, Л. Тихенко, Т. Фурсенко та ін. Зокрема, Т. Сущенко належить висвітлення педагогічного процесу в позашкільних закладах і чинників позашкільного виховання, О. Биковській – вивчення теоретико-методологічних основ позашкілля та порівняльний аналіз позашкільної освіти України та Польщі, Г. Пустовіту – розкриття теоретико-методичних основ екологічної освіти та виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, О. Верещак – обґрунтування засадничих принципів позашкільної освіти.

Історичні аспекти становлення системи позашкільної освіти розглянуто в працях В. Береки, О. Бєлошицького, С. Букреєвої, А. Гуцула, О. Мкртічян, С. Сьоми, Т. Цвірової та ін. Наприклад, В. Берека приділив увагу обґрунтуванню соціально-педагогічних основ розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.), О. Бєлошецький – детальному описові розвитку технічної творчості учнів у позашкільних закладах освіти України (20–30 рр. XX ст.), Т. Цвірова – дослідженню значення закладів позашкільної освіти у процесі виховання дітей та молоді в історичному вимірі.

Мета статті – проаналізувати систему позашкільної освіти Рівненщини в другій половині XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опрацювання архівних і літературних джерел дало змогу встановити, що на початку XX ст. в Україні діяла розгалужена мережа позашкільних закладів, яка складалася із: багатопрофільних позашкільних закладів (палаци, будинки піонерів і жовтенят, дитячі клуби, майданчики) та спеціалізованих позашкільних закладів (будинки художнього виховання молоді, дитячі театри, кінотеатри, дитячі бібліотеки, музичні, художні школи, музеї, будинки художньої творчості та ін.).

Становлення у другій половині XX ст. державної системи позашкільної освіти відбувалося в руслі регламентації низки урядових нормативних документів, серед яких: постанова «Про впорядкування мережі, затвердження типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних закладів міністерств освіти союзних республік» (1952 р.), «Положення про позашкільні установи Міністерства освіти УРСР» (1954 р.), Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.), постанова «Про заходи по поліпшенню роботи установ культури і освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді» (1958 р.), які сприяли поширенню мережі закладів позашкільної освіти на обласні центри та сільську місцевість.

В означений період система позашкільної освіти мала статус і міжвідомчої, і міжгалузевої, тобто частина позашкільних закладів знаходилася у підпорядкуванні Міністерства освіти УРСР (міські та районні палаци піонерів, будинки піонерів; клуби любителів мистецтв; станції юних техніків і станції юних натуралістів; дитячі екскурсійно-туристські станції; дитячі спортивні, міські дитячі стадіони; дитячі парки), частина – Міністерства культури УРСР (музичні, художні, хореографічні школи, дитячі театри, театри юного глядача, дитячі кінотеатри, дитячі бібліотеки), а частина – профспілкових організацій (будинки культури для дітей; дитячі клуби; піонерські табори).

Заклади позашкільної освіти Рівненської області підлягали підпорядкуванню Ровенського обласного відділу народної освіти та Ровенського обласного управління культури.

Досліджуваний період розвитку позашкільної освіти Рівненщини прикметний щорічним збільшенням кількості закладів позашкільної освіти, зокрема палаців піонерів і будинків піонерів. Аналіз пов'язаних із функціонуванням системи позашкільної світи звітів (звіти про роботу позашкільних закладів і зведені звіти діяльності позашкільних закладів, зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР) за 50–60-і рр. XX ст., збережених у Державному архіві Рівненської області та у ЦДАВО України, слугує підставою для констатації про щорічне відкриття в Рівненській області нового закладу позашкільної освіти (будинку піонерів). Динаміку зростання мережі палаців і будинків піонерів Рівненської області представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Динаміка зростання кількості палаців і будинків піонерів на території Рівненської області у 50–60 рр. XX ст.

	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1966	1967	1968
палац піонерів	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
будинок піонерів	12	12	13	13	14	16	16	18	18	18	18

Наприклад, станом на 1953 р. у Рівненській області діяв один палац піонерів (м. Ровно) та дванадцять будинків піонерів, які відвідувало 667 та 2115 дітей відповідно. Станом на 1968 р. кількість будинків піонерів у області сягала вісімнадцяти (територіальне розташування таких закладів подано в таблиці 1.2).

Таблиця 1.2

Територіальне розташування будинків піонерів на території Рівненської області у 50-60-х рр. XX ст.

	м. Рівне	*Березно*	*Гоща*	*Демидівка*	*Дубно*	*Добровиця*	*Здолбунів*	*Мізоч*	*Межиричи*	*Клевань II*	*Корець*	*Костопіль*	*Млинів*	*Остріг*	*Рокитно*	*Сарни*	*Соснівка*	*Степань*	*Червонармійськ*	**Всього**
1954	1			1	1	1	1	1	1		1	1		1		1		1	1	**13**
1957	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1		1	1	**14**
1967	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	**16**
1970	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**18**

Розширення мережі закладів позашкільної освіти на Рівненщині закономірно призвело до збільшення кількості дитячих колективів і гуртків, які функціонували на їхній базі. Упродовж десяти років досліджуваного періоду (1953–1963 рр.) кількість гуртків у будинках піонерів зросла на 139 і становила 232 дитячі колективи. Найбільшого поширення серед останніх набули гуртки мистецького спрямування, а саме: художнього слова, драматичні, хорові, музичні (духові, струнні, народні інструменти), танцювальні, бальні, художньої вишивки, фотогуртки, майстрів ліплення, теслярів, образотворчого мистецтва, лялькові театри (О роботе… . Отчеты, 1963).

До завдань закладів позашкільної освіти на той час належала організація та проведення масових заходів із дітьми для визначення рівня їхньої практичної підготовки, а також забезпечення змістового дозвілля учнів, створення умов для їхньої підтримки. Окрім роботи з вихованцями, позашкільні заклади виконували просвітницьку місію, надавали інструктивно-методичну допомогу школам, дитячим і підлітковим клубам, гурткам при будинкоуправліннях із проведення різноманітних масово-виховних заходів, які сприяли подальшому розвитку ініціативи та самодіяльності школярів.

Утім, результати дослідження дають змогу зробити висновок про недостатність дитячих колективів у палацах і будинках піонерів у зазначені роки для забезпечення потреб області із позашкільної освіти. З огляду на це діти змушені були в позаурочний час займатися або у приміщеннях загальноосвітніх шкіл, або у клубних установах (сільських, колгоспних клубах і будинках культури), спеціально облаштованих для організації дитячих секторів із різноманітними гуртками. Діяльність таких закладів освіти відзначалася низкою недоліків, серед яких – нестача власних приміщень для різних видів гуртkової роботи, музичних інструментів, технічних засобів навчання, кваліфікованих професійних педагогічних працівників тощо (Народна освіта…, 1967).

Здобутками тогочасної системи позашкільної освіти Рівненщини варто визнати відкриття з ініціативи уряду в області музичних і художніх шкіл, які задовольняли потреби дітей зі здібностями до музики, хореографії та образотворчого мистецтва.

Наприклад, у Рівненській області з початку 50-х рр. ХХ ст. почали функціонувати семирічні музичні школи у м. Ровно та м. Дубно (Про поновлення…). Упродовж 1955–1965 рр. запрацювали музичні школи в Острозі (Об открытии… г. Острог, 1955), Сарнах (Об открытии… г. Сарны, 1957), Корці (Об открытии… г. Корце, 1960), Березному, Володимирці, Здолбунові (Об открытии… Березно, Владимирец, Здолбунов, 1965), Дубровиці (Об открытии… Дубровице, 1967). Як наслідок, до кінця 60-х років ХХ ст. мережею музичних шкіл було охоплено майже всі районні центри Рівненської області. Натомість художні школи, що надавали дітям освіту в галузі образотворчого мистецтва, такого поширення на теренах краю не набули.

Тривалий час на Рівненщині діяла одна художня школа у м. Ровно, заснована 1959 р. Лише 1975 р. виконком Ровенської обласної ради ухвалив рішення звернутися до Міністерства культури УРСР про відкриття художньої школи в смт. Млинів: «У зв'язку з великою кількістю бажаючих вчитись образотворчому мистецтву, що не може задовільнити існуюча художня студія при Будинку піонерів, просити Міністерство культури УРСР про відкриття з 1 вересня 1975 р. в смт. Млинів дитячої художньої школи» (Про відкриття …, 1975). Для школи було виділено приміщення з вісьмома класами, де можна було проводити заняття з контингентом до 200 осіб.

Заслуговує на схвалення й рішення виконкому Ровенської обласної ради про активне залучення дітей пільгових категорій (діти, батьки яких мають заробітну плату, меншу як 150 крб. на місяць; діти рядового та молодшого командного складу та військово-морського флоту; діти пенсіонерів-інвалідів; діти-вихованці дитячих будинків; діти, мати яких нагороджена орденом «мати-героїня») до відвідування музичних шкіл шляхом повного їх звільнення від оплати за навчання. Іншим рішенням виконкому Ровенської обласної ради було введення диференційованої оплати за навчання у музичних школах залежно від заробітної плати батьків. Наприклад,якщо заробіток батьків становив від 150 до 300 крб. на місяць, то оплата за навчання у музичній школі коштувала лише 25 крб.; якщо заробіток – 301–450 крб, то 40 крб. і т.д. Максимальну плату за навчання на рівні 75 крб. було передбачено для дітей, батьки яких заробляли за місяць понад 750 крб. (Про поновлення ….). Такий підхід уможливлював залучення до мистецької освіти якомога більшого загалу дітей.

Система позашкільної освіти Рівненщини передбачала також функціонування дедалі популярніших на теренах краю дитячих фольклорних ансамблів, які потребували від керівників ґрунтовних знань із голосотворення, народного репертуару, виконання народної пісні, супроводу танцювальними елементами, необхідними для фольклорного виконання.

Із розвитком технічної сфери, механізації й автоматизації країни набули поширення позашкільні заклади та гуртки технічного профілю. Надалі традицією стало щорічне проведення у Рівненській області на базі обласної станції юних техніків семінарів для керівників авіо-, авто-, кінооператорних, фізико-технічних гуртків, кущових семінарів із технічної творчості у Млинівському, Рокитнівському, Червоноармійському, Ровенському районах. Як наслідок, на кінець 60-х рр. ХХ ст. в області працювало 1654 технічні гуртки, 83 клуби юних техніків, 42 шкільні товариства любителів науки та техніки, в яких займалося понад 20 тис. вихованців (Информация облно…, 1967).

Попри здобутки системи тогочасної позашкільної освіти, варто зауважити, що позашкільні установи Рівненщини, як об'єкти освітньої політики держави, функціонували з дотриманням загальних принципів комуністичного виховання молоді, тобто: ідейної спрямованості, зв'язку з життям і практикою комуністичного

будівництва, а відтак обов'язково передбачали реалізацію ідеологічних функцій. Тому основною метою освіти у позашкільних закладах насамперед було комуністичне виховання, виховання в колективі та за допомогою колективу, реалізовуване на основі різних видів діяльності, а другорядною – розвиток ініціативи та самодіяльності, безперервність і доцільність виховного процесу, творчість, самостійність, емоційність тощо.

Крім вищезазначеного, серед недоліків системи позашкільної освіти Рівненщини в означений період потрібно згадати такі хиби організації роботи в закладах позашкільної освіти, як: низький рівень матеріально-технічної бази (особливо в сільській місцевості), дефіцит кваліфікованих педагогічних кадрів і обмежене методичне забезпечення керівників гуртків.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз архівних джерел, науково-педагогічної літератури з питань розвитку закладів позашкільної освіти Рівненщини в другій половині ХХ ст. дає підстави для висновків про постійне збільшення на теренах краю кількості закладів позашкільної освіти – будинків піонерів, гуртків при школах, музичних і художніх шкіл, студій творчості. Останні виконували низку функцій, основною з них було активне прилучення дітей до творчості, прищеплення їм ініціативності. Загалом заклади позашкільної освіти були своєрідними осередками, призначеними для заповнення позанавчального часу учнів, їхнього активного саморозвитку, самовизначення, самореалізації та самоствердження, розвитку самосвідомості й соціалізації в дитячому колективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство освіти і науки України (2017). *Закон України «Про освіту».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [Дата звернення 01.05.2020]

Міністерство освіти і науки України (2000). *Закон України «Про позашкільну освіту*» . URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14 [Дата звернення 02.05.2020]

Міністерство освіти і науки. *Позашкільна освіта*: офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita [Дата звернення 02.05.2020]

О работе внешкольных учреждений. Отчеты. (1963) Державний архів Рівненської області Р-2, Оп № 4, Ед. хр. № 54. с.1–28 (Рівне)

Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років (1967): тези ювілейної наук. сесії Мін-во освіти УРСР, Київ: Рад. шк.,.268 с.

Про поновлення мережі шкіл неповної середньої музичної освіти. Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр. № 8. с.1. (Рівне)

Об открытии семилетней музыкальной школы в г. Остроге (1955). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр. 416. с.48–49. (Рівне)

Об открытии семилетней музыкальной школы в г.Сарны (1957). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр. №469. с.9. (Рівне)

Об открытии семилетней музыкальной школы в г.Корце (1960). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр.№ 607. с.42–44. (Рівне)

Об открытии семилетней музыкальной школы в районных центрах: Березнок, Володимирец, Здолбунов (1965). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об №4, Спр.№ 856. с.310–313. (Рівне)

Об открытии музыкальной школы в Дубровице (1967). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр. №807. с.33. (Рівне)

Про відкриття Млинівської художньої школи (1975). Державний архів Рівненської області. Р-204, Об № 4, Спр. № 1373. с. 137–141. (Рівне)

Информация облно и районо о работе Домов пионеров в районах области (1967). Державний архів Рівненської області. Р-2, Об № 6, Ед.хр.221. с.2–4. (Рівне)

REFERENCES

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2017). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine "On Education"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [Data zvernennia 01.05.2020] (in Ukrainian)

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2000). Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [The Law of Ukraine "On Extracurricular Education"]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14 [Data zvernennia 02.05.2020] (in Ukrainian)

Ministerstvo osvity i nauky. Pozashkilna osvita: ofitsiinyi sait [Extracurricular Education: Official Site]. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita [Data zvernennia 02.05.2020] (in Ukrainian)

O robote vneshkolnykh ucherezhdenii. Otchety. (1963) [On the Work of Extracurricular Institutions. Reporta]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti R-2, Op № 4, Ed.khr.№ 54. s.1–28 (Rivne) (in Russian)

Narodna osvita i pedahohichna nauka v Ukrainskii RSR za 50 rokiv (1967): [Public Education and Pedagogical Science in the Ukrainian SSR for 50 years (1967)]: tezy yuvileinoi nauk. sesii Min-vo osvity URSR, Kyiv: Rad. shk.,.268 s. (in Ukrainian)

Pro ponovlennia merezhi shkil nepovnoi serednoi muzychnoi osvity [About Renewal of a Network of Schools of Incomplete Secondary Music Education]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr.№ 8. s.1. (Rivne) (in Ukrainian)

Ob otkrytii semiletnei muzykalnoi shkoly v g. Ostrog (1955). [About the opening of a seven-year music school in Ostrog]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr. 416. s. 48–49. (Rivne) (in Russian)

Ob otkrytii semiletnei muzykalnoi shkoly v g.Sarny (1957). [About the Opening of a Seven-year Music School in Sarny]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr. №469. s.9. (Rivne) (in Russian)

Ob otkrytii semiletnei muzykalnoi shkoly v g.Kortse (1960). [About the Opening of a Seven-year Music School in Korets]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr.№ 607. s.42–44. (Rivne) (in Russian)

Ob otkrytii semiletnei muzykalnoi shkoly v raionnykh tsentrakh: Berezno, Volodimirets, Zdolbunov (1965). [About the Opening of a Seven-year Music School in Berezno, Volodymyrets, Zdolbunov]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob №4, Spr.№ 856. s.310–313. (Rivne) (in Russian)

Ob otkrytii muzykalnoi shkoly v Dubrovitse (1967). [About the Opening of a Seven-year Music School in Dybrovitse]. Derzhavnii arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr. №807. s.33. (Rivne) (in Russian)

Pro vidkryttia Mlynivskoi khudozhnoi shkoly (1975) [About the Opening of the Mlyniv Art School (1975)]. Derzhavnyi arkhiv Rivnenskoi oblasti. R-204, Ob № 4, Spr. № 1373. s. 137–141. (Rivne) (in Ukrainian)

Informatsiya oblno i raiono o rabote Domov pionerov v raionakh oblasti (1967) [Information of Regional & District Department about the Work of the Pioneer Palaces in the Districts of the Region]. Derzhavnii arkhiv Rivnenskoї oblasti. R-2, Ob № 6, Ed.khr.221. s.2–4. (Rivne) (in Russian)

THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH OF RIVNE REGION IN THE SECOND HALF OF THE 20th CENTURY

Oksana Hudovsek
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Primary Education Pedagogy,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-0933-7684
e-mail: oksanagudovsek@gmail.com

Abstract. The article states that out-of-school education is an integral part of the education system in Ukraine. It is established that the modern system of out-of-school education includes state, municipal, private institutions; clubs, sections, clubs, cultural and educational, sports and health, scientific and research associations based on institutions of general secondary education; clubs and associations at the place of residence. Based on the analysis of archival sources, the system of out-of-school education of Rivne region is outlined.

It is determined that, beginning from the 50s of the 20 century, new out-of-school educational institutions (pioneer houses, music schools, art schools, stations of young technicians, etc.) were opened in the region every year, where clubs of different profiles worked. The most popular were art circles, in particular: artistic word, dramatic, choral, musical (wind, string, folk instruments), dance, ballroom, artistic embroidery, photo circles, sculptors, carpenters, fine arts, puppet theaters, etc. It is established that at the end of the 60's of the 20th century in Rivne region there were 18 Pioneer Palaces in nineteen settlements of the region and music schools were opened in Rivne, Dubno, Ostro, Sarny, Berezno, Volodymyrets, Dubrovytsia. At the end of the 60's of the 20th century a wide network of music schools covered almost all district centers of Rivne region. Out-of-school education institutions performed a number of functions, the main of which was the active involvement of children in creativity, instilling in them initiative. In general, out-of-school education institutions were a kind of centers designed to fill students' extracurricular time, their active self-development, self-determination, self-realization and self-affirmation, development of self-awareness and socialization in the children's collective.

Keywords: out-of-school education, children, Rivne region, establishments, circles, schools, stations.

Стаття надійшла до редакції 06. 05. 2020 р.

УДК 378.456:234
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.269

Довбенко Світлана,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна
ORCID: 0000-0003-2316-0579
e-mail: svitlana.dovbenko@pnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. Нині українська держава потребує не стільки великої кількості фахівців, скільки фахівців, здатних до «прориву» у найважливіших галузях промисловості та сферах суспільного життя, з гуманістичним способом мислення та універсальними знаннями. Це породжує цільове підґрунтя нашої наукової розвідки, що полягає в актуалізації необхідності фундаменталізації компетентнісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Концептуальною основою компетентнісного підходу, як нового методологічного інструментарію у світовій практиці та освіті, є ідея компетентності та ключових компетенцій, що сформувалась як один з найефективніших способів подолання протиріч в освіті та суспільстві, яке потребує компетентних фахівців, здатних до самоудосконалення та постійного оновлення своїх знань.

Євроінтеграція України, посилення «статусності» компетентнісного підходу в офіційних вітчизняних та міжнародних освітніх документах переорієнтовують традиційну освітню парадигму з трансляції готового знання, формування вмінь і навичок на створення у закладі освіти умов для оволодіння студентами комплексом компетенцій та формування їх професійної компетентності, тобто готовності випускника до самостійної, відповідальної, продуктивної практичної діяльності та гнучкості у вирішенні особистих і професійних завдань.

Нині в науковій літературі поняття «компетентність» розглядається як характеристика особистості, результат освіти професіонала (посадової особи). Тобто поняття «компетентність» слід розглядати як складну, багатогранну інтегративну здатність особистості вирішувати професійні проблеми на основі досвіду і компетенцій. Зміни, що відбуваються в галузі визначення цілей освіти, співвідносні з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, її продуктивну адаптацію в цьому світі, а також обумовлюють необхідність постановки питання забезпечення освітою більш повного, особистісно і соціально інтегрованого результату.

Ключові слова: компетентність, компетенції, компетентнісний підхід, майбутні фахівці, вища школа.

Постановка проблеми. Нині **у**країнське суспільство перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, посилення

© Довбенко С., 2020

конкурентних засад та утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Тому головною метою модернізації освіти є посилення професійної підготовки фахівців, здатних компетентно вирішувати виробничі та наукові завдання.

Стратегічні завдання освіти, вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів вимагають визнання особистістю провідної ролі розвитку інтелектуального ресурсу упродовж усього життя, необхідності саморозвитку та самоудосконалення в особистісній і професійній сферах. Ці та інші завдання визначені в Законах України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), а також відображені в основних принципах розвитку вищої освіти України у контексті Болонського процесу. Однією з головних причин розгляду результату освіти крізь призму понять «компетенції», «компетентність» і реалізації компетентнісного підходу є його зумовленість загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки з процесом побудови європейської системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблемі впровадження компетентнісного підходу в сучасну вищу освіту присвятили свої наукові доробки науковці А. Алексюк, І. Бібік, В. Бондар, В. Євдокимов, І. Ковчина, В. Козаков, Т. Крилова, В. Кузь, І. Мельничук, Л. Нічуговська, В. Олійник, П. Підкасистий, Л. Романишина, О. Романовський, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін., які у різні періоди розвитку вітчизняної освітньої галузі намагалися розмежувати зміст понять «компетентність» та «компетенція». Однак і надалі в науці спостерігається плюралізм думок, що підтверджує актуальність наукової розвідки.

Мета статті – проаналізувати специфіку формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційного розвитку сучасної вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Імплементація компетентнісного підходу з метою удосконалення системи освіти в європейських країнах почалася на початку 90-х рр. XX ст. Перш за все, це пов'язано із становленням демократії, громадянського суспільства та розвинених ринкових відносин (Бургун, 2015). Здійснюючи ретроспективний аналіз розвитку ідей компетентнісного підходу в освіті, Х. Плецан зазначає, що в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта. Прихований скарб» окреслено базові принципи її розвитку – навчись пізнавати, робити, жити разом, – які пізніше отримали назву «глобальні компетентності» (Плецан, 2018). На симпозіумі в м. Берн у програмі Ради Європи було окреслено одну з проблем реформування освіти, що полягає у визначенні ключових компетенцій, якими повинні оволодіти студенти в процесі професійної підготовки (Козак, 2018). Наступним кроком упровадження компетентнісного підходу в освіті було підписання Лісабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському просторі», в якій сформульовано концепцію міжнародного визнання результатів освіти та окреслено необхідність вироблення конвертованих загальнозрозумілих критеріїв такого визнання.

Знаковою для Європи стала прийнята в Болоньї Декларація про європейський простір вищої освіти, підписана міністрами освіти 29 держав світу в т.ч. й Україною, пріоритетним завданням якої визнано якість освіти. Європейські університети розглядають компетентнісний підхід як інструмент, що забезпечує соціальний діалог вищої школи з роботодавцями, їх співпрацю та підтримку взаємної довіри в нових умовах.

У цьому ж контексті було розроблено спільну освітню платформу «Ключові компетентності для навчання упродовж життя. Європейська довідкова система» (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, 2005), затверджену Європарламентом та Радою Європи в 2005 році. Після Болонського процесу була прийнята Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (EQF) (Key Data on Education in Europe, 2009) – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС. Подальшого розвитку і практичного застосування компетентнісний підхід набув шляхом опублікування фундаментального звіту «Key Data on Education in Europe, 2009», у якому наголошено на необхідності навчання упродовж життя задля досягнення ключових компетентностей, які не лише дадуть змогу молоді ввійти в доросле життя, а й сформують професійні навички для подальшого самоудосконалення (Key Data on Education in Europe, 2009). Значний внесок у розроблення компетентностей, спільних для всіх країн Європейського Союзу, вніс фінський проєкт «The Higher Education Curricula in the EU, 2010», у межах якого компетентнісний підхід розглядається як інструмент зміщення акцентів в освітній парадигмі від процесуальної до результативної її складової, від знеособленої до особистісної орієнтації (The Higher Education Curricula in the EU, 2010).

Як зазначає В. Овсієнко, остання версія Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (МСКО-2011), як і МСКО-2013, у своїй концептуальній основі підтверджують необхідність використання компетентнісного підходу з метою орієнтаційної організації освітніх програм та відповідних кваліфікацій у галузі освіти та підготовки, щодо галузевої структуризації освітніх програм і досягнень («learning outcomes») (Овсієнко, 2017).

З метою осучаснення освітньо-наукового законодавства в Україні та на основі окреслених методологічних, теоретичних, емпіричних і методичних європейських здобутків наприкінці 2011 року розроблено Національну рамку кваліфікацій (НРК), у якій, як і в Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014), компетентнісний підхід в освіті визначено основним для забезпечення вимірюваної та порівнюваної освітньої якості, а також окреслюють конкретні компетенції для різних освітніх рівнів.

Отже, компетентнісний підхід орієнтований на досягнення кінцевого результату освіти, тобто на перехід від теоретичних знань до професійної компетентності (Біскул, 2018). Тому, для визначення сутності поняття «професійна компетентність», а в контексті дослідження – «професійна компетентність майбутніх фахівців», необхідним є розмежування дефініцій «компетенції і компетентність».

Етимологія поняття «компетенція» (від лат. compete, нім. kompetenz, фр. competency) згідно тлумачних словників української мови та іншомовних слів має різні семантичні тлумачення: 1) відповідати, підходити, добиватись; 2) хороша обізнаність з будь-яких питань або у певній сфері знання; 3) формальне коло повноважень конкретного органу або посадової особи; 4) знання і досвід у конкретній сфері.

Досліджуючи компетенції у професійній освіті, Х. Плецан розглядає їх як міру освітнього успіху особистості, що виявляється під час виконання дій у професійних і соціально важливих ситуаціях (Плецан, 2018). На його думку, компетенції поділяються на *професійні* (професійно зорієнтовані), *загальні* (ключові, базові, універсальні, транспредметні, метапрофесійні, надпрофесійні тощо) та *академічні*. Метапрофесійні компетенції тлумачаться як готовність діяти цілевідповідно, методично організовано, уміння самостійно вирішувати завдання і проблеми,

критично оцінювати результати власної діяльності. Загальні компетенції розглядаються як здатність, що грунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуваються у всіх типах освітньої практики: формальної, неформальної, інформальної. Академічні компетенції інтерпретуються як оволодіння методологією і термінологією, властивій будь-якій галузі знань, усвідомлення діючих у ній системних взаємозв'язків та їх аксіоматичних меж.

У якості концептуального визначення поняття «компетенція» розглянемо формулювання, прописане у проєкті Європейського союзу TUNING, де зазначено, що поняття компетенцій і навичок охоплює знання та розуміння (здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя в соціальному контексті). Компетенції – це поєднання характеристик, що стосуються знань та їх застосування, позицій, навичок і відповідальності, які описують рівень, на якому певна особа здатна ці компетенції реалізувати.

У межах окресленого проєкту компетенції поділені на загальні (інструментальні, міжособистісні, системні) та спеціальні (професійні). Відтак, для поглибленого розкриття сутності компетенції необхідно виокремити та конкретизувати її основні характеристики (рис. 1.):

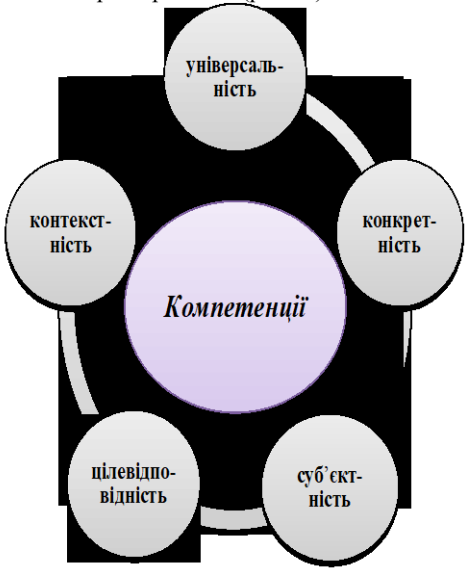


Рис. 1. Основні характеристики компетенції

1) універсальність – основне призначення і сутність застосування цієї компетенції полягає у формуванні уявлень людей про передумови їх успішної діяльності. Тому вони повинні мати універсальний характер, бути відтворюваними, оскільки можуть стосуватися різних людей;

2) суб'єктність – компетенції завжди адресовані певному суб'єкту;

3) конкретність – компетенції завжди конкретні, оскільки вони використовуються для прогнозування успішної діяльності, її оцінки, визначення напряму і змісту подальшого навчання та формування професійних стандартів, тому вони повинні відображатись у термінах завдань і дій;

4) цілевідповідність – компетенції, як уявлення про успішну діяльність, повинні відповідати цілям діяльності і заздалегідь допомагати визначати суттєві параметри результатів діяльності;

5) контекстність компетенцій полягає у належності до конкретних процесів і професійних функцій; проте важливо дотримуватися балансу між загальними компетенціями, що мають широкий діапазон застосування, та спеціальними, орієнтованими на вирішення конкретних завдань.

Результатом набуття компетенції (наперед заданої соціальної норми (вимоги) до освітньої підготовки фахівця, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері та є соціально закріпленим результатом) є компетентність, яка «передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності». Поняття «компетентність» у педагогіці широко використовується з 80-х років XX ст. у значенні «освітній результат діяльності» особи, що навчається, а також як напрям модернізації професійної освіти.

Розширене розуміння сутності компетентності фахівця знаходимо в дослідженні А. Вербицького, який визначає компетентність як динамічну якість, що розвивається від отриманого в системі професійної освіти набору професійних якостей початкового рівня (освіченості) до вищої форми компетентності (майстерності). На думку науковця, формування компетентності передбачає безперервний процес, який не обмежений лише професійною підготовкою, оскільки компетентністю є комплекс компетенцій, характеристики актуальної або реальної якості, сформовані головним чином у міру накопичення досвіду в певній професійної діяльності.

Як характеристика професіонала, компетентність зазвичай використовується у словосполученні «професійна компетентність», яка, як новий орієнтуючий вектор сучасної парадигми освіти щодо підготовки майбутніх фахівців, має забезпечувати переосмислення досвіду їх підготовки, враховувати такі принципово нові підходи до її обґрунтування:

– розуміння необхідності обґрунтування методології формування професійної компетентності майбутнього фахівця конкретної галузі у процесі його професійної підготовки в ЗВО;

– пошук адекватних теоретичних засад щодо дослідження педагогікою, психологією, філософією освіти, соціологією, інформатикою та юриспруденцією педагогічних явищ, які стосуються формування професійних компетенцій майбутнього фахівця у процесі його підготовки в ЗВО;

– розуміння необхідності формування професійної компетентності фахівця як під час навчальної, так і позааудиторної роботи;

– вивчення, систематизація і творче використання позитивного національного та світового передового досвіду формування компетенцій майбутніх фахівців у ЗВО.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, сучасні зміни характеру освіти (спрямованість, цілі, зміст) орієнтують її на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоздатність, мобільність майбутнього фахівця. Ці накопичені зміни означають і зміни освітньої парадигми. Так, існуюча тривалий час «ЗУН – парадигма результату освіти» містить теоретичне обґрунтування, визначення, номенклатуру, ієрархію вмінь і навичок, методик їх формування, контролю й оцінки. Ця парадигма визнається частиною педагогів і донині. В якості загального визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномену, як результат освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових, виступає поняття

«компетенція/компетентність», зміст якого змінює існуючу і формує нову парадигму сучасної вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні потенційних дидактичних можливостей компетентнісного підходу як методологічного орієнтира сучасної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бургун, І. (2015). Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. № 1 (2).* Херсон. С. 159−165.

Козак, Х. (2018). Сучасні проблеми фахової підготовки, професійної компетентності і професійної реалізації майбутніх медичних. В регіонар. наук.-практ. конф. *: Компетентнісний підхід у гуманітарній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі*. Тернопіль: «Вектор». С. 41–43.

Овсієнко, Л. (2017). Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика. № 2 (57).* Серія: педагогіка. С. 82–87.

Біскул, В. (2018). Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єрної студентської молоді. *Sociology*. *№ 5 (133).* С. 61–67.

Про вищу освіту: Закон України (2014). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. № 37–38. С. 16–27. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [Дата звернення: 10.10.2019].

Плецан, Х. (2018). Стан та тенденції розвитку формування конкурентоздатного фахівця в умовах пошуку нової парадигми в сфері туризму. *Економіка і держава*. *№6.* С. 115-123.

Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (2005). *European Commission*. Brussels : European Commission, 16 p.

Key Data on Education in Europe (2009). URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf (Accessed 10 October 2019)

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) (2008). *European Commission*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 15 p.

The Higher Education Curricula in the EU (2010). URL: http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/teacherreport.pdf. [Accessed 10 October 2019].

REFERENCES

Burgun, I. (2015) Aktualnist uprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v osvitniu praktyku. [The Urgency of Implementation of a Competency-Based Approach in Educational Practice]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii.* Kherson. No. 1(2), p. 159−165. (in Ukrainian)

Kozak, Kh. (2018). Suchasni problemy fakhovoi pidhotovky, profesiinoi kompetentnosti i profesiinoi realizatsii maibutnikh medychnykh [Modern Issues of Professional Training, Professional Competence and Professional Realization of Future Medical Practitioners]. V rehionar. nauk.-prakt. konf.: *Kompetentnisnyi pidkhid u humanitarnii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv medychnoi haluzi.* Ternopil: "Vektor", p. 41–43. (in Ukrainian)

Ovsiienko, L. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz [Competence Approach to Learning: Theoretical Analysis]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. *Seriia: pedahohika*. No. 2(57), p. 82–87. (in Ukrainian)

Biskul, V. (2018). Pryntsypy ta tekhnolohii kompetentnisnoho pidkhodu do formuvannia profesiinoi kariernoi studentskoi molodi [Principles and Technologies of Competence Approach to the Formation of Professional Career of Student Youth]. *Sociology*. No. 5(133), p. 61–67. (in Ukrainian)

Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On Higher Education: Law of Ukraine] (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* (VVR). No. 37–38, p. 16–27. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [Data dostupu 10 October 2019] (in Ukrainian)

Pletsan, Kh. (2018). Stan ta tendentsii rozvytku formuvannia konkurentozdatnoho fakhivtsia v umovakh poshuku novoi paradyhmy v sferi turyzmu [The State and Trends in the Formation of a Competitive Specialist in Terms of Finding a New Paradigm in the Field of Tourism]. *Ekonomika i derzhava*. No. 6, p. 115–123. (in Ukrainian)

Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework (2005). *European Commission*. Brussels : European Commission, 16 p.

Key Data on Education in Europe (2009). URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf (Accessed 10 October 2019)

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) (2008). *European Commission*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 15 p.

The Higher Education Curricula in the EU (2010). URL: URL: http://ec.europa.eu/education/school-ucation/doc/teacherreport.pdf. (Accessed 10 October 2019)

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Svitlana Dovbenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Pedagogy of Primary Education,
SHEI "Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University",
Ivano-Frankivsk, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2316-0579
e-mail: svitlana.dovbenko@pnu.edu.ua

Abstract. New challenges require adequate modernization of the educational system as a leading factor in socio-cultural reproduction, successful human life, its further improvement. Nowadays, the Ukrainian state needs not so much a large number of specialists but specialists capable of a "breakthrough" in the most important industries and spheres of public life, with a humanistic way of thinking and universality of knowledge. This creates a targeted basis for our scientific research, which is to actualize the need for fundamentalization of the competency component of professional training of future specialists in higher educational institutions (HEIs). The conceptual basis of the competency approach as a new methodological tool in world practice and education is the idea of competence and key competencies, which established as one of the most effective ways to resolve contradictions in the development of education and society, which makes a person update his/her knowledge throughout life.

Ukraine's European integration, strengthening the "status" of the competence approach in official Ukrainian and international educational documents reorient the traditional educational paradigm of translation of ready knowledge, formation of skills and abilities, to create conditions for acquiring a set of competencies and formation of professional competence, that is, the graduate's readiness for independent, responsible, productive practical activities, flexibility in solving personal and professional problems.

In the scientific literature, the concept of "competence" is currently considered as a characteristic of: an individual, result of education, specialist (official). That is, the concept of "competence" should be considered as a complex, multifaceted integrative ability of an individual to solve professional problems based on experience and competencies. Changes in the determination of educational goals, correlated with the global task of ensuring man's entry into the social world, his/her productive adaptation in this world, necessitate the issue of ensuring a more complete, personality and socially integrated result by the education.

Key words: competence, competencies, competence approach, future specialists, high school.

Стаття надійшла до редакції 09.05.2020 р.

УДК 37.01/.09
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.264

Дупак Надія
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики професійної освіти
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: 0000-0002-3000-4489,
м. Рівне, Україна
e-mail: ddunadin@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НОВОГО СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено теоретичному аналізу концептуальних засад проблеми діагностики професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти. Обгрунтовано актуальність проблеми діагностики рівнів сформованості ключових компетенцій у майбутніх педагогів професійної освіти у контексті нового стандарту вищої освіти, проведено аналіз наукових досліджень з проблеми. На основі даних наукових публікацій у статті проаналізовано поняття «компетенція» і «компетентність», визначено сутність понять «компетентний» і «компетентнісний підхід». Проаналізовано закономірності функціонування системи вищої освіти, розглянуто проблему критеріїв визначення педагогічних компетенцій. У контексті формування професійної компетентності майбутнього педагога професійної освіти, визначено її складові, розглянуто професійно-педагогічні компетенції, зазначені серед програмних результатів навчання за новим Стандартом вищої освіти. Розкрито сутність формування професійно-педагогічної компетентності у процесі навчально-пізнавальної діяльності згідно нового стандарту вищої освіти. Проаналізовано зміст оцінної компетентності, сутність оцінних вмінь педагога професійної освіти; розкрито специфіку модульного навчання. Обгрунтовано необхідність розробки нового діагностичного інструментарію оцінки компетенцій майбутніх фахівців, педагогів професійної освіти.

Ключові слова: якість освіти, професійно-педагогічна освіта, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, педагогічні компетенції, стандарт вищої освіти, модульне навчання.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми діагностики рівнів сформованості ключових компетенцій у майбутніх педагогів професійної освіти полягає в тому, що зміст, методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів детерміновані змінами, які відбуваються у сфері вищої освіти. Новий професійний стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), націлює на зміни за напрямами в освітньому процесі: у методичному забезпеченні навчального процесу; у підходах до оцінки результатів запровадження освітніх програм; у змісті програмного матеріалу; стимулює до розробки нових методик і технологій освітньої діяльності, форм контролю за їх здійсненням.

© Дупак Н., 2020

Для системи вищої освіти характерна закономірність: освітня система більш консервативна, ніж зміни, що відбуваються в суспільному житті. Виникає протиріччя між консервативною «моделлю рейтингового планування» і «моделлю компетентностей», яка ототожнюється з умовою вдосконалення професійної підготовки студентів (Волков, 2016). З одного боку кількісні показники, тобто відвідуваність занять, кількість виконаних завдань, з іншого – оцінювання у студентів загальнокультурних і професійних компетенцій. Кількісні показники в моделі рейтингового планування неминуче виштовхують інновації в освіті. Дана проблема органічно поєднується із системою стимулювання і мотивування, зацікавленості викладача у розробці й реалізації інноваційних освітніх програм.

Індикатором якості освіти, який було уведено структурною реформою вищої освіти на європейському просторі (Болонський процес), є компетенція. Це складне системне утворення, що складається із професійних знань, умінь, способів і технік фахової діяльності, сукупності установок та орієнтацій, набутого досвіду, що загалом уможливлює досягнення педагогом високих освітніх результатів.

Проблема визначення сутності компетенцій педагога, викладача є предметом досліджень багатьох учених. Аналізуючи це питання, дослідники стверджують, що численні професійні функції, які виконує педагог, уможливлюють розгляд його діяльності як цілісної нелінійної системи, здатної до самоорганізації та розвитку на основі усвідомлення власного образу й професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукової літератури з проблем формування професійної компетентності засвідчує, що дослідженню окремих питань зазначеного предметного простору приділяли значну увагу такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: Р. Гільмєєва, Л. Даниленко, Н. Козлова, В. Олійник, М. Лобанов, В. Маслов, І. Жерносек та ін. Вони визначають професійну компетенцію як інтегральну якість особистості, що має свою структуру та дозволяє фахівцеві в найбільш ефективний спосіб здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самоудосконаленню. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці таких учених, як: В. Адольф, Н. Бібік, І. Ісаєв, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.

Здатність людини ефективно реагувати на зміни ринку праці, адаптуватися до них відображена у сучасних тлумаченнях поняття «якість освіти». Ключовим елементом, що входить до більшості визначень його сутності, є поняття компетентності. Наприклад, відомі російські дослідники В. І. Звонніков і М. Б. Челишкова якість освіти розуміють як «комплекс характеристик результатів освітнього процесу, що визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти»» (Звонніков та Челишкова, 2009, с. 18).

Мета статті – здійснити методологічний аналіз проблеми діагностики професійно-педагогічних компетентностей у майбутніх педагогів професійної освіти у контексті нових змін, що відбуваються у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілком закономірна наявність тісного зв'язку між поняттями «компетентність», «компетенція» та «якість освіти». Це пояснюється тим, що останнє узагальнює величезну кількість характеристик і властивостей освітнього процесу, всієї системи освіти, усіх компонентів навчання, у тому числі й результатів навчальної діяльності, інакше кажучи, набутих студентом компетентностей та сформованих компетенцій. Відповідно, якість навчальних досягнень випускника ЗВО має оцінюватися не за обсягом засвоєних знань та певних алгоритмів діяльності, а за набором ключових компетенцій, які

визначають його здатність до самостійного здобуття знань та використання їх у різноманітних ситуаціях, застосування творчого підходу до вирішення життєвих проблем і виконання завдань, пов'язаних із майбутньою спеціальністю.

Поняття «компетенція» й «компетентність» тлумачаться в сучасній науці багатьма авторами в різних значеннях і модифікаціях. В одному із значень тлумачного словника іноземних слів «компетентний» – це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає характерним до певної діяльності вимогам. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності (Кремень, 2008, с. 409).

А. Хуторської пропонує розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний зміст. На його думку, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії стосовно них. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетенцію, за А. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності (Хуторской, 2016). Враховуючи те, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи: загальні (для всіх предметів), міжпредметні (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметні (для кожного навчального предмета) (Хуторской, 2003).

Дещо інший підхід до класифікації компетенцій пропонує А. Тряпіцин, який виокремлює такі компетенції: *ключові* (загальні компетенції, які є необхідними для соціально-продуктивної діяльності); *базові* (для певної професійної галузі); *спеціальні* (для виконання конкретної дії, розв'язання конкретної проблеми чи професійної задачі). (Тряпіцин, 2003, с. 102).

У словнику «Професійна освіта» компетентність (від лат. competence – належний, відповідний) визначена як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Гончаренко, 2000).

Компетентності є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок і здібностей. Формування й розвиток компетентностей є метою освітньої програми. Компетентності формуються в різних розділах курсу навчання і оцінюються на його різних стадіях. Вони можуть поділятися на компетенції, що стосуються предмету навчання (професійні), та загальні компетенції (не залежні від змісту програми навчання).

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти підсилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань уміннями, та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а як здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, чітко діяти в різних проблемних ситуаціях.

Професійна науково-пошукова складова компетентності сучасного педагога професійної освіти полягає в здатності вільно орієнтуватися у стрімкому потоці

наукової інформації, розумінні нових комп'ютерних технологій, авторських шкіл, умінні аналізувати альтернативні й варіативні програми, використовувати прогресивний педагогічний досвід, проводити особистий науковий пошук.

У контексті формування професійної компетентності майбутнього педагога професійної освіти доцільно виокремити такі групи компетентностей: соціальна, полікультурна, комунікативна, інформаційна, мультимедійна, функція саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності. У новому стандарті вищої освіти серед програмних результатів навчання зазначено такі професійно-педагогічні компетенції:

- володіти психолого-педагогічним інструментарієм організації освітнього процесу;
- уміти проєктувати й реалізовувати навчальні/розвивальні проєкти;
- застосовувати у професійній діяльності сучасні дидактичні та методичні засади викладання навчальних дисциплін і обирати доцільні технології та методики в освітньому процесі;
- володіти навичками стимулювання пізнавального інтересу, мотивації до навчання, професійного самовизначення та саморозвитку здобувачів освіти;
- діагностувати, прогнозувати, забезпечувати ефективність та корегування освітнього процесу для досягнення програмних результатів навчання і надання допомоги здобувачам освіти в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Педагогічна освіта (рівень бакалаврату) націлює учасників освітнього процесу на формування компетенції випускників, що засвоїли програму бакалаврату, і володіють загальнокультурними і професійними компетенціями. Компетенції розуміються як сукупність знань і умінь для вдосконалення професійних дій, при цьому вони повинні оцінюватися за результатами праці. У майбутнього педагога професійної освіти в пріоритеті розвиток пізнавальних вмінь, комунікативних та рефлексивних якостей.

Як відомо, формування компетентностей людини відбувається у процесі навчання та набуття життєвого і професійного досвіду, тому цілком закономірним є посилення уваги вчених до з'ясування сутності та специфіки педагогічної компетентності, вивчення переліку компетентностей педагога як людини, фахівця, професійна діяльність якого має спрямовуватися на створення, виховання, підготовку компетентної особистості. Реалізація педагогічної діяльності потребує розвитку ключових компетентностей, а саме: інтелектуальної, емоційної, комунікативної, соціальної, педагогічної та ін., що стимулює професійний саморозвиток, самовдосконалення педагога професійної освіти та забезпечує можливість реалізації ним власного творчого потенціалу. Однією з важливих педагогічних компетентностей є оцінна компетентність педагога, без сформованості якої реалізація навчання, особливо на засадах компетентнісного підходу, в принципі неможлива. Під оцінною компетентністю педагога ми розуміємо його здатність оцінювати результати освітньої діяльності та аналізувати соціальні результати педагогічного впливу на особистісний розвиток учня на підставі застосування комплексу професійних знань методологічного, аналітичного, діяльнісного, прогностичного, аксіологічного характеру, навичок використання педагогічного досвіду, сучасних оцінних (зокрема тестових) технологій, кваліметричних методів вимірювання в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання. Таким чином, оцінна компетентність педагога професійної освіти містить оцінні знання, оцінні навички, досвід застосування оцінювання, а також морально-ціннісний компонент діяльності, який

передбачає сформованість здатності аналізувати результативність власної педагогічної діяльності, відповідальне ставлення за правильність і коректність застосування оцінних технологій та наслідки своїх дій.

На думку О. Ситнікової, оцінні знання педагога охоплюють: розуміння сутності понять «перевірка»», «контроль», «оцінювання», «оцінка», «відмітка», «самооцінка», «самоконтроль»; знання методології оцінювання (теорія оцінювання, підходи до процедури оцінювання, закономірності тощо) і технологій оцінювання (принципів, методів, форми оцінювання); усвідомлення сутності та змісту оцінної діяльності в освітніх закладах. Оцінні вміння передбачають: наявність у педагога навичок добору навчальної інформації для оцінювання, вибору оцінних показників і критеріїв оцінювання, шкали оцінки, організації й управління процедурою оцінювання; використання інформаційних технологій оцінювання; систематизації та використання результатів оцінювання; визначення ефективності оцінної діяльності у навчальному процесі. Так званий оцінний досвід дослідниця розуміє як наявність практики використання контрольно-оцінних процедур, застосування вимірювальних шкал, володіння основами діагностики й кваліметрії, використання зовнішніх і внутрішніх показників оцінювання, проведення аналізу й корекції діяльності учнів, визначення та формулювання ціннісних суджень про об'єкт оцінювання в процесі виконання різних навчальних завдань (Ситнікова, 2009, с. 69)

Найбільш прийнятною формою навчання для формативного оцінювання є модульне навчання. Модульне навчання передбачає орієнтацію на кінцевий результат кожного розділу програмного матеріалу навчальної дисципліни, що включає: формування конкретної компетенції, оволодіння трудовими знаннями, вміннями, діями. До кожного модулю навчальної дисципліни викладачем розроблені вимоги до знань, умінь і навичок, що характеризують набуті студентом компетенції.

В освітньому процесі ЗВО, в процесі засвоєння модулів студенти формують конкретні компетенції і трудові навички, що дозволяє викладачеві, з одного боку, контролювати процес засвоєння знань, умінь, компетенцій, а з іншого, визначати рівень конкурентоспроможності випускників на ринку праці. У ході контролю виявляється відповідність отриманого результату рівню знань, умінь, компетенцій і виявлення причин їх невідповідності. У разі невідповідності отриманого результату передбачуваному можливі корекція і вибір раціональних варіантів дій. У цьому випадку студент буде здатний самостійно аналізувати і вносити корективи у власну навчальну діяльність, використовуючи при цьому зворотний зв'язок з викладачем.

Модель діагностики ключових компетенцій студентів з навчальних дисциплін у межах модульного навчання представлена такими компонентами: освітньою програмою з навчальної дисципліни; дидактичними одиницями (модулями); контролем (проміжний, підсумковий), який дозволяє оцінити як рівень сформованості ключових компетенцій у студентів, так і знання, вміння, навички трудових дій, що формуються у процесі вивчення навчальної дисципліни. При вивченні тем кожного модуля формуються ключові компетенції, визначені в матриці компетенцій навчального плану для кожної дисципліни. За результатами підсумкового контролю в кінці кожного семестру здійснюються необхідні корекційні заходи, розробляється індивідуальний освітній маршрут або удосконалюються зміст, методи і форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Модульно-рейтингова система організації навчально-пізнавальної діяльності призводить до того, що студенти, занурені в освітнє середовище, в тематику програми, курсу, вчаться співпрацювати, домовлятися, спільними зусиллями отримувати необхідну інформацію для професійної діяльності. Сутність модульного навчання полягає в умінні викладача проєктувати програми, курси та управляти ними, оскільки це вимагає значних зусиль. Педагог повинен на рівні інтуїції відчувати, вміти прогнозувати ситуацію затребуваності на ринку праці тієї чи іншої професійної компетенції і правильно організувати навчальний та інші процеси.

Як зазначено у стандарті вищої освіти, при реалізації освітньої-професійної програми підготовки бакалавра з професійної освіти, заклад вищої освіти самостійно визначає перелік дисциплін, практик та інших видів навчальної діяльності, необхідний для набуття компетентностей, окреслених стандартом вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Для діагностики професійно-педагогічних компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти за новим стандартом вищої освіти, необхідно:

– провести перегляд підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів ЗВО на основі компетентністного підходу;

– розглянути кожну компетенцію відповідно до її структури для уникнення дублювання навчального матеріалу, щоб у майбутньому чітко сформувати комплекс діагностичних процедур;

– розробити метод оцінювання рівня сформованості компетенцій у студентів ЗВО відповідно до нових вимог стандарту вищої освіти.

Новий рівень осмислення методологічних підходів до проблеми діагностики професійно-педагогічних компетентностей майбутніх фахівців уможливив розгляд компетенцій в професійно-педагогічній та соціально-особистісній професійних площинах їхньої діяльності.

Обгрунтування та розробка діагностичного інструментарію оцінки компетенцій майбутніх фахівців – педагогів професійної освіти – дасть змогу виявити відповідні трансформації, спрогнозувати позитивні й негативні тенденції, які нині відбуваються в їхньому компетентнісному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Стандарт вищої освіти України, перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 - «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460. URL: https://mon.gov.ua/ storage/ app/ media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf [Дата доступу 15.04.20]

Волков, П. (2016). Совершенствование системы обучения студентов педагогических специальностей в системе непрерывного образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2016. № 5. URL: https://www.science-education.ru/ru/issue/view?id=142 [Дата доступу 15.04.20]

Звонников, В., Челышкова М. (2009). *Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход* [Текст]: учеб. пособие. Москва: Университ. кн.: Логос. 272 с.

Кремень, В. (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; Київ: Хрінком Інтер, 1040 с.

Хуторской, А. (2016). *Образовательные компетенции и методология дидактики.* URL: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm [Дата доступу 15.04.20]

Хуторской, А. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование.* №2. с. 58–64.

Тряпицын, А. (2003). Интеграционные процессы в высшем образовании. *Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества*: сб. матер. научн.пр.конф. Омск: ОМППУ. 304 с.

Гончаренко, С. (2000). *Професійна освіта: словник*. Київ. 380 с.

Сытникова, А. (2009). Сущность оценочной компетенции в контексте компетентного похода. *General and Professional Education*. №1,р. 67–70.

REFERENCES

Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 – «Osvita / Pedahohika», spetsialnist 015 – "Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy)". [The Standard of Higher Education of Ukraine, the First (bachelor's) Level, Branch of Kknowledge 01 "Education / Pedagogy", specialty 015 "Professional Education (according to specializations")] Zatverdzheno i vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.11.2019 r. No 1460. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf [Data zvernennia 13/04/20] (in Ukrainian)

Volkov, P. (2016). Sovershenstvovanie sistemy obucheniya studentov pedagogicheskikh spetsialnostei v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. obrazovaniya *[Improving the System of Students' Training of Teacher's Specialties in the System of Further Education]*. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 5. URL: https://www.science-education.ru/ru/issue/view?id=142 [Data zvernennia 13/04/20] (in Russian)

Zvonnikov, V., Chelyshkova M. (2009). *Kontrol kachestva obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyi podkhod* [Tekst] [Quality Control of Training During Certification: a Competent Approach]: ucheb. posobie. Moskva: Universit. kn.: Logos. 272 s. (in Russian)

Kremen, V. (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Akad. ped. nauk Ukrainy; Kyiv: Khrinkom Inter, 1040 s. (in Ukrainian)

Khutorskoi, A. (2016). *Obrazovatelnye kompetentsii i metodologiya didaktiki* [Educational Competencies and Didactics Methodology]. URL: https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm [Data zvernennia 13/04/20] (in Russian)

Khutorskoi, A. (2003). Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoi paradigmy obrazovaniya [Key Competencies as a Component of a Personally Oriented Educational Paradigm]. *Narodnoe obrazovanie.* No2. s. 58–64. (in Russian)

Tryapitsyn, A. (2003). Integratsionnye protsessy v vysshem obrazovanii [Higher Education Integration Processes] v *Demokratizatsiya i perspektivy razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva: sb. mater. nauchn.pr.konf. Omsk: OMPPU*. 304 s. (in Russian)

Honcharenko, S. (2000). Profesiina osvita: slovnyk. *[Vocational Education: Dictionary]*. Kyiv. 380 s. (in Ukrainian)

Sytnikova, A. (2009). Sushchnost otsenochnoi kompetentsii v kontekste kompetentnogo pokhoda [The Essence of Evaluative Competence in the Context of a Competent Approach]. *General and Professional Education*. No 1, p. 67–70. (in Russian)

METHODOLOGY OF DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE NEW HIGHER EDUCATION STANDARD

Nadiia Dupak
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and
Methods of Vocational Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-3000-4489
e-mail: ddunadin@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the conceptual bases of the issue of diagnostics of professional and pedagogical competences of future teachers of professional education. The urgency of the issue of diagnosing the levels of formation of key competencies in future teachers of vocational education in the context of the new standard of higher education was substantiated, the analysis of scientific researches on the issue was carried out. Based on the data of scientific publications, the article analyzes the concepts of "competence" and "competence"; the essence of the concepts of "competence" and "competence approach" were defined. The regularities of functioning of the system of higher education have been analyzed, the issue of criteria of definition of pedagogical competences was considered. In the context of formation of professional competence of the future teacher of vocational education, its components were defined; professional and pedagogical competencies listed among the program learning outcomes according to the new standard of higher education were scattered. The essence of formation of professional and pedagogical competence in the process of educational and cognitive activity according to the new standard of higher education is revealed. The content of assessment competence, the essence of assessment skills of a teacher of vocational education were analyzed, the specifics of modular training were revealed.

The necessity of development of new diagnostic tools for assessment of competencies of future specialists, teachers of vocational education was substantiated. Substantiation and development of diagnostic tools for assessing the competencies of future professionals, teachers of vocational education, will allow to identify appropriate transformations, to predict the positive and negative trends that occur in them.

Key words: quality of education, professional-pedagogical education, competence approach, competence, competence, pedagogical competences, the standard of higher education, modular education.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2020 р.

УДК 371.8
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.280

Олексюк Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти,
керівник Науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна
ORCID: 0000-0002-5527-3861,
e-mail: oleksjukoksana@ukr.net

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ

Анотація. У статті розглядається досвід упровадження завдань військово-патріотичного виховання студентської молоді у ході діяльності Науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. В основі діяльності центру – ідеї В.О. Сухомлинського щодо патріотичного виховання молоді з урахуванням сучасних наукових розробок вітчизняних науковців. Схарактеризовано напрями роботи, за якими здійснюється діяльність фахівцями Науково-дослідного центру та творчою групою викладачів, а саме: науково-дослідницька, науково-інформаційна, науково-організаційна, науково-методична та організаційна. Наведено перелік методик дослідження патріотичної та військово-патріотичної спрямованості особистості студента. Представлений аналіз діяльності фахівців Науково-дослідного центру з проведення науково-практичних конференцій та виховних заходів військово-патріотичного спрямування із залученням студентів, викладачів та вихователів громадських організацій. Висвітлена співпраця з громадськими ветеранськими організаціями, учасниками АТО/ООС, Координаційною радою з військово-патріотичного виховання при Миколаївській обласній державній адміністрації під час проведення Всеукраїнського семінару «Кузня Захисників України». У перспективі подальших розвідок заплановані виховні заходи для учнівської молоді, наукові розробки для вихователів з військово-патріотичного спрямування.

Ключові слова: патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання, студентська молодь, гібридна війна, методика «Хто Я?», виховний захід.

Постановка проблеми. Проблема військово-патріотичного виховання сучасної молоді, зокрема студентської, є вкрай актуальною. Особливо вона загострилася останніми роками. Освітній процес в університетах передбачає як навчальну, так і виховну складову, що має забезпечити неперервний процес виховання особистості як свідомого громадянина, здатного зрозуміти та приймати цінності суспільства своєї країни, готовності стати на захист її суверенності. Політичні події, що відбулися на Сході країни 2015 року, продемонстрували певні недоліки в організації патріотичного виховання серед студентської молоді на Донбасі та в АР Крим. Тому, постала проблема, яка вимагає нагального вирішення, а саме – удосконалити систему національно-патріотичного виховання, особливо військово-патріотичного її напряму.

© Олексюк О., 2020

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Серед сучасних дослідників, які вивчають питання складових патріотичного виховання та громадянських якостей особистості – І. Бех, М. Боришевський, П. Вербицька, М. Євтух, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Кремень, С. Максименко, А. Погрібний, Ю. Руденко, О. Савченко, О. Сухомлинська, К. Чорна, Л. Чупрій О. Шестопалюк, П. Щербань та ін. Достатньо дослідженим у сучасній педагогічній науці є національно-патріотичне виховання – Ю. Бондаренко, М. Боришевський, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Кузь, Б. Цимбалістий, В. Янів, Я. Ярема, О. Ярмоленко) та військово-патріотичне виховання – М. Зубалій, В. Івашковський. Значний внесок у розробку теорії та практики виховання воїнів здійснили військові науковці Е. Афонін, С. Гречко, І. Колодій, В. Маслов, В. Мірошніченко, Ю. Семенов, Г. Темко. Проблему готовності учнівської молоді до служби у Збройних Силах України досліджував І. Томчук, технологію оцінки ефективності військово-патріотичного виховання призовної молоді – Г. П'янковський.

Слід зазначити, що більшість робіт присвячена вихованню учнівської молоді, оскільки вважається, що студент – це молода людина із сформованою системою цінностей, і виховувати її не має потреби. Але ж виховання – це цілеспрямований, неперервний і довготривалий у часі (людина виховується все своє життя) процес. Виховний вплив на студента здійснюється під час навчального процесу, позааудиторної діяльності, організації самостійної роботи студентів тощо. Тому викладач університету повинен усвідомлювати необхідність патріотичного виховання студентів і бути для них прикладом відданого ставлення до своєї країни, сумлінної відповідальної праці та творчої діяльності в усіх професійних сферах. Як тут не пригадати слова великого педагога Василя Сухомлинського, який зазначав «…громадянин виростає там, де є почуття обов'язку перед людьми» (Сухомлинський, 1977, с.300),

Особливу увагу у виховному процесі Василь Сухомлинський приділяв такому методу виховання як приклад. Педагог підкреслював: «відкрийте його очі і серце на минуле й сьогодення свого народу так, щоб люди з їхніми радощами і бідами, з любов'ю до рідної землі та з ненавистю до її ворогів постали перед вашим вихованцем у живому втіленні, щоб, пізнаючи минуле, юний громадянин думав про сьогодення і майбутнє» (Сухомлинский, 1978, с. 23). Фахівці Науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського у своїй роботі керуються виховними орієнтирами видатного педагога; при проведенні виховних заходів підкріплюють їх змістовну частину емоційними прикладами героїчних вчинків співвітчизників різних історичних епох і подій, а також сучасності.

Ольга Сухомлинська у статті «В. Сухомлинський про патріотизм: тести і контексти» (2016, с. 5-6), аналізуючи працю педагога «Щоб у серці жила Батьківщина» та його збірку «Родина в сердце», доходить висновку про глибокий зміст та ґрунтовне висвітлення ідеї патріотичного виховання у книзі «Родина в сердце», яка залишається актуальним засобом патріотичного виховання й нині.

Ідеї Василя Олександровича з патріотичного виховання лягли в основу діяльності Науково-дослідного центру з військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського та набули свого розвитку з урахуванням подальших наукових досліджень українських вчених і сучасних реалій життя.

Приміром, не можна обійти увагою в роботі центру сучасний стан подій на Сході України та поняття «гібридна війна», яке наразі є найактуальнішим поясненням проблем, що виникли. Робота з військово-патріотичного виховання

потребує тлумачення цього поняття, обговорення його змістовної складової у наукових тезах, статтях, диспутах, круглих столах. У монографії Горбуліної Національного інституту стратегічних досліджень (2017 р.) детально проаналізоване поняття світової гібридної війни, яке розуміють як воєнні дії, що здійснюють шляхом поєднання мілітарних, квазімілітарних, дипломатичних, інформаційних, економічних та інших засобів з метою досягнення стратегічних політичних цілей (Горбуліна та ін., 2017, с. 19).

Мета статті – презентувати досвід Науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського з упровадження різних форм військово-патріотичного виховання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи із зазначеного вище, та з метою реалізації завдань військово-патріотичного виховання студентської молоді у лютому 2019 року при Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського був створений Науково-дослідний центр військово-патріотичного виховання. До складу центру входять керівник та фахівець, які здійснюють координацію роботи творчої групи науковців університету за індивідуальними напрямами з виконання наукових досліджень з теми «Військово-патріотичне виховання студентської молоді в умовах освітнього простору університету», яка входить до тематичного плану наукових досліджень НАПН України з 2015 року (керівник теми – ректор університету, акад. В. Д. Будак).

Фахівці Науково-дослідного центру (далі – НДЦ) з військово-патріотичного виховання та творча група викладачів здійснюють свою діяльність за різними напрямами роботи: науково-дослідницька, науково-інформаційна, науково-організаційна, науково-методична та організаційна.

При цьому будь-який напрям грунтується на результатах проведеної діагностики, позаяк для ефективності діяльності необхідно враховувати вихідний рівень національно-патріотичної та військово-патріотичної вихованості студентської молоді й т. п.

Фахівцями НДЦ спільно з фахівцями Психологічної служби університету проводяться дослідження за різними методиками, наприклад: «Збройні сили України. Які вони?», «Хто Я?». Аналіз отриманих результатів дає можливість встановити кластерний розподіл відповідей студентів. За першою методикою «Збройні сили України. Які вони?» можна встановити характерні ознаки, якими наділяють студенти військовослужбовців. За другою методикою «Хто Я?» студентів можна розподілити за рольовим призначенням, які вони собі присвоїли. Важливим аспектом для нашого дослідження є наявність ролей, які пов'язані з патріотичною темою, державою, суспільством тощо.

Щорічно в університеті проводиться Всеукраїнська науково-практична конференція «Наука. Студентство. Сучасність» для молодих вчених та здобувачів вищої освіти. Фахівці центру є членами оргкомітету конференції та відповідають за її проведення. У 2019 р. конференція мала назву «Патріотичне і громадянське виховання студентської молоді: проблеми, традиції, стратегічні орієнтири» (15-16 травня). У 2020 р. конференція з теми «Військово-патріотичне виховання молоді: традиції, досвід, проблеми та перспективи» (14-15 травня) проводилася онлайн. Крім пленарного та секційних засідань, у програмі конференції передбачені круглі столи, диспути, тренінги та творчі майстерні. Наприклад, тематика круглих столів: «Роль викладача вищої школи у підготовці патріотично налаштованого вчителя», «Військово-патріотичне виховання і підготовка молоді до служби в ЗСУ», «Наша істинна національність – Людина», «Роль особистості педагога у патріотичному

вихованні дітей», «Виховання у сучасної молоді якостей лідера-патріота на прикладах героїчних подвигів учасників воєнних подій», «Роль педагога у патріотичному вихованні майбутнього покоління» та диспутів: «Національно-патріотичне виховання: аргументи за і проти…», «Хто такий лідер-патріот», «Патріот чи маргінал…», «Бути чи не бути поколінню патріотів в Україні?» цікавить студентів й мотивує до активної участі в обговоренні окреслених проблем.

Всеукраїнська науково-практична конференція «Патріотичне виховання особистості в умовах сучасного освітнього простору: досвід, тенденції та проблеми» (5-6 грудня 2019 р.) була організована з метою залучення викладачів до обговорення актуальних питань патріотичного виховання дітей та молоді, з'ясування основних теоретичних засад формування особистості, обміну досвідом, координації змісту науково-дослідної роботи. Було проведено змістовне пленарне та секційні засідання, у роботі яких, крім науково-педагогічних працівників взяли участь і директори закладів освіти, вихователі-практики, колишні військовослужбовці, керівники громадських організацій. Традиційним уже стало проведення круглих столів «Вічні цінності», «Виховання патріотичних почуттів сучасної молоді на прикладі трагічних подій ХХ ст.», ділової гри «Лідер-патріот – це ...», диспуту «Психологічний підхід до формування національно-патріотичних цінностей у студентської молоді», творчої майстерні «Створення мультфільмів за текстами віршів патріотичного змісту».

Окремим напрямом роботи НДЦ можна вважати військово-патріотичне виховання через змістовну складову виховних заходів. У кожному виховному заході, організованому фахівцями НДЦ, прослідковується військово-патріотична складова. До організації заходів долучаються співробітники, викладачі та студенти університету, що допомагає впроваджувати ідеї військово-патріотичного виховання у середовище університету.

Наприклад, захід «Полум'я пам'яті» був організований разом з Науковою бібліотекою МНУ імені В. О. Сухомлинського і проводився в читальній залі бібліотеки. Захід, присвячений 75-ій річниці визволення території Миколаївської області від нацистських окупантів, а також вшануванню пам'яті почесного громадянина міста Миколаєва, полковника, професора, завідувача кафедри педагогіки університету, учасника бойових дій в роки Другої світової війни – Грицая Юрія Олександровича. Присутні мали змогу прослухати вірші та пісні на військову тематику, почути спогади колег про великого педагога, відвідати міні-кінозал і переглянути короткометражний фільм «Юрій Олександрович – у пам'яті назавжди!», відвідати віртуальну екскурсію «Музей бойової слави ім. Ю. О. Грицая». Співробітники бібліотеки презентували бібліографічний покажчик «Юрій Олександрович Грицай».

Літературно-музична композиція «Героїв країна – моя Україна!» була присвячена сучасним воїнам-захисникам нашої Батьківщини, всім тим, хто стоїть на сторожі безпеки та зміцнення Української держави. Студенти вшанували хвилиною мовчання загиблих воїнів, виконували пісні, читали поезії про силу та мужність воїнів-захисників, презентували відеоролик «Що для мене означає війна». Завершився захід спільним виконанням пісні «Хай буде мир в Україні!».

Глибокий емоційний вплив справив на студентів та викладачів університету виховний захід «Гірчить Чорнобиль крізь роки», присвячений трагічним подіям квітня 1986 року. Розповіді про героїчні вчинки пожежників та військовослужбовців викликали переживання та сльози у присутніх. Добірка відеоматеріалів сприяла зануренню в атмосферу заходу. Демонструвалися кадри

подій на Чорнобильській АЕС, евакуації населення, спогади ліквідаторів та інформація про наслідки радіації для всього людства та планети в цілому. Під час виховної години звучали вірші, авторські поезії, лунали пісні у виконанні творчого центру «Естетика». Традиційно, як і на кожному заході, загиблих вшанували хвилиною мовчання. Найбільш емоційним моментом був виступ зі спогадами доньки полковника хімічної частини Міністерства оборони, який з перших часів катастрофи знаходився в зоні підвищеного ризику. По завершенню заходу всі присутні на стенді «Дзвони Чорнобиля» залишили відгуки про трагедію, яка сталася 34 роки тому, і від якої й донині потерпають жителі нашої країни.

Запрошені мали змогу переглянути книжкову виставку, ознайомитися з віртуальною виставкою «Пам'ятники жертвам та загиблим Чорнобиля», які знаходяться на території України та інших держав. Необхідно зазначити, що такий захід, хоча й не відображає суто воєнних подій сучасності, проте акцентує увагу на вчинках співвітчизників, які готові надати допомогу населенню країни у скрутну хвилину, демонструє готовність громадян-патріотів захищати країну, ризикуючи своїм здоров'ям та життям.

Ще одним напрямом роботи Науково-дослідного центру з військово-патріотичного виховання є співпраця з громадськими ветеранськими організаціями, учасниками АТО/ООС, Координаційною радою з військово-патріотичного виховання при Миколаївській обласній державній адміністрації. Результати такої співпраці були відображені під час проведення Всеукраїнського семінару «Кузня Захисників України» (1-3 листопада 2019 р.).

Всі виховні заходи, проведені НДЦ, висвітлюються та популяризуються через Instagram та сторінку в соціальній мережі Facebook «Науково-дослідний центр військово-патріотичного виховання МНУ імені В. О. Сухомлинського», яка наразі має більше, ніж 200 прихильників. Саме в соціальній мережі здійснюється й анонс-інформування про перспективи діяльності НМЦ і заплановані заходи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, науково-дослідна робота фахівців Науково-дослідного центру з військово-патріотичного виховання, викладачів і студентів університету, які є членами творчої групи з проблемної теми, проводиться за тематичним планом наукових досліджень і має вагомі результати, які висвітлюються в наукових статтях, тезах та обговорюються на конференціях. Змістовною в межах наукової теми є виховна робота, що здійснюється під керівництвом та за безпосередньої участі в її організації фахівців центру та студентів університету. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі запланованих виховних заходів для молоді, в наукових розробках для виховників з військово-патріотичного спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 5. Київ: «Рад. школа». 639 с.

Сухомлинский, В. (1978). *Родина в сердце*. Москва: Мол. гвардия. 175 с.

Сухомлинська, О. (2016). В. Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти *Педагогічний пошук*. № 4. С. 4-7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2016_4_2. [Дата звернення 06 березня 2020].

Горбуліна, В. (2017). *Світова гібридна війна: український фронт : монографія*. Київ : НІСД. 496 с.

REFERENCES

Sukhomlynskyi, V. (1977). *Vybrani tvory*. [Selected Works]. V 5-ty t. T. 5. Statti. Kyiv, "Rad. Shkola". 639 s.

Sukhomlynskyi, V. (1978). *Rodina v serdtse* [Motherland in the Heart]. Moskva: Mol. gvardiya. 175 s.

Sukhomlynska, O. (2016). V. Sukhomlynskyi pro patriotyzm: teksty i konteksty [V. Sukhomlinsky on Patriotism: Texts and Contexts]. *Pedahohichnyi poshuk. No 4.* S. 4-7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2016_4_2. [Data zvernennia 06 bereznia 2020].

Horbulina, V. (2017). *Svitova hibrydna viina: ukrainskyi front :* monohrafiia [World Hybrid War: Ukrainian Front: monograph]. Kyiv : NISD. 496 s.

MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS: EXPERIENCE OF ITS IMPLEMENTATION

Oksana Oleksiuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Inclusive Education,
the Head of Scientific-Research Center of Military and Patriotic Education of V.O.
Sukhomlynskyi Mykolaiv National University,
Mykolayiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-5527-3861
e-mail: *oleksjukoksana@ukr.net*

Abstract. The article deals with the experience of the implementation the tasks of military-patriotic education of students as a part of the activities of the Research Center for Military-Patriotic Education at the V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University. The purpose of the article is to show the experience of the Scientific-Research Center of Military-Patriotic Education in the implementing various forms of military-patriotic education at the university.

The activity of the center is based on the ideas of V.O. Sukhomlinsky on the patriotic education of youth, taking into account modern scientific developments of Ukrainian scientists. The directions of work in which activities are carried out by specialists of the Research Center and a creative group of teachers, in particular: research, research, information, scientific and organizational, scientific and methodological and organizational, were described.

The list of some methods of study of patriotic and military-patriotic orientation of the student's personality is given. The analysis of the activity of specialists of the Research center for conducting scientific and practical conferences and educational actions of the military-patriotic orientation with involvement of students, teachers and leaders of public organizations is given. The Research center's cooperation with public veteran organizations, ATO / OOS participants, and the Coordinating Council for Military-Patriotic Education at the Mykolaiv regional state administration in the process of the All-Ukrainian seminar "Forge of Defenders of Ukraine" was characterized

The activities of the Research Center are popularized through Instagram and the Facebook page "Research Center for Military-Patriotic Education of V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University".

Key words: patriotic education, military-patriotic education, student youth, hybrid war, "Who Am I?", educative event.

Стаття надійшла до редакції 09.05.2020

УДК 378.016:[37.011.3-051:78]
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.231

Прокопчук Вікторія
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри
на музичних інструментах Інституту мистецтв
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-7593-6837
e-mail: dykalo@mail.rv.ua

МЕТОДОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей методологічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти європейського освітнього простору. На основі компаративного підходу здійснено аналіз, розкрито специфіку підготовки вчителя музичного мистецтва семи європейських країн: Польщі, Німеччини, Франції, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Великобританії.

Встановлено, що своєрідність музично-педагогічної освіти кожної країни обумовлюється сукупністю цінностей, які визначаються соціокультурними умовами, що окреслюють зміст навчання. Визначено спільні тенденції у підготовці вчителя музичного мистецтва: зосередженість на двопредметній підготовці; індивідуалізація, гнучкість та поліпрограмність навчання; практична зорієнтованість освіти; підвищення ролі педагогічної практики та самостійної роботи студентів; впровадження інтегрованих курсів шляхом об'єднання дисциплін у предметні блоки; врахування регіональних культурних особливостей у змісті навчання; тісна співпраця Міністерства освіти, Міністерства культури з різноманітними асоціаціями, об'єднаннями, центрами; міжнародне партнерство на рівні шкіл, навчальних закладів, культурно-мистецьких інституцій; спрямованість змісту освіти на розуміння цінності культурного розмаїття світу, що є необхідним для міжкультурної комунікації (діалогу культур) у світовому співжитті тощо.

Ключові слова: методологічна підготовка, музичне мистецтво, майбутні вчителі музичного мистецтва, музично-педагогічна освіта, загальна мистецька освіта, освітній простір, європейський досвід, людина культури, міжкультурна комунікація.

Постановка проблеми. В умовах модернізації та реформування української школи, зокрема й вищої, а також інтеграція у міжнародний освітній і науковий простір, упровадження нових вимог щодо якості підготовки майбутніх педагогів відповідно до положень Болонської конвенції активізується потреба у вивченні досвіду європейських держав щодо значення мистецтва у зазначених процесах.

Разом з тим, стрімка інформатизація та технологізація сучасного життя, глобальна реорганізація структурних та змістових аспектів вищої освіти у контексті цифрових досягнень (ЮНЕСКО приймає перший міжнародний договір ООН про вищу освіту) нівелюють значущість естетичної, мистецької освіти, зміщаючи її на дальній план.

© Прокопчук В., 2020

Однак, у багатонаціональній та полікультурній Україні загострюються процеси міжкультурної комунікації, набувають темпів зустрічні тенденції зближення, взаємопроникнення й діалогу культур, зокрема художніх (мистецьких), та їх прагнення зберегти свою унікальність. Усе це сприяє загостренню основної суперечності між цивілізаційною технологізацією та тенденцією до нівелювання освітньої функції мистецтва і як результат – недооцінювання загальної мистецької освіти, що потребує актуалізації виховного потенціалу мистецтва, як фундаменту у професійній підготовці вчителя.

Мета статті полягає у визначенні особливостей та специфіки методологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в європейському освітньому просторі.

Аналіз основних досліджень з проблеми. Вагоме значення для розкриття вказаної теми публікації має науково-філософський доробок щодо глобальних цивілізаційних змін, які істотно впливають на розвиток та зміст освіти, виховання «людини-культури» та духовний розвиток особистості у контексті цих процесів (І. Бех, І. Зязюн, М. Киященко, В. Кремень та ін.).

Проблеми музично-педагогічної освіти знайшли відображення у порівняльно-педагогічних дослідженнях вчених: Н. Абашкіної, Т. Десятова, Н. Лавриченко, Л. Леферда, О. Локшиної, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Б. Наврочинського, Р. Пахочінського, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Я. Фронтчака та ін.

Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема й музичного мистецтва, у різних країнах Європи стали предметом досліджень багатьох науковців, як вітчизняних так і зарубіжних: Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, В. Брайнін, У. Зандфукс, Р. Нойманн, І. Сташевська, Е. Терхарт, К. Червенко (Німеччина), Є. Вишневська, С. Гаєвський, Р. Гоздецька, І. Кривохижа, Г. Ніколаї, В. Павленко, А. Пастернак, Я. Проснак, М. Пшиходзінська (Польща), П. Смальберг (Фінляндія), Т. Харченко (Франція), Л. Волинець (Швеція) та ін. Проте нині актуалізується потреба в узагальненні та систематизації зарубіжного досвіду щодо методологічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва для впровадження його найкращих здобутків у вітчизняну вищу школу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У «Педагогічній Конституції Європи» справедливо зазначено, що європейський об'єднавчий процес потребує формування сучасної європейської людини, «здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді» (Педагогічна Конституція Європи. Преамбула, 2013, с. 111). Беззаперечно, що «майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів» (там само). Тому одним з найважливіших державних завдань у галузі освіти, зокрема й мистецької, є формування вчителя музичного мистецтва нової генерації, здатного до культуротворних втілень у суспільстві та реалізації сучасних підходів у навчанні для виховання конкурентоспроможного молодого покоління. З огляду на це, актуалізується потреба вивчення специфіки європейського досвіду підготовки вчителів музичного мистецтва з метою врахування кращих здобутків провідних європейських країн в освіті та впровадження новітніх тенденцій у вітчизняних закладах вищої освіти.

Вважаємо за доцільне наголосити на необхідності посилення уваги до загальної мистецької освіти та вивчення зарубіжного досвіду у підготовці вчителя музичного мистецтва, що зумовлюється розумінням ролі вчителя як носія й провідника культурних (мистецьких) цінностей. Нині, як ніколи, перед мистецькою освітою гостро постає завдання виховання «людини культури», здатної до міжкультурної

комунікації та культуротворчої місії у багатонаціональному полікультурному суспільстві.

У такому розумінні не викликають заперечення міркування М. Киященка щодо необхідності підготовки нових педагогічних кадрів в епоху інформаційно-цифрових технологій, докорінних змін та створення новітніх стратегій виховання майбутніх поколінь. Адже суспільству потрібні люди творчої активності, які відповідатимуть не лише новій культурі взаємодії людини зі світом людей, природи, а й особливо зі світом культури (Киященко, 2010, с. 128).

Підтримці, розвитку музичної освіти, дослідженням у галузі музичної педагогіки сприяє діяльність Міжнародного Товариства Музичної Освіти (ISME – International Society for Music Education), заснованого у Брюсселі 1953 р. зусиллями ЮНЕСКО та Міжнародної Музичної ради ЮНЕСКО на конференції «Для стимулювання музичної освіти як невід'ємної частини загальної освіти». Всесвітня організація освітян у галузі мистецтва ISME від початку свого існування представляє міжнародну, міжкультурну й міждисциплінарну мережу професіоналів, що налічує учасників з понад 80 країн світу та об'єднує педагогів з раннього музичного виховання, музичних працівників дитячих садків, вчителів музики закладів середньої освіти, викладачів музичних шкіл, студій, гуртків, училищ, консерваторій, педагогічних університетів, теоретиків та дослідників у галузі музичної освіти, музичних терапевтів, музикантів-виконавців, студентів тощо (ISME: International Society for Music Education).

Міжнародне Товариство, що своєю діяльністю охоплює як професійну, так і аматорську музичну освіту, головною місією визначає усіляку підтримку створеній всесвітній спільноті педагогів у галузі музичного мистецтва, сприяння глобальній міжкультурній співпраці та розумінню серед музичних педагогів усього світу, сприяння розвитку музичної освіти для людей різного віку та упродовж життя як світовій тенденції. ISME пропагує значущість обміну досвідом і міжнародного співробітництва для міжкультурного взаєморозуміння й миру та визнає, що ефективна музична освіта залежить від якісної підготовки кваліфікованих педагогів (там само).

Щодо професійної підготовки вчителів, зазначимо, що методологічна підготовка відображає проблеми «методологічних і теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти» (Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні, 2002, с. 32).

Методологія (шлях пізнання чи дослідження, вчення) тлумачиться як сукупність підходів, способів, методів, прийомів, що застосовуються у процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення визначеної мети (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 374).

Методологія педагогіки визначається як учіння про структуру та логічну організацію методів і засобів педагогічної діяльності, принципи побудови, способи і форми наукового пізнання в педагогіці (Полонский, 2004, с. 20).

Зазначимо, що у переважній більшості європейських країн музику у середній школі викладає вчитель-класовод, якого готують у педагогічних закладах вищої школи. Зокрема, право викладати музичне мистецтво у школі отримують викладачі, які закінчили вищий педагогічний навчальний заклад, педагогічний відділ університету (з попередньою музичною освітою чи без) або отримали диплом музичного вищого навчального закладу (Ніколаї, 2008а, с. 147).

Дослідник у сфері музично-педагогічної компаративістики Г. Ніколаї виокремлює три історичні етапи розвитку музично-педагогічної освіти Польщі у ХХ ст.: об'єднувально-пошуковий (1918–1939 рр., становлення національної

системи підготовки вчителів між двома світовими війнами), змістово-організаційний (1945–1988 рр., остаточне визначення змісту й завдань музично-педагогічної освіти) та євро-інтеграційний (з 1989 р., етап інтеграційних, гуманістичних та інформаційних трансформацій) (Ніколаї, 2008b, с. 19).

Крім того, музично-педагогічна освіта Польщі у ХХ ст. пройшла певні фази розвитку, що в цілому збігаються у хронологічних межах та ознаках з розвитком такої освіти в Україні. Так, *перша фаза* (початок ХХ ст., «педагогізація» освіти) визначається забезпеченням у Польщі вчительських кадрів з музики підготовкою музикантів, що мали право викладати в загальноосвітній школі лише після отримання додаткової педагогічної кваліфікації. *Друга фаза* (20-ті–50-ті рр., так зване «омузичування» педагогічної складової освіти) характеризується спрямуванням навчальних програм вчительських семінарій на підготовку класного вчителя (вчителя-класовода), який викладав усі предмети в класі, а відтак програми містили теорію музики, гармонію, гру на музичних інструментах, хоровий та сольний спів, що певною мірою забезпечувало розширену музично-методичну підготовку учнів. Спільним для *третьої фази* розвитку освіти Польщі та України, що припадає на 60–80-ті рр., є створення організаційних підрозділів, як нового напряму в системі педагогічної освіти – музичного виховання, виключно для підготовки вчителів музики. Цей період у Польщі вирізняється розвитком «ідеї виховання через мистецтво» як теорії естетичного виховання. Зазначимо, що відкриття в Україні в 1962–63 рр. перших самостійних підрозділів музично-педагогічної освіти також ознаменували появу нової освітньої музично-педагогічної галузі. Перетворення *четвертої фази* (з 90-х рр. ХХ ст.) зумовлені активними інтеграційними й полікультурними процесами, зокрема, зміною вчителя, що беззаперечно виконує нав'язані програмно-організаційні рішення на творчого та самостійного педагога у визначенні форм щодо музичного виховання у школі, освітня підготовка якого відбувається з урахуванням новітніх вимог сучасного суспільства (Ніколаї, 2008b, с. 20–22).

Професійна підготовка вчителів музики у Польщі, яка наприкінці ХХ ст. здійснювалася за напрямом навчання «Музичне виховання», у результаті освітньої реформи 2000 року змінюється на напрям «Художня освіта у галузі музичного мистецтва», у вищих педагогічних школах відкривається спеціальність «Мистецька освіта» (Ніколаї, 2008b, с. 22).

У Польщі підготовка вчительських кадрів з музичного мистецтва здійснюється в університетах, вищих педагогічних школах та академіях, музичних академіях. Причому, в університетах, вищих педагогічних школах та педагогічних академіях надається кваліфікація вчителя музики основної школи (гімназії, ліцею), а в музичних академіях – учителя музики зі спеціалізацією релятивного співу, елементарного музикування К. Орфа, ритміки Ж. Далькроза, аніматора музичної культури тощо (Ніколаї, 2008a, с. 149). Здійснюється також підготовка студентів за спеціальностями «Початкове навчання» й «Дошкільне виховання» у педагогічних навчальних закладах та університетах (Ніколаї, 2008b, с. 22).

Характерним є опанування спеціальності «Музика» як додаткової (другої) у поєднанні з «Початковим навчанням», «Дошкільним вихованням», «Польською мовою» (іноземними мовами), «Опікунською педагогікою» («Культурно-освітньою педагогікою»), «Історією», «Математикою», «Фізичним вихованням» тощо. У межах спеціальності «Вчитель музики» пропонуються також такі спеціалізації: інструктор-керівник ансамблів, органіст (костьольна музика), інструментальна педагогіка, музикотерапія, рух з музикою – танок – музичний театр тощо (Ніколаї, 2008b, с. 23).

Прикметно, що у музично-педагогічній освіті наскрізно, від музичних шкіл до відділів ритміки в музичних академіях, велика увага приділяється ритмічному вихованню (ритміка Е. Далькроза, музичний інструментарій К. Орфа, релятивний спів тощо). Зокрема, важливими для майбутнього учителя музичного мистецтва є не лише вміння вільної імпровізації на фортепіано у різних стилях, створення пластичних інтерпретацій музичних творів, а й організація ритмічного виховання дітей у школах, терапевтичний вплив засобами ритміки на дітей з особливими потребами (Ніколаї, 2008b, с. 22–23).

Наголосимо, що професійні компетентності майбутніх учителів музики включають: володіння фаховими методиками, що активізує пізнавальний інтерес та збагачує інтелектуальний розвиток учнів; психолого-педагогічні вміння, спрямовані на реалізацію естетично-виховної функції мистецтва та всебічному розвитку учнів; реалізацію індивідуального підходу у навчанні, задоволення індивідуальних навчально-творчих потреб учнів, співпрацю з вчителями, батьками тощо; уміння передавати набуті знання, поглиблювати та інтегрувати їх із знаннями інших галузей; оволодіння та застосування інформаційних технологій у навчанні; поглиблене знання іноземних мов тощо.

Програмні результати навчання передбачають:

– володіння психолого-педагогічними знаннями, що дозволяють розуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та викладання, а також знаннями з дидактики та методики педагогічної діяльності, підкріпленою практичним досвідом;

– володіння уміннями й навичками, необхідними для виконання шкільних дидактичних завдань, включаючи самостійну підготовку та адаптацію навчальної програми до потреб і можливостей учнів;

– практичну готовність до виконання професійних завдань;

– здатність удосконалювати власну педагогічну майстерність;

– уміння спілкуватися, застосовуючи різні методики як з суб'єктами педагогічної діяльності, так і з іншими учасниками навчального процесу;

– здатність естетичної чутливості, емпатії, відкритості (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela).

Звернімо увагу, що саме спеціальність «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» серед інших музичних спеціальностей є педагогічною. Тому у рамках Педагогічних студій студенти інших спеціальностей та напрямів можуть отримати педагогічну підготовку після засвоєння ними блоку психолого-педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Музична педагогіка», «Психологія», «Психологія мистецтва» тощо), навчально-дидактичних («Музична дидактика», «Методика викладання дисциплін» (залежно від спеціальності), дисциплін за вибором («Вокал», «Композиція з елементами звукового втілення», «Джазова музика», «Музична дидактика з елементами арт-терапії») та проходження педагогічної й навчальної (методичної) практики. (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela).

Наприклад, Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski) налічує 11 факультетів, серед яких Мистецький факультет, що об'єднує Інститут музичного мистецтва та Інститут образотворчого мистецтва. Навчання в Інституті музичного мистецтва (Instytut Muzyki) здійснюється за чотирма напрямками у сферах класичної та популярної музики: методичний (викладання музики),

виконавський (спів, гра на інструментах, диригування), творчий (композиція, аранжування) та популяризація (анімація музичної культури).

Студенти спеціальності «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» (*«Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej»)* готуються до викладання занять з музичного мистецтва в початковій загальноосвітній школі, дошкільних навчальних та позашкільних закладах, професійних та аматорських вокальних і вокально-інструментальних ансамблях, у сфері анімації та популяризації музичного мистецтва тощо. Випускники отримують кваліфікацію вчителя (викладача), лектора, вокаліста, інструменталіста (органіста), диригента, композитора, звукорежисера, аніматора й організатора у сфері культури та мистецтва тощо (Uniwersytet Zielonogórski: Instytut Muzyki UZ).

Підготовка вчителів музики в *Німеччині* здійснюється в університетах, вищих педагогічних й музичних школах та вищих школах мистецтв, де велике значення надається поєднанню теорії і практики. Так, навчання охоплює два етапи: навчання в закладі (теоретична підготовка) та стажерська практика в школі (практична підготовка). Перший етап навчання, як теоретична основа для майбутньої практичної діяльності завершується першим державним іспитом, успішне складання якого надає студенту право переходу до практичної стажерської практики. Підсумком практики, що проходить за межами закладу вищої освіти та включає відвідування уроків у школах, самостійне проведення занять та під керівництвом вчителя-методиста (ментора), додаткове вивчення спеціальних курсів і предметів, окрім проміжного контролю є другий державний іспит, що засвідчує здатність та готовність студента до організації й здійснення навчального процесу як вчителя (Бобраков, 2012, с. 123–126).

Ще однією особливістю підготовки учительських кадрів у Німеччині є її орієнтація не лише на обрану спеціалізацію (навчальна програма, план, дисципліни тощо), а й на школу чи навчальний заклад (його тип, ступінь тощо), у якому буде працювати майбутній учитель музичного мистецтва (там само).

Майбутні вчителі музики вивчають такі навчальні дисципліни, як музична педагогіка, музикознавство, аналіз музичних форм, теорія музики, спів (вокал), хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль, читання партитур, розвиток слуху тощо. Крім індивідуальних, групових, лекційних, семінарських занять студенти беруть активну участь у численних дослідницьких проєктах, наукових й міждисциплінарних семінарах, «круглих столах» тощо (Матвєєва, 2014, с. 185).

Отримавши не педагогічну, а музичну освіту (наприклад, у консерваторії) випускник також має право викладати в загальноосвітній школі, проте лише музичні факультативи (кожен учень у Німеччині повинен обрати щонайменше один факультатив). Поширеною є практика опанування студентом спеціальності вчителя музики паралельно з іншою.

У структурі змісту освіти майбутнього вчителя музики в Німеччині виокремлюються педагогічний, музично-теоретичний та мистецько-практичний блоки відповідно до спеціалізацій та напрямів підготовки. Наприклад, Університет музики та театру ім. Фелікса Мендельсона Бартольді у Лейпцизі пропонує студентам музичний, співацький і педагогічний напрями, що охоплюють мистецько-практичні, музично-теоретичні та музично-педагогічні блоки спеціалізацій, зокрема ранню музику, фортепіано (диригент), духові ударні інструменти, струнні інструменти (арфа), драматургію, драматичний інститут «Ганс Отто», класичний спів (музичний театр), музикознавство, музичну композицію, популярну музику (джаз), Інститут церковної освіти та музичну освіту (Hochschule für Musik & Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig). Студенти

можуть навчатися на таких факультетах: інструментальна та вокальна педагогіка (сфери діяльності випускників: музичні школи, заклади дозвілля, керівники ансамблів; навчатися музиці можуть люди різного віку); елементарна музична та танцювальна педагогіка (сфери діяльності випускників: музичні й художні школи, загальноосвітні школи, заклади дозвілля й молодіжні центри, мистецькі й культурні товариства, дитячі будинки, будинки престарілих, реабілітаційні центри, музичні центри освіти для дорослих, музичне виховання у церквах, театрах танцю для дорослих і дітей тощо) та викладання музики (шкільна музика) (там само).

У концепції художньо-естетичної освіти *Франції* належна увага приділяється дисциплінам «Музичне мистецтво» і «Пластичне мистецтво». У професійній підготовці вчителя музичного мистецтва важливе місце займає підготовка студента не лише як музиканта-виконавця для викладання інструментального класу в школі, а також як координатора-керівника співпраці з мистецькими інституціями (театрами, філармоніями, концертними залами) й музеями художньо-мистецького профілю, що слугують освітньо-мистецькими майданчиками для проведення шкільних уроків музики на постійній основі. Така тісна співпраця освітньої та мистецької галузей через «Національні ресурсні центри» дає можливість використовувати культурний простір мистецьких інституцій як навчальний для оптимізації навчання учнів та водночас слугує навчально-мистецькою практикою у різних формах для студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва. Тому пріоритетне значення надається тісному зв'язку загальноосвітньої школи та ЗВО з культурно-мистецькими закладами; творчій співпраці вчителів музичного мистецтва, ЗВО і культурних інституцій для створення мистецьких майданчиків як навчального простору, особливого розвиваючого середовища для учнів та студентів (Харченко, 2013, с. 125).

Крім того, як свідчить практика Ліонської національної консерваторії музики і танцю, Паризької вищої національної консерваторії музики і танцю, поширеним є залучення до навчального процесу (семінари, майстер-класи, мистецькі проекти тощо) видатних діячів культури та мистецтва різних країн світу, що є важливим не лише для реалізації освітніх завдань (інтегрування у зміст навчальних програм регіональних традицій, мистецьких практик тощо), а й для міжкультурної співпраці та культурно-мистецького діалогу (там само).

У *Швеції* підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва серед іншого спрямована на втілення програми «Мистецтво поза школою»: учні загальноосвітніх шкіл заохочуються до участі у численних позашкільних культурно-мистецьких проєктах, організованих учителями, що водночас є складником базової шкільної програми. Зазначимо, що в початковій школі навчання здійснює один учитель-класовод, музичне мистецтво та інші предмети мистецького циклу (візуальні мистецтва, танець, літературно-драматичне мистецтво, ремесла тощо) викладає лише фахівець – вчитель музичного мистецтва та вчителі мистецьких дисциплін. Загальна мистецька освіта розглядається як важливий засіб соціалізації та гуманізації суспільства, творчого розвитку й самовираження особистості. У підготовці вчителів музичного мистецтва увага акцентується на формуванні естетичної, музичної, креативної та комунікативної компетентностях. Зміст музичної освіти відображений у таких дисциплінах, як «Історія музики», «Музичні стилі», «Сучасна музика», «Слухання музики», «Композиція, Виконавство» (інструментальне, вокальне, танцювальне) тощо (Яковлев, 2011, с. 87).

Аналіз сайту Королівської вищої музичної школи у Стокгольмі засвідчує, що випускники музичних навчальних закладів для роботи у загальноосвітній школі

обов'язково повинні додатково отримати педагогічну освіту для отримання освітнього ступеня «вчитель», опанувавши цикл музично-педагогічних та художньо-естетичних дисциплін. Існує великий попит на підготовку вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи не лише як виконавця-музиканта, а й вчителя-предметника у початковій і середній школі з правом викладати мистецькі предмети (Kungliga Musikhögskolan & Stockholm).

В освітній політиці *Фінляндії*, що є продовженням практики «суспільства добробуту» (welfare society), підготовка майбутніх учителів із ступенем магістра є одним із важливих напрямів вищої освіти. Учні та студенти розглядаються як творці свого навчання, компетентностей та поглядів на світ. Навчання й виховання у середній та вищій школі засобами мистецьких дисциплін, що об'єднані у міжкультурні предметні блоки, спрямоване на збереження фінської історичної культурно-мистецької спадщини, що є частиною народної та європейської, виховання толерантності, розвиток міжнародної співпраці та ґрунтується на принципах гнучкої стандартизації, відсутності ранжування навчальних предметів на базові (пріоритетні) й «несерйозні» (другорядні), педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю, довіри і фахової відповідальності, узгодженості, співпраці та комплементарності. У викладанні увага акцентується на знаннях практичного матеріалу, пріоритет надається не досвідченості, а інноваційному мисленню. Учителів заохочують до використання нових підходів та ідей у викладанні й навчанні, важливим є створення психологічно сприятливого клімату в освітньому середовищі, повага прав і свобод учнів, почуття такту й справедливості (Скиба, 2017, с. 25–36).

Велике значення відводиться предмету «Музика», як такому, що розвиває обидві півкулі мозку, та який (поряд з «Образотворчим мистецтвом») є обов'язковим у програмі базової (основної) школи. Увага акцентується на грі на музичних інструментах (від сопілки до бас-гітари), якими учні опановують за дев'ять років навчання у школі.

Результатом реформи 2014 р. *фінської* освіти, яка визнається як відкрита самоорганізована система і вважається взірцем, є перенесення акцентів зі стандартних уроків на міждисциплінарність, співпрацю й командну взаємодію у проєктних завданнях «багатодисциплінних предметів», які групуються у предметні блоки; наявність електронних щоденників, де оцінка є стимулом для ліпшого засвоєння нових знань; відсутність оцінювання до третього класу, з третього по сьомий – лише усне; відсутність практики викликати учня «до дошки»; можливість писати в зошитах олівцем та витирати написане кілька разів; заміна атестації вчителів на щорічний «план професійного розвитку»; право школі та вчителям самостійно розробляти навчальну програму, обирати підручники й методи навчання тощо (там само).

У *Норвегії,* де «Мистецтво» є одним із обов'язкових предметів у загальноосвітній школі, а учні на вибір опановують одним із мистецьких напрямів «Мистецтва, ремесла та дизайн» або «Музика, танець і драма», зміст навчання за кожним з них складається з базових (спільних), профільних предметів та за вибором. Тому підготовка майбутніх вчительських кадрів у галузі мистецтва здійснюється також за цими напрямками (Яковлев, 2011, с. 88).

У *Великобританії* двоступенева (бакалавр, магістр) система підготовки вчителів здійснюється традиційно у закладах вищої освіти (коледжах університетського рівня та педагогічних відділах університетів), де навчальні дисципліни об'єднані у загальноосвітні, спеціальні та професійно-педагогічні блоки. У професійній підготовці майбутнього вчителя увага зосереджується на

формуванні моделі, що уміло поєднує функції учителя-керівника, методиста, експерта, спостерігача, організатора, наставника, мотиватора, ініціатора, діагноста, консультанта тощо. Обов'язковим для роботи у школі є статус кваліфікованого вчителя (QTS), що надається лише після складання іспиту з математики, літератури та інформаційних технологій (Соколова, 2009, с. 8–13).

Крім того, система вищої педагогічної освіти характеризується демократичністю, тьюторським способом побудови, відсутністю бюрократії та регламентації змісту дисциплін, практичною спрямованістю змісту навчання та належною увагою до педагогічної практики, скороченням лекційного часу (до 25 %) та зосередженістю на самостійній роботі студентів (понад 60 %), персоналізацією навчання, добре розвинутим дистанційним навчанням, тісним співробітництвом між університетом і шкільними учителями, пріоритетністю незалежності та професійних цінностей у понятті «професіоналізм вчителя», акцентом на самовдосконалення системи шляхом щорічних письмових відгуків та взаємних оцінок колег щодо оцінки роботи кожного викладача тощо.

Основними вимогами до шкільних вчителів Департаменту освіти Шотландії є: знання предмета, педагогічна майстерність, професійні цінності, відповідальність та професійне зростання, протидія дискримінації, допомога учням з емоційно-поведінковими відхиленнями тощо; Департаменту освіти Англії – знання предмета, педагогічна майстерність, організаторські здібності, використання ефективних методів навчання, ефективне оцінювання знань і планування часу, повага релігійності та етнічного походження учнів (там само).

Варто додати, що в *Японії* художньо-естетичне виховання, яке починається з раннього віку, ґрунтується на усвідомленні унікальності кожної дитини, яка може стати музикантом, художником, поетом тощо. Відтак у загальноосвітній школі музика входить до обов'язкових предметів художнього циклу, який займає третину усього навчання, поруч з малюванням, ремеслами, декоративно-ужитковими й витонченими мистецтвами, каліграфією тощо. Тому майбутнього вчителя музичного мистецтва готують не лише як виконавця на різних музичних інструментах, а й як майстра з понад 30 мистецьких практик (слово, драматургія, орігамі, костюм, ікебана тощо) (Яковлев, 2011, с. 88–89).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволяє зробити висновки, що система навчання у закладах вищої педагогічної освіти кожної країни має свою специфіку та обумовлюється сукупністю цінностей, що визначаються соціокультурними умовами, які окреслюють завдання, структуру та зміст навчання. При цьому, спільними ознаками є: зосередженість на двопредметній підготовці вчителя музичного мистецтва; індивідуалізація навчального процесу, що забезпечується багаторівневою професійною освітою з урахуванням попереднього рівня та профілю музичної підготовки студента; практична зорієнтованість освіти, що характеризується поліпрограмністю, гнучкістю програм й організацією навчального процесу; підвищення ролі педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів; упровадження інтегрованих курсів шляхом об'єднання дисциплін у предметні блоки; врахування регіонального аспекту у змісті навчання; тісна співпраця Міністерства освіти, Міністерства культури з різноманітними асоціаціями, об'єднаннями, центрами; міжнародне партнерство на рівні шкіл, навчальних закладів, культурно-мистецьких інституцій; спрямованість змісту мистецької (музично-педагогічної) освіти на розуміння цінності культурного розмаїття світу, що є необхідним для міжкультурної комунікації («діалогу культур») у світовому співжитті тощо.

У загальній мистецькій освіті спостерігається підсилення її ролі як важливої складової загальної освіти шляхом збільшення навчального часу для вивчення мистецьких предметів, її практичною зорієнтованістю, врахуванням місцевих (регіональних) культурно-мистецьких особливостей у змісті навчання, домінуванням музичного мистецтва над іншими предметами художньо-естетичного циклу, практикою кількох моделей, викладанням окремих мистецьких предметів, їх об'єднанням у предметно-художні блоки та інтегруванням у зміст інших предметів; зосередженістю на відкритості школи до різноманітних мистецьких проявів та співпрацею з культурно-мистецькими інституціями тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні досвіду підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інших зарубіжних країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

UNESCO: ЮНЕСКО принимает первый международный договор ООН о высшем образовании URL: https://ru.unesco.org/news/yunesko-prinimaet-pervyy-mezhdunarodnyy-dogovor-oon-o-vysshem-obrazovanii: [Дата звернення 04.03.2020 р.].

Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. (2013). *Вища освіта України*, 3, с. 111–116.

Киященко, Н. (2010). Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций. *Век глобализации*, 2, с.127–138.

ISME: International Society for Music Education/ URL: https://www.isme.org/about : [Дата звернення 07.03.2020 р.].

Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні. (2002). *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, с. 10–39.

Шинкарук, В. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Інститут філософії ім. Г. Сковороди НАН України : Абрис, 751 с.

Полонский, В. (2004). В: *Словарь по образованию и педагогике*. Москва : Высшая школа, 511 с.

Ніколаї, Г. (2008a). Європейські моделі підготовки вчителів музики. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, Ч. ІІІ, сс. 142–150.

Ніколаї, Г. (2008b). *Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)*. Доктор педагогічних наук. Київ.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450) : *Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiey*. URL: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450 : [Дата звернення 08.03.2020 р.].

Uniwersytet Zielonogórski: Instytut Muzyki UZ/ URL: http://www.imu.uz.zgora.pl/ : [Дата звернення 08.03.2020 р.].

Бобраков, С. (2012). Становлення та розвиток системи професійної підготовки вчителів у Німеччині. *Вісник Житомирського державного університету*: *Педагогічні науки*. Вип. 65, сс. 123–126.

Матвєєва, О. (2014). *Теоретико-методичні засади педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти: [монографія]*. Харків: Щедра садиба плюс, 438 с.

Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig URL: https://www.hmt-leipzig.de/ : [Дата звернення 08.03.2020 р.].

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon/ URL: http://www.cnsmd-lyon.fr/: [Дата звернення 19.03.2020 р.].

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris/ URL: http://www.conservatoiredeparis.fr/accueil/: [Дата звернення 19.03.2020 р.].

Харченко, Т. (2013). *Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика*: *[монографія]*. Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 560 с.

Яковлев, В. (2011). Досвід підготовки вчителя музики у зарубіжній професійній педагогічній освіті. *Педагогічні науки*, Вип. 1, сс. 86–93.

Kungliga Musikhögskolan i Stockholm/ URL: https://www.kmh.se/: [Дата звернення 19.03.2020 р.]

Скиба, М. (2017). *Освіта для турбулентного світу*. Український Інститут майбутнього. 80 с. URL: https://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf_332: [Дата звернення 18.03.2020 р.].

Соколова, А. (2009). *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії.* Кандидат педагогічних наук. Одеса.

REFERENCES

UNESCO: YuNESKO prinimayet pervyy mezhdunarodnyy dogovor OON o vysshem obrazovanii [UNESCO: UNESCO Accepts First United Nations International Higher Education Treaty]. URL: https://ru.unesco.org/news/yunesko-prinimaet-pervyy-mezhdunarodnyy-dogovor-oon-o-vysshem-obrazovanii: [Data zvernennya 04.03.2020] (in Russian)

Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Preambula. (2013). [The Pedagogical Constitution of Europe. Preamble]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, No 3, s. 111–116. (in Ukrainian)

Kiyashchenko, N. (2010). Transformatsiya esteticheskogo vospitaniya v epokhu globalizatsii i smeny tsivilizatsiy [Transformation of Aesthetic Education in the Era of Globalization and Change of Civilizations]. *Vek globalizatsii.* No 2. s. 127–138. (in Russian)

ISME: International Society for Music Education. URL: https://www.isme.org/about : [Data zvernennia 07.03.2020].

Osnovni napriamy doslidzhen z pedahohichnykh i psykholohichnykh nauk v Ukraini. (2002). [The Main Directions of Research in Pedagogical and Psychological Sciences in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.* No 3, s. 10–39. (in Ukrainian)

Shynkaruk, V. (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Kyiv: Instytut filosofii im. H. Skovorody NAN Ukrainy: Abrys. 751 s. (in Ukrainian)

Polonskiy, V. (2004). V: *Slovar po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary on Education and Pedagogy]. Moscow: Vysshaya shkola. 511 s. (in Russian)

Nikolai, H. (2008a). Yevropeiski modeli pidhotovky vchyteliv muzyky [European Models of Music Teacher Training]. *Pedahohichni nauky* : zbirnyk naukovykh prats. Sumy : Sumy State Makarenko Pedagogical University, Ch. III. s. 142–150. (in Ukrainian)

Nikolai, H. (2008b). *Rozvytok muzychno-pedahohichnoi osvity v Polshchi (XX stolittia)* [Development of Music-pedagogical Education in Poland (XX century)]. Doktor pedahohichnykh nauk. Kyiv. (in Ukrainian)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450) : *Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiey.* URL:

http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450 : [Data zvernennia 08.03.2020].

Uniwersytet Zielonogórski: Instytut Muzyki UZ. URL: http://www.imu.uz.zgora.pl/ : [Data zvernennia 08.03.2020].

Bobrakov, S. (2012). Stanovlennia ta rozvytok systemy profesiinoi pidhotovky vchyteliv u Nimechchyni [Establishment and Development of a Teacher Training System in Germany]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu: Pedahohichni nauky. Vyp. 65*. s. 123–126. (in Ukrainian)

Matvieieva, O. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady pedahohichnoi diahnostyky yakosti vyshchoi muzychno-pedahohichnoi osvity* : [monohrafiia] [Theoretical and Methodological Principles of Pedagogical Diagnostics of the Quality of Higher Music-pedagogical Education]. Kharkiv : Shchedra sadyba plius. 438 s. (in Ukrainian)

Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig. URL: https://www.hmt-leipzig.de/: [Data zvernennia 08.03.2020].

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon. URL: http://www.cnsmd-lyon.fr/: [Data zvernennia 19.03.2020].

Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris [online]. Rezhym dostupu: http://www.conservatoiredeparis.fr/accueil: [Data zvernennia 19.03.2020].

Kharchenko, T. (2013). *Humanizatsiia suchasnoi pedahohichnoi osvity u Frantsii: teoriia i praktyka*: [monohrafiia] [Humanization of Modern Teacher Education in France: Theory and Practice]: Luhansk: LNU im. T. Shevchenka, 560 s. (in Ukrainian)

Yakovlev, V. (2011). Dosvid pidhotovky vchytelia muzyky u zarubizhnii profesiinii pedahohichnii osviti. [Music Teacher Training Experience in Foreign Professional Pedagogical Education]. *Pedahohichni nauky, Vyp. 1*. s. 86–93. (in Ukrainian)

Kungliga Musikhögskolan i Stockholm/ URL: https://www.kmh.se/: [Data zvernennia 19.03.2020].

Skyba, M. (2017). *Osvita dlia turbulentnoho svitu* [Education for the turbulent world]. Ukrainskyi Instytut maibutnoho. 80 s. URL: https://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf_332: [Data zvernennya 18.03.2020]. (in Ukrainian)

Sokolova, A. (2009). *Profesiina pidhotovka vchytelia u systemi pedahohichnoi osvity Anhlii i Shotlandii* [Teacher Training in the Teaching System of England and Scotland]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Odesa. (in Ukrainian)

METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER IN EUROPEAN EDUCATIONAL INTEGRATION

Victoriia Prokopchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Playing Musical Instruments of the Institutes of Arts,
Rivne State University for Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7593-6837
e-mail: dykalo@mail.rv.ua

Abstract. The article deals with the research of peculiarities of methodological training of future teacher of musical art in higher education institutions of European educational integration. The analysis is based on a comparative approach. The specifics of training of musical art teacher in seven European countries such as Poland, Germany, France, Sweden, Finland, Norway and Great Britain were characterizes.

The peculiarity of music-pedagogical education is determined by the set of values that are determined by sociocultural conditions. These conditions describe the contents of education. Common trends in training of musical art teacher were determined. They are: focus on two-subject training; individualization and flexibility of programs and the learning process; practical orientation of education characterized by multiprogramming; the growing importance of pedagogical practice and independent practice of students; implementation of integrated courses by combining disciplines into subject blocks; taking into account the regional aspect in the content of training; close cooperation of the Ministry of Education, the Ministry of Culture with associations, centers; international partnerships at the level of school, educational institutions, cultural and artistic institutions; the focus of art education content on understanding the value of cultural diversity in the world, which is necessary for intercultural communication(dialogue of cultures) in world coexistence.

The activities of International Society for Music Education – ISME that promote development and support of music education was characterized. The necessity of great attention to general art education and study of foreign experience in training of musical art teacher was determined. It is due to understanding of teacher's role as a carrier of cultural and artistic values.

Keywords: methodological training, musical art, future teachers of musical art, music-pedagogical education, general art education, educational integration, European experience, man of culture, intercultural communication.

Стаття надійшла до редакції 26. 03. 2020 р.

УДК 378.016:5
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.233

Сяська Інна
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м.Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-6096-1335
e-mail: syaskainna@gmail.com

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті здійснено аналіз практики фахової підготовки вчителів природничих наук у Європі та Україні. Охарактеризовано ті дослідження, які акцентують увагу саме на важливості навчально-дослідницької підготовки майбутніх вчителів у галузі природничих наук та відповідають сучасним освітнім потребам. Встановлено, що у контексті зазначеної проблеми прогресивним можна вважати досвід Фінляндії, де організація підготовки вчителів природничих наук здійснюється із застосуванням мультидисциплінарного підходу та залученням педагогічних технологій, які дають змогу у навчальному процесі поєднувати одночасно теоретичну і практичну підготовку майбутнього фахівця шляхом спрямування її на дослідно-орієнтовану практичну діяльність. Обґрунтовано методичні підходи до створення спеціального освітнього середовища з метою підвищення якості навчально-дослідницької підготовки в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти України. Визначено форми, засоби й технології її реалізації в освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету. Доведено, що навчально-дослідницька діяльність студентів у лабораторіях навчально-методичного центру природничої освіти зумовлює розвиток низки професійних компетентностей та soft-skills навичок майбутніх вчителів природничих дисциплін.

Ключові слова: заклад вищої педагогічної освіти, учитель природничих дисциплін, освітнє середовище, навчально-методичний центр природничої освіти, навчально-дослідницька діяльність.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань нової української школи є формування сучасного природничо-наукового світогляду учнів, здатних оцінювати практичне значення наукових досягнень різних галузей природознавства у житті людини і суспільства, розуміти морально-етичні й соціальні аспекти природничих досліджень, їх вплив на здоров'я людини і навколишнє середовище. Забезпечити реалізацію означених стратегічних завдань спроможний педагог, який має ґрунтовні інтегровані природничі знання, може здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з учнями, володіє розвинутими уміннями й навичками науково-дослідної роботи та ефективно використовує інноваційні педагогічні технології. Відтак, створення відповідного освітнього середовища та матеріально-технічних умов забезпечення навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін є одним із пріоритетних напрямів діяльності закладу вищої педагогічної освіти та потребує детального вивчення.

© Сяська І., 2020

Аналіз основних досліджень з проблеми. Проблемами фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін (біології, фізики, хімії) й, зокрема, розвитку їх навчально-дослідницьких навичок у різний час займалися низка вітчизняних і зарубіжних вчених: Л. В. Бурчак, М. М. Верзілін, М. В. Гриньова, І. Л. Дрижун, В. С. Єлагіна, Т. С. Куратова, В. М. Корсунська, І. В. Мороз, В. В. Оніпко, В. М. Пакулова, Б. Є. Райков, М. Ю. Солощенко, С. В. Стрижак, О. Г. Ярошенко, J.-P. Astolfi, W. Stawiński, M. Švecová, P. Tarhon й ін. Реформа середньої освіти, яка здійснюється нині, потребує зміну підходів до підготовки вчителів-предметників згідно вимог компетентнісно-орієнтованої європейської освіти. Відповідно визначення методичних підходів до створення освітнього середовища у закладі вищої педагогічної освіти з метою підвищення якості навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів фізики, хімії, біології, природознавства стало **метою нашого дослідження**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика фахової підготовки вчителів природничих наук за кордоном і в Україні має певні відмінності. Зупинимося на характеристиці тих досліджень, які акцентують увагу саме на важливості навчально-дослідницької підготовки майбутніх вчителів у галузі природничих наук та відповідають сучасним освітнім потребам.

Зокрема, західноєвропейська практика навчання майбутніх учителів спрямована на інтегровану підготовку фахівців (Франція, Великобританія, Ірландія, Данія, Фінляндія). До прикладу, у Франції не готують вчителів біології, фізики чи хімії, а підготовка студентів здійснюється за напрямом «Науки про життя та землю». Випускники-магістри Вищих шкіл викладацького складу й освіти (ESPE) за цим напрямом можуть викладати природничі дисципліни у закладах середньої освіти Франції, які попередньо пройшли підготовку з професійно-орієнтованих дисциплін та виконали науково-дослідницьку роботу, а також успішно завершили стажування й конкурсний відбір на посаду вчителя. Незважаючи на доволі значні відмінності у змісті професійної підготовки педагогів у різних закладах освіти, обов'язковими до вивчення є декілька базових курсів. Серед них вирізняється «Дидактика природничих наук», яка співзвучна із звичними для нас методиками навчання фізики, хімії, біології, та опирається на сучасні досягнення природничих наук у поєднанні з психолого-педагогічними підходами до їх презентації викладання. Особливе місце у науковому і навчальному забезпеченні викладання цієї дисципліни займають праці професора Жана-П'єра Астольфі (1996), у яких значна увага відводиться як методичній, так і навчально-дослідницькій підготовці майбутнього вчителя природничих наук.

Підготовка вчителів Великобританії згідно положення Department for Education and Skills / Teacher Training Agency (2002) є двоступеневою і частково відповідає українській системі: передбачає навчання у педагогічних коледжах з отриманням ступеня «Бакалавра педагогіки» та за потреби подальше здобуття університетської освіти з отриманням ступеня бакалавра, приміром, природничих наук. У такому випадку навчання може здійснюватись як за програмами однорічної підготовки, так і дво-, і чотирирічної залежно від отриманої кваліфікації випускника з правом працювати лише в початковій, початковій і середній, середній та вищій школах. У професійній підготовці вчителів вирізняється поєднання предметно спеціалізованого і практично спрямованого навчання, яке реалізується насамперед в актуалізації навчально-дослідницької діяльності студентів. Вони мають змогу практикувати її безпосередньо у школі під прямим керівництвом викладачів університетів. Отримання відповідної педагогічної кваліфікації випускниками

університетів можливе лише за умови успішного проходження однорічного стажування у школі.

У контексті зазначеної проблеми прогресивним вважаємо досвід Фінляндії. Організація підготовки вчителів природничих наук здійснюється із застосуванням мультидисциплінарного підходу та використанням педагогічних технологій, які дають змогу у навчальному процесі поєднувати одночасно теоретичну й практичну підготовку майбутнього фахівця через спрямування її на дослідно-орієнтовану практичну діяльність.

За результатами вивчення та аналізу практики підготовки майбутніх учителів початкової школи, К. В. Котун (2014) дійшов висновку, що розвиток педагогічної освіти у Фінляндії безпосередньо пов'язаний із цілою низкою чинників, серед яких важливе місце посідають введення гнучких і вільних стандартів навчання (курікулуму), які грунтуються на компетентнісній підготовці вчителя.

Так, аналізуючи курікулум педагогічної освіти вчителя середньої школи, представленого у роботі Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S. (2007), ми дійшли висновку, що окрім академічної підготовки майбутнього учителя (від 85 до 120 кредитів ECTS у бакалавраті та 60 – 120 кредитів у магістратурі), значна увага надається педагогічному навчанню, на яке виділяється як мінімум 60 кредитів ECTS у бакалавраті й магістратурі. Воно передбачає не лише теоретичну педагогічну підготовку, а й практичне її втілення під час проходження навчальних практикумів і контрольованої педагогічної практики у так званих «Педагогічних тренувальних школах» при університетах Фінляндії та пізніше у муніципальних школах. Компоненти курікулуму педагогічного навчання розділені так (за Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S.):

1) теоретичне педагогічне навчання (дидактика, методика навчання і викладання певного предмету, порівняльна педагогіка, педагогічна психологія й соціологія та ін. – 25 – 40 кредитів ECTS);

2) навчання для набуття дослідницької компетентності (3–12 кредитів ECTS), спрямоване на набуття дослідницької готовності майбутніх педагогів до навчання учнів та орієнтоване на оволодіння ними сучасними методами й методиками навчальної діяльності (дослідницько-комунікативна методологія). Практично реалізується під час проходження студентами контрольованої педагогічної практики;

3) контрольована педагогічна практика (20–25 кредитів ECTS), яка проходить на трьох рівнях: інтегрована з теоретичним навчанням і спрямована на закладання навичок дослідницької діяльності; практикум у тренувальних школах під безпосереднім керівництвом викладачів з апробацією методів навчання учнів (у тому числі й дослідницьких) у певній предметній області; практика у муніципальних школах, де студент несе повну відповідальність за свою педагогічну діяльність та здійснює науково-дослідну роботу, враховуючи результати самоаналізу набутого педагогічного досвіду;

4) додаткове навчання (додаткові 1–2 предмети за міждисциплінарним підходом) – до 10 кредитів ECTS.

Таким чином, навчально-дослідницька підготовка майбутніх учителів у Фінляндії займає важливе місце у формуванні їх фахової компетентності та є підгрунтям для подальшого професійного самоудосконалення.

З вітчизняного досвіду вищої педагогічної освіти вирізняються наукові праці з цієї проблемної галузі, здійснені впродовж останніх років. Так, С. В. Стрижак (2005), грунтуючись на особистісно-орієнтованому підході, обґрунтувала модель науково-методичної підготовки вчителів природознавчого напряму, в основу якої

поклала виокремленні внутрішні та зовнішні чинники, що мають вплив на процес формування складових компонентів цієї підготовки, а також принципи її реалізації у закладі вищої освіти.

У роботі В. В. Оніпко (2012) визначено перелік фахових компетентностей майбутнього вчителя природничих дисциплін, до якого входять фундаментальна, психолого-педагогічна та методична компетентності. Авторка зазначає, що прикладом метапредметної компетентності може бути природничо-дослідницька компетентність. Вона найбільш повно відображає сучасні вимоги до якості професійної підготовки в аспекті розвитку особистості фахівця. На думку дослідниці, сформувати складові всіх компонентів зазначеної компетентності можливо, застосовуючи системне використання педагогічних технологій в освітньому процесі.

Врахувавши наукові напрацювання та досвід практики застосування навчально-дослідницької підготовки майбутніх педагогів в Україні і за кордоном, ми розробили методичні підходи до створення спеціального освітнього середовища, що сприяє підвищенню якості такої підготовки в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. В основу були покладені компетентнісний, міждисциплінарний, проблемно-орієнтований та діяльнісний підходи.

Фахове спрямування підготовки майбутнього учителя природничих дисциплін визначає основоположне значення міждисциплінарного підходу у побудові змісту освітнього процесу і має на меті формування у студентів природничо-наукової картини світу як результату інтеграції фундаментальних знань з біології, фізики, хімії, природознавства. У природничій галузі впродовж останніх десятиліть відбуваються процеси інтеграції й диференціації наук, які, тісно взаємодіючи між собою, забезпечують нові наукові відкриття на межі різних галузей знань.

Компетентнісний підхід ставить завдання формування системи фахових компетентностей майбутнього учителя природничих дисциплін, до яких ми віднесли: предметні компетентності (природничо-наукова, навчально-дослідницька, експериментально-дослідна, здоров'язбережувальна (валеологічна)), психолого-педагогічні компетентності (дидактична, навчально-методична, виховна, організаційна, психологічна), професійно-комунікативні компетентності (вербально-логічна, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічно-змістова) та екологічна компетентність (І. Сяська, 2018). Хоча деякі науковці наголошують на тому, що екологічна компетентність входить до переліку предметних компетентностей саме вчителя природничих дисциплін, оскільки екологія є галуззю природничих наук. Однак, на наш погляд, такий підхід є неправильним: екологічну компетентність слід відділяти від предметних компетентностей, як таку, що є підґрунтям для формування суспільної й індивідуальної екологічної культури й свідомості, тому має бути складовою життєвих (ключових) і загальних фахових компетентностей з огляду на наростання світових екологічних проблем.

Проблемно-орієнтований підхід навчально-дослідницької підготовки вчителя передбачає застосування технологій проєктів і проблемного навчання, які дають змогу підвищити її ефективність. Постановка проблеми теоретичного чи прикладного характеру інтенсифікує експериментально-дослідну діяльність студентів з її вирішення, зумовлює розвиток креативного мислення, критичного аналізу навчально-професійного матеріалу задля пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблемної задачі або виконання індивідуального чи колективного проєкту. Крім того зазначені технології стимулюють розвиток soft-skills навичок:

відповідальності, командної роботи, комунікативних вмінь, самоменеджменту й самодисципліни.

У свою чергу діяльнісний підхід дає змогу студентам дослідно-експериментальним шляхом поглибити і закріпити теоретичний матеріал на практикумах, активізувати пізнавальний інтерес до природничих наук та реалізувати його під час навчальних і виробничих (педагогічних) практик та в період виконання курсових проєктів і кваліфікаційних робіт.

Обґрунтування підходів до навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, дало змогу визначити форми та засоби її реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти. Так, в Рівненському державному гуманітарному університеті з метою якісної професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук створено спеціальне освітнє середовище у вигляді організації роботи навчально-методичного центру природничої освіти (рис. 1). До складу центру входять лабораторії навчально-дослідницької підготовки, оснащені сучасним обладнанням для проведення практикумів, лабораторія методик навчання природничих дисциплін, лекційні аудиторії, забезпечені мультимедійним супроводом подачі навчального матеріалу, та лабораторія науково-дослідної роботи студентів. Робота навчально-методичного центру природничої освіти спрямована на активізацію навчально-дослідницької діяльності студентів як засобу формування системи загальних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів біології, фізики, хімії, природознавства.

Рис. 1. Модель навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін

Зокрема, навчально-дослідницька діяльність студентів з використанням сучасного обладнання у лабораторіях центру зумовлює розвиток низки компетентностей: природничо-наукової, навчально-дослідницької, експериментально-дослідної, здоров'язбережувальної, екологічної, навчально-методичної та інформаційно-комунікаційної. Приміром, використання приладів для проведення фізичних експериментів, потужного оптичного мікробіологічного обладнання, спеціалізованих міні-лабораторій для дослідження хімічного складу води та ґрунту, а також обладнання для моніторингу функціонального стану організму людини й санітарно-гігієнічних умов навчальних приміщень, якими забезпечені лабораторії центру, дає змогу проводити різноманітні форми навчальних занять студентів, інтенсифікувати науково-дослідну роботу і формувати зазначені компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. Частина обладнання (бінокулярні мікроскопи) має спеціальні пристрої: цифрові камери та різні виходи (USB, Wi-Fi), за допомогою яких можна об'єднати в мережу, тому усі зображення з мікроскопів студентів викладач може побачити на мультимедійному екрані або на своєму гаджеті чи ноутбуці. Застосування цифрових технологій посилює мотивацію студентів до більш активної участі в роботі за допомогою цифрових пристроїв, моніторинг роботи всіх студентів з власного пристрою без потреби пересування аудиторією, залучення до

обговорення результатів, спільне використання зображень та відео онлайн. А для студентів – це навчання у звичному цифровому середовищі, спільне використання результатів з одногрупниками, робота з привабливою новою освітньою технологією, а відтак – інтерес до навчання, швидка допомога викладача, оволодіння інформаційно-комунікаційною компетентністю. У поєднанні з ІК-технологіями на заняттях доцільно поєднувати технології проблемного навчання, проєктів, інтерактивних та дослідницьких технологій. Постановка навчально-дослідницького завдання або проблеми і створення проєкту її розв'язання з позицій різних природничих дисциплін забезпечує реалізацію міждисциплінарного підходу, як базового, у фаховій підготовці учителів саме природничих дисциплін.

У свою чергу використання різних форм організації навчальних занять у лабораторіях центру: загальних (лекційні, лабораторні, практичні заняття, навчальна практика), групових (консультаційні, заняття наукових гуртків, проєктних груп, тренінги, дискусійні клуби, круглі столи), індивідуальних (тьюторівські заняття, дослідницькі заняття з науковим керівником курсових проєктів чи кваліфікаційних робіт) зумовлює розвиток певних soft-skills навичок та загальних компетентностей студентів згідно проєкту TUNING:

- здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями, застосовувати знання в практичних ситуаціях;
- здатність до дослідницької діяльності;
- здатність до самостійної роботи;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
- здатність генерувати нові ідеї (креативність), розвивати гуманітарне та ноосферне мислення, інтелектуальну та ціннісно-мотиваційну сферу;
- здатність використовувати інформаційні і комунікаційні технології;
- здатність працювати у команді й вміння виявляти міжособистісну комунікацію.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, організація освітнього середовища у формі роботи навчально-методичного центру природничої освіти дає змогу підвищити якість компетентнісної освіти майбутніх педагогів засобами навчально-дослідницької діяльності і створює можливості для формування трансдисциплінарної моделі фахової підготовки учителів природничих дисциплін. Проведене дослідження не вичерпує коло питань, які необхідно вирішити для якісної підготовки фахівця в галузі природничої педагогічної освіти, та потребує подальшого впровадження інноваційних підходів і технологій в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Astolfi, J.-P. (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*. Paris: Nathan, 112 p.

Department for Education and Skills/Teacher Training Agency, (2002*). Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training.* London: DFES, 20 p.

Котун, К. (2014). *Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: методичні рекомендації*. Київ: Видавництво Ін-ту обдарованої дитини. 60 с.

Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V. & Uusiautti, S. (2008). Curricula for class teachers and for subject teachers – Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia*. Vol 13(2), 2008, pp. 3–16.

Стрижак, С. (2005). *Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах*. Кандидат педагогічних наук. Інститут педагогіки АПН України.

Оніпко, В. (2012). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі*. Доктор педагогічних наук. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

Сяська, І. (2018). До проблеми впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* № 10 (84), сс. 179 – 190.

REFERENCES

Astolfi, J.-P. (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*. Paris: Nathan, 112 p.

Department for Education and Skills/Teacher Training Agency, (2002*). Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training.* London: DFES, 20 p.

Kotun, K. (2014). *Pedahohichna osvita Finliandii u konteksti yevropeiskoho vymiru: metodychni rekomendatsii* [Pedagogical Education in Finland in the Context of the European Dimension: Guidelines]. Kyiv: Vydavnytstvo In-tu obdarovanoi dytyny. 60 s. (in Ukrainian)

Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V. & Uusiautti, S. (2008). Curricula for class teachers and for subject teachers – Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia*. Vol 13(2), 2008, p. 3–16.

Stryzhak, S. (2005). *Naukovo-metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh* [Scientific and Methodological Bases of Vocational Training of Future Teachers of Natural Sciences in Higher Teacher Education institutions]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Instytut pedahohiky APN Ukrainy. (in Ukrainian)

Onipko, V. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin do profesiinoi diialnosti u profilnii shkoli* [Theoretical and Methodological Bases of Future Teachers of Natural Disciplines Training for Professional Activity in a Profile School]. Doktor pedahohichnykh nauk. Cherkaskyi natsionalnyi universytet im. Bohdana Khmelnytskoho. (in Ukrainian)

Siaska, I. (2018). Do problemy vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu u protses fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin [Implementation a Competent Approach in the Process of Future Teachers of Natural Sciences]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. No 10 (84), s. 179–190. (in Ukrainian)

WAYS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL AND RESEARCH TRAINING OF FUTURE NATURAL SCIENCES TEACHERS

Inna Siaska
Ph.D., Associate Professor, Doctoral Student
at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6096-1335
e-mail: syaskainna@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of vocational training teachers of natural science in Europe and Ukraine. The study highlights the importance of teaching and research training for future teachers in the field of natural sciences and meet current educational needs. It is established that in the context of this problem progressive can be considered the experience of Finland, where the organization of education of teacher of natural sciences is carried out using a multidisciplinary approach and the involvement of pedagogical technologies, which allow in the educational process to combine both theoretical and practical training to a specialist research-oriented practical activity. The methodological approaches to the creation of a special educational environment with the purpose of improving the quality of educational and research training in the educational process of institutions of higher pedagogical education of Ukraine are substantiated: competence, interdisciplinary, problem-oriented and active. The forms (general, group, individual classes), means (educational and research activity) and technologies (problem training, projects, interactive, research, IT technologies) of its realization in the educational process of Rivne State University for the Humanities were determined. It was proved that the students' educational and research activities in the laboratories of the educational and methodological center of natural education lead to the development of a number of professional competences and soft-skills of the future teachers of natural sciences. In particular, natural-scientific, educational-research, experimental-research, health-saving, ecological, educational-methodical and information-communication competency are formed. Thus, the model of educational-research training of future teachers of natural disciplines is substantiated.

Key words: institution of higher teacher education, teacher of natural sciences, educational environment, educational and methodological center of natural education, educational and research activity.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2020 р

УДК [378.02:373.3.011.3-051]:005.336.2
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.261

Третяк Оксана
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-4558-2863
e-mail: ksenijat2017@gmail.com

Міщеня Оксана
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-3041-1575
e-mail: oksanamishchenia@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, ФАХІВЦЯ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. За результатами аналізу теоретичних джерел обгрунтовано сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія», «професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи» та «професійна компетентність вчителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання» та визначено місце і роль педагогічної рефлексії у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. Розкрито необхідність формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти. З'ясовано, що сформованість педагогічної рефлексії є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісного сенсу у спілкуванні з іншими, а також спонукає до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, творчої діяльності, успішної реалізації реформи освіти, а також запобігає професійному вигоранню педагога. Подано класифікацію рефлексії за типами, видами практик, змістом, формою діяльності, цілями. Представлено форми та методи використання педагогічної рефлексії в освітньому процесі професійної підготовки фахівців початкової освіти, інклюзивної освіти; наведено приклади окремих вправ.

Ключові слова: рефлексія, педагогічна рефлексія, професійна рефлексія, рефлексивна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти.

Постановка проблеми. Модернізація системи педагогічної освіти в умовах Нової української школи потребує переосмислення і пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, фахівців з інклюзивної освіти. Сучасна школа покликана формувати всебічно розвинену особистість, здатну до критичного мислення; патріота з активною позицією, який діє згідно морально-етичних принципів, здатний приймати відповідальні рішення, поважати гідність і права людини; інноватора, здатного змінювати навколишній

© Третяк О., Міщеня О., 2020

світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя (Міністерство освіти і науки України, 2016).

Ефективність реалізації поставлених завдань, які зазначені у новому Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Концепції Нової української школи, залежить від висококваліфікованих фахівців, готових сприймати все нове й прогресивне, відкритих до накопичення та осмислення нових ідей, здатних до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

Відтак, пошук способів особистісного та професійного зростання майбутніх фахівців вимагає детального аналізу рефлексивного компонента як важливої складової професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Дослідження щодо сутності рефлексії розкрито у працях А. Бізяєва, А. Гурєєва, Г. Дегтяр, М. Заброцького, А. Карпова, О. Кононко, С. Максименко, В. Петровського, А. Петруліте, Н. Пов'якель, В. Семиченко та ін. Досліджено роль рефлексивних процесів у професійному становленні вчителів мистецьких дисциплін (В. Орлов), фізичної культури (А. Максимов), іноземної мови (А. Веремчук), майбутнього вчителя початкової школи (Ю. Бабаян, К. Нор); особливості формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі педагогічного коледжу (Ю. Кушеверська); процес розвитку педагогічної рефлексії у фаховій підготовці майбутнього вчителя (Н. Крашеніннікова); здатність до професійної рефлексії як необхідний критерій готовності до інклюзивної діяльності (А. Колупаєва, З. Шевців) тощо.

Мета статті – розкрити сутність педагогічної рефлексії та обгрунтувати особливості її формування у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування компетентностей є ключовим результатом усіх ланок освіти. Не є виключенням і заклади вищої освіти, мета яких – формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Під поняттям «професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» ми розуміємо інтегральне особистісне утворення, яке вміщує комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних умінь і навичок, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду із залученням можливостей сучасної кредитно-модульної системи професійної підготовки студентів у педагогічному ЗВО, що забезпечує її успішну реалізацію у майбутній професійній діяльності (Третяк, 2014). «Професійна компетентність учителя початкових класів у сфері інклюзивного навчання – це синтез знань, умінь та навичок. необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс особистісно значущих якостей та професійних компетентностей і компетенцій» (Шевців, 2019, с. 69).

Однією з важливих особистісно значущих якостей учителя початкової школи, в тому числі й учителя інклюзивного навчання, є рефлективність як уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності та саморозвиватися. Тому інтегруючим компонентом у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти на нашу думку, є рефлексивна компетентність (самооцінка, самоконтроль, самовдосконалення майбутнього фахівця).

Розглянемо сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія». Термін «рефлексія» (*лат*. reflexio – «звернення назад»; *англ.* to reflect

upon – «розмірковувати над») означає осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності і поведінки.

Рефлексія у Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначається як 1) самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; 2) в ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2004).

У філософському словнику рефлексія визначається як принцип людського мислення, який спрямовує її на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, яка розкриває внутрішню побудову і специфіку духовного світу людини (Сучасний філософський словник, с. 579).

Низка науковців під рефлексією розуміє:

- форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій і вчинків. Самоаналіз та самооцінка, які засновані на рефлексії, забезпечують контроль еталоном, взірцем, який виступає як критеріальна основа оцінної діяльності (Попков та Коржуєв);
- здатність зростаючої особистості усвідомлювати свої особливості і те, як вони сприймаються іншими, а також будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших (у першу чергу, авторитетних) (Кононко);
- ідеальну форму діяльності людини, спрямовану на саму себе, роздуми особистості над власною поведінкою та духовним світом у цілому, в результаті чого формується певний «Я-образ» (Петруліте);
- активне, цілеспрямоване усвідомлення особистістю власних характеристик як детермінант конкретної поведінки (Бабаян та Нор, 2011).

Отже, рефлексія є передумовою здатності людини до саморегуляції. Вона передбачає розвиток в індивіда, з одного боку, вміння критично ставитися до себе, а з іншого, усвідомлювати свої недоліки і ставитися до них без почуття провини або сорому, сприймаючи себе як особистість, яка може самоудосконалюватися.

Педагогічна рефлексія дає можливість вчителю подивитись на свою працю з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до своєї професії, визначає ставлення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Здатність порівнювати, співставляти самосвідомість з оцінками інших учасників взаємодії допомагає учителю усвідомити те, як до нього ставляться і як його оцінюють інші – вихованці, колеги, батьки (Лук'янова, 2001). Позиція вчителя, яка спрямована на постійний «зворотній зв'язок», на вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції того, хто навчається, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень є важливою умовою розвитку професіоналізму педагога (Лук'янова, 2001, с. 59).

Р. Тур (2004) формулює педагогічну рефлексію як усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація.

У психолого-педагогічній літературі науковці (І. Зязюн, Є. Климов, А. Маркова, В. Орлов, О. Пєхота, О. Савченко, В. Семиченко та ін.) акцентують увагу на важливості рефлексії в процесі професійного становлення майбутнього фахівця, як стрижневого компонента, що визначає співвідношення між сенсом життя і професійною діяльністю.

В. Петровський (2008), розглядаючи професійну рефлексію у структурі професійної компетентності педагога, виокремлює такі її елементи: усвідомлення педагогом справжніх мотивів своєї діяльності; вміння відрізнити власні

ускладнення і проблеми від ускладнень і проблем вихованців; оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе в дзеркалі життя інших людей; здатність до емпатії і децентрації (здатність до сприймання точки зору іншої людини). Є. Чорний (2002) вважає, що в цілому професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно виявляє ступінь розбіжності між особистісними уявленнями про ефективного та успішного педагога в цілому (ідеальний образ педагога), уявлення про себе як педагога (ідеальний образ: Я – ідеальне педагога) та реальним рівнем успішності та ефективності (Я – реальне педагога).

Професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, пов'язаних із професійною діяльністю. Адекватне знання ступеня та характеру розбіжностей між ідеальними образами та реальною ситуацією «Я – в професії» є постійно діючим стимулом до самоудосконалення, особистого та професійного зростання педагога, в цьому і полягає значення професійної рефлексії (Радченко, 2006).

Виникає необхідність формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти, яка є підгрунтям його самовдосконалення.

Рефлексивний компонент у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи реалізується в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких важливих для педагога якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно-значущих знань, умінь і навичок (Калінін, 2005; Третяк, 2014).

Разом з тим, рефлексивний компонент інклюзивної компетентності виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюються та переосмислюються свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. У системі інклюзивної компетентності рефлексія витлумачена як здатність до аналізу в процесі професійної діяльності, що спрямована на інклюзію дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу та передбачає аналіз стану реалізації ідей процесу інклюзії, власного досвіду й досвіду колег у досягненні інклюзії дітей і молоді з особливими потребами в соціумі загальноосвітнього закладу в процесі професійної діяльності, вибір оптимального варіанта розв'язання різних соціально-педагогічних ситуацій у процесі інклюзії; адекватне оцінювання результатів власної соціально-педагогічної діяльності, уміння визнавати власні помилки і здатність їх усувати; потреби в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності (Бондар, 2014).

Під рефлексивною компетентністю Ю. Бабаян та К. Нор (2011) розуміють вдумливе та відповідальне ставлення вчителя-професіонала до своєї роботи, що ґрунтується на постійному осмисленні своєї діяльності та її результатів в інтересах інших людей. Недостатній рівень її прояву перешкоджає успішній реалізації реформи освіти.

Формуючи професійну рефлексію у майбутнього вчителя початкової школи, фахівця з інклюзивної освіти, необхідно пам'ятати про цілеспрямований, системний і організований процес, який важливо розпочинати з першого курсу навчання у ЗВО.

Професіограма рефлексивного педагога включає такі вміння: бачити проблему і формулювати відповідні цілі і завдання педагогічної діяльності; враховувати особливості взаємодіючих суб'єктів і умов, у яких виникла та чи інша ситуація; уміння робити предметом аналізу усі дії, які починаються і проєктуються, особистісні якості і компетенції, що проявляються, домінантні цілі і мотиви; узагальнювати досвід своєї практичної роботи і використовувати у своїй практиці досвід колег; уміння знаходити різні шляхи розв'язання педагогічної ситуації, проєктувати різні моделі поведінки, робити обгрунтований вибір; об'єктивно оцінювати педагогічні факти, явища, рівень власної компетентності, професійно-значимі особистісні якості; адаптовувати, доповнювати і змінювати навчальний план, програму, форми і методи навчання відповідно до конкретних умов з метою досягнення оптимальних результатів; визначати і спрогнозувати перспективи і напрями власного самоудосконалення тощо (Ю. Бабаян та К. Нор, 2011).

Отже, рефлексивна компетентність дає змогу педагогу осмислити, зрозуміти емоційний та особистісний стан суб'єктів навчання, осіб з особливими освітніми потребами та включити їх в освітній процес.

Існує декілька класифікацій рефлексії: *за змістом* – символічна, усна, письмова; *за формою діяльності* – колективна, групова, фронтальна та індивідуальна; *за цілями* – рефлексія діяльності; рефлексія змісту навчального матеріалу; рефлексія настрою та емоційного стану; *за видами практики* – рефлексія щодо дії: аналіз дій чи думок, які вже мали місце; рефлексія в дії: спонтанне експериментування з новими ідеями; рефлексія для дії: використання інсайтів, отриманих у результаті рефлексії щодо думок чи дій, які відбулися, як керівництво для подальших дій.

Вирізняють 4 типи рефлексії: інтелектуальна – самоусвідомлення власної особи як суб'єкта пізнання; особистісна – самоусвідомлення власної особи як індивіда в цілому; комунікативна – самоусвідомлення власної особи як суб'єкта спілкування; праксеологічна – самоусвідомлення власної особи як суб'єкта професійної діяльності (Радченко, 2006).

Розвиток рефлексивних здібностей у майбутніх фахівців початкової школи варто реалізовувати впродовж усього освітнього процесу в ЗВО. Зокрема, ми формуємо рефлексивну компетентність як під час вивчення навчальних курсів, так і в процесі гурткової роботи, під час проходження педагогічної практики, написання наукових проєктів, дипломних робіт тощо.

Наприклад, під час викладання курсів «Дидактика початкової школи», «Організація інклюзивного навчання в початковій школі» рефлексія виступає ключовим елементом на завершальному етапі кожного заняття та є обов'язковим елементом кожної інтерактивної вправи. На етапі рефлексії студент коротко оцінює роботу, свою участь і самопочуття. Це можуть бути такі вправи:

«Рефлексивний екран». Завдання: висловіть свою думку щодо заняття, вибираючи початок фрази з рефлексивного екрану на дошці.

Сьогодні я дізнався… Було цікаво… Було важко… Я зрозумів, що… Тепер я можу… Мене здивувало… Я навчився… Для себе я взяв…

«Анкета-рефлексія».

Чи задоволений ти результатом самої роботи? А процесом? Чому? Якби тобі дали змогу ще раз виконати її, які зміни ти вніс би в хід її виконання? Чи взявся б ти за роботу, якби міг передбачити її результат? Якби не взявся, то яку роботу хотів би виконати натомість? Над чим хотів би працювати надалі?

«Знаю – дізнався – хочу дізнатися». Студентам пропонується поставити позначки за допомогою знаків на полях біля тексту або в самому тексті.

«+» - знаю. «!» - новий матеріал (дізнався). «?» - хочу дізнатися.

«Ресторан». Студентам пропонується уявити, що сьогоднішній день вони провели в ресторані і тепер директор ресторану просить їх дати відповідь на декілька запитань за змістом заняття.

Я з'їв би ще це… Найбільше мені сподобалося… Я переїв… Будь ласка, принесіть ще…

«Сенкан». Наприклад, тема «Методи навчання»:

Бесіда. Спокійна, відкрита. Розкриває, повідомляє, характеризує. Словесний, діалогічний метод навчання. Розмова.

«Палітра емоцій». Із поданого переліку емоцій, пропонується вибрати три, що відповідають вашому настрою на цей момент: замріяність, співчуття, захоплення, спокій, переживання, радість, легенький смуток, журба, заздрість, злість, роздратування, розчарування, піднесення, бажання творити тощо.

Педагогічна рефлексія спрямована на осмислення й усвідомлення студентами під час лекції чи практичного (лабораторного) заняття ідеї; спроба відобразити те, що сталося з моїм «Я»: «Що я думав? Що відчував? Що придбав? Що мене здивувало? Що я зрозумів?» тощо. Тобто, використовуючи в освітньому процесі педагогічну рефлексію, відповідаючи на поставлені питання, пасивний студент активно включається в освітній процес. Педагогічна рефлексія спонукає до дії, дає зрозуміти: «Що для тебе є важливим? Для чого тобі ці знання? Де ти їх зможеш використати?» І коли теоретичний матеріал переходить в особистісну значущість, студент по-іншому починає його сприймати, йому стає цікаво вчитися, розробляти, мислити, творити.

Методика організації етапу рефлексії передбачає: встановлення фактів (що відбулося; що і навіщо вивчали; які помилки допустили чи могли б допустити); аналіз причин (чому це відбулося; які способи діяльності ми використовували; яким чином досягали мети); виявлення і формулювання результатів рефлексії (ідеї, пропозиції, закономірності, висновки); планування подальших дій.

У роботі гуртка-тренінгу «Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи», який функціонує в межах діяльності Освітньо-ресурсного центру кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ, зі студентами педагогічного факультету практикуємо як окремі вправи рефлексивного характеру, так і тренінги, спрямовані на самоудосконалення майбутнього вчителя початкової школи, фахівця інклюзивної освіти. Формування рефлексивних здібностей відбувається у процесі бесід, рольових ігор, диспутів, перегляду відеороликів, ауторелаксу тощо.

У ході тренінгу створюються такі умови, які вводять майбутніх фахівців початкової школи у рефлексивну позицію щодо себе і своєї майбутньої професійної діяльності, спонукаючи до самоаналізу і осмислення себе у професійно значимій ситуації, до оцінки своїх дій, поглядів, переконань.

На формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкової школи та фахівця з інклюзивної освіти під час навчального тренінгу спрямовані такі вправи: «Стілець бажань», «Я – це Я», «Притча про мудреця і метелика», «Подолання звинувачення», «Корзина для сміття», «Мийка», «Повітряна куля», «Мій перший день у школі», «Я можу!» та ін. (Третяк, 2013).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, педагогічна рефлексія має стати обов'язковим елементом навчальних занять у закладах освіти всіх рівнів, у тому числі й вищій школі. Рефлексія на занятті – це спільна діяльність викладача та студента, що дозволяє вдосконалювати освітній процес, враховуючи навчальні потреби кожного, в тому числі й осіб з особливими освітніми потребами.

У результаті пошуку ми виокремили такі переваги рефлексії: здатність до об'єктивної самооцінки; аналіз результатів педагогічної діяльності з різних позицій: рух думки «угору» та «вглиб», від «назовні» до «всередину»; усвідомлення здобутих знань і вмінь; порівняння свого сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших, коригування певних позицій; набуття вміння рефлексувати в реальному житті, що дуже важливо, особливо для фахівців з інклюзивної освіти, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки. Систематичне використання рефлексії під час занять дає можливість викладачу своєчасно побачити реакцію студентів на навчання, внести необхідні корективи в роботу, удосконалювати форми та методи викладання.

Професійна рефлексія включає уміння вибору, проєктування та реалізації тих чи інших професійних маршрутів, уміння професійної самодіагностики, а саме: адекватну оцінку рівня власної професійної майстерності і способів її вдосконалення, усвідомлення своєї ролі в діяльності професійного колективу, вміння оцінити можливості виконання запропонованих та самостійно обраних задач різного масштабу та рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство освіти і науки України, (2016). *Концепція «Нова українська школа»:* URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [Дата звернення 9 травня 2020 р.].

Третяк, О. (2014). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу.* Кандидат педагогічних наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Шевців, З. (2019). *Основи інклюзивної педагогіки.* Львів: «Новий світ – 2000». 264 с.

Великий тлумачний словник української мови (2004). В. Т. Бусел (ред.) Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 1440 с.

Современный философский словарь (2004). Санкт-Петербург: Академический проект. 864 с.

Лукьянова, М. (2001). Психолого-педагогическая компетентность учителя. *Педагогика,* 10. с. 56–61.

Тур, Р. (2004). Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*, 13.

Петровский, В. (2008). Состоятельность и рефлексия: модель четырех курсов. *Психология.* Журнал высшей школы, 5(1), с. 77–100.

Черный, Е. (2002). Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов. *Практична психологія та соціальна робота*, 3, с. 14–17.

Радченко, А. (2006). *Професійна компетентність учителя*. Харків: Основа. 86с.

Калінін, В. (2005). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур*. Кандидат педагогічних наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Бондар, Т. (2014). Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 7 (41), с. 153–162.

Бабаян, Ю. та Нор, К. (2011). *Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.* Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. С. І. Якименко [ред]. Київ: Видавничий дім «Слово», с. 231–265.

Третяк, О. (2013). *Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи: навчально-методичний тренінг (для студентів напряму підготовки «Початкова освіта».* Рівне: РДГУ. 105 с.

REFERENCES

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, (2016). *Kontseptsiia "Nova ukrainska shkola"* [The Concept of the "New Ukrainian School"]: URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredynya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [Data o zvernennia 9 travnia 2020 r.]. (in Ukrainian)

Tretiak, O. (2014). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy vyshchoho navchalnoho zakladu [*Shaping of professional competence of future elementary school teacher in the Context of the Credit-module System of Higher Educational Institutin]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (in Ukrainian)

Shevtsiv, Z. (2019). *Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky* [Fundamentals of Inclusive Pedagogy]. Lviv: "Novyi svit – 2000". 264 s. (in Ukrainian)

Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Large Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language] (2004). V. T. Busel (red.) Kyiv; Irpin: VTF "Perun". 1440 s. (in Ukrainian)

Sovremennyi filosofskii slovar [Modern Philosophical Dictionary] (2004). Sankt-Peterburh: Akademicheskii proekt. 864 s. (in Ukrainian)

Lukianova, M. (2001). Psykhologo-pedagogicheskaia kompetentnost uchitelia [Psychological and Pedagogical Competence of the Teacher]. *Pedagogika*, 10. s. 56–61. (in Russian)

Tur, R. (2004). *Pedahohichna refleksiia – osnova formuvannia tvorchoho samorozvytku osobystosti* [Pedagogical Reflection - the Basis for the Formation of Creative Self-development of the Individual]. Upravlinnia shkoloiu, 13. (in Ukrainian)

Petrovskii, V. (2008). Sostoiatelnost i refleksiya: model chetyrekh kursov [Consistency and Reflection: a Four-course Model]. *Psikhologiya*. Zhurnal vysshei shkoly, 5(1), s. 77–100. (in Russian)

Chernyi, E. (2002). Initsiirovaniye professionalnoi refleksii u pedagogov [Initiation of Professional Reflection in Teachers]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, No 3, s. 14–17. (in Russian)

Radchenko, A. (2006). *Profesiina kompetentnist uchytelia* [Professional Competence of a Teacher]. Kharkiv: Osnova. 86 s. (in Ukrainian)

Kalinin, V. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of Professional Competence of the Future Foreign Language Teacher by means of Dialogue of Cultures*]. Kandydat pedahohichnykh nauk. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. (in Ukrainian)

Bondar, T. (2014). *Formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti v umovakh innovatsiinoi paradyhmy osvity* [Shaping of Inclusive Competence in the Context of Innovative Paradigm of Education]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 7 (41), s. 153–162. (in Ukrainian)

Babaian, Yu. ta Nor, K. (2011). *Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Shaping of Reflexive Competence of the Future Elementary School Teacher]. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. S. I. Yakymenko [red]. Kyiv: Vydavnychyi dim "Slovo", s. 231–265. (in Ukrainian)

Tretiak, O. (2013). *Profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly:*

navchalno-metodychnyi treninh (dlia studentiv napriamu pidhotovky «Pochatkova osvita») [Vocational Development of Future Elementary School Teacher: Educational-pedagogical Training (for Students of the specialty "Primary education"]. Rivne: RDHU. 105 s. (in Ukrainian)

PEDAGOGICAL REFLEXION IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER, SPECIALIST IN INCLUSIVE EDUCATION

Oksana Tretiak
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Primary Education Pedagogy,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-4558-2863
e-mail: ksenijat2017@gmail.com
Oksana Mischenia
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
at the Department of Primary Education Pedagogy.
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3041-1575
e-mail: oksanamishchenia@gmail.com

Abstract. Modernization of the pedagogical education system in the context of the New Ukrainian school requires a new generation of highly qualified specialists, which are ready to accept everything new and progressive, are open to accumulation and obtaining new ideas, are capable to self-development, self-determination. The need to ensure the search for ways of personal and professional growth of the future elementary school teacher, a specialist in inclusive education, encourages them to form a pedagogical reflection.

On the basis of theoretical sources the essence of the concepts "reflection", "pedagogical reflection", "professional reflection" were substantiated. Based on the interpretation of the concepts "professional competence of future primary school teachers" and "professional competence of elementary school teachers in the field of inclusive education" it determine the place and role of pedagogical reflection in the structure of professional competence of future elementary school teachers and inclusive education specialist. The necessity of formation of reflective competence of the future elementary school teacher, specialist in inclusive education was revealed. Moreover, it was found that the formation of pedagogical reflection is a regulator of personal achievements, the search for personal meaning in communication with others, and encourages self-knowledge, professional growth, skills, creativity, successful implementation of educational reforms, and prevents professional burnout of teachers. Different approaches to the classification of the reflection were presented: according to the types (intellectual, personal, communicative, praxeological), types of practice (reflection on action, reflection in action, reflection after action); content (symbolic, oral, written); forms and goals of activities (collective, group, frontal, individual); forms of teaching (lectures, practical, laboratory classes, trainings, practice), methods of using pedagogical reflection in the educational process of vocational training of elementary education, inclusive education. Some examples of individual exercises were given.

Keywords: reflection, pedagogical reflection, professional reflection, reflexive competence of the future elementary school teacher, specialist in inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2020 р.

УДК 371.388.3: 811.111
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.223

Kateryna Tretiakova
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, Associate Professor at Methodology
of Foreign Languages Teaching Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6821-4652
e-mail: kmvim2012@gmail.com

Dmytro Bihunov
Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at Practice of English Language Department ,
Rivne State University for the Humanities
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0001-6100-7765
e-mail: bihunov.d@gmail.com

NEW ELT METHODOLOGY CURRICULUM: STUDENTS' EXPECTATIONS OF SCHOOL PRACTICE

Abstract. Higher and secondary education institutions are in the intensive search for new strategies and approaches to encourage and motivate students for thorough and comprehensive study. Nowadays young people should be prepared to respond to any challenge so that they will be able to cope with their future roles, such as citizens, parents, teachers, and so on.

Therefore the new Pre-Service Teacher Training (PRESETT) Curriculum at Bachelor's level for trainee teachers of English has been created as a vital, urgent and necessary document which can lead to the new educational policy. Due to this new Curriculum students are to undertake the school practice throughout the whole course of Methodology and should be well-prepared to it. To find out whether students feel confidence in their knowledge and have no doubt in its effective usage during their forthcoming school practice (Observed Teaching), the questionnaire was developed and given to the students who were preparing to Observed Teaching having successfully coped with Guided Observation and Teacher Assistantship. The interpretation of the received data of students' expectations according to their future school practice is presented in this article.

Key words: Curriculum, trainee teacher, Observed Teaching, Teacher Assistantship, students' expectations, questionnaire.

Problem statement. It goes without saying that investments in public education can contribute to the common well-being, enhance national prosperity, support stability of families and community in general. In the face of economic, environmental and social challenges, education is even more crucial today than it was in the past.

That is why the Ministry of Education and Science of Ukraine together with the British Council in Ukraine in close collaboration with university professors, researchers and school teachers have begun to call for new education policies that target the

© Tretiakova K., Bihunov D., 2020

development of broad, transferable skills and knowledge of new generation school teachers of English language.

All this has led to the creation of the Pre-Service Teacher Training (PRESETT) Curriculum at Bachelor's level which has been piloting in ten selected Ukrainian universities (Rivne State University of the Humanities is among them).

Due to this new Curriculum students are to undertake the school practice throughout the whole course of Methodology. During their first year of Methodology learning (terms 3 and 4) students get acquainted with the first phase of their school experience, so called Guided Observation. Once in two weeks they work at school not only observing experienced teachers' lessons but paying their attention to the material which has been learnt at University and how it is used during the lessons, i.e. students can see the connection between theory and practice. Every student has a School Mentor – a high skill teacher who is always ready to help and to explain any problematic situation. To guide and complete their observation of every topic students are to cope with observation tasks. Besides, they describe their visit and observation in feedback which is sent and discussed with their University Tutors.

The second phase of their school experience is called Teacher Assistantship. During it students visit school once a week and their aims are to be teachers' supporters, to try their hand in lesson planning and microteaching. This phase is conducted during the 5th, the 6th and the 7th terms. Students' cooperation with school mentors and university tutors is also continued throughout these terms.

Finally, these two phases lead to the third one which is the conclusive stage of the school practice – Observed Teaching. It takes place in the 8th term and during six weeks students conduct their lessons under the supervision of their School Mentors and University Tutors.

Thus, as it can be seen, students should be really well-prepared to their role of trainee teachers. But nevertheless there is a question whether they themselves think the same.

So, the **research aim and objectives** of this study is to figure out if the introduced methodology course is considered helpful by students for their forthcoming school practice (Observed Teaching). In order to achieve this aim, the questionnaire was developed and given to the students who were preparing to Observed Teaching having successfully coped with Guided Observation and Teacher Assistantship. Hereafter we present our interpretation of the received data of students' expectations according to their future school practice.

Presenting the main research material. We have created a special questionnaire based on the ELT Methodology Curriculum (Core Curriculum). Focus groups are composed of the 4th year students (21 persons), participants of the Joint Project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine guided by moderators. The objective is to find out how respondents evaluate their preparation to the teacher career in the terms related to the topic, whether they feel confident in understanding general concepts of learning and the learner, assessment, professional development, values and other specific issues, perceiving the questions on the scale of "strongly agree", "agree", "not sure" and "disagree".

During the investigation we used a number of qualitative methods in order to get respondents' ideas of the subject matter, some systematic and statistical methods were also used for different purposes.

As it has been pointed above the authors compiled the questionnaire in which factual questions are put together into some tables clearly enough for respondents. Particularly it's a self-administered questionnaire, well compiled, practical and logical.

As a first step we identified three domains of the questionnaire: *Learning and Learners*; *Teaching, Learning and Assessment* and *Planning Teaching and Researching*. These three domains represent facets of teacher training and build on previous efforts to develop, recognize and organize competencies of teacher. Knowledge and skills are typically measured by specific test questions focused on ELT Methodology and school observation content.

So, the first domain "*Learning and Learners*" consists of two parts – the first one "*Knowing the following helps me during my school practice*" and the second "*After studying the following I feel I can be more successful during my future observed teaching*". Each of the parts proposes eight topics for students to rate (16 in general), e.g. affective factors in language learning (i.e. *Knowing* affective factors in language learning *helps me during my school practice*) or different approaches to teaching grammar (i.e. *After studying* different approaches to teaching grammar *I feel I can be more successful during my future observed teaching*) and so on.

As it can be noticed from the given bar chart (see Figure 1), we have got the gradation of answers from "strongly agree" and "agree" to "not sure" without any answer "disagree". Answers "strongly agree" vary from 62% to 14% and "agree" range from 71% to 29% while "not sure" vary 48% to 9%. Besides, in two bars (*Motivational strategies* and *Techniques for presenting vocabulary*) we can see only "strongly agree" (52% and 33%) and "agree" (48% and 67% respectively).

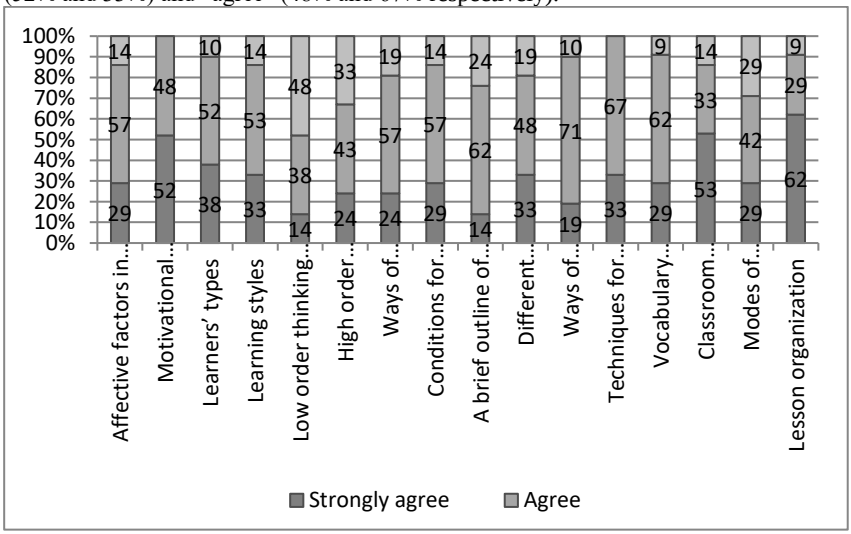


Figure 1. Learning earniand Learners (in %)

So, according to the answers in the questionnaire students think that the material from this domain is rather useful and necessary for them to be successful trainee teachers and due to this they do not feel any uncertainty over their future active practice.

The second domain "*Teaching, Learning and Assessment*" consists of four parts – the first one "*Having learned the following I feel I can teach listening during my future observed teaching*", the second "*Having learned the following I feel I can teach speaking during my future observed teaching*", the third "*Having learned the following I feel I can teach reading during my future observed teaching*" and the fourth "*Having learned the*

following I feel I can teach writing during my future observed teaching". Each of the parts proposes four topics for students to rate (16 in general), e.g. possible difficulties while listening (i.e. "*Having learned* possible difficulties while listening *I feel I can teach listening during my future observed teaching*") or types of speaking activities (i.e. *Having learned* types of speaking activities *I feel I can teach speaking during my future observed teaching*") and so on.

According to the results depicted on the bar chart (see Figure 2), the expectations are even higher than on the previous one. The answers again are only "strongly agree", "agree" and "not sure" without "disagree". Answers "strongly agree" vary from 52% to 14%, "agree" range from 81% to 38% and "not sure" vary from 29% to 5%. Moreover, four topics in this domain have only two possible answers – "strongly agree" and "agree". They are "Activities for teaching listening skills" – 48% ("strongly agree") and 52% ("agree"); "Strategies for developing learners' speaking skills" – 43% and 57%; "Types of speaking activities"– 52% and 48%; "Common problems with reading and how to overcome them" – 48% and 52% respectively.

Thus, according to the answers, students feel confidence in their knowledge from this domain and have no doubt that during their observed teaching they can cope with teaching listening, speaking, reading and writing.

And the third domain "*Planning Teaching and Researching*" consists of two parts – the first one "*Now I am aware of*" (6 topics) and the second "*I really feel confident about*" (5 topics). Both parts have 11 topics in general, e.g. different models or templates for a lesson plan (i.e. *Now I am aware of* different models or templates for a lesson plan) or teaching English in primary school (i.e. *I really feel confident about teaching English in primary school*) and so on.

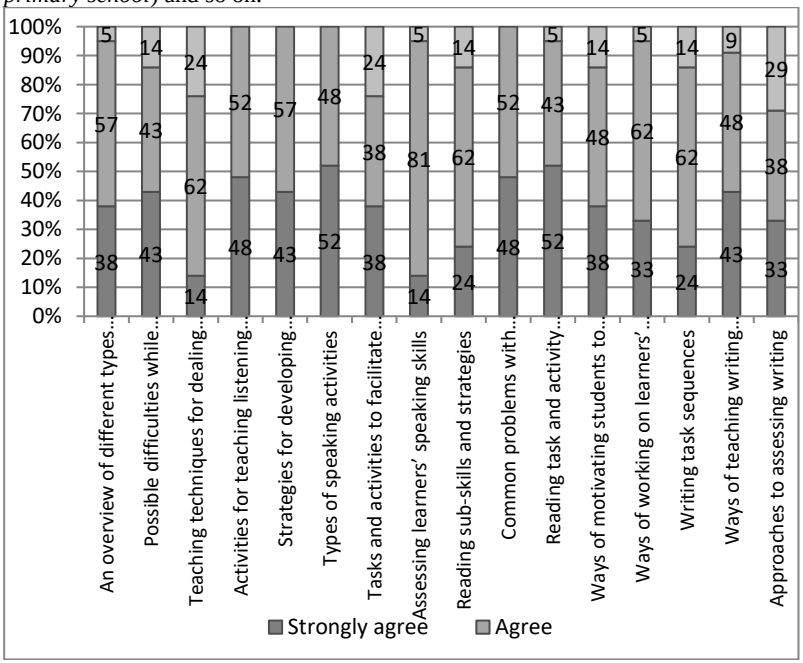


Figure 2. Teaching, learning and assessment (in %)

The data in this part of questionnaire (see Figure 3) show that answers vary from "strongly agree" to "disagree" although at the same time the percentage of answer "disagree" is approximately low, from 5% to 10%. In such a way we can see that only some students anticipate problems with lesson planning, activities and resources for different stages of the lesson, choosing the material and its adaptation, correction and dealing with errors, language assessment and testing. Nevertheless, the answers "strongly agree" (from 14% to 48%) and "agree" (from 33% to 71%) demonstrate that in general students feel rather strong confidence (from 57% to 91% in total) in their knowledge in this domain.

Thus, having looked through the result, we can see that in spite of some doubts, students on the whole demonstrate rather high expectations to the effective usage of the obtained knowledge in this domain.

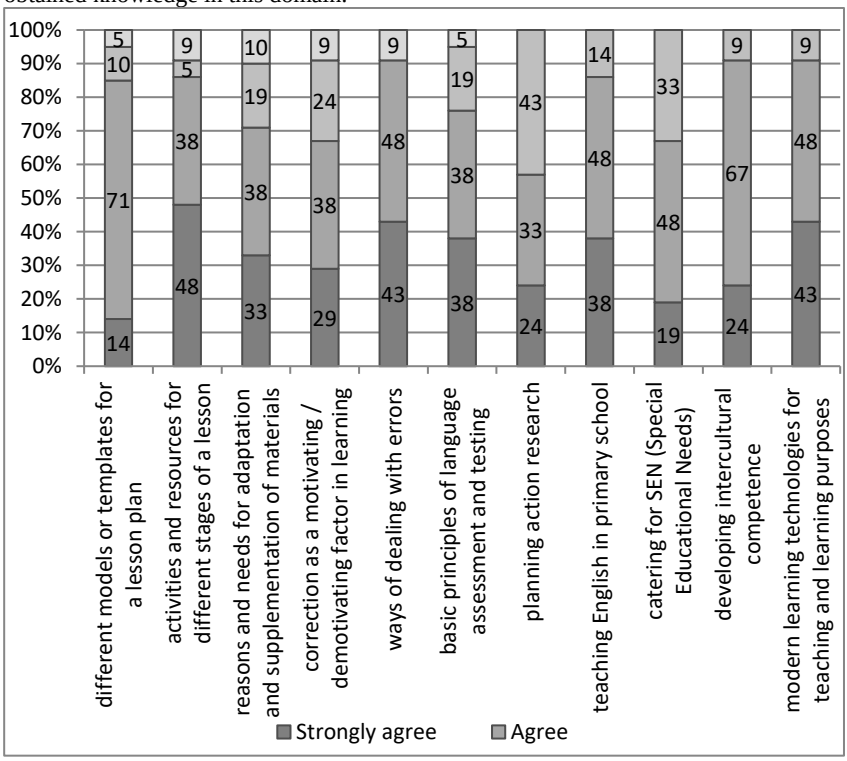


Figure 3. Planning teaching and researching (in %)

Summarizing the received data from all three domains, we have got the following (see Figure 4). The percentage of students who anticipate their future school practice with a perception that the material they have learnt and experience they have received are very useful, important and necessary and that is why in the questionnaire the answer "strongly agree" was chosen is 34%. The second large group (51%) is students whose answer was "agree" that means that they are aware of their gained knowledge and are rather sure about their success in teaching. The third part of students who answered "not sure" – which means that they have doubts in their effective lesson conducting – consists of 14%. And the last group whose answer was "disagree", i.e. the students think that they have strong

hesitation and uncertainty about their active practice at school, is 1%. In such a way, only 15% of the students are not very sure about the helpfulness of the received knowledge and 85% have very positive response to their forthcoming practice.

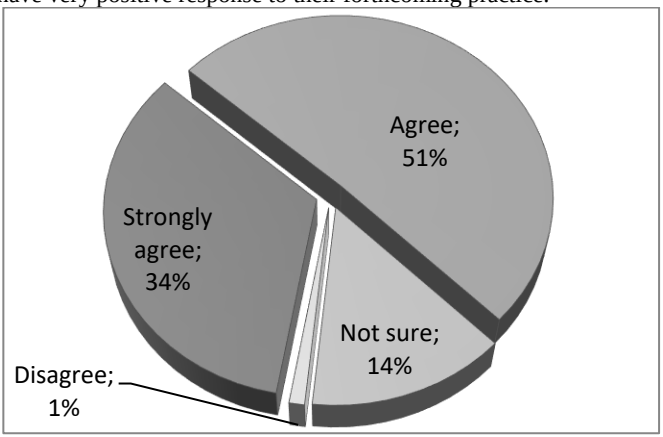


Figure 4. Summary of students' expectations (in %)

Conclusions and further research prospects. So, having analyzed the answers, we can deduce that the students are rather sure about usefulness, effectiveness and benefit of the received and learnt material from the new methodology course and therefore they are quite optimistic and confident in their readiness for their active phase of school practice. Nevertheless, the results of the questionnaire show that some students have problems with certain topics. That is why we think it necessary to find out the reasons of it and to propose the solution to avoid such misunderstanding of the given material in future. Of course, to make the study completed we are going to compare the received data with the students' answers after the Observed Teaching.

REFERENCES

Core Curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor Level. *New Generation School Teacher*. URL: https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1 (Accessed 20/03/20)

Brancato G., Macchia S., Murgia M., Signore M., Simeoni G., Blanke K., Körner T., Nimmergut A., Lima P., Paulino R. & Hoffmeyer-Zlotnik J.H.P. (2006). *Handbook of Recommended Practices for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. European Commission Grant Agreement 200410300002. URL: https:// www.istat.it/it/files/2013/12/Handbook_questionnaire_development_2006.pdf (Accessed 20/03/20)

Третьякова Катерина
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського
державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6821-4652
e-mail: kmvim2012@gmail.com

Бігунов Дмитро
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0001-6100-7765
e-mail: bihunov.d@gmail.com

НОВА ПРОГРАМА З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ОЧІКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВІД ШКІЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Анотація. Заклади вищої і середньої освіти знаходяться в активному пошуку нових стратегій та підходів для заохочення й мотивації студентів вчитися. Постійний рух, необхідність швидкої реакції на глобальні зміни в сучасному українському суспільстві спонукають до пошуку нових можливостей у підготовці студентів до самостійного життя. Молодь має бути готовою до викликів сучасності, щоб у майбутньому гідно виконувати роль громадянина, батька, вчителя тощо.

Ось чому нова типова програма методичної підготовки вчителя освітнього ступеня «бакалавр» (у рамках спільного проєкту Міністерства освіти та науки України та Британської Ради в Україні) була створена як важливий, нагальний та необхідний документ і є втіленням нової освітньої політики. Відповідно до нової Програми студенти проходять шкільну практику упродовж усього курсу методики.

З метою виявлення впевненості студентів у набутих знаннях та розумінні загальних концепцій навчання, оцінювання, професійного розвитку, в оцінці їх особистої підготовки до кар'єри вчителя, ефективності використання набутих знань під час виробничої педагогічної практики в школі, було розроблено опитувальник, в основі якого – найважливіші аспекти нової Типової програми методичної підготовки вчителя освітнього ступеня «бакалавр».

Анкетування було проведено зі студентами, які готувалися до виробничої педагогічної практики й успішно впоралися з попередніми етапами шкільної практики, такими як «Кероване спостереження» і «Асистент вчителя».

Аналіз, синтез та інтерпретація отриманих даних, очікувані результати студентів від їх майбутньої шкільної практики представлена в цій статті.

Ключові слова: типова програма, вчитель-практикант, кероване спостереження, асистент вчителя, очікувані результати студентів, опитувальник, студенти.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2020 р.

УДК 373.04: 159. 922. 76-056.49
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.272

Ціпан Тетяна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-1356-2825
e-mail: 23ttss22@ukr.net

ПРЕВЕНЦІЯ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА

Анотація. У статті розкрито психолого-педагогічний аспект превенції асоціальної поведінки неповнолітніх. Проаналізовано поняття «превенція», «асоціальна поведінка». Схарактеризовано форми асоціальної поведінки: девіантна, адиктивна, суїцид. Встановлено, що превентивна діяльність є системним утворенням, що включає діагностичний, прогностичний, плануючий, регулюючий і контрольний етапи. Розкрито сутність діагностичного етапу. Запропонована низка діагностичних методик для виявлення причин виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх.

З'ясовано, що превенція асоціальної поведінки у закладі освіти повинна починатися із з'ясування можливих причин відхилень у поведінці школярів, пов'язаних із порушенням дисципліни (грубість, невідвідування школи, лайка, вживання нецензурної лексики), тобто, з діагностики проблеми. Це, по-перше, дозволить зібрати і систематизувати інформацію, на підставі якої може бути зроблений той чи інший висновок, і по-друге, визначити мету і завдання, які необхідно вирішити для попередження у школярів відхилень у поведінці і надання їм педагогічної підтримки. З огляду на те, що первинна превенція полягає в комплексному впливі не тільки на школярів з асоціальною поведінкою, а й на їхнє найближче оточення (однокласників, батьків, педагогів), то на цьому етапі доцільна просвітницька діяльність, що включає проведення циклу тренінгових занять.

Педагогічна підтримка передбачає: надання неповнолітнім педагогічної допомоги у важких життєвих ситуаціях, формування в них стійкості до прояву різного роду протиправних дій і поведінки, сприяння їх захисту від негативних впливів, орієнтація на саморозвиток, самоствердження, самоорганізацію і самореалізацію неповнолітніх та норми життя і діяльності в цивілізованому суспільстві.

Ключові слова: асоціальна поведінка, превенція, превентивна діяльність, неповнолітні, діагностика, діагностичні методики, тренінгові заняття, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Глобальні світові процеси, соціально-економічна, політична нестабільність українського суспільства створюють об'єктивні передумови для дегуманізації підростаючого покоління, збільшення кількості неповнолітніх з асоціальною поведінкою. Асоціальна поведінка торкається усіх сфер соціального функціонування неповнолітніх і проявляється вербальною і фізичною агресивністю, негативним ставленням до оточення, нездатністю

© Ціпан Т., 2020

прогнозувати результати своєї поведінки, слабкою емоційною прихильністю до близьких, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо (Єжова та ін., 2014).

Провідну роль в організації превенції асоціальної поведінки відіграє школа як соціально-педагогічна система, яка поширює свій вплив на лише на всіх учасників освітньо-виховного процесу, але й на оточуючий соціум. Адже саме система освіти і виховання має зробити людину такою, щоб вона могла вирішувати державні завдання за своїм покликанням, бути високоморальною, духовно розвиненою, мобільною в своєму розвитку (Пєхота, 2002, с. 41). Тому одне з важливих завдань школи – попередити поведінкові відхилення неповнолітніх і порушення ними моральних і правових норм, сформувати у школярів стійкість до асоціальних проявів у суспільстві. Вирішенню цього завдання має сприяти *превенція*, тобто попередження негативних явищ у шкільному середовищі.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання профілактики неповноправної поведінки неповнолітніх розглядається в наукових доробках низки вітчизняних та зарубіжних вчених. Наприклад, проблема профілактики девіантної поведінки неповнолітніх розкрита у дослідженнях І. Козубовської, В. Татенка, В. Терещенко, Т. Федорченко; соціально-педагогічним причинам виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх присвячені наукові роботи Є. Костяшкіна, В. Ковальова, А. Сманцера; психологічний аспект правопорушень серед неповнолітніх досліджували С. Бєлічева, В. Ковальов; технологія створення превентивного виховного середовища розкрита в наукових працях О. Єжової, С. Кириленко, В. Оржеховської, Т. Федорченко; шляхи і засоби попередження асоціальної поведінки учнів висвітлені в роботах В. Баженова, Л. Кондрашової. Вчені О. Пилипенко, В. Слюсаренко акцентували увагу на способах удосконалення педагогічної діяльності вчителя, класного керівника в організації превентивного виховання в закладах середньої освіти. Дані наукових досліджень Л. Дзюбко, Н. Онищенко, Г. Товканець, Б. Чередрецької доводять необхідність здійснення превенції негативних проявів у поведінці дітей шкільного віку.

Мета статті – розкрити сутність психолого-педагогічної діагностики у контексті превенції асоціальної поведінки неповнолітніх**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. *Превенція* у перекладі з латинської (praeventio) означає випереджати, попереджати; з англійської (prevention) – попередження, запобігання. У сучасній вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі є чимало визначень поняття «превенція», що підтверджує важливість цієї проблеми.

Наприклад, А. Сманцер тлумачить це поняття як «загальне попередження, запобігання, випередження негативних дій і поведінки дітей, а також допомога і підтримка у складних ситуаціях» (Сманцер, 2008, с. 73–74).

На думку В. Оржеховської, превенція, як соціальна проблема, пов’язана із зміною моральної етики всього суспільства і вимагає об’єднання спільних зусиль різних соціальних інституцій (медичних, юридичних, педагогічних та психологічних) для позитивного вирішення цієї проблеми (Оржеховська, 2005, с.94).

У сучасній психолого-педагогічні науці вчені вирізняють соціальний, психологічний, правовий та педагогічний аспекти превенції.

Соціальний аспект превенції передбачає узгоджену і своєчасну реалізацію попереджувальних заходів, спрямованих на нейтралізацію причин, що викликають негативні прояви в поведінці школярів з метою поступового їх усунення (Оржеховська, 2005, с.94).

Психологічний аспект пов'язаний з осмисленням психічної схильності дітей до неадекватної поведінки, виявлення дітей, схильних до порушення дисципліни та проявів асоціальної поведінки.

Правовий аспект розглядається у контексті дотримання школярем своїх прав, сумлінним виконанням обов'язків, формуванням правової культури.

У *педагогічному аспекті превенція* – це загальне попередження, запобігання, попередження, негативних дій і поведінки дітей, тобто асоціальної поведінки.

Асоціальна поведінка – сукупність людських дій та вчинків, що суперечать існуючим у даному соціумі культурним нормам, соціальним правилам та обов'язкам (http://esu.com.ua/search_articles.php?id=44466Асоціальна%20%20поведінка). Вона виражається в таких *формах*:

- девіантна поведінка – здійснення вчинків, які протирічать загальноприйнятим нормам соціальної поведінки (норми психічного здоров'я, права, культури чи моралі);
- адиктивна поведінка – порушення поведінки, що виникає в результаті зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан людини, включаючи алкоголь і тютюн, до того моменту, коли фіксується факт психічної і фізичної залежності, а також Інтернет-залежність. (https://www.google.com/search?q=адиктивна%20%20поведінкаhttps://www.google.com/search?q=адиктивна%20%20поведінка);
- суїцидна поведінка, пов'язана із бажанням здійснити самогубство.

Превенція – це категорія превентивної педагогіки. Тому розглянемо сутність діяльності класного керівника щодо превенції асоціальної поведінки школярів.

Діяльність – це «специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» (Новая философская энциклопедия, 2000, с 633). Превентивна діяльність – це складова педагогічного процесу, заздалегідь спланована система виховних дій, спрямована на виявлення можливих відхилень дітей у поведінці за допомогою спеціально підібраних методик, оволодіння школярами накопиченого людством позитивного досвіду поведінки в суспільстві та засвоєння моральних норм і правил поведінки, попередження та усунення можливих порушень дисципліни.

Превентивна діяльність є системним утворенням, яка складається з таких етапів: діагностичний, прогностичний, плануючий, регулюючий і контрольний (за Л. Кондрашовою). Аналізуючи алгоритм розпізнавання відхилень, А. Бєлкін вводить поняття «діагностична ситуація», під яким мається на увазі сукупність природно виникаючих або спеціально створених умов, що дають інформацію, придатну для діагностичних цілей. Отримана інформація дозволяє здійснити кількісний та якісний аналіз ситуацій, що виникають (Белкин, 1981, с. 17).

Оскільки головне завдання превенції асоціальної поведінки полягає у ранньому виявленні причин, які сприяють відхиленню від норм поведінки, то розкриємо сутність її діагностичного етапу. Діагностику слід починати з аналізу психологічного клімату класного/шкільного колективу, характеру міжособистісних відносин в ньому у режимі «учень-учень», «учень-батьки», «учень-вчитель», «вчитель-батьки». Дослідження доводять, що для школярів, із відхиленнями у поведінці, характерна розмитість моральних орієнтацій. Вони спотворено розуміють суть таких моральних понять, як добро і зло, справедливість і честь, обов'язок і гідність, свобода і відповідальність. Тому ефективною в цьому плані буде методика «Що таке добре, а що погано» (автор І. Дерманова), призначена для діагностики сформованості моральних уявлень «Я». Опитувальник

«Яка дитина у взаєминах з оточуючими людьми?» (автор Т. Бабаєва) допоможе вирізнити особливості дитячого колективу та особистісні якості його членів. Оцінюються комунікативні якості, вміння об'єктивно оцінювати інших людей, уміння ставитися до інших людей доброзичливо. За допомогою методики «Діагностика прийняття інших (за шкалою Фейя)» можна визначити уявлення підлітка про себе і оточуючих, ступінь прийняття ним індивідуальності оточуючих людей.

Важливим є виявлення мотивів поведінки школяра, його ставлення до навчання і праці, частота прояву відхилень у поведінці і причини їх виникнення, характер домагань і самооцінка неповнолітнього, схильності, природні задатки, улюблені заняття і захоплення, типове проведення вільного часу, наявність друзів і референтних осіб, позитивні і негативні риси особистості, рівень її вихованості тощо. Методика «Соціометрія» (автор Дж. Морено) буде ефективною для діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин з метою їх зміни, покращення і вдосконалення. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, судити про соціально психологічну сумісність членів конкретних груп

Виявити слабкі та сильні сторони кожного члена класного/шкільного колективу і на основі цього розпізнати схильність школяра до порушення дисципліни допоможе діагностична методика «Крокодил» . Вона допомагає знімати показники емоційного стану досліджуваного, діагностувати його інтелектуальний розвиток, а також сприяє виявленню у дітей агресивних тенденцій. Методика «Тест тривожності» (автори Р. Темл, М. Дорки, В. Амен) сприятиме виявленню тривожності стосовно низки типових для дитини життєвих ситуацій спілкування з іншими людьми. Тривожність розглядається як вид емоційного стану, функція якого полягає в забезпеченні безпеки суб'єкта на особистісному рівні.

Важливим є виявлення спрямованості особистості (громадська, індивідуальна, ділова або групова), визначення її ціннісних орієнтацій, розуміння школярем сенсу життя і майбутні професійні наміри, виявлення ставлення до оточуючих його людей (однолітки, вчителі, батьки). Ефективною у цьому плані є методика Рокича «Ціннісні орієнтації».

Ефективним у превенції асоціальної поведінки є також такий діагностичний інструментарій: «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (автор І. Тимощук), методика «Шкала емоційного відгуку» (автори А. Меграбян і Н. Енштейн), «Методика діагностики міжособистісних відносин» (автори Т. Лірі, Г. Лефоржем, Р. Сазек), методика діагностики загальної комунікативної толерантності (автор В. Бойко), експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (автори Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгеров), «Визначення стилю поведінки у конфліктній ситуації» (автор К. Томас), тест «Опис поведінки в конфлікті» (автор К. Томас), «Діагностика самооцінки та міри домагань» (автори Т. Дембо, С. Рубінштейн, адаптація А. Прихожан), «Визначення схильності до адиктивної, агресивної, деліквентної поведінки» (автор О. Орел) тощо.

Таким чином, за результатами аналізу та інтерпретації діагностичного матеріалу класний керівник отримує інформацію про реальний стан розвитку школяра та причини його поведінкових відхилень. Повнота і об’єктивність інформації при початковій діагностиці в максимальному ступені наближає планування виховних завдань до реальних потреб класу і відповідає оптимальному розвитку вихованців (Краснова, Харченко, Юрків та Сьомкіна, 2011, с.21). Діагностика дає можливість узагальнити інформацію про якість і рівень

виконуваної класним керівником психолого-педагогічної роботи в класі, що в цілому слугує поштовхом для вироблення нової стратегії виховання, спрямованої на корекцію виховного процесу в класі.

Первинна превенція полягає у комплексному впливі не тільки на школярів з асоціальною поведінкою, а й на їхнє найближче оточення (однокласників, батьків, педагогів). На цьому етапі доцільна просвітницька діяльність, яка сприятиме ознайомленню школярів із стратегіями поведінки в загрозливих для життя ситуаціях, проведення циклу тренінгових занять.

Мета і завдання тренінгових занять у контексті превенції відхилень у поведінці:

– зниження ворожості, агресивності, зменшення емоційних реакцій, які призводять до агресивної поведінки;

– оптимізація міжособистісних відносин, підвищення групової згуртованості та налагодження сприятливого психологічного клімату як в окремо взятому класі, так і закладі освіти в цілому;

– превенція відхилень в емоційній сфері суб'єктів освітнього процесу, формування навичок володіння власними емоційними станами, зокрема адекватного й безпечного вираження гніву;

– підвищення рівня комунікативної культури, конфліктологічної компетентності учнів;

– розвиток стресостійких якостей у всіх суб'єктів освітнього процесу;

– розвиток здатності розуміти свої почуття, переживання, стан та інтереси інших дітей, позицію позитивного прийняття іншого;

– формування стратегій і навичок прийняття рішення і подолання складних життєвих ситуацій;

– формування навичок відстоювати свою територію і захищати свій персональний простір;

– формування навичок захищати своє «Я».

Тренінгові заняття передбачають діалогічний зв'язок між його суб'єктами. А діалог допомагає створити атмосферу взаєморозуміння, допомоги, захисту і взаємоповаги, обмежити негативні чинники впливу оточуючого середовища, посилюючи позитивне за рахунок підвищення значимості стійких мікосередовищ (Єжова та ін., 2014).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Діяльність школи щодо превенції асоціальної поведінки повинна охоплювати всіх суб'єктів освітнього процесу – всі вікові категорії школярів, вчителів, батьків, адміністрацію і будуватися на основі системного підходу, який дозволяє інтегрувати і систематизувати накопичені знання, знаходити інваріанти психологічних описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень освітньо-виховного процесу.

Превенція асоціальної поведінки у закладі освіти повинна починатися із з'ясування можливих причин відхилень у поведінці школярів (порушення дисципліни, грубість, невідвідування школи, лайка, бійки, залякування, цькування, вживання нецензурної лексики), причин прилучення до наркотичних речовин (тютюн, алкоголь, наркотики тощо), тобто, з діагностики проблеми, що по-перше: дозволяє зібрати і систематизувати інформацію, на підставі якої може бути зроблений той чи інший висновок, і по-друге, визначити мету і завдання, які необхідно вирішити для попередження відхилень у поведінці. Основне завдання превенції асоціальної поведінки полягає у ранньому виявленні причин, які спричинюють відхилення у поведінці, у створенні умов, які забезпечать можливість їх нормального розвитку, тобто наданні педагогічної підтримки

школяреві. Педагогічна підтримка вчителя, спрямована на превенцію асоціальної поведінки, включає: педагогічну допомогу неповнолітнім у важких життєвих ситуаціях, виховання у них стійкості до прояву різного роду протиправних дій і поведінки, сприяння їх захисту від негативних впливів, орієнтація на саморозвиток, самоствердження, самоорганізацію і самореалізацію неповнолітнього та норми життя і діяльності в цивілізованому суспільстві.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці психокорекційних і профілактичних програм, спрямованих на попередження проявів асоціальної поведінки неповнолітніх, в яких діагностиці відводиться значне місце.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Єжова, О. О. та ін. (2014). *Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу* : навч.-метод. посіб. /за заг. ред. д.п.н., проф. Оржеховської В. М. Кіровоград : Імекс ЛТД, 172 с. http://lib.iitta.gov.ua/7864/1/FORMUVANNIa%20PREVENTYVNOHO%20VYKhOVNOHO%20SEREDOVYShchA%20ZNZ.pdf. [Дата звернення 02.05.20р.]

Пєхота, О.М. та ін. (2002). *Освітні технології :* Навч. – метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пєхоти. Київ: А. С. К. 255 с.

Сманцер, А. П., Рангелова, Е.М. (2008). *Превентивная педагогика: методология, теория, методика.* Минск : БГУ, 263 с.

Оржеховська, В. М. (2005). Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх у сучасних умовах. *Педагогіка і психологія*. №4, с. 90–98.

http://esu.com.ua/search_articles.php?id=44466. Асоціальна поведінка [Дата звернення 04.05.20р.]

https://www.google.com/search?q=адиктивна%20%20поведінка; [Дата звернення 04.05.20р.]

Новая философская энциклопедия: в 4 т. М., 2000. Т. 1, с. 633.

Белкин, А. С. *Теория и методика педагогической диагностики отклонений в поведении школьников*. Доктор педагогических наук. Москва, 1981, с. 17.

Краснова, Н.П., Харченко, Л.П., Юрків, Я.І., Сьомкіна І.С. (2011). *Соціально-педагогічна діагностика:* наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011, 429 с.

REFERENCES

Yezhova, O. O. ta in. (2014). Formuvannia preventyvnoho vykhovnoho seredovyshcha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of a Preventive Educational Environment of a General Educational Institution]: navch.-metod. posib. /za zah. red. d.p.n., prof. Orzhekhovskoi V. M. Kirovohrad : Imeks LTD, 172 s. http://lib.iitta.gov.ua/7864/1/FORMUVANNIa%20PREVENTYVNOHO%20VYKhOVNOHO%20SEREDOVYShchA%20ZNZ.pdf. [Data zvernennia 02/05/20 r.] (in Ukrainian)

Piekhota, O.M. ta in. (2002). Osvitni tekhnolohii [Educational Technologies]: Navch.–metod. posib. / Za zah. red. O. M. Piekhoty. Kyiv: A. S. K. 255 s. (in Ukrainian)

Smantser, A. P. & Rangelova, E. M. (2008). Preventivnaya pedagogika: metodologiya, teoriya, metodika [Preventive Pedagogy: Methodology, Theory, Methods]. Minsk: BGU, 2008. 263 s. 263 s. (in Russian)

Orzhekhovska, V. M. (2005). Sotsialno-pedahohichni problemy deviantnoi povedinky nepovnolitnikh u suchasnykh umovakh [Socio-pedagogical Issues of Deviant Behavior of Minors in Modern Conditions]. Pedahohika i psykholohiia. No4 S. 90–98. (in Ukrainian)

http://esu.com.ua/search_articles.php?id=44466. Asotsialna povedinka [Data zvernennia 04/05/20 r.]

https://www.google.com/search?q=adyktyvna%20%20povedinka; [Data zvernennia 04/05/20 r.]

Novaia fylosofskaia эntsyklopedyia: v 4 t. Moskva, 2000. T. 1. S. 633.

Belkyn, A. S. Teoryia y metodyka pedahohycheskoi dyahnostyky otklonenyi v povedenyy shkolnykov [Theory and Methods of Pedagogical Diagnosis of Deviations in the Behavior of Schoolchildren]. Doktor pedahohycheskykh nauk. Moskva, 1981. S. 17. (in Ukrainian)

Krasnova, N.P., Kharchenko, L.P., Yurkiv, Ya.I., Somkina I.S. (2011). Sotsialno-pedahohichna diahnostyka [Socio-pedagogical Diagnostics:]: nauk.-metod. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. derzh. zakl. "Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka". Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2011. 429 s. (in Ukrainian)

PREVENTION OF ASSOCIAL BEHAVIOR OF MINORS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

Tetiana Tsipan
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor at the Department of
Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-1356-2825
e-mail: 23ttss22@ukr.net

Abstract. The article deals with the issue of asocial behavior of minors. The concepts of "prevention", "asocial behavior" were analyzed. Such forms of asocial behavior like deviant, additive, suicide were characterized. It was stated that preventive activity is a systemic formation, which consists of diagnostic, prognostic, planning, regulatory and control stages.

The essence of the diagnostic stage was revealed. A number of diagnostic techniques for identifying the causes of antisocial behavior of minors were proposed.

It was found that the prevention of asocial behavior in the educational institution should begin with identifying possible causes of deviations in the behavior of students, including violation of discipline (rudeness, non-attendance of school, swearing, use of obscene language), that with the diagnostic of the problem. Firstly, it will make it possible you to collect and systematize the information on the basis of which a conclusion can be made, secondly, to determine the goals and objectives that must be solved to prevent schoolchildren from deviating in behavior and providing them with pedagogical support.

Considering that primary prevention is a complex impact not only on students with antisocial behavior, but also on their immediate environment (classmates, parents, teachers), then at this stage it is advisable educational activities, including a series of training sessions. Pedagogical support includes: providing pedagogical assistance to minors in difficult life situations, bringing up of their resistance to the manifestation of various kinds of illegal actions and behavior, promoting their protection from negative influences, focus on self-development, self-affirmation, self-organization and self-realization of a minor and norms of life and activity in a civilized society.

Keywords: antisocial behavior, prevention, preventive activity, minors, diagnostics, diagnostic methods, training sessions, pedagogical support.

Стаття надійшла до редакції 07. 05. 2020 р.

УДК 371.31:316.614
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.270

Oleksandr Fedoryshyn
Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor at Practice of English Language Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0731-0186
e-mail: ofedoryshin@gmail.com

SOCIALIZATION IN THE SCHOOLING PROCESS VIA COOPERATIVE LEARNING

Abstract. The article discusses the importance of understanding how the built environment of schools relates to the socialization process of students. School can be effective systems that promote social, emotional and academic skills of children and can foster motivation. School has become a primary agency of socialization. It is the first large-scale organization of which the child becomes a member and which reflects what is going on in the wider society. Modern school is facing a challenge of creating the educational environment in a modern form which develops both academic and necessary learning skills, allowing looking for what is needed in future work cases. These skills include the ability to recognize and manage emotions, develop feelings of respect and care for others, build positive relationships, make responsible decisions and cope with various challenges. The school's potential for socialization lies in the amount of times students spend in school and in activities related to the school. During this time the students acquires much from their teachers and fellow students.

To enhance achievement and socialization among students cooperative learning can be used as an effective teaching strategy. It is a social construction where knowledge is negotiated and acquired through social interaction rather than being transmitted by the teacher. Cooperative learning is suitable to promote a social construction of knowledge, mutual learning, personal and social development. It requires students to work in small groups in order to make possible face-to-face interactions between members. Effectiveness of cooperative learning is that every member of the group is involved in the learning process obtaining the experience of interaction. It represents situations in which teachers structure group work with the aim to maximize both social and cognitive outcomes. Consequently, cooperative learning methods can notably improve the process of socialization of students in school.

Key words: socialization, social skills, society, education, agents of socialization, cooperative learning, team work, interaction, group processing, positive interdependence.

Problem statement. Socialization is the process through which people are taught to be proficient members of a society. It describes the ways that people come to understand societal norms and expectations, to accept society's beliefs, and to be aware of societal values. It also describes the way people come to be aware of themselves and to reflect on the suitability of their behaviour in their interactions with others. Socialization occurs as people engage and disengage in a series of roles throughout life. Each role, like the role of son or daughter, student, friend, employee, etc., is defined by the behaviour expected of a person who occupies a particular position.

© Fedoryshyn O., 2020

The studies and reviews by researchers confirm that cooperative learning is an effective teaching strategy that can be used to enhance achievement and socialization among students and contribute to improved attitudes towards learning and working with others, including a better understanding of students from diverse cultural backgrounds. Cooperative learning is defined as a group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups, in which each learner is held accountable for his or her own learning, and is motivated to increase the learning of others. Motivation plays an important role in the development of social skills and the facilitation of interactions between peers and in academic success particularly.

Cooperative learning is a social construction where knowledge is negotiated and acquired through social interaction rather than being transmitted by the teacher. This view acknowledges the importance of interaction, peer mediation, and scaffolding. After a look at some approaches in education, based on the positive outcomes that some research studies have shown in terms of cognitive, personal, and social development, we consider that cooperative learning is suitable to promote a social construction of knowledge, mutual learning, and at the same time, personal and social development. By working together, students are involved in supportive environments that promote interaction and scaffolding, they get the basis for interacting, practicing different teamwork skills, taking active part in the learning process, and taking responsibility for their learning.

Research publications. Socialization has been described as the process by which individuals learn and adopt the knowledge, skills, values, attitudes and expectations of a group in a particular community or organization. Socialization allows all individuals in a community to develop very similar values, norms and beliefs (O'Neil, 2009). Socialization is a lifelong process, though the early stages of it are crucial (Shepard, 2009, p. 90).

Education is the most significant factor of socialization. Through education the individual learns the fundamental sense of the cultural and social world. The school is like a miniature society where the child's personal development takes place. The socialization functions in education can be defined as availability for work and an ability to make decisions independently so that the individual in his later life period could perform his social roles and integrate in social structures with specific role types. Socialization can be more accurately defined as "the process whereby people acquire the rules of behaviour and systems of beliefs and attitudes that equip a person to function effectively as a member of a particular society" (Durkin, 1995b, p. 614). Ordinarily, this process occurs naturally as children take part in "daily routines which immerse them directly in the values of their community" (Durkin, 1995b, p. 618). Furthermore, children themselves actively participate in the process as they interact with others in a reciprocal way and as they form their own unique understanding of the Social world around them (Bandura, 1986; Durkin, 1995a, 1995b; Goodnow, 1990; Ruble, 1987).

Cooperative learning is considered to be one of the most effective ways of socialization at school. Cooperative learning has received a lot of attention and praise especially since the 1990s. More than 70 major studies in ISA by federally sponsored research centres, field-initiated investigations and local districts examining their own practices have demonstrated cooperative learning's effectiveness on a range of outcomes. John Dewey, American philosopher, psychologist, and educational reformer, one of the most prominent American scholars in the first half of the twentieth century, believed it was important that students develop knowledge and social skills that could be used outside of the classroom. He continually argued that education and learning are social and interactive processes, and thus the school itself is a social institution through which social

reform can and should take place (Dewey, 1938). Another scholar Lewin Kurt also greatly influenced upon American education, especially with regard to a pedagogical practice known as "cooperative learning". Lewin's approach to cooperative learning was based on the ideas of establishing relationships between group members in order to successfully carry out and achieve the learning goal (Sherman, L.W., Schmuck, R., Schmuck, P., 2006). "Cooperative learning has its greatest effects on student learning when groups are recognized or rewarded based on the individual learning of their group members" (Slavin, 1996, p. 52). "Cooperative learning is based on two theories: Structure – Process – Outcome theory and Social Interdependence theory (Johnson D., Johnson R., 1998).

Thus, the **research aim and objectives** is to underline the importance of using widely cooperative learning in the process of student socialization.

Presenting the main research material. Social integration, or the process through which individuals are included in the economic, political and social fabric of society, differs by life course stages, with each stage broadly characterized by different channels of integration. Socialization is a process where person learns about role, status and value that should have in society. Socialization is not the same as socializing (interacting with others, like family, friends and co-workers); to be precise, it is a sociological process that occurs through socializing. Without socialization it is impossible to learn nonmaterial culture of society, such as its beliefs, values and norms. Most importantly, it helps to understand the natural and social worlds in which we live. It is a lifelong process through which we become prepared for new social environments and expectations in every stage of our lives.

There are six agents of socialization: family, school, peer group, mass media, workplace, religion. A basic activity of human association in any social group or community, regardless of size is education whereby people gain knowledge, acquire understanding, master skills or internalize values. The school is an artificial institution set up for the purpose of socialization and cultural transmission. It is the first large-scale organization of which the child becomes a member and which reflects what goes on in the wider society. Students spend the major part of their active hours of the day in school. Obviously, during this time they acquire a lot from their teachers and fellow students. The school is the next to the family in terms of importance as far as socialization is concerned and combines the formal and informal approaches in its socializing function.

1. The school in a formal way provides the child with:

– knowledge of basic intellectual skills such as reading, writing, verbal expression, quantitative and other cognitive abilities. Education teaches languages and allows people communicate with each other according to positions in society.

– cultural achievements of one's society

– opportunities to acquire social and vocational abilities which are necessary in order to make one a social, useful and economically productive member of the society

– gender roles as perceived as suitable roles by the society;

2. Educational systems socialize students to become members of society, to play meaningful roles in the complex network of independent positions;

3. Education helps in shaping values and attitudes to the needs of the contemporary society;

4. Education widens the mental horizons of students and teaches them new ways of looking at themselves and their society;

5. Education offers young people opportunities for intellectual, emotional and social growth. Thus education can be influential in promoting new values and stimulating adaptation of changing conditions;

6. Informally and especially through social clubs, the school enables the child to learn a number of other social roles and skills which are also important for his/ her overall development as a member of society. For example:

– education teaches the laws, traditions and norms of the community, the rights that individuals will enjoy and the responsibilities that they will undertake;

– education teaches how one is to behave toward his/ her playmates and adults;

– education teaches how to share things and ideas;

– education teaches how to compete responsibly;

– schooling teaches how to cooperate;

– schooling instills the community's pattern of respect; thus how to relate to others well and obey rules;

– schooling enables one to intendise the culture of one's society;

– education leads toward tolerant and humanitarian attitudes. For example, college graduates are expected to be more tolerant than high school graduates in their attitudes toward ethnic and social groups.

5 types of socialization are distinguished:

1. *Primary socialization.* It is a process in which people learn attitudes, values and actions appropriate to individuals as members of a particular culture.

2. *Secondary socialization.* It refers to process of learning on what is appropriate behaviour as a member of a smaller group within the larger society.

3. *Developmental socialization.* It is the process of learning behaviour in a social institution or developing social skills.

4. *Anticipatory socialization.* It refers to the mental rehearsals, concrete plans and subtle changes in values and perceptions that a significant change in social roles is about to occur.

5. *Re-socialization.* It refers to the process of discarding former behaviour patterns and accepting new ones as part of a transition in one's life. This occurs throughout the human life (Sherman, L. W., Schmuck, R., & Schmuck, P., 2006).

Cooperative learning provides an excellent opportunity to acquire social skills while participants work in groups, improve their oral communicational skills and go beyond the linguistic aspect promoting better relationships and having a better classroom atmosphere, and this process is developed simultaneously. Through interaction and group work students discover ways of being on task, supporting each other, and learning in a meaningful way. Cooperative learning represents situations in which teachers structure group work with the aim to maximise both social and cognitive outcomes.

According to Johnson and Johnson the five elements of cooperative learning are:

1. Positive interdependence: students work toward a common goal. They fail or succeed together as a whole group.

2. Individual accountability: each student in the group is assessed individually. Students learn together so they perform higher individually.

3. Face-to-face promotive interaction: students promote each other's learning by assisting, supporting, encouraging and praising each other's efforts to achieve.

4. Social skills: interpersonal and small group skills such as leadership, decision-making, trust-building, communication and conflict-management, need to be taught.

5. Group processing: group members discuss effectiveness of group. What went well, what needs improvement and how well they maintained an effective working relationship (Johnson & Johnson, 1999, pp. 67–73).

Cooperative learning requires students to work in small teams, usually from two to five learners, in order to make possible individualized face-to-face interactions between members. The team is supposed to engage in a real group task, which requires

contribution from all members rather than a single individual. Thus, cooperative learning requires teachers to introduce and structure both positive interdependence and individual accountability.

Positive goal interdependence is crucial, as it allows learners to clearly perceive that their goal is positively linked to the goal of their partners. Learners must identify a common goal and become aware of their complementarity in achieving their goal, that is, they must realize that they can reach their goal if the other team members also reach it. Positive interdependence requires that teachers give a clear task to the team and structure positive goal interdependence. Teachers should also introduce individual responsibility to make sure that the contribution of all members in a team is possible, necessary and that individual learning is visible. The common goal of the team must be to ensure that every member understands, masters, and integrates the materials on which the team is working. (Halpern, D.F.)

Canada can be a good example in solving the problem of socialization in practice. Canadian government pays great attention to the rich cultural diversity that exists among Canada's native aboriginal indigenous, native, First Nations people. Schools socialize children by teaching them about citizenship and national pride. They require classes about Canadian history and geography. Textbooks are continually scrutinized and revised to update attitudes toward the different cultures in the country as well as perspectives on historical events; thus, children are socialized to a different national or world history. Recent textbook editions include information about the mistreatment of First Nations which more accurately reflects those events than in textbooks of the past. In this regard, schools educate students explicitly about aspects of citizenship important for being able to participate in a modern, heterogeneous culture.

According to OECD (Organization for Economic co-operation and Development) statistics most Canadian children spend about seven hours a day and 180 days a year in school, which makes it hard to deny the importance school has on their socialization. In elementary and junior high, compulsory education amounts to over 8,000 hours in the classroom. Students are not only in school to study math, reading, science and other subjects – the manifest function of this system. Schools also serve a latent function in society by socializing children into behaviours like team work, following a schedule and using textbooks.

School and classroom rituals, led by teachers serving as role models and leaders, regularly reinforce what society expects from children. Sociologists describe this aspect of schools as the hidden curriculum, the informal teaching done by schools. The latent functions of competition, teamwork, classroom discipline, time awareness and dealing with bureaucracy are features of the hidden curriculum.

In addition, a Canadian high school is offering "adulting" classes to teach students life skills that will help them in the future. In Grade 12 students are finally one year away from being able to enter into the real world and they quickly find out they don't know anything about it. After graduation many of them find that their Algebra and History skills don't really prepare them for the real world of budgeting and taxes. That's why E.J. Lajeunesse High School in Windsor (Ontario) is now offering "adult classes" to teach the students life skills that they will need after they leave the world of the public school system. The school is taking the right steps to ensure that their students won't feel lost in the adult world when they graduate and move forward in their lives. More than 100 of their students are currently taking courses and learning life skills to be prepared for being an adult.

One of the skills that this high school is focusing on teaching their students is financial planning. This includes mandatory skills such as how to budget and how to maintain your

credit cards. Another important skill is cooking for one. The students learn a variety of easy cooking skills. Home maintenance and car maintenance are also other adult skills that the students are learning. Things like how to patch a hole in the drywall, use power tools, check your car oil, and change a tire are important skills that every adult should conquer before they go and live on their own. Clothing is also another important topic when it comes to finally being forced to be an adult. How to sort your laundry, iron your interview skirts and sew on a new button are all skills that you are going to need once you can't pawn off all your laundry on your mother anymore. Finally, E.J. Lajeunesse High School is also teaching their students how to manage stress. It is known, that moving into the adult world directly after high school can be stressful and it is important to discover ways to make this stress more bearable. This approach gives young people the opportunity to learn the skills they need in order to be self-sufficient, successful adults from the moment they leave home. (Howse, 2019)

Conclusions and further research prospects. Schools can be effective systems that promote the social, emotional and academic skills of children and youth by serving as social microcosms of the broader society. It is widely recognized among education researchers and practitioners that social and emotional (non-cognitive) skills significantly influence student learning and performance. These skills include recognizing and managing emotions, developing caring and concern for others, establishing positive relationships, making responsible decisions and handling challenging situations constructively. These skills include serve as the foundation for a broad range of psychosocial, academic and occupational outcomes. Subsequently, many primary and secondary schools should invest resources into interventions that focus on the promotion of these skills.

There is evidence to suggest that the built environment of schools affects these social and emotional conditions and contributes to student socialization – factors that promote social and emotional skills – associated with academic learning and performance. The teacher's task is to create the possibility to foster and construct a safe and supportive environment in the classroom where the students could feel confident to express their ideas and respect others without fear or rejection. Through interaction and group work students discover ways of being on task supporting each other and learning in a meaningful way. Social skills gained in the classroom are lifelong skills.

Thus, schools must focus educational process on training useful citizens who will obediently confirm to society's norms and will accept the role and status that society will confer upon them when they have finished their schooling. Socialization in school will help young people to function successfully in their social worlds.

REFERENCES

O'Neil, D. (2009). *Socialization*. URL: https://www.ukessays.com/essays/sociology/the-importance-of-socialization.php (Accessed 23/12/20)

Shepard, J. M. (2009). *Sociology*. Cengage Learning. Inc. USA., 640 p.

Durkin, K. (1995b). Socialization. *In A.S.R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), The Blackwell encyclopedia of social psychology.* Cambridge, MA: Basil Blackwell, p. 614–618.

Durkin, K. (1995a). *Developmental social psychology: From infancy to old age.* Cambridge, Mass: Blackwell, 834 p.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theor*y. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 617 p.

Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition. *In J. Stigler, R. Schweder, & G. Herdt (Eds.), Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (p. 259-286). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139173728.008

Ruble, D. N. (1987). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization perspective. *In N. Eisenberg (Ed.), Contemporary topics in developmental psychology.* New York: Wiley., pp. 281–312

Dewey, John (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Sherman, L. , Schmuck, R., & Schmuck, P. (2006). Kurt Lewin's contribution to the theory and practice of education in the United States: The importance of cooperative learning. *In (Janusz Trempala, Albert Pepitone & Bertram H. Raven, editors) Lewinian Psychology.* Procedings of the International Conference Kurt Lewin: Contribution "to contemporary psychology". Bydgoszcz, Poland: Kazimier Wielki University Press, p 191-207. URL: http://www.users.miamioh.edu/shermalw/EDP621SM2006/sherman_schmuck-poland-lewin2006.pdf (Accessed 16/01/20)

Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004 (Accessed 16/01/20)

Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. URL: www.jstor.org/stable/1477225(Accessed 17/01/20)

Lewis, B. (2019). *Cooperative Learning: Definition and Examples – Thought Co*: URL: https://www.thoughtco.com/what-is-cooperative-learning-2081641(Accessed 24/121/19)

Howse, A. (2019). *A Canadian High School Is Finally Offering "Adulting" Classes To Teach Students Life Skills*. Narcity. URL: https://www.narcity.com/news/ca/on/adulting-classes-are-now-being-offered-at-this-ontario-high-school-to-teach-their-students-life-skills (Accessed 16/01/20)

Halpern, D. (2011). *Creating Cooperative Learning Environments. American Psychological Society.* URL: https://www.psychologicalscience.org/uncategorized/creating-cooperative-learning-environments.html (Accessed 16/01/20)

Bremer, C. & Smith J. (2004). *Teaching social skills.* National Center on Secondary Education and Transition: Information Brief. URL: http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1749 (Accessed 16/01/20)

Buchs, Céline & Butera, Fabrizio. (2015). *Cooperative learning and social skills development.* URL: https://www.researchgate.net/publication/272197928_Cooperative_learning_and_social_skills_development (Accessed 24/12/19)

David W. Johnson & Roger T. Johnson (November 5th 2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning, Active Learning – Beyond the Future*, Sílvio Manuel Brito, IntechOpen, DOI: 10.5772/intechopen.81086.URL: https://www.intechopen.com/books/active-learning-beyond-the-future/ cooperative-learning-the-foundation-for-active-learning (Accessed 24/12/19)

Little, W. (2014). *Introduction to Sociology – 1st Canadian Edition*. Victoria, B.C.: BCcampus. https://opentextbc.ca/introductiontosociology/(Accessed 24/02/20)

Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The journal of educational research*, 98(6), 339–349.

Robson, K. *Sociology of Education in Canada. – Chapter 6. Socialization in the Schooling Process*. Retrieved on January 27, 2020 from https://ecampusontario.pressbooks.pub/robsonsoced/chapter/__unknown__-6/ (Accessed 27/01/20)

СОЦІАЛІЗАЦІЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЗАСОБАМИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Олександр Федоришин
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету.
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-0731-0186
e-mail: ofedoryshin@gmail.com

Анотація. У статті обговорюється важливість соціалізації учнів в умовах сучасних викликів. Питання полягає в тому, як створити відповідне середовище, яке максимально навчить їх адаптуватися до дорослого життя з найменшими труднощами. Соціалізація – це процес, через який вони вчаться бути повноцінними членами суспільства, а школа з її потенціалом є найважливішим агентом після сім'ї, де цей процес відбувається. Адже більшість активного часу учні проводять у школі і дізнаються багато від вчителів та однокласників. Сучасна школа знаходиться перед викликом: як створити безпечне навчальне середовище, яке сприятиме формуванню і розвитку як академічних, так і соціальних навичок учнів, і які дозволять їм досягнути успіхів у своїх майбутніх починаннях. Ці навички включають уміння розпізнавати емоції та управляти ними, розвивати почуття поваги і турботи по стосовно інших, налагоджувати позитивні стосунки, приймати відповідальні рішення та справлятися з різними викликами. Звичайно, головною фігурою в цьому процесі є вчитель.

Кооперативне навчання передбачає роботу учнів у невеликих групах, а ефективність полягає в тому, що кожен член групи є задіяним у процес навчання і отримує досвід взаємодії з іншими. У кооперативному навчанні вчитель виступає посередником і допомагає учням ставати більш самостійними, організовуючи роботу таким чином, щоб пізнавальні і соціальні надбання були найвищими. Кооперативне навчання є соціальною конструкцією. Знання засвоюються швидше у соціальній взаємодії, ніж від вчителя. Підтверджено, що такий підхід максимально сприяє соціалізації знань, умінню працювати і навчатися разом, і, в цілому, індивідуально та соціально розвиватися.

Ключові слова: соціалізація, соціальні навички, суспільства, агенти соціалізації, кооперативне навчання, командна робота, взаємодія, груповий процес, позитивна взаємозалежність.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020 р.

УДК 378.016:81'243
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.208

Ясногурська Людмила
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-3039-447X
e-mail: ludmila12011@ukr.net

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Анотація. Стаття присвячена способам реалізації компетентнісного підходу при викладанні іноземної мови у закладі вищої освіти. Розглядається низка загальнокультурних і професійних компетенцій, якими повинен володіти студент ЗВО. Важливість формування у студентів міжкультурної компетенції в навчанні іноземних мов продиктована радикальними змінами, які відбуваються в українському суспільстві як результат інтеграції країни до світового освітнього, інформаційного, економічного простору, що спонукає людину до вміння співіснувати у цьому просторі, тобто бути здатною і готовою будувати конструктивний діалог з усіма суб'єктами сучасного глобального світу. Орієнтація освітньо-виховного процесу в системі мовної освіти має здійснюватися на основі послідовного формування міжкультурної компетенції стосовно вирішення конкретних всеохоплюючих завдань е процесі навчання англійської мови. Автор стверджує, що міжкультурна компетенція не є тотожною комунікативній компетенції носія мови, а являє собою таку здатність, яка дозволяє особистості вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, втрачаючи власну особисту культурну ідентичність. Наголошується, що комунікативна компетентність студента, який навчається іншомовному спілкуванню – це здатність до повноцінного мовного спілкування в усіх сферах людської діяльності з дотриманням соціальних норм мовної поведінки.

Ключові слова: компетентність, комунікація, міжкультурні компетенції, спілкування, іноземна мова.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації міжнародного простору збільшується можливість комунікації між людьми різних країн, народів. Однією з основних проблем, що ускладнюють комунікацію, є проблема низького рівня міжкультурної компетенції особистості, у зв'язку з чим випускники ЗВО, як майбутні фахівці, не здатні соціально адаптуватися та інтегруватися ні в професійний соціум своєї країни, ні у світову спільноту. Перетворити сучасного студента з пасивного елемента освітньої системи в активного учасника освітнього процесу дозволяє компетентнісний підхід у процесі навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Теоретико-методологічну основу дослідження, представленого в статті, склали: особистісно-орієнтований підхід до організації педагогічного процесу (О. Г. Асмолов, А. С. Бєлкін, Є. В. Бондаревська, Л. І. Божович, Є. Ф. Зеєр , А. В. Петровський, В. В. Сєріков, С. Г. Тер-Мінасова, І. С. Якиманська); концепція діалогу в пізнанні (М. М. Бахтін) та освіті (В. С. Біблер), в навчанні іноземних мов (О. М. Леонтьєв, Є. І. Пассов); теорія міжкультурної комунікації (С. Р. Балуян, А. А. Воротнікова, Г. В. Єлізарова,

© Ясногурська Л., 2020

Ю. Н. Ємельянов, М. Г. Корочкін, В. В. Сафонова, Є. М. Соловова, С. Г. Тер-Мінасова, І. І. Халєєва); компетентнісний підхід до навчання іноземної мови (І. Бім, В. В. Віноградов, Н. Д. Гальскова, Ю. Н. Караулов, Г. О. Китайгородська, О. М. Леонтьєв, Є. І. Пассов, С. Г. Тер-Мінасова, І. І. Халєєва, І. А. Цатурова).

Мета статті – довести, що саме компетентнісний підхід сприяє не тільки оволодіти певним багажем знань, а й навчає студента вмінню самостійно мислити і здобувати знання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетенція – це коло діяльності, та область питань, у якій людина є добре обізнана. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: при освоєнні сучасної техніки і технологій; у взаєминах людей, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків; у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, містянина, виборця; при виборі спеціалізації у своїй професійній діяльності, оцінці свого рівня підготовленості, в умінні орієнтуватися на ринку праці; при необхідності вирішувати особисті проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів.

Компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов передбачає формування трьох основних компетенцій: лінгвістичної, комунікативної та міжкультурної. Лінгвістична (або мовна) компетенція передбачає володіння системою відомостей про мову, що досліджується, за її рівнями: фонетика, лексика, склад слова і словотвір, морфологія, синтаксис простого і складного речення, основи стилістики тексту. Студент володіє лінгвістичною компетенцією, якщо він має уявлення про систему, що вивчається і може користуватися цією системою на практиці. На якість мовної компетенції в мові, що вивчається, впливає не тільки ступінь володіння нею, але й рівень компетенції студентів у рідній мові. Мовна компетенція, за визначенням Н. Хомського, означає здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному плані пропозицій за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх з'єднання.

У дослідженнях можна знайти різні поняття «мовна компетентність», наприклад, «мовна компетенція – здатність учня конструювати граматично правильні форми і синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки в промові, організовані відповідно до існуючих норм рідної мови, і використовувати їх в тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції» (Savignon, 1983).

Комунікативна компетенція передбачає знання про мови, її функції, розвиток умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Комунікативна компетентність студента, що навчається іншомовному спілкуванню – це здатність до повноцінного мовного спілкування у всіх сферах людської діяльності, з дотриманням соціальних норм мовної поведінки. Основне ж уміння, що формується в межах комунікативної компетенції – це вміння створювати і сприймати тексти – продукти мовленнєвої діяльності. Комунікативна компетентність включає в себе знання основних понять лінгвістики мови – стилі, типи мовлення, будову опису, розповіді, міркування, способи зв'язку речень у тексті, вміння і навички аналізу тексту. Інакше кажучи, комунікативна компетенція визначається як «функціональна мовна здатність; вираз, інтерпретація і обговорення значення, включаючи взаємодію між двома або кількома індивідами, що належать до одного і того ж або різних мовних співтовариствах, або між одним індивідом і письмовим або усним текстом» (Боброва, 2015).

Існують компоненти ситуації, або мовні умови, які диктують тому, хто говорить, вибір слів і граматичних засобів. Це, по-перше, взаємини між співрозмовниками і їх соціальні ролі. Немає сумніву, що характер мовного спілкування буде різним залежно від того, з ким спілкуємося, який їх соціальний статус, вік, стать, інтереси. По-друге, місце спілкування (наприклад, спілкування викладача і студента на занятті, під час перерви, в дружній бесіді). Третій, дуже важливий компонент мовної ситуації, – мета і наміри того, хто говорить. Зокрема, прохання чи вимога, звичайно, будуть відрізнятися від повідомлення, інформації чи їх емоційної оцінки, вияву подяки, радості, образи. Отже, власні комунікативні вміння і навички – це ті, які ми використовуємо в конкретно заданій ситуації. Немає сумніву, що їх формування є можливим лише на базі лінгвістичної або мовної компетенції. Третя компетенція – міжкультурна – є важливим компонентом сучасної підготовки студента будь-якого закладу вищої освіти. Важливість формування у студентів міжкультурної компетенції в навчанні іноземних мов продиктована радикальними змінами, що відбуваються в українському суспільстві як результат інтеграції нашої країни до світового освітнього, інформаційного, економічного простору, що спонукає людину до вміння співіснувати в загальному життєвому світі, тобто бути здатною і готовою будувати конструктивний діалог з усіма суб'єктами цього простору. Орієнтація освітньо-виховного процесу в системі мовної освіти на послідовне формування міжкультурної компетенції передбачає вирішення таких завдань:

– навчання нормам міжкультурного спілкування іноземними мовами;

– соціокультурний розвиток студентів (одночасне вивчення рідної мови і рідної культури, іноземних мов і культур інших народів, розвиток у студентів умінь і навичок представляти свою країну і культуру в умовах іншомовного міжкультурного спілкування);

– формування у студентів поваги до інших народів і культур, готовності до ділової співпраці і взаємодії, до спільного вирішення загальнолюдських проблем.

Вивчення проблем міжкультурної комунікації передбачає знайомство з принципами комунікації, основними функціями культури, впливом культури на сприйняття і комунікацію в її різних сферах і видах, параметрами для опису впливу культури на людську діяльність і розвиток суспільства. Міжкультурна компетенція не є тотожною комунікативній компетенції носія мови, вона являє собою таку здатність, яка дозволяє особистості вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власну культурну ідентичність. Водночас, іншомовна комунікативна компетенція не є аналогом комунікативної компетенції носія мови. Міжкультурна компетенція розуміється як частина комунікативної компетенції особистості, що вивчає іноземну мову. Справедливою є думка, що міжкультурна компетенція ніби «пронизує» всі складові частини комунікативної компетенції, є їх фоном. Таким чином, термін «міжкультурна комунікація», який поєднує терміни «міжкультурна компетенція» і «комунікативна компетенція» в єдине ціле, означає спілкування людей, що представляють різні культури, при цьому партнери у спілкуванні усвідомлюють той факт, що кожен з них є «іншим» і кожен по-своєму сприймає «чужорідність» партнера. Уміння спілкуватися в межах діалогу культур вимагає наявності в учня багатьох вмінь, які досить важко формуються, а саме: уміння ставити себе на місце інших; виявляти ініціативу щодо встановлення міжкультурного контакту; прогнозувати і розпізнавати соціокультурні прогалини, що призводять до непорозуміння; приймати відповідальність за усунення всілякого крос-культурного непорозуміння; виявляти дипломатичність з метою підтримки діалогу культур у дусі миру; бути

повноцінним представником рідної культури; самонавчатися та функціонувати самостійно в полікультурному світі, використовуючи соціокультурні стратегії. Такий рівень володіння іноземною мовою, напевно, можна вважати ідеальним, і до цього ідеалу слід постійно прагнути.

Формування міжкультурної компетенції ґрунтується на принципах:

– пізнання і врахування культурних універсалій;
– культурно-пов'язаного вивчення рідної та іноземної мов;
– етнографічності;
– мовно-поведінкових стратегій;
– усвідомлення та переживання подій;
– управління власними психологічними станами;
– емпатії.

Міжкультурна компетенція являє собою складне утворення, що включає такі компоненти: особливості мислення, стосунки, знання і вміння рідної культури і до культури, що досліджується. Особливості мислення включають: розуміння зв'язку між мовою, мисленням і культурою, здійснення пізнання на межі рідної культури і культури, що досліджується, розуміння рівнозначності і різноманіття культур, критичний погляд на власну культуру і культуру, що досліджується. Відносини включають відкритість, цікавість, готовність відмовитися від упереджень, прийняття культури.

Знання складаються з таких компонентів: знання мови, фактів про рідну культуру і культуру, що досліджується, норм соціальної та особистісної взаємодії, лінгвістичних засобів спілкування, культурних цінностей, властивих своїй культурі і культурі, що досліджується.

Уміння передбачають: інтерпретацію культурних фактів, співвідношення подій в рідній і досліджуваній культурах, вилучення та засвоєння нових знань про культуру, застосування знань у практичних ситуаціях спілкування, критичну оцінку своєї та іншої культур. Тільки при гармонійному поєднанні цих компонентів можна говорити про сформованість міжкультурної компетенції особистості. Вивчаючи іноземну мову, студенти долучаються до іншої культури. Викладання мов – це завжди міжкультурне спілкування. Г. Колшанський зазначав, що включення в навчання іноземних мов країнознавчих елементів, культурологічних відомостей, реалій і т.ін., пов’язане не з прагненням надати навчальному процесу цікавість, а з внутрішньою необхідністю самого процесу навчання (Колшанський, 1985). Міжкультурна освіта не передбачає відмову від цінностей рідної культури, навпаки, пізнаючи чужу культуру, студент більш глибоко пізнає і свою власну культуру.

Висновки і перспективи подальших розвідок. З огляду на проведене дослідження, доходимо висновку, що одним із завдань сучасної освіти стає створення умов для набуття студентами досвіду міжкультурного спілкування, навчання їх навичкам і вмінням спілкування з представниками інших культур, в процесі якого відбувається формування міжкультурної компетенції на основі принципів взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар’єрів.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у більш глибокому дослідженні різних методів щодо реалізації компетентнісного підходу для вирішення важливих завдань, пов’язаних з підготовкою висококваліфікованих кадрів, формуванням у студентів необхідних інструментальних, міжособистісних і системних компетенцій, створенням наукової і навчально-методичної бази для підготовки компетентного фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Хомский, Н. (1972). *Аспекты теории синтаксиса*. Москва: Издательство Московского университета. 259 с.

Savignon, S. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley. *Canadian Modern Language Review*, 40(3), pp. 464–465. URL: https://doi.org/10.3138/cmlr.40.3.464.html [Дата звернення 6 грудня 2019].

Боброва, Т. (2015). Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межъязыковой компетенций в обучении иностранному языку в вузе. URL: http://cprsob.ru/load/21-1-0-91.html [Дата звернення 6 грудня 2019].

Колшанский, Г. (1985). Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения. *Иностранные языки в школе*. 1, С. 13.

REFERENCES:

Khomskiy, N. (1972). Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of Syntax Theory]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta (Moscow University Press). 259 s. (in Russian)

Savignon, Sandra J. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley. Canadian Modern Language Review, 40(3), p. 464–465. URL: https://doi.org/10.3138/cmlr.40.3.464.html. (Accessed 06/12/2019)

Bobrova, T. (2015). Sovremennyye podkhody v formirovanii lingvisticheskoy. kommunikativnoy i mezhyazykovoy kompetentsiy v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. [Modern Approaches to the Formation of Linguistic, Communicative and Interlanguage Competencies in Teaching Foreign Language at the University]. URL: http://cprsob.ru/load/21-1-0-91.html (Accessed 06/12/2019) (in Russian)

Kolshanskiy, G. (1985). Lingvokommunikativnyye aspekty rechevogo obshcheniya. [Linguistic and Communicative Aspects of Verbal Communication]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1, S. 13. (in Russian)

COMPETENCE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Liudmyla Yasnohurska
Ph.D. in Philology, Assistant Professor,
Assistant Professor at Foreign Languages Department.
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-3039-447X
e-mail: ludmila12011@ukr.net

Abstract. This article is dedicated to the implementation of a competent approach in teaching a foreign language at a higher educational establishment. The list of cultural and professional competences that a university student should possess is considered. The importance of the formation of students concerning their intercultural competence in foreign language learning is dictated by the radical changes that are taking place in Ukrainian society as a result of integration of our country into the world educational, information, economic space which in turn forces a person to be able to coexist in this space, i.e. to be engaged in constructive dialogue with all individuals within this space. The orientation of the educational process in the language educational system should be based on the consistent formation of intercultural competence to address specific overarching tasks in the English language learning process. The author states that intercultural competence is not identical to the communicative competence of the native speaker but is an ability that allows the individual to go beyond his or her own culture

and to acquire the qualities of a mediator of different cultures while losing his or her own personal cultural identity at the same time. It is emphasized that the communicative competence of a student studying a foreign language communication is the ability to have full language communication in all spheres of human activities in compliance with the social norms of linguistic behavior.

It is also stated that the study of problems of intercultural communication involves acquaintance with the principles of communication, the basic functions of culture, the influence of culture on perception and communication in its various spheres and types, parameters for describing the impact of culture on human activity and development of a certain society.

The author considers the intercultural competence as a complex entity that includes the following components: thinking, attitudes, knowledge, and skills related to both the native culture and the culture under study. Features of thinking include: understanding the connection between language, thinking and culture; realization of knowledge on the border of native culture and culture under study; understanding of equivalence and diversity of cultures.

Keywords: competence, communication, intercultural competences, communication, foreign language.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2020 р.

УДК 811.111(091)
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.215

Nataliia Antonenko
Lecturer at Practice of the English Language Department,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-6313-5397
e-mail: antnatasha73@gmail.com

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: BRIEF HISTORY

Abstract. The paper describes the development of English for Specific Purposes, its linguistic features and role in modern linguistics. The beginning of the 21st century has been marked by speedy and great changes in various professional areas. These changes have seriously modified professional communication, particularly in terminology and vocabulary for special purposes. These changes created new challenges for professionals, including teachers of special-purpose language and communication instructors and called for a number of focused research based on historical estimation of the special purpose vocabulary in the second half of the twentieth century and until modern times. The article goes back to establishment of the term ESP within the framework of cognitive linguistics. With English becoming the lingua franca of international communication in all spheres, there arose a need for developing methods of teaching the English language that would meet modern demands. So ESP went through five approaches which are described in the article: register analysis, rhetorical or discourse analysis, target situation analysis, analysis of study skills and strategies and learning-centered approach. And it is still of great interest to researchers.

Keywords: ESP, history of ESP, ESP definitions, ESP development, register analysis, rhetorical or discourse analysis, needs analysis, genre analysis, learning-centered approach, CLIL.

Problem statement. English for Specific Purposes (ESP) is a term which covers a range of diverse teaching contexts. They are broadly defined as English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes (EOP) and English for Professional Purposes (EPP). Since in each area of ESP teaching, it is customary to distinguish between general and specific purposes, its main branches are further subdivided. Accordingly, in EAP, it is possible to differentiate between English for General Academic Purposes (EGAP), e.g. English for academic reading, and English for Specific Academic Purposes (ESAP), e.g. English for medical studies (Basturkmen, 2010).

English for Specific Purposes (ESP) has become a fruitful field over the last three decades. As a learner-centered approach, its main purpose has been that of fulfilling the specific needs of target learners to satisfy either their professional or vocational demands.

So, the **research aim and objectives** of the article is to trace the main stages in the history of ESP and outline prospects of its implementation in Ukraine.

Presenting the main research material. Over the past 40 years ESP has grown up fast and become one of the important approaches in the English language teaching. In the 1960s ESP teachers believed their main job was to teach the technical vocabulary of a given field or profession. If they were teaching music students, their task was to teach the learners the music vocabulary. Later, practitioners of ESP began to recognize the importance of sub-technical vocabulary, that is, the words and phrases that surround the

© Antonenko N., 2020

technical words.

In 1970s Hutchinson and Waters first introduced the idea of learning English through content of a subject (e.g. Economics or management). By the 1980s in many parts of the world, a needs-based philosophy appeared in language teaching. Many students learnt ESP not because they were willing to know English but rather to do a task in English. Later some specific disciplines emerged: English for Law, English for Hotel Industry, English for Tourist Management, English for Marketing, and English for Banking.

Stephen Krashen in 1981 came up with "natural language acquisition idea" which then supported the ESP approach (Krashen, 1981). He said that the best way of learning a language is to use it for meaningful aims. In response to the meaningful aims in learning English, various applications of ESP have appeared: EAP (English for Academic Purpose), CLIL (Content and Language Integrated Learning), CBI (Content-based Instruction) and TBL (Task-based Learning).

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language. Many experts considered CLIL a great way in learning English which provide the learners with meaningful input and authentic tasks.

CBI is designed to provide second-language learners instruction in the use of subject matter as a vehicle for second or foreign language teaching/learning (content) and language.

The next application of ESP is TBL also known as Task-based language learning (TBLL) or task-based language teaching (TBLT). It focuses on the use of authentic language and on asking students to do meaningful tasks using the target language. Such tasks can include visiting a doctor, conducting an interview, or calling customer service for help. The task is focused on outcomes rather than on accuracy of the language. This makes TBLL extremely popular for developing target language fluency and student confidence.

According to Hutchinson and Waters ESP started in the 1960s and it has gone through five phases since (Hutchinson T., Waters A., 2010). Let's give a short summary of them:

1. Register analysis

This stage operated on the basic principle that English of Geography, for example, contained a specific register different from the registers of other subjects such as Biology or General English. The aim of the analysis was to identify the grammatical and lexical features of the registers. The main motive behind register analyses was the one of making the ESP course more relevant to learners needs. The aim was to produce a syllabus which gave high priority to the language forms students would meet in their science studies and low priority to forms they would not meet.

In the register analysis phase the language teachers' aim was to identify lexical and grammatical features of these registers. The teaching materials focused on the linguistic features which represented the syllabus. Register analysis operated only at word and sentence level and did not go beyond these levels.

The criticism on register analysis can be summarized as the following:

- it restricts the analysis of texts to the word and sentence level (West, 1998);
- it is only descriptive, not explanatory (Robinson, 1991);
- most materials produced under the banner of register analysis follow a similar pattern, beginning with a long specialist reading passage which lacks authenticity (Dudley-Evans and St. John, 1998).

1. Rhetorical and discourse analysis

In this stage, the second phase of development shifted attention to the level above the sentence, as ESP became closely involved with the emerging field of discourse or

rhetorical analysis. It focuses on understanding how sentences were combined in discourse to produce meaning. The concern of research, therefore, was to identify the organizational patterns in texts and to specify the linguistic means by which these patterns are signaled. These patterns would then form the syllabus of the ESP course.

The concern of research therefore was to identify the organizational patterns in texts and to specify the linguistic means by which these patterns are signaled. These patterns would then form the syllabus of the ESP course.

The typical teaching materials based on the discourse approach taught students to recognize textual patterns and discourse markers.

2. Target situation analysis

On the third phase of ESP development its aim was to take the existing knowledge and set it on a more scientific basis by establishing procedures for relating language analysis more closely to learner's reasons for learning.

The ESP course design process should proceed by first identifying the target situation and then carrying out analysis of the linguistic features of that situation. The identified features will form the syllabus of the ESP course.

This stage process is usually known as needs analysis but according to Chambers term of target situation analysis, it is more accurate description of the process concerned (Chambers, 1980).

The target situation analysis is also known as the learner-centered approach. In this phase ESP was based on the reasons why student learnt English. The purpose of an ESP course focused on target situation analysis is:

- to enable learners to function adequately in a target situation, that is the situation in which the learners will use the language they are learning
- to identify the target situation
- to carry out a rigorous analysis of its linguistic features

3. Analysis of study skills and strategies

The fourth stage of ESP has seen an attempt to look below the surface and to consider not the language itself but the thinking processes that underlie language use.

The principal idea behind the skills-centered approach is underlying all language use. There are common reasoning and interpreting processes which enable learners to extract meaning from discourse.

The focus should be on the underlying interpretive strategies which enable learners to cope with the surface forms:

- guessing the meaning of words form context;
- using visual layout to determine the type of text;
- exploiting cognates (i.e., words which are similar in the mother tongue and the target language).

A focus on specific subject registers is unnecessary in this approach, because the underlying processes are not specific to any subject register. This approach generally concentrates on reading and listening strategies, the characteristic exercises get the learners to reflect on and analyze how meaning is produced in and retrieved from written or spoken discourse.

4. Analysis of learning needs (a learning-centered approach)

This is the next stage of ESP development: the learning-centered approach. It involves considering the process of learning and student motivation, working out what is needed to enable students to reach the target, exploiting classroom skills which students develop from their specific academic study and taking into account the fact that different students learn in different ways.

All of the stages described so far are the stages of the development of ESP from its

early beginnings in the 1960s until today. ESP has existed as a separate branch of language teaching for around 40 years. At the beginning, it focused upon the specific lexicon of technical and scientific texts, but it soon changed its emphasis towards the rhetorical uses of language in precise discourses. Next, the four skills, which were neglected by all previous methods, were assessed and addressed through the introduction of needs analysis studies.

Finally, Hutchinson and Waters (1987) polished the concept of ESP and established the importance of teaching students the skills and language that they need to achieve their desired language performance.

Conclusions and further research prospects. Over the past 40 years ESP has grown up fast and become one of the important approaches in the English language teaching all over the world.

Nowadays in Ukraine higher education is being changed in line with European integration processes. The national policy of foreign language teaching and learning has undergone considerable positive changes; however, the learning and teaching of ESP has been given insufficient attention. The absence of a national ESP curriculum in Ukraine results in a lack of consistency in ESP syllabuses for university students in terms of structure and content. The reason for the gap between the target situation (employment market) needs and the existing proficiency of the learners is the absence of generally accepted criteria in content, methodology, course organization, assessment, and learning outcomes with reference to international standards.

According to British Council recommendations there are several aims for the development of ESP in Ukraine:

- a national ESP curriculum should be based on the principles of internationalism, plurilingualism, democracy and equality, innovation, flexibility, variability, integration, relevance, life-long learning and autonomy;
- ESP teaching/learning should be aimed at the target situation (employment market) and the study needs (learners' language requirements while studying at Higher Educational Institutions);
- a national ESP curriculum should be innovative in content (e.g. the cyclical modular format, consistency with students' specialisms), in methodology (e.g. focus on the integration of skills, a learning-centered approach), and in learning outcomes (e.g. self-assessment, introduction of a language portfolio);
- INSET and staff development opportunities should be made available to ESP teachers in Higher Educational Institutions to enable them to understand/manage the demands of the new curriculum;
- the feasibility of Curriculum renewal should be considered positively with a view to prompt approval at national and institutional levels.

The development and introduction of a national ESP curriculum would lead to a significant change in ESP learning and teaching in Ukraine, making it consistent with international standards.

REFERENCES

Basturkman H. (2010)/ Developing Courses in English for Specific Purposes. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

Stephen D. Krashen (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

Hutchinson T., Waters A. (2010). English for Specific Purposes: A Learning – Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

West R. (1998). ESP – State of the art. URL: www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm

(Accessed 22/03/2020)

Robinson, P. (1991). ESP today: A practitioner's guide. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) Ltd).

Dudley-Evans, T., and St. John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Chambers, F. 1980. A re-evaluation of needs analysis in ESP. ESP Journal 1(1): 25-33.

English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj1kse5qePnAhXhyKYKHRqcAlkQFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fea.donntu.edu.ua%2Fbitstream%2F123456789%2F2279%2F1%2Fesp_baseline_eng.pdf&usg=AOvVaw3JUghdy-m45pVb06F-FRv0 (Accessed 20/03/20)

АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІЛЕЙ: КОРОТКА ІСТОРІЯ

Антоненко Наталія
старший викладач кафедри практики англійської мови
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-6313-5397
e-mail: antnatasha73@gmail.com

Анотація. У статті описані етапи розвитку англійської мови для професійних цілей, її мовні характеристики та роль у сучасній лінгвістиці. Друга половина XX – початок XXI століття ознаменувалися швидкими й глобальними змінами у різних професійних сферах. Ці зміни серйозно вплинули на професійну комунікацію, зокрема, й на термінологію і лексику спеціального призначення. Ці зміни обумовили проведення цілеспрямованого дослідження, спрямованого на історичну оцінку словника спеціального призначення. Коли англійська мова стала лінгва-франкою міжнародної комунікації в галузі технологій та торгівлі, виникла потреба у розробці методів навчання англійської мови, які б відповідали сучасним вимогам. Одночасно з'явилися нові напрями у вивченні мови.

У статті розглядається п'ять етапів розвитку ESP в історичному аспекті. Особливостями ESP визначено: спеціальне змістове наповнення (спеціалізована термінологія, типові ситуації спілкування та жанрова специфіка фахової мови), контекстне вивчення мови, зокрема граматичних явищ, фокусування уваги на практичному використанні мови, нерівномірний розподіл уваги до чотирьох видів мовленнєвої діяльності, зумовленість навчально-методичних прийомів спеціалізацією студента, ступінь особистісних якостей студентів (висока мотивація та цілеспрямованість у вивченні мови).

На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні навчання англійської для професійних цілей потребує нового підходу до відбору змісту матеріалу. Він повинен орієнтуватися на останні досягнення в певній сфері діяльності та відображати наукові досягнення в тих галузях, які є дотичними до професійних інтересів студентів і сприяють їх професійному зростанню. Актуальним і доцільним є створення окремого курсу чи факультативу з методики викладання ESP для магістрантів педагогічних вузів на факультеті іноземної філології. Додаткового вивчення потребують зв'язки між загальновживаною англійською і ESP у контексті підготовки майбутніх фахівців та аналіз зарубіжних стандартів до викладання дисциплін.

Ключові слова: англійська для професійних цілей, мова для професійних цілей, аналіз тексту, аналіз цільової ситуації, функціональний стиль, метод логічного аналізу.

Стаття надійшла до редакції 14. 04. 2020 р.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]:7
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.266

Богданович Лілія
аспірант кафедри мистецьких дисциплін
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна
ORCID: 0000-0003-1968-2323
e-mail: liliiabohdanovych@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми сучасної вищої педагогічної освіти – формування мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто сутність понять «компетентність», «мистецька компетентність», «компетентнісний підхід». Узагальнено результати досліджень, що розкривають сутність та значення формування мистецької компетентності.

Зазначається, що в період упровадження Концепції Нової української школи важливого та актуального значення набуває проблема формування мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи, що своєю чергою зумовлює підвищення якості їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти.

На підставі аналізу теоретичних джерел із проблеми дослідження з'ясовано, що в сучасних суспільних умовах перед вищою педагогічною освітою постала вимога підготовки нових компетентних педагогічних кадрів, здатних до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, реалізації її інтелектуального та культуротворчого потенціалу, зокрема і в системі мистецької освіти.

Мета статті – узагальнити результати досліджень, що розкривають сутність та значення формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Наукова новизна представленого дослідження полягає в уточненні сутності поняття «мистецька компетентність», обґрунтуванні значення формування мистецької компетентності в майбутніх учителів початкової школи як важливої складової їх фахової підготовки.

Доведено, що актуальність вивчення й вирішення проблеми формування мистецької компетентності в майбутніх учителів початкової школи зумовлена реформуванням сучасної освіти, потребою закладів загальної середньої освіти у висококваліфікованих компетентних, творчих фахівцях, які володіють ключовими та специфічними знаннями про культуру та різні види мистецтва, прагнуть зберігати й поширювати вітчизняні та світові культурні традиції. Узагальнені результати досліджень дали змогу розкрити сутність та значення формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень цієї проблеми відносимо теоретичні аспекти та практичні напрями формування мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: компетентність, мистецька компетентність, компетентнісний підхід, фахова підготовка, майбутні вчителі початкової школи.

© Богданович Л., 2020

Постановка проблеми. Сучасний етап модернізації шкільної освіти пов'язаний із упровадженням компетентнісного підходу до змісту та організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Згідно Концепції «Нова українська школа» зміст освіти грунтується на формуванні ключових компетентностей, необхідних особистості для успішної самореалізації в суспільстві. Це передбачає постановку завдань перед вищою школою, спрямованих на підготовку нової генерації вчителів, здатних реалізовувати основні завдання концепції.

Проблема компетентнісного підходу в освіті широко досліджується такими вченими, як: Н. Бібік, Н. Денисова, В. Краєвський, О. Локшина, І. Ніконенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін. На думку науковців, набуття студентами знань, умінь і навичок, спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності оперативно реагувати на запити сучасного суспільства.

У період впровадження Концепції Нової української школи важливого та актуального значення набуває проблема формування мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи, що певною мірою зумовлює підвищення якості їхньої фахової підготовки в закладах вищої освіти. Тому в сучасних суспільних умовах перед вищою педагогічною освітою постала вимога підготовки нових компетентних педагогічних кадрів, здатних до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, реалізації її інтелектуального та культуротворчого потенціалу, в тому числі й у системі мистецької освіти.

Розв'язання цієї проблеми вимагає від майбутніх учителів початкової школи сформованості широкого кола професійних компетентностей, зокрема й мистецької. У межах компетентнісної освітньої парадигми майбутній педагог із творчим потенціалом, проєктно-конструктивним і духовно-особистим досвідом не очікуватиме інструкцій, а буде готовий до формування та розвитку ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей дитини, необхідних для її художньо-творчого самовираження в особистому та подальшому суспільному житті.

Отже, потреба у формуванні мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи стає актуальною проблемою вищої педагогічної освіти. З огляду на сучасні освітні тенденції, заклад вищої освіти повинен підготувати вчителя, який володіє широким спектром знань, умінь та навичок у галузі мистецької освіти, здатного забезпечити викладання дисциплін у галузі мистецької освіти з використанням сучасних методик, спрямованих на розвиток активності, ініціативності, креативності, самостійності, критичного мислення учнів; спроможного нейтралізувати зовнішні антихудожні впливи середовища і забезпечити умови для самореалізації, безперервного самовдосконалення, самовиховання учнів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема й освітньої галузі «Мистецтво», обумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь вчителя початкової школи, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму вчителя початкової школи у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях Л. Бабенко, Е. Бєлкіної, Л. Бичкової, О. Гайдамаки, Є. Ковальова, С. Коновець, Л. Хомич, Г. Петрової, О. Рудницької, Л. Любарської, Л. Масол, О. Шевнюк, В. Холопової, І. Руденко (Лисевич, 2015).

Важливість мистецької освіти у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Учені

Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Щолокова, Т. Дорошенко О. Хижна, та ін. здійснили обґрунтування теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів до викладання мистецьких дисциплін у закладах загальної середньої освіти.

Феномени компетентності та компетентнісного підходу обґрунтовано у працях І. Беха, І. Єрмакова, Л. Алексєєвої, Н. Бібік, С. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Зимньої, І. Єрмакова, О. Кононко, Н. Кузьміної, О. Овчарук, Л. Пуховської, Д. Рум'янцева, О. Савченко, О. Пометун, І. Родигіної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Олексюк, А. Хуторського.

О. Савченко досліджує поетапність упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту у контексті модернізації змісту стандартів; розкриває взаємозв'язок предметів у формуванні в молодших школярів ключових і предметних компетентностей та обґрунтовує пріоритетність формування в них ключової компетентності – уміння вчитися. Тому впровадження компетентнісного підходу має бути системним і багатовимірним процесом (Савченко, 2014).

Розробкою методики формування окремих компонентів професійної компетентності вчителя мистецьких дисциплін займалися М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Красовська та ін. (Сотська, 2013).

Мистецтвознавчу, естетично-професійну, художньо-естетичну компетентність як необхідну умову професійного зростання майбутніх учителів в галузі мистецької освіти розглядали О. Олексюк, Г. Сотська, Н. Дермельова, О. Ночовка, Л. Гаврілова, В. Орєхова та ін.

Сучасні науковці Н. Дермельова та О. Ночовка розглядають мистецтвознавчу компетентність як складову професійної компетентності майбутнього вчителя, яка передбачає обізнаність у різних видах мистецтва, розвиненість навичок сприймання творів мистецтва, сформованість художньо-творчих умінь і навичок (Дермельова та Ночовка, 2014).

Л. Гаврілова та В. Орєхова, досліджуючи формування мистецтвознавчої компетентності у вчителів-музикантів, акцентують увагу на тому, що мистецтвознавча складова професійної компетентності є сукупністю базових знань, сформованих умінь і навичок мистецького виконавства, досвіду оцінної та мистецько-творчої діяльності, емоційно-духовного розвитку особистості; сформованість мистецтвознавчої компетентності забезпечує володіння ключовими та специфічними знаннями про культуру й різні види мистецтва, а також готовність до успішного здійснення професійної діяльності (Гаврілова та Орєхова, 2017).

Аналіз наукових праць уможливив нам дійти висновку, що проблема компетентності та компетентнісного підходу ґрунтовно досліджувалася багатьма науковцями. Проте уваги вимагає проблема формування мистецької компетентності майбутніх учителів початкової школи як важливої складової їх фахової підготовки. Тому виникає необхідність розкриття сутності та особливості поняття «мистецька компетентність» та її формування.

Мета статті – узагальнити результати досліджень, що розкривають сутність та значення проблеми формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою сучасної освіти є виховання людини, що прагне до самореалізації, уміє критично мислити, цінувати культурну спадщину і здатна творчо збагачувати її. В сучасних соціальних умовах перед вищою педагогічною освітою постала потреба у формуванні педагогічних кадрів нового покоління, спроможних не тільки усвідомити й осягнути особливості

мистецтва як відображення цілісності уявлень про світ і своє місце у ньому, але й здатних залучити учнів до сфери прекрасного засобами різних видів мистецтва. У Концепції Нової української школи зазначено, що основою для підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах є компетентнісний підхід, застосування якого позитивно впливає на систему педагогічної освіти.

У контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, реформування системи освіти, збагачення її структурно-організаційних основ особливого значення набуває потреба обґрунтованих змін у теорії та практиці мистецької освіти в початкових класах. У процесі впровадження компетентнісного підходу з перших днів перебування дитини в Новій українській школі необхідним стає мобілізація її активності, здатності до саморозвитку, формування в неї цілісної картини навколишнього світу

Реалізацію компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти розглядали такі вчені, як Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та інші. Новітнє розуміння компетентнісного підходу загалом і ключових компетентностей зокрема міститься в таких документах: Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (О. Савченко (2018 р.), Типова освітня програма початкової освіти (Р. Шиян (2018 р.).

У Державному стандарті початкової освіти компетентнісний підхід проголошено як спрямованість освітнього процесу на досягнення таких ієрархічно підпорядкованих компетентностей учнів: ключової, загальнопредметної і предметної. У документі визначено освітні компетентності з усіх галузей знань, на формування яких спрямовано навчання у загальноосвітній школі, розширено й поглиблено вимоги до прикладних результатів освіти учнів. Компетентнісний підхід до змісту і результатів шкільної мистецької освіти став концептуальною основою побудови державних стандартів в освітній галузі «Мистецтво», що детермінує необхідність упровадження його положень у художньо-педагогічну практику; адже сьогодні цей підхід радше декларується, ніж реально втілюється у програмно-методичному забезпеченні освітнього процесу (Масол, 2014). Упровадження компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти передбачає підготовку вчителів початкової школи нової формації та спрямовується на реалізацію особистісно-орієнтованого навчання фахівця, формування його готовності і здатності ефективно здійснювати професійну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та світоглядними позиціями.

О. Красовська у своїх дослідженнях розглядає компетентнісний підхід як одне з пріоритетних завдань педагогічної підготовки високопрофесійних кадрів у галузі мистецької освіти у низці європейських країн, які не тільки опанували необхідний комплекс фахових знань, умінь і навичок, але й вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного професійного зростання, самоудосконалення та самореалізації (Красовська, 2013). Отже, компетентнісний підхід визначається одним із важливих шляхів оновлення освіти.

Розглядаючи поняття «мистецька компетентність», виходимо із визначення загального поняття «компетентність», прийнятого у вітчизняній педагогіці (О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук та ін.): компетентність – інтегрована характеристика якості особистості, сформована через знання, уміння і навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання в конкретній діяльнісній сфері (Дермельова та Ночовка, 2014). Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «сукупність знань та вмінь», «комплекс умінь», «здатність до…», «готовність до…», «знання в дії», «спроможність» і т.п. Із

зазначеного вище випливає, що компетентність багатогранна, містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття практичного досвіду.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що до ключових компетентностей належить культурна компетентність, яка передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, що формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них (Державний стандарт початкової освіти).

Перед учителем початкової школи поставлені актуальні завдання формування загальнокультурної компетентності учня, що передбачають обізнаність та самовираження особистості у сфері культури, здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших (Нова українська школа, 2015). З огляду на це актуалізується потреба в розвитку компетентністної мистецької освіти школярів, зорієнтованої на оволодіння ними конкретними навчальними результатами – знаннями, уміннями, навичками, а також формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних життєвих ситуаціях. Упровадження компетентнісного підходу в шкільну практику дозволить розв'язати типову для української освіти проблему, пов'язану із засвоєнням учнями теоретичних знань і їх неспроможністю застосувати ці знання у конкретній життєвій чи навіть проблемній ситуації.

У процесі навчання в закладі вищої освіти майбутній учитель початкових класів набуває комплекс компетентностей, що складають початковий рівень мистецької компетентності. Формування фундаментального рівня компетентності відбувається вже після закінчення університету з накопиченням практичного досвіду у відповідній професійній діяльності, оскільки саме цей рівень розкриває творчий потенціал, який проявляється ситуативно, описує інструментарій одночасного розуміння і дії, що дає змогу сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії й адекватно на них реагувати у педагогічній діяльності (Красовська, 2013).

Науково-педагогічний аналіз досліджень з вивчення особливостей професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє виокремити мистецьку компетентність як одну із складників професіоналізму вчителя початкової школи.

На основі аналізу теоретичних джерел із проблеми дослідження *мистецьку компетентність* визначаємо *так: це багатогранне новоутворення в структурі особистості, показником сформованості якої є готовність до навчання, виховання й розвитку дітей з використанням синтезу засобів образотворчого, музичного та інших видів мистецтва.* На нашу думку, саме інтеграційний процес з використанням комплексу засобів мистецтв, технологій мистецької освіти, інноваційних форм та методів навчання дисциплін художньо-естетичного циклу впливатиме на свідомість дитини комплексно, сприятиме синтезу міжсенсорних асоціацій і сприятиме розвитку інтегративного типу мислення.

Основою формування мистецької компетентності майбутнього вчителя початкової школи є не лише активний інтерес до мистецької галузі знань та якісне викладання предмета, а передусім можливість розглядати мистецтво крізь культуру суспільства в цілому, широкий спектр знань окремих видів мистецтва і їх ставлення до дійсності. Вагомим компонентом мистецької компетентності виступають мистецькі знання й навички, що забезпечують успішне здійснення тієї чи іншої форми мистецько-педагогічної діяльності. Така компетентність не є вродженою якістю особистості, а в процесі навчання має стати предметом цілеспрямованого формування, тобто необхідного комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, що допоможе сформувати в майбутніх учителів початкової школи готовність до самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності не тільки при викладанні дисциплін художньо-естетичного циклу, а й у процесі виховної, організаційної чи позакласної роботи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, докорінні зміни в сучасній освіті орієнтують на впровадження компетентнісного підходу в освітній процес, що сприяє розвитку творчих засад зростаючої особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. Актуальність вивчення й вирішення проблеми формування мистецької компетентності в майбутніх учителів початкової школи зумовлена реформуванням сучасної освіти, потребою закладів освіти у висококваліфікованих компетентних, творчих фахівцях, які володіють ключовими та специфічними знаннями про культуру та різні види мистецтва, прагнуть зберігати й поширювати вітчизняні та світові культурні традиції.

Перед вищою педагогічною освітою постала проблема формування у майбутніх учителів початкової школи високого рівня розвитку різних типів компетентностей, у тому числі й мистецької як важливої складової їх фахової підготовки.

Отже, у статті узагальнено результати досліджень, що розкривають сутність та значення формування мистецької компетентності як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; уточнено сутність поняття «мистецька компетентність». До перспективних напрямів подальших наукових досліджень цієї проблеми відносимо теоретичні аспекти та практичні напрями формування мистецької компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи (2016).URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf [Дата звернення: 15.03.2020].

Лисевич, О. (2015). Формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів як важливої умови його творчого розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* Вип. 67. С. 197–201.

Коновченко, Ю. та Дорошенко, Т. (2018). Теоретичні основи проблеми формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до мистецько-педагогічної діяльності. *Науковий журнал «Молодий вчений».* № 2.1 (54.1), лютий. С.62–66.

Савченко, О. (2014). Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа.* № 4–5 (квітень–травень). С. 12–16.

Сотська, Г. (2013). Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти: науковий збірник*. № 2 (77). С. 233–238.

Дермельова, Н. та Ночовка, О. (2014). Шляхи формування мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* № 10 (Ч.3). С. 162–167.

Гаврілова, Л. та Орєхова, В. (2017). Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* № 5 (69). С. 230–240.

Масол, Л. (2014). Впровадження компетентнісного підходу до змісту загальної мистецької освіти: аналіз державних стандартів. *Мистецтво та освіта.* № 4. С. 2–8.

Красовська, О. та Міськова, Н. (2013). Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* № 2. С. 74–81.

Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF [Дата звернення: 15.03.2020].

REFERENCES

Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Foundations of Secondary School Reform]. (2016). URL : http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf [Data zvernennia: 15.03.2020]. (in Ukrainian).

Lysevych, O. (2015). Formuvannia mystetskoi kultury maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv yak vazhlyvoi umovy yoho tvorchoho rozvytku [The Formation of the Artistic Culture of Future Elementary School Teacher as an Important Condition for Its Creative Development]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky.* S. 197-201. (in Ukrainian).

Konovchenko, Yu. & Doroshenko, T. (2018). Teoretychni osnovy problemy formuvannia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly hotovnosti do mystetsko-pedahohichnoi diialnosti [Theoretical Bases of Future Elementary School Teachers Readiness for Artistic and Educational Activiry]. *Naukovyi zhurnal "Molodyi vchenyi". No 2.1 (54.1),* liutyi. S.62–66. (in Ukrainian).

Savchenko, O. (2014). Uprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v pochatkovu osvitu: zdobutky i nerozviazani problemy [Competence Approach Implementation in Elementary Education: Achievements and Unsolved Problems]. *Ridna shkola.* No 4-5 (kviten-traven). S. 12–16. (in Ukrainian).

Sotska, H. (2013). Estetychno-profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Aesthetically Professional Competence of Future Art Teacher]. *Problemy osvity: naukovyi zbirnyk.* S. 233–238. (in Ukrainian).

Dermelova N. & Nochovka O. (2014). Shliakhy formuvannia mystetstvoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Ways of Shaping the Art Competence for Future Elementary School Teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia.* S. 162–167. (in Ukrainian).

Havrilova L. & Oriekhova V. (2017). Struktura mystetstvoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky pochatkovoi shkoly [Structure of Art Competence of the Future Elementary School Music Teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* S. 230–240. (in Ukrainian).

Masol L. (2014). Vprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu do zmistu zahalnoi mystetskoi osvity: analiz derzhavnykh standartiv [The Implementation of Competency-based Approach to the Content of General Art Education: Analysis of the State Standards]. *Mystetstvo ta osvita.* S. 2–8. (in Ukrainian).

Krasovska O. & Miskova N. (2013). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u haluzi mystetskoi osvity [Vocational Training of Future Elementary

School Teacher in the Sphere of Artistic Education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. S. 74–81. (in Ukrainian).

Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [The State Standard of Elementary Education]. (2018). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF [Data zvernennia: 15.03.2020]. (in Ukrainian).

SHAPING OF ARTISTIC COMPETENCE AS AN IMPORTANT COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Liliia Bohdanovych
Postgraduate at the Depasrtment of Arts at
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium",
Chernihiv, Ukraine
ORCID: 0000-0003-1968-2323
e-mail: liliiabohdanovych@ukr.net

Abstract. The article deals with the current issue of modern higher pedagogical education – the formation of artistic competence for future elementary school teachers. The essence of the concepts of "competence", "artistic competence", "competency-based approach". The results of studies revealing the essence and significance of the formation of artistic competence are summarized.It is noted that in the process of implementation of the Concept "The New Ukrainian School" the problem of shaping the creative competence of future elementary school teachers is important and relevant, which contributes to improving the quality of their vocational training in higher education institutions. Based on the analysis of theoretical sources on the study issue, it has been established that in modern social conditions, higher pedagogical education has a requirement to train new competent teaching staff which are able to provide quality educational needs of the individual, to realize his/her intellectual and cultural potential, including in the system of art education.

The aim of the article is to summarize the results of the study that reveal the essence and importance of the formation of artistic competence as an important component of the vjcational training of future elementary school teachers. The scientific novelty of the presented study is to clarify the essence of the concept of "artistic competence" and to justify the importance of the formation of artistic competence in future elementary school teachers as an important component of their vocational training.

It is proved that the urgency of studying and solving the issue of formation of artistic competence in future elementary school teachers is due to the reform of modern education, the need for general secondary education in highly qualified competent, creative specialists, who possess key and specific knowledge about culture and various types of art, strive to keep and disseminate Ukrainian and world cultural traditions. The generalized results of the study have revealed the essence and significance of the shaping of artistic competence as an important component of vocational training of future elementary school teachers. The promising areas of further scientific study of the issue include theoretical aspects and practical directions of the formation of creative competence of future elementary school teachers.

Key words: competence, artistic competence, competency approach, professional training, future elementary school teachers.

Стаття надійшла до редакції: 07.05.2020 р.

UDC 378.147.016.015.3:159.955:811.161.2'243
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.265

Nataliia Grossu
Postgraduate student,
Lecturer at the Foreign citizens training center
Zaporizhzhia State Medical University,
Zaporizhzhia, Ukraine
ORCID: 0000-0002-4290-381X
e-mail: grossu63@gmail.com

CRITICAL THINKING IN THE TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Abstract. The article is devoted to the current issue of the development of critical thinking technology. Innovative technologies for the development of critical thinking consisting in the practical implementation of the person-oriented approach in training are considered. The methods of forming critical thinking, which contribute to the formation of foreign language communicative competence, are considered too.

The author reveals practical ideas of the development of critical thinking in the students of the preparatory faculty of the university in the process of teaching Ukrainian as a foreign language. Examples of the use of technology through reading and writing are given: during the study of the general literary Ukrainian language (the first semester) and the course "Country Studies" (discipline "Ukrainian as a foreign language") (the second semester).

The possibilities of developing critical thinking in the process of project implementation were presented. Examples of the implementation of pedagogical technology for the development of critical thinking during classes are presented. The author substantiates the possibility and necessity of using the technology of critical thinking in teaching Ukrainian as a foreign language at the initial stage of its study.

It is noted that the most effective form of teaching critical thinking is the implementation of group work, because it promotes the development of independence, curiosity, the ability to make independent assessments, argue their opinions, prove or disprove their decision. The study made it possible to conclude that the technology of critical thinking development, creating a motivating favorable environment in the class, maximally adapt the learning process to the individual characteristics of foreign students.

Keywords: critical thinking, educational syncvein, memory cards, project method, Ukrainian language, foreign students.

Problem statement. For the formation of communicative competence, it is necessary to master the skills of critical thinking. The most effective form of teaching critical thinking is the implementation of group work on a foreign language text. The relevance is due to the small number of publications with examples of practical implementation of the application of critical thinking technology in the teaching of Ukrainian as a foreign language.

Research aim and objectives of the study is to substantiate the possibility and necessity of applying the critical thinking technology in teaching the Ukrainian language as a foreign language at the initial stage of study, to provide examples of the implemen tation of the pedagogical technology for the development of critical thinking during classes.

© Grossu N., 2020

Research publications. The term «critical thinking» originates from the philosopher J. Dewey. The technology was developed in the USA and gained fame at the end of the 20th century (Charles Temple, Jenny Steel, Kursis Meredith). The founder of the Critical Thinking Institute, Matthew Lipman (USA), began the practice of teaching critical thinking. Further development of the theory of critical thinking is associated with the names of scientists such as Masterman, L., Buckingham D., J. Gonnet, Semali, LM, Watts Pailliotet, A. Introducation, Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K., S., A. Terno (theory of the development of critical thinking in the learning process). Currently, the term «Critical Thinking» is interdisciplinary for philosophy, psychology and pedagogy.

Presenting the main research material. The search for effective means of organizing the educational process in teaching a foreign language is an urgent issue that worries modern specialists in the field of pedagogy and teaching methods. In the conditions of the rapid development of modern scientific and information technologies and the formation of a high level of competitiveness in the labor market, specialists are becoming in demand, having, above all, creative thinking, able to solve problem situations using non-standard methods.

Changes in the socio-economic sphere also make adjustments to the idea of the organization and content of education in universities. Educational systems of a new

generation can effectively solve professional problems, thereby contributing to the

successful self-presentation of a specialist, his business activity. In the context of the foregoing, let us dwell on the analysis of one of the technologies that we use in working with foreign students – the technology for the development of critical thinking.

An analysis of modern research shows that critical thinking in its most general form is the ability to raise new questions, develop a variety of arguments, and creatively reflect on new information and create your own independent solutions. American educators J.L. Stol, K.S. Meredith, C. Temple, S. Walter (Stil Dzh.L., & et al., 1997), (Templ Ch., & et al., 1997) detailed this general idea by creating a technology for the development of critical thinking, consisting of three stages: challenge, comprehension, and reflection. The structure of the critical thinking development technology (according to JL Stol, KS Meredith, C. Temple, S. Walter (Templ Ch., & et al., 1997):

Stage 1 – a challenge – is motivational in nature and is aimed at enhancing and updating knowledge. The teacher's task is to arouse students' interest in a new topic so that they can activate their previous knowledge and skills and predict the content of new information. In this phase, it is important to interest students, for which you can use the techniques of "brainstorming", "key terms", "clusters", "true / false statements", etc.

The information received at the stage of the call is heard, recorded, discussed.

Stage 2 – comprehension – is aimed at maintaining interest in the topic and obtaining new information: students work with a source of information, study new material, integrate new ideas with their own. At this stage, students read or listen to the text using active reading methods: "insert", "clusters", "I know – I found out already – I want to know", etc.

Stage 3 – reflection – is devoted to the analysis and interpretation of the information studied: students analyze known and new information, derive their own knowledge from the topic in the form of debates, a round table, written creative works on the topic, etc. This structure is supported by specific methodological techniques related to the development of critical thinking technology.

As the practice of teaching the Ukrainian language as a foreign language shows, the use of technology for the development of critical thinking through reading and writing at the preparatory faculty gives positive results. Although it should be noted that it is not always possible to fully apply the technology in a lesson, it is more often that individual

methodological methods or their combination are used. This is largely due to the fact that at the preparatory faculty the level of knowledge of the Ukrainian language is still insufficient for free communication and additional lexical and grammatical work is required.

Some elements of critical thinking are practiced in classes with foreign students at the end of the second week of learning the Ukrainian language. In particular, the compilation of educational sync – wine:

1. the first line is one word that describes the topic (usually a noun)
2. the second line – two words that describe the topic (two adjectives);
3. the third line – three words that express an action on a topic (usually three verbs)
4. the fourth line – a phrase of four words, shows the relation to the topic;
5. the fifth line – the word synonym, which once again emphasizes the essence of the topic.

For example: “Language”. “Native Arabic”. “I speak, study, share”. “I love my native language”. “Vocabulary”.

This strategy helps to enhance the language thinking of foreign students, allowing them to consciously and critically create speech patterns that reflect their personality, which necessarily takes a new level of understanding of educational material. Critical thinking strategies, organizing an effective educational process, require the work of imagination, reliance on their life experience. It is equally important that the teacher in these classes has the opportunity to take an individual approach to each foreign student, providing effective assistance and giving an adequate assessment of the activity.

Let consider the implementation of pedagogical technology for the development of critical thinking on the example of one lesson on the course “Country Studies” (discipline “Ukrainian as a foreign Language”, second semester of studying the Ukrainian language).

“Challenge” Phase

– the words are written on the board: coat of arms, flag, anthem. The technique of «brainstorming» is used: students must understand why these words are suggested and sound the topic of the lesson. Then the topic of the lesson is shown on the screen (the first slide of the presentation). In parallel, the meaning of the proposed words, their «participation» in the proposed topic is discussed. Information is recorded in notebooks.
– Students talk about what they know about the state symbols of Ukraine. Information in the form of a “cluster” is recorded on the board and in notebooks. The teacher opens the next slide with the definitions of the coat of arms, flag and anthem. The following is a series of pretext grammar exercises designed to prepare students for an adequate perception of the text.

“Comprehension of the content” Phase

– Students are invited to read a text about the state symbols of Ukraine. The students' task is to read the text in active technique and systematize the information in the chart using the method of «insert». The work is carried out in 3 stages:

1. when reading the text, notes are made in the margins next to individual sentences or paragraphs;
2. information is systematized in a chart;
3. The main and secondary information is highlighted and re-systematized in a new chart. The following sign system is used: “V” - known information, «-» contradicts students' ideas, “+” - interesting and unexpected, “?” – I want to know more. At the final stage of the work, each column of the chart is discussed. Re-systematization of the material involves the division of it into main and secondary.

Upon completion of the systematization, the filling of each column in the chart is discussed and argued.

"Reflection" Phase

– using the resulting cluster, students consistently tell the text about the state symbols of Ukraine.

– the final synthesis of the material is to "assemble" the whole topic using the «sync-wine» technique. There should be 5 lines on the board:

1. A noun expressing the topic;
2. Description of the topic using two adjectives;
3. A description of actions within the framework of the topic in three verbs;
4. A four-word phrase expressing the author's attitude to the topic;
5. A synonym for the first word, which repeats the content of the topic.

– "decoding" of the resulting structure: students tell the topic using

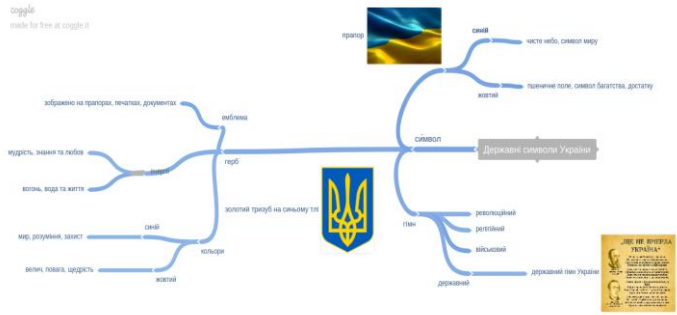
"sync-vine" on the board, expanding the information.

– the result of the work – filling out the chart «I know – I found out already – I want to know». Students briefly write down the information received about the state symbols of Ukraine. The last column "I want to know" is subject to discussion: we read it out loud and write it on separate sheets. By random selection, students receive one sheet of "I want to know" where the topic of interest is written. This is the students' homework: to find and study additional information on a topic, write a text, form a cluster and tell a topic to students.

Similar work in the lessons of the Ukrainian language as a foreign language in a foreign language environment at the preparatory faculty develops the creative abilities of students, motivates them to think and draw conclusions on their own. Currently, many researchers see the development of critical thinking as promising using the project method, which consists of several stages:

1. Determination of the purpose of the study;
2. Designation of a problem arising in the course of a study or a specially created problem situation;
3. Putting forward a hypothesis related to ways to solve this problem;
4. Formulation of specific objectives of the project;
5. Determination of the mechanisms for collecting and processing the results;
6. Drawing up a project plan.
7. Implementation of the practical implementation of the project plan;
8. Preparation of a report on the results of the project;
9. Discussion of its results.

In the process of project implementation, such an autonomous critical thinking development strategy as the "Mind Maps" is actively used, the compilation of which is an excellent tool for collecting and fixing thoughts and ideas. Foreign students use a Mind Maps as an aid in translations, for composing texts, writing essays. In the center of the sheet is written the main concept or topic that needs to be disclosed. Further around this word are written words or sentences that are associated with this topic. For example, in the course of the study on country studies "State Symbols of Ukraine" a Mind Maps was compiled:



Another example of the development of critical thinking using the project method is the organization of the repetition of the verb minimum through the collective creation of a presentation with illustrated examples of conjugation of verbs:

Problems of this kind propose to consider the phenomenon from different perspectives, encourage foreign students to make comparisons, generalizations, juxtapose facts, lay out different points of view on the same issue and present conclusions. At the same time, foreign students learn to work in groups, in pairs or individually.

Conclusions and further research prospects. From the above it follows that critical thinking technologies develop mental skills, form the basic qualities of a person: mobility, creativity, tolerance, independence, sociability, reflexivity, openness to dialogue. If foreign students can express different points of view, proving their position, make forecasts regarding the content of new information and learn the material under discussion deeply, then all this ultimately contributes to the development of critical thinking.

It should be noted that the technologies for the development of critical thinking at all stages provide for a tolerant, respectful attitude of the teacher and the audience to any

expressed thoughts, even if they are absolutely incorrect. Summing up the above, we note that the technologies for the development of critical thinking, creating a motivating favorable environment during the lesson, adapt the learning process to the individual characteristics of foreign students as much as possible, although they put forward a number of new tasks for didactic and pedagogy. If a teacher of Ukrainian as a foreign language has traditional teaching methods and is able to modernize them in accordance with the specifics of students, while rationally combining modern technologies with "classical" teaching aids, it will raise the process of teaching Ukrainian as a foreign language to a whole new level. Thus, in the presence of these conditions, foreign students studying in higher educational institutions of Ukraine discover new abilities in themselves, refusing to transfer ready-made knowledge, and proceed to acquire them independently through experimentation and discussion.

REFERENCES

Stil Dzh.L.. Meredit K.S.. Templ Ch.. Uolter S. Osnovy kriticheskogo myshleniya: mezhdistsiplinarnaya programma. Posobiye 1 [The Basics of Critical Thinking: An Interdisciplinary Program. Textbook 1. Moskva.1997. (in Russian)

Templ Ch.. Stil Dzh.L.. Meredit K.S. Kriticheskoye myshleniye: uglublennaya metodika. Posobiye 4. [Critical Thinking: An Advanced Technique. Textbook 4]. Moskva. 1997. (in Russian)

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Гроссу Наталія
аспірант**,** викладач Центру
підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету,
м. Запоріжжя, Україна
ORCID: 0000-0002-4290-381X
e-mail: grossu63@gmail.com

Анотація. Стаття присвячена актуальній на сьогоднішній день проблемі розвитку технології критичного мислення (critical thinking). Розглядаються інноваційні технології розвитку критичного мислення, що складаються з практичної реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Розглянуті методи формування критичного мислення, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетенції. Автор висвітлює ідеї розвитку критичного мислення у слухачів підготовчого відділення університету під час викладання української мови як іноземної. Наведено приклади використання технології через читання та письмо: під час вивчення загальнолітературної української мови (перший семестр) та курсу «Країнознавство» (дисципліна «Українська мова як іноземна» (другий семестр). Розкриваються можливості розвитку критичного мислення у процесі виконання проєктів. Наведено приклади застосування педагогічної технології розвитку критичного мислення під час аудиторних занять.

Автор обґрунтовує можливість і необхідність застосування технології критичного мислення у викладанні української мови як іноземної на початковому етапі її вивчення.

Доведено, що найефективніше навчання критичного мислення здійснюється в процесі використання групової форми роботи, оскільки вона сприяє розвитку

самостійності, допитливості, уміння здійснювати незалежну оцінку, приводити аргументацію своїх думок, доведити або спростувати своє рішення. Проведене дослідження дало автору підстави дійти такого висновку: технології розвитку критичного мислення, створюючи мотивуюче сприятливе середовище в процесі заняття, максимально адаптують процес навчання до індивідуальних особливостей студентів-іноземців.

Ключові слова: критичне мислення, навчальний сінквейн, карти пам'яті, метод проєктів, українська мова.

Стаття надійшла до редакції 04. 05. 2020 р.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:[94+34]:340.1
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.255

Коваль Дар'я
здобувачка Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна
ORCID: 0000-0003-0765-7649
e-mail: akoval85@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «педагогічні умови», яке може бути представлене крізь призму таких підходів: 1) комплекс заходів, зміст, методи і форми виховання, що забезпечують організацію матеріально-просторового середовища; 2) елемент педагогічної системи, що відображає можливості освітнього середовища та впливу на студентів (зміст, засоби, форми, технології). Педагогічні умови визначено як сукупність організаційних форм, педагогічних взаємодій, змісту навчання (дисциплін), що здійснюють цілеспрямований вплив на студентів у ході їх фахової підготовки.

З'ясовано, що необхідними педагогічними умовами є ті, які забезпечують процес формування правової культури майбутніх учителів у ході фахової підготовки, а під достатніми - таке їх поєднання, яке забезпечує ефективність цього процесу.

Обґрунтовано педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у фаховій підготовці, а саме: стимулювання мотивації пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення студентів до норм права з урахуванням сучасних суспільно-історичних реалій з використанням інноваційних форм і активних методів навчання; диверсифікація змісту навчальних дисциплін для формування у студентів позитивного ставлення до правових знань; використання освітніх технологій, що забезпечують реалізацію правового досвіду (педагогічна і правова практики, правовиховна діяльність, громадська активність).

Розкрито процес реалізації першої педагогічної умови, що здійснювався в ході застосування інноваційних форм та активних методів навчання; другої - через вивчення студентами навчальних дисциплін та спецсемінарів; третьої - за допомогою освітніх технологій.

Ключові слова: педагогічні умови, формування правової культури, майбутні учителі історії та правознавства, норми права, фахова підготовка, правовиховна діяльність.

Постановка проблеми. Стан правової культури будь-якої держави є важливим показником зрілості конкретно-історичної правової системи. Історичний розвиток кожної країни і народу знаходить своє відображення у рівнях сформованої правової культури. Позитивні зміни в сучасній освіті зумовлюють необхідність нового підходу до осмислення правової культури та активізації теоретичних досліджень у її галузі. Пріоритетна роль у цьому належить вищій школі, яка покликана забезпечити відтворен ня і розвиток правової культури як складної системи загальнолюдських цінностей, технологій і творчості.

© Коваль Д., 2020

Удосконалення процесу формування правової культури майбутніх учителів, зокрема історії та правознавства, потребувало розробки педагогічних умов забезпечення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Умови, на відміну від більш широкого поняття «причини», в теорії і практиці розглядаються як щось зовнішнє для явища, Умови, які не є причиною подій, у той же час підсилюють або послаблюють дію причини. З таких позицій Л. Ніколаєва визначає умови як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи (Николаева, 2005, с.79).

У філософії поняття «умова» визначається як ставлення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може (Шахбанова, 2012, с.60), як сукупність об'єктів (речей, процесів, які стосуються використання), необхідних для виникнення, існування або зміни будь-якого об'єкта (Даудов, 2017, с.60).

На думку А. Шайдурова, умови – це сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішність навчання (Шайдурова, 2001, с.128).

Визначити умови як складовий елемент педагогічної системи, зокрема цілісного освітнього процесу пропонує М. Даудов. У цьому контексті під педагогічними умовами автор розуміє взаємодію сукупності заходів педагогічного процесу, що забезпечує формування правової компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки (Даудов, 2017, с.61).

Поняття «педагогічні умови» Л. Ніколаєва визначає як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішність досягнення поставленого завдання (Ніколаєва, 2005, с.88).

Педагогічними умовами В. Майорський називає сукупність обставин, засобів, компонентів навчального процесу, за яких навчання учнів є ефективним, а також обстановка й фактори, що на нього впливають (Майорський, 2016, с.61).

Отже, у науково-педагогічній літературі умови визначаються як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) освітнього процесу, які забезпечують досягнення студентами вищого рівня діяльності.

Сутність педагогічних умов може бути представлена такими підходами: комплекс заходів, зміст, методи і форми виховання, що забезпечують організацію матеріально-просторового середовища; елемент педагогічної системи, що відображає можливості освітнього середовища та впливу на студентів (зміст, засоби, форми, технології).

Дотримуючись другої позиції, визначаємо педагогічні умови як сукупність організаційних форм, педагогічних взаємодій, змісту навчання (дисциплін), що здійснюють спрямований вплив на студентів у ході їх фахової підготовки.

Одним із завдань дослідження – визначення найбільш необхідних і достатніх педагогічних умов для формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства.

Отже, під необхідними педагогічними умовами розумітимемо ті, які забезпечують процес формування правової культури майбутніх учителів у ході фахової підготовки, а під достатніми – таке їх поєднання, яке забезпечує ефективність цього процесу. Ці умови, по-перше, повинні визначатися межами освітнього процесу, по-друге, вони повинні бути взаємопов'язані.

У ході визначення педагогічних умов формування правової культури майбутнього вчителя історії і правознавства у фаховій підготовці нами проаналізовано умови, запропоновані науковцями відповідно до тематики їх

дослідження (А. Аникина (2011), С. Василина (2017), М. Даудов (2017), І. Єрмакова (2011), О. Іваній (2013), В. Майорський (2016), О. Наливайко (2002), Н. Ржевська (2017), О. Сергійчук (2010), В. Ситянін (2010), М. Фабриков (2017), А. Шайдуров (2001), П. Шахбанова (2012)) та групи умов (Е. Болотова (2007), М. Даудов (2017), Л. Николаєва (2005), О. Соколова (2011)).

Здійснений аналіз засвідчив, що у педагогічній літературі існують різні думки щодо наявності педагогічних умов, що сприяють формуванню правових якостей фахівця. Їх різноманіття пояснюється відмінностями в постановці мети і задач конкретного дослідження, вимогами суспільства до підготовки студентів та іншими чинниками.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у їх фаховій підготовці, розкрити шляхи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу педагогічних умов, запропонованих науковцями, вважаємо необхідними і достатніми такі педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства: стимулювання мотивації пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення студентів до норм права з урахуванням сучасних суспільно-історичних реалій з використанням інноваційних форм і активних методів навчання; диверсифікація змісту навчальних дисциплін для формування у студентів позитивного ставлення до правових знань; використання освітніх технологій, що забезпечують реалізацію правового досвіду (педагогічна і правова практики, правовиховна діяльність, громадська активність).

Перша умова спрямована на дослідження мотиваційної сфери розвитку особистості, на формування стійких поглядів правомірної поведінки, нетерпимість до порушників законів, соціальних установок, які не суперечать вимогам юридичних норм, що узгоджуються з ними. З цією метою використано лекцію проблемного характеру, лекцію-візуалізацію, семінар-круглий стіл, семінар-дворядний круглий стіл, семінар-виставку, стендову доповідь, семінар-ділову гру, практичні заняття-тренінги, індивідуальний практикум, конкурси, вечори запитань і відповідей, тренінги, портфоліо, а в умовах педагогічної та правової практики - зустрічі з представниками правоохоронних органів.

З метою формування позитивної мотивації, ціннісного ставлення до правових норм, формування знань, умінь і навичок при організації і проведенні практичних робіт, навчальна діяльність студентів організовується (в груповій або індивідуальній формах) з використанням активних методів навчання: кейс-методу, дискусій, «акваріумних» дискусій, ігрових методик (ділові, рольові ігри, драматизація), мозкового штурму, методу правотворчості, кластерного аналізу тексту, оцінки подій тощо, що дозволяє у процесі виконання практичних завдань забезпечити занурення майбутнього вчителя історії та правознавства у штучно створене професійне середовище.

У ході семінарських занять з дисципліни «Теорія держави і права», на тему «Поняття держави», ми рекомендували студентам проаналізувати різні теорії про сутність держави (теорію еліт, технократичну, теорію плюралістичної демократії тощо), вибрати з усіх представлених теорій найбільш переконливу й обґрунтувати свій вибір. На семінарському занятті на тему «Норми права» зіставлялися різні підходи до структури правової норми (триелементна або двоелементна), і, враховуючи обрану позицію, здійснювався аналіз структури конкретної норми. Студентам пропонувалося також проаналізувати структуру однієї і тієї ж норми з різних точок зору.

Активізації навчальної діяльності, вдосконаленню правових умінь і навичок, розвитку аналітичних здібностей при вивченні правових та історичних дисципліни сприяв семінар – круглий стіл «Права дитини». Для коротких повідомлень студентам були запропоновані такі питання: «Що таке життя?», «Коли починається життя з погляду наших законів?», «У чому полягає право дитини на життя?», «Як проявляється взаємозв'язок права на життя із зростанням озброєння, роззброєння, конверсією?»

Під час обговорення кожного питання увага акцентувалася на наявності означеної проблеми в нормативно-правових документах. У ході семінару розглядалися актуальні поняття «життя людини», «активна і пасивна евтаназії», «вбивство дитини», «трансплантація», «клонування», «суїцид».

Здійснювалася організація такої форми семінару, як «дворядний круглий стіл». У ході семінару обиралися дві групи, які висловлювали свої уявлення, думки, досвід з теми, що обговорювався. Учасники створили два півкола. Менше півколо (внутрішнє) складали студенти, які мали чітко сформовану думку з пропонованого питання або досвід реалізації рішень проблеми. Більше півколо (зовнішнє) утворлили інші учасники семінару.

У плані розвитку правових навичок майбутніх учителів історії і правознавства було запропоновано семінар-виставку. Під час вивчення навчальних дисциплін використовувалися дві форми проведення семінарів-виставок. В одному випадку студенти представляли свої розробки у вигляді планшетів, стінгазет, альбомів і брали участь в обговоренні результатів дослідження. В іншому – відвідали виставковий центр і ознайомилися з презентаціями освітніх закладів, взяли інтерв'ю у відвідувачів, організаторів виставок, представників закладів вищої освіти, потім на основі зібраних матеріалів провели тематичний «круглий стіл». Прикладом є проведений семінар-виставка на тему «Платні послуги освітнього закладу». На занятті проводилося обговорення проблеми за напрямами: види освітніх закладів, що пропонують додаткові освітні послуги, їх організаційно-правова форма; нормативно-правова база освітнього закладу при наданні зазначених послуг споживачеві; поняття і види освітньої послуги, її нормативно-правове оформлення; правові наслідки неякісного надання додаткових освітніх послуг.

Кожен студент, використовуючи рекламну продукцію, отриману в ході бесіди з представниками освітніх закладів, доповідав про результати проведеного дослідження.

Інший вид семінару-виставки «Стендова доповідь» проведено під час вивчення дисципліни «Методика навчання правознавства» на тему «Права дитини в сучасній Україні». Ця тема не вивчалася в аудиторний час, а була виконана студентами самостійно з використанням проєктної технології. Результатом досліджень студентів стали стендові доповіді про нормативно-правове забезпечення правового статусу різних категорій дітей.

У процесі формування правової культури майбутніх учителів історії і правознавства ефективним був семінар-ділова гра, організований у формі розробки і захисту студентами проєктів, групового вирішення означеної проблеми, командного виконання дослідницького завдання тощо. Як приклад, ділова гра на тему «Правовий статус учня».

Під час навчальних занять використовувалися вправи і практичні роботи, які проводилися після вивчення теми «Закономірності розвитку суспільства» (дисципліна «Історія держави і права України»), оскільки вона носить узагальнюючий характер і реалізується не тільки під час практичних занять

аудиторного характеру, а й за межами навчального закладу (у формі самостійної роботи студента, під час проходження педагогічної практики у школі).

Однією з форм, яка поєднує самостійну аудиторну і позааудиторну роботу студентів, обрано індивідуальний практикум, який складається з двох частин: вирішення індивідуальних завдань – ситуацій правового характеру, адекватних реальному життю (аудиторна робота), і виконання спеціальних завдань, а саме: аналіз додаткової юридичної літератури, підготовка повідомлень, рефератів, доповідей з проблем правового виховання, робота з правовими довідковими системами, участь в конференціях, конкурсах (позааудиторна робота).

Ефективною формою роботи є портфоліо, яке складається з блоків, що характеризують свій аспект готовності до професійної діяльності з використанням правових знань. Перший блок «Навчальна і наукова діяльність» характеризує навчальну діяльність студента, оволодіння знаннями з метою поглибленого вивчення права тощо, другий – «Правовиховна діяльність» передбачає правове виховання учнів у школі, проведення просвітницьких заходів правової спрямованості для учнів і батьків; третій – «Професійна творчість» передбачає демонстрацію досвіду практичної творчої діяльності і включає реалізацію студентами проєкту «Програма правового виховання» у школах; четвертий – «Участь у соціальному житті» враховує характер і рівень суспільної діяльності, роботу клубів, гуртків, занять спортом.

Найефективнішим методом формування практичної складової правової культури є тренінги, наприклад, «Я маю право». Учасники тренінгу діляться на малі групи, кожна група отримує однакове завдання: назвати по десять прав, які вони вважають найважливішими для людей. Кожна група зачитує права, ті, що повторюються, видаляються. Отже, виробляється загальний список з 10 основних прав. Студенти включили в цей список право на життя, освіту, здоров'я, віросповідання, свободу слова, зібрань та ін.

У ході дослідницької діяльності нами розроблений і впроваджений в освітній процес комплекс тренінгів: з формування «Я-позиції», правової поведінки і професійно-правової комунікації.

Важливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна практика, у програму якої включені додаткові завдання і внесені доповнення. У ході правової практики студенти отримують правову інформацію під час зустрічі з представниками правоохоронних органів та інших держструктур; організованих разом з ними «круглих столів», конференцій, семінарів з проблем, які пов'язані зі сферою права «Право на освіту: міф чи реальність?», «Права дитини в школі», «Проблеми правової соціалізації молоді», «Правові основи захисту сім'ї та дитинства»; та конкурсів на кращу студентську наукову доповідь «Права людини в сучасному світі», та проєкт заходу «Тиждень прав дитини в школі», присвячений Дню прав людини.

Ефективною формою правового виховання студентської молоді є вечори запитань і відповідей на правові теми за участю юристів-практиків, усні юридичні журнали, конференції, диспути, вікторини.

Формуванню правової культури майбутніх вчителів історії та правознавства сприяли такі форми як присутність студентів на судових засіданнях, засіданнях комісій у справах неповнолітніх і захисту їх прав при районних держадміністраціях. Успішному застосуванню цих форм сприяє попереднє ознайомлення студентів із сутністю кримінальної або цивільної справи, а також із тими нормативними актами, які регулюють даний прецедент.

Як відзначає М. Даудов, у практиці роботи зі студентами все частіше використовують інтерактивні методи навчання. Вони дозволяють активізувати навчальний процес, створити сприятливий емоційний фон, сприяють розвитку пізнавального інтересу до предмета, творчих здібностей учнів, навичок самостійної роботи, відносин дружби і взаємодопомоги в колективі. Для цього організовуються індивідуальні, парні та групові види роботи, дослідницькі проєкти, рольові та ділові ігри, робота з документами та різними джерелами інформації, творчі роботи та ін. (Даудов, 2017, с.77).

Серед активних методів ефективною є тематична дискусія, яка використовувалась на різних заняттях: лекційних, семінарських, надаючи їм діалогової форми. Так, при вивченні теми «Цілі і завдання навчання історії у школі», студентам запропоновано низку практичних завдань: зіставити поняття «минуле», «історія», «історична наука», «історія як навчальний предмет», з'ясувати, чи є серед них синоніми, та обгрунтувати свій вибір.

У процесі викладання історичних і правових дисципліни застосовано «акваріумну» дискусію, як особливий варіант організації колективної взаємодії при роботі з навчальним правовим матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

В основі навчальних ігор – ігрові моделі, що включають конкретні їх форми (імітаційні, ділові тощо), які стають або елементом конкретного заняття, або його формою (наприклад, заняття – гра «Судове засідання»).

На практичних заняттях проводилися ділові ігри на тему: «Профспілка і захист прав працівника», «Система домовленостей».

Ефективною є драматизація як засіб виховання особистості як суб'єкта власного життя шляхом ситуації вибору в ході гри, учасником, глядачем або автором яких є студент. У той же час в процесі позааудиторної роботи з історії використовуються, хоча і не часто, інсценівки, спектаклі на історико-правові теми. Мова йде не про постановку спектаклю в цілому, драматизація може зайняти лише декілька хвилин. Варіантом стала розроблена гра з елементом драматизації «Гайд-парк», яку проведено під час лабораторних занять. Студентам запропоновано спробувати себе в ролі ораторів і виступити з короткими промовами про демократію (регламент встановлено)

На відміну від ділової гри, у рольовій аналізуються не тільки змістові, але й соціально-психологічні проблеми, основний наголос робиться на розвиток індивідуальних особистих якостях учасника гри. В основі сюжетно-рольових ігор може лежати будь-яка життєва ситуація (вигаданий або реальний сюжет), що носить правовий характер. У процесі викладання дисципліни «Методика навчання правознавства» застосовано ігри: «Споживач, захисти свої права» на тему «Закон про захист прав споживача»; «Острів» та «Добра фея» на тему «Права людини і дитини»; «Продаж телевізора» на тему «Громадянське право»; «Прийом у адвоката»; використання правил і принципів телевізійної гри «Що? Де? Коли?».

Одним із ефективних методів у формуванні правової культури є «мозковий штурм». Метод заздалегідь планувався як фрагмент заняття або як заняття в цілому. Наприклад, під час заняття «Теорія держави і права» метод «мозкового штурму» застосовувався при вивченні теми «Механізм (апарат) держави», коли йшлося про шляхи вдосконалення діяльності механізму держави; теми «Правова держава» – під час обговорення труднощів її формування в Україні; теми «Законність, правопорядок, суспільний порядок», де аналізувалися напрями зміцнення законності і правопорядку в країні, а також тем «Правомірна поведінка і

правопорушення», «Юридична відповідальність», у яких розглядалися способи зниження рівня злочинності та правопорушень, їх профілактика.

Особливе місце займав метод аналізу конкретних проблемних ситуацій правового характеру (кейс-метод), суть якого полягала в тому, що викладач штучно створював у навчальному процесі проблемні ситуації, запозичені з професійної практики. Найбільшу ефективність проблемна ситуація мала на семінарських заняттях з дисципліни «Історія держави і права України».

Усвідомленому ставленню студентів до актуальності правових проблем у майбутній професійній діяльності сприяли практичні заняття з використанням прийому «круглий стіл». Наприклад, розглядаючи педагогічний етюд «Крадіжка», студенти давали правову й моральну оцінку дев'ятикласнику, який вчинив правопорушення.

Організації активної правової діяльності студентів за допомогою спільного або самостійного складання правових документів (договору, позовної заяви, клопотання та ін.) сприяло застосування методу правотворчості. Цей метод формував у студентів стійке ставлення до правового статусу свого оточення, оскільки створені у процесі творчості норми, правила тощо, часто не узгоджуються з існуючими реаліями або модельованими ситуаціями, і ця невідповідність, неврегульованість змушувала студента включатися в активний процес подолання розбіжностей між практикою і виробленою з його участю документацією.

Особливий інтерес викликає у студентів методика роботи із правовими документами. Наприклад, при розгляді теми «Основи трудового права», студенти практикувалися у складанні заяви про прийом на роботу з дотриманням реквізиту такого документа; у процесі вивчення теми «Право на освіту» працювали над аналізом вилучення із Закону України «Про освіту» тексту про права, обов'язки та відповідальність у сфері освіти батьків (законних представників) неповнолітніх дітей.

Отже, формування правової культури майбутніх учителів історії і правознавства, яке здійснювалося в ході реалізації педагогічних умов, визначається комплексним застосуванням інноваційних форм та активних методів навчання.

Друга педагогічна умова передбачала вивчення студентами навчальних дисциплін: «Теорія держави і права», «Історія держави і права України», «Теорія і методика навчання історії», «Методика навчання правознавства». Основною метою обрано практико-орієнтовану фахову підготовку майбутніх педагогів (система правових знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, правових установок, що регулюють поведінку особистості в різних ситуаціях). На заняттях з «Теорії і методики навчання історії» студенти розглядали поняття освітніх програм, базисного плану і навчальних програм дисциплін. Для цього використано метод аналізу нормативних актів освітнього закладу, що дозволяє познайомитися з реалізованими в конкретних школах навчальними планами, усвідомити їх структуру, призначення, різноманіття реалізації освітніх програм одного рівня.

На семінарських заняттях використовувався метод юридичного висновку, суть якого полягає в тому, що при вирішенні історичних питань студенти роблять висновок про поведінку учнів і педагогів з правових позицій.

Зміст дисципліни «Теорія держави і права» організовано у вигляді послідовних блоків навчальної інформації: «Основи теорії держави і права», «Основи галузевого законодавства», «Правове регулювання професійної діяльності».

У межах першого блоку студенти оволодівали теоретичними знаннями про систему права, правові норми і правовідносини, суб'єкти права і способи реалізації ними правових норм, джерела права, правопорушення і юридичну

відповідальність. При вивченні питань з теорії права увага зверталася на освітнє право, його джерела, особливості освітніх правовідносин за об'єктом, суб'єктом і змістом. При вивченні основ галузевого законодавства розглянуті норми, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів.

При розгляді нормативної бази діяльності освітнього закладу використовували метод «розбору ділової документації». Студенти на основі аналізу локальних актів освітнього закладу визначали громадські органи управління, способи їх формування та обсяг повноважень; аналізували статути різних типів освітніх закладів, співвідносили їх, знаходили в них норми, що суперечать закону «Про освіту»; виявляли сукупність локальних актів, які визначають правовий статус учнів.

Під час вивчення курсу «Методика навчання правознавства» студенти вирішували професійно-орієнтовані правові завдання у ході дидактичної гри «Права дитини».

Професійно-орієнтований зміст курсу «Теорія держави і права» визначив предметний зміст правових завдань: правоорієнтаційних, правооцінних і правореалізаційних. Правоорієнтаційні завдання спроєктовані за темами: «Право в системі соціального регулювання», «Джерела права», «Система права», «Правовідносини». Вирішення завдань цього типу відбувається на семінарах у процесі дидактичного тренінгу.Для включення правооцінних завдань в освітній процес використовувався метод аналізу конкретних ситуацій. До уваги студентів пропонувалася правова ситуація, яка пов'язана з уже сформованою подією і вимагала правової оцінки.

Під час вивчення основ правового регулювання професійної діяльності студенти вирішували завдання. До уваги майбутніх педагогів пропонувалися ситуації-питання, що вимагають або моделювання варіанту поведінки в умовах, що склалися, або вказівки на те, що зроблено неправильно.

Вирішення задач в освітньому процесі здійснювалося з використанням методу «юридична консультація». Студенти виступали в ролі «юристів» і відповідали на запитання, що передбачали звернення до нормативних актів. Тому студенти працювали в групах, а потім колективно обговорювали ці відповіді.

Під час вивчення дисциплін «Теорія і методика навчання історії», «Методика навчання правознавства» застосовано метод «графіті». Студенти на невеликих аркушах паперу (0,5 сторінки) фломастерами, кольоровою крейдою, олівцями формулювали відповіді на поставлені завдання, наприклад: «Продовжити визначення: «Формування правової культури у ході вивчення історії (правознавства) здійснюється…».

Значну роль у процесі формування правової культури студентів відіграє, на нашу думку, розширення кола дисциплін і курсів, що вивчаються за вибором студента. Тому нами розроблені такі спецсемінари: «Правова культура майбутнього вчителя історії і правознавства», «Основи правовиховної роботи у школі», «Створення, оновлення та захист інформації відповідно до змін у законодавстві», рефлексивний спецсемінар.

Третя педагогічна умова передбачала упровадження таких технологій: проєктного навчання, проблемного навчання, організації самостійної роботи студентів, активного навчання «Кластери», інформаційно-комунікаційних.

Більш детально розглянемо технологію активного навчання «Кластери». Порядок застосування технології грунтувався на темі «Юридична відповідальність педагогічного працівника». До найбільш важливих понять віднесені такі: юридична відповідальність, обов'язок, повага прав і свобод, юридичні факти і

події, види юридичної відповідальності, правомірна поведінка, правопорушення, злочин, склад проступку педагогічного працівника, форми провини.

Під час проведення заняття з використанням цієї технології застосовано покроковий алгоритм.

Крок 1. Студентам пропонується у центрі чистого аркуша записати словосполучення «Юридична відповідальність».

Крок 2. Студенти мають на всій поверхні листа у довільній формі розмістити терміни, які відповідають розкриттю сутності даного поняття.

Крок 3. Між написаними на аркуші термінами стрілками вказується зв'язок. Стрілка повинна відповідати ходу розкриття змісту кожного наступного терміну (поняття). На аркуші виходить зображення «кластера студента».

Крок 5. На дошці (екрані) подається словосполучення «Юридична відповідальність» і пропонується запитання «Що означає це поняття?». Даний крок - це початок формування «кластера студента».

Крок 6. Кожен студент «ланцюжком» відповідає на це запитання. Допускається будь-яка форма відповіді.

Крок 7. Студентам пропонується знайти словосполучення у словнику і зачитати його зміст. Фіксується збіг змісту поняття, знайденого у словнику, із висловленими формулюваннями студентів.

Крок 8. На зворотному боці того ж листа студенти записують перше словосполучення і його визначення, сформульоване ними самостійно і уточнене за допомогою словника.

Крок 9. Пропонуються такі запитання: «Коли настає відповідальність фахівця?», «Що є підставою для виникнення юридичної відповідальності педагога?».

Крок 10. Студенти пропонують різні варіанти відповіді. Для підведення студентів до необхідної відповіді наводиться приклад з педагогічної практики.

Крок 11. Студенти у ході обговорення з'ясовують, що моментом настання юридичної відповідальності фахівця є юридичний факт, юридична подія.

Крок 12. На дошці (екрані) розміщують два поняття: «юридичний факт», «юридична подія», які взаємопов'язані з поняттям «юридична відповідальність». Студенти перевіряють наявність запису зазначених словосполучень у своїх листах. У разі відсутності цих понять у кластері, студенти доповнюють свою схему необхідними термінами.

Крок 13. Студентам пропонується сформулювати визначення нових термінів. Допускається фронтальне та індивідуальне опитування, пошук змісту терміна за словником. Після того як буде сформульована конструкція визначення необхідного терміну, його зміст записується студентами на зворотному боці аркуша.

Крок 14. Розглядаючи зміст кожного терміна, уточнюючи його визначення, поступово відкриваються на дошці (екрані) заздалегідь заготовлені зображення логічної схеми змісту основного поняття (кластер студента), яка обговорюється із подальшим аналізом кожного поняття у зіставленні з поняттям «юридична відповідальність».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Обґрунтовано педагогічні умови формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у фаховій підготовці: 1) стимулювання мотивації пізнавальної діяльності, ціннісного ставлення студентів до норм права з урахуванням сучасних суспільно-історичних реалій з використанням інноваційних форм і активних методів навчання; 2) диверсифікація змісту навчальних дисциплін для формування у студентів позитивного ставлення до правових знань; 3) використання освітніх технологій, що

забезпечують реалізацію правового досвіду (педагогічна і правова практики, правовиховна діяльність, громадська активність).

Реалізація першої умови здійснювалась під час лекції проблемного характеру, лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, семінарі-круглому столі, семінарі-дворядному круглому столі, семінарі-виставці, стендовій доповіді, семінарі-діловій грі, практичних заняттях-тренінгах, індивідуальному практикумі, конкурсах, вечорах питань і відповідей, тренінгах, портфоліо, а в умовах педагогічної та правової практики – під час зустрічей з представниками правоохоронних органів.

Застосовано активні методи навчання: кейс-метод, дискусія, «акваріумна» дискусія, ігрові методики (ділові, рольові ігри, драматизація), мозковий штурм, метод правотворчості, кластерний аналіз тексту, оцінка подій тощо.

Друга умова передбачала вивчення студентами навчальних дисциплін «Теорія держави і права», «Історія держави і права України», «Теорія і методика навчання історії», «Методика навчання правознавства» та спецсемінарів «Правова культура майбутнього вчителя історії і правознавства», «Основи правовиховної роботи в школі», «Створення, оновлення та захист інформації відповідно до змін у законодавстві», рефлексивний спецсемінар. Основною метою обрано практико-орієнтовану фахову підготовку майбутніх педагогів (система правових знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, правових установок, що регулюють поведінку особистості в різних ситуаціях).

Третя умова передбачала упровадження технологій проєктного навчання, проблемного навчання, організації самостійної роботи студентів, активного навчання «Кластери», інформаційно-комунікаційних.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці запропонованих педагогічних умов формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства у їх фаховій підготовці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Николаева, Л. (2005). *Формирование правовой культуры студентов*. Кандидат педагогических наук.

Шахбанова, П. (2012). *Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущего учителя права*. Кандидат педагогических наук.

Даудов, М. (2017). *Формирование правовой компетентности студентов педагогического вуза.* Кандидат педагогических наук.

Шайдуров, А. (2001). *Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей*. Кандидат педагогических наук.

Майорський, В. (2016). *Методика навчання конституційного права учнів профільних класів*. Кандидат педагогических наук.

Аникина, А. (2011). *Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач*. Кандидат педагогических наук.

Василина, С. (2017). *Психолого-педагогічні умови правової підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів.* Кандидат педагогічних наук.

Єрмакова, І. (2011). Модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*, 173 (161). с. 32–37.

Іваній О. (2013). Формування правової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 7.

с. 162–167.

Наливайко, О. (2002). *Теоретико-правові проблеми захисту прав людини*. Кандидат юридичних наук

Ржевська, Н. (2017). *Формування правової компетентності майбутніх бакалаврів з товарознавства і торговельного підприємництва у процесі професійної підготовки*. Кандидат педагогічних наук.

Сергійчук, О. та Демуз, І. (2010). Професійна педагогічна готовність учителя історії в умовах модернізації вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету,* 50, с. 125–129.

Ситянін, В. (2010). *Формування правової компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи*. Кандидат педагогічних наук.

Фабриков ,М. (2017). *Педагогические условия воспитания правовой культуры старшеклассников:* монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 159 с.

Болотова, Е. (2007). *Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров*. Доктор педагогических наук

Соколова, О. (2011). *Формирование гражданственности и правовой культуры студентов в образовательном процессе вузов социокультурной сферы.* Кандидат педагогических наук.

REFERENCES

Nykolaeva, L. (2005*). Formyrovanye pravovoi kulturы studentov*. [Formation of law culture of students.] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Shakhbanova, P. (2012). *Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia formyrovanyia kommunykatyvnoi kulturы budushcheho uchytelia prava.* [Organizational and pedagogical conditions for the formation of a communicative culture of the future teacher of law] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Daudov, M. (2017). *Formyrovanye pravovoi kompetentnosty studentov pedahohycheskoho vuza.* [Formation of the law competence of students of a pedagogical university] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Shaidurov, A. (2001). *Pedahohycheskye uslovyia razvytyia pravovoi kulturы budushchykh uchytelei.* [Pedagogical conditions for the development of the law culture of future teachers.] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Maiorskyi, V. (2016). *Metodyka navchannia konstytutsiinoho prava uchniv profilnykh klasiv.* [Methods of teaching the constitutional law of students of specialized classes.]. Kandydat pedahohichnykh nauk. (in Ukrainian).

Anykyna, A. (2011). *Formyrovanye pravovoi kompetentnosty budushcheho pedahoha s yspolzovanyem kompleksa professyonalno-oryentyrovannыkh pravovыkh zadach*. [Formation of the law competence of the future teacher using a set of professionally-oriented law tasks] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Vasylyna, S. (2017). *Psykholoho-pedahohichni umovy pravovoi pidhotovky uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv.* [Psychological and pedagogical conditions of law training of students of vocational schools] Kandydat pedahohichnykh nauk. (in Russian).

Yermakova, I. (2011). Model pidhotovky maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin do vykorystannia doslidnytskoi tekhnolohii u profesiinii diialnosti**.** [Model of preparation of the future teacher of social sciences for use of research technology in professional activity]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»,* 173 (161). s. 32–37. (in Ukrainian).

Ivanii O. (2013). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u

protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of law competence of future teachers in the process of professional training] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 7. s. 162–167. (in Ukrainian).

Nalyvaiko, O. (2002). *Teoretyko-pravovi problemy zakhystu prav liudyny*. [Theoretical and law problems of human rights protection] Kandydat yurydychnykh nauk. (in Ukrainian).

Rzhevska, N. (2017). *Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z tovaroznavstva i torhovelnoho pidpryiemnytstva u protsesi profesiinoi pidhotovky*. [Formation of law competence of future bachelors in commodity science and trade entrepreneurship in the process of professional training] Kandydat pedahohichnykh nauk.(in Ukrainian).

Serhiichuk, O. ta Demuz, I. (2010). Profesiina pedahohichna hotovnist uchytelia istorii v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity. [Professional pedagogical readiness of a history teacher in the conditions of modernization of higher education] *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 50, s. 125–129. (in Ukrainian).

Sytianin, V. (2010). *Formuvannia pravovoi kompetentnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoi shkoly.* [Formation of law competence of scientific and pedagogical workers of higher school] Kandydat pedahohichnykh nauk. (in Ukrainian)

Fabrykov ,M. (2017). *Pedahohycheskye uslovyia vospytanyia pravovoi kulturы starsheklassnykov:* monohrafyia. [Pedagogical conditions of education of law culture of senior pupils] Vladymyr : Yzd-vo VlHU, 2017. 159 s. (in Russian).

Bolotova, E. (2007). *Systema neprerыvnoi pravovoi podhotovky pedahohycheskykh kadrov.* [The system of continuous law training of teachers] Doktor pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

Sokolova, O. (2011). *Formyrovanye hrazhdanstvennosty y pravovoi kulturы studentov v obrazovatelnom protsesse vuzov sotsyokulturnoi sferы*. [The formation of citizenship and law culture of students in the educational process of universities in the socio-cultural sphere] Kandydat pedahohycheskykh nauk. (in Russian).

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF HISTORY AND LEGAL EDUCATION IN PROFESSIONAL TRAINING

Daria Koval
Postgraduate, Pavlo Tychyna
Uman State Pedagogical University,
Uman, Ukraine,
ORCID: 0000-0003-0765-7649
e-mail: akoval85@gmail.com

Abstract. The pedagogical conditions of formation of legal culture of future teachers of history and jurisprudence in professional preparation are substantiated in the article: stimulation of motivation of cognitive activity, value attitude of students to norms of law taking into account modern socio-historical realities with use of innovative forms and active methods of teaching; diversification of the content of academic disciplines for students to develop a positive attitude to legal knowledge; the use of educational technologies that provide the implementation of legal experience (pedagogical and legal practices, law-enforcement activities, public activity).

The process of realization of the first condition, which was carried out at lectures of problematic nature, lectures-visualization, lectures-press-conferences, seminars – round table, seminars – double-row round table, seminar-exhibition, poster presentation, seminars-business game, practical classes, individual workshops, competitions, Q&A nights, trainings, portfolios, and in pedagogical and legal practice, meetings with law enforcement officials. Active teaching methods have been applied: case method, discussion, aquarium discussion, game techniques (business, role play, dramatization), brainstorming, lawmaking, text analysis cluster, event evaluation, etc.

It was established that the second condition provided for the students to study the subjects of "Theory of State and Law", "History of State and Law of Ukraine", "Theory and methodology of teaching history", "Methods of teaching law" and special seminars "Legal culture of the future teacher of history and law", "Fundamentals of Law Enforcement at School," Creating, Updating and Protecting Information According to Changes in Legislation ", Reflective Special Seminar. The main purpose is to select practically oriented professional training of future teachers (system of legal knowledge, skills, values and orientations, legal frameworks that regulate personality behavior in different situations).

It is envisaged that the third condition was implemented with the help of the following technologies: project training, problem training, organization of students' independent work, active training "Clusters", information and communication.

We see the prospect of further research in the experimental verification of the proposed pedagogical conditions for the formation of the legal culture of future teachers of history and law in professional training.

Keywords: pedagogical conditions, formation of legal culture, future teachers of history and jurisprudence, norms of law, professional training, law-enforcement activity.

Стаття надійшла до редакції 06. 05. 2020 р.

УДК 373. 3. 091. 6: [005. 961: 005. 336. 1]
DOI: 10.35619/iiu.v1i11.259

Петренко Інна
аспірантка кафедри теорії і методики виховання
Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0003-2320-6100
e-mail: inna.petrenko@rshu.edu.ua

ЕРГОНОМІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРУ КЛАСНОЇ КІМНАТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Анотація. В статті здійснено теоретичний аналіз проблеми ергономічного підходу до формування простору класної кімнати початкової школи. З'ясовано, що ергономічний підхід передбачає посилення уваги до проблем технічної, технологічної оснащеності процесу освіти, її адекватності індивідуальним особливостям вчителів і учнів (антропометричним, фізіологічним, психологічним і т. п.), вимогам, зумовленим змістом освіти, взаємодії педагогів і учнів із засобами праці в педагогічному процесі з урахуванням вирішальних соціальних чинників. Визначено, що основне завдання ергономічного підходу полягає в забезпеченні зручності освітнього процесу, тобто у формуванні простору для ефективної освітньої діяльності учня й професійної діяльності педагога за умови збереження здоров'я й розвитку особистості.

Ергономічний підхід, який є реалізацією вимог педагогічної ергономіки до освітнього процесу, розглядається як наукова й технологічна основа педагогічно-ергономічних умов побудови простору класної кімнати. При цьому ергономічний підхід полягає в орієнтації на «людський чинник», у повній пристосованості інформаційно-предметного середовища і засобів навчання до діяльності суб'єктів педагогічного процесу, а забезпечення функціонування системи «педагог – учень – засоби навчання – навчальне предметне середовище» є його сутністю.

З'ясовано, що концепція Нової української школи передбачає організацію простору класної кімнати у вигляді восьми навчальних осередків (навчально-пізнавальна діяльність, зміна тематичних осередків, гра, художньо-творча діяльність, куточок живої природи, дитяча класна бібліотечка, куточок відпочинку, осередок вчителя), які відображають освітні потреби й інтереси дітей. Таким чином, ергономічний підхід передбачає цілковиту безпеку й полягає у повній пристосованості освітнього середовища школи, класної кімнати, засобів навчання до спільної діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Ключові слова: ергономічний підхід, класна кімната, освітній простір, початкова школа, Нова українська школа, формування простору класної кімнати.

Постановка проблеми. Одним з дев'яти основних компонентів Нової української школи є новітнє освітнє середовище, яке передбачає не тільки зміни формату стосунків між учнем, батьками та вчителем, а й організації простору та класу, які сприятимуть різним формам роботи, мотивуватимуть до навчання. Наказом МОН України № 283 від 23 березня 2018 року «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» передбачено планування і дизайн освітнього простору, який спрямований

©. Петренко І., 2020

на розвиток дитини. При цьому зазначено, що, окрім питань ергономіки, організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання, створення у класі певних навчальних осередків (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Міністерством регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України ініційовано проєкт «Новий освітній простір», що передбачає оновлення шкільних будівель на принципах енергоефективності, мотивувального та креативного дизайну, технологічності та інклюзивності (Нечепорчук, 2019). Сучасний освітній простір має давати можливість для різних форм навчальної діяльності. Позаяк класна кімната є головним шкільним приміщенням, у якому здійснюється освітній процес, головну увагу необхідно зосередити на формуванні простору класної кімнати, де необхідно дотримуватися законів ергономіки, правильно структурувати кімнату, використовувати кольори, освітлення, здійснювати вірний підбір меблів й т. п.

Створення якісного освітнього простору класу, який інформує, стимулює, забезпечує комунікацію, захищає, розвиває особистість, духовно збагачує неможливе без урахування відповідних підходів, зокрема, ергономічного. При цьому ергономічний підхід є реалізацією вимог педагогічної ергономіки як прикладної галузі педагогіки, що розглядає педагогічний процес як ергономічну систему «педагог – учень – засоби навчання – освітнє предметне середовище» й розробляє вимоги до організації освітнього процесу.

Ергономічний підхід передбачає вивчення освітнього процесу як складного системного об’єкта, посилення уваги до проблем технічної, технологічної оснащеності процесу освіти, її адекватності індивідуальним особливостям педагогів і учнів (антропометричним, фізіологічним, психологічним і т. п.), вимогам, зумовленим змістом освіти, взаємодії педагогів і учнів із засобами праці в педагогічному процесі з урахуванням вирішальних соціальних чинників.

Ергономічний підхід має на меті забезпечити підвищення ефективності освітньої діяльності, зберегти здоров’я (безпека), розвивати особистість (комфортність, задоволеність змістом, формами, результатами діяльності). Ергономічний підхід до формування простору класної кімнати початкової школи, насамперед, передбачає створення ергономічного освітньо-предметного середовища, ергономічне оформлення інтер’єрів, раціональне фізіологічно й психологічно обґрунтоване оснащення робочих місць й т. п. Але у зв’язку з цим виникає протиріччя між потребою в науковому ергономічному обґрунтуванні освітнього процесу й відсутністю уявлення про цілісну теорію ергономічного підходу до формування простору класної кімнати.

Метою статті є теоретичний аналіз ергономічного підходу до формування простору класної кімнати початкової школи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наукову організацію освітнього процесу і педагогічну ергономіку досліджували В. Вовкотруб, В. Зінченко, Н. Карапузова, Д. Костюкевич, О. Молибог, В. Наумчик, В. Помогайбо, Є. Починок, Т. Прибора, В. Савченко, С. Скидан, Т. Сміт (Карапузова, Починок та Помогайбо, 2012; Прибора, 2017; Smith, 2007).

Освітній простір Нової української школи, підходи, критерії, інструменти оцінювання освітнього простору вивчалися Д. Косенком (Косенко, 2018; Косенко, 2019).

Значення педагогічної ергономіки у створенні комфортного та безпечного навчального середовища у початковій школі вивчали Н. Карапузова, Є. Починок,

В. Помогайбо (2012); Т. Прибора аналізувала ергономічний підхід до організації інтер'єру класу (Прибора, 2017).

Однак у наявних дослідженнях ще не склалася цілісна теорія ергономічного підходу до формування простору класної кімнати початкової школи. У зв'язку з цим потрібні нові дослідження зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна ергономіка вивчає фізіологічні, психологічні й організаційні можливості вчителя й учня з метою створення оптимальних умов їх діяльності – умов, які зберігали б здоров'я людини, робили її діяльність ефективною при посильних витратах біологічних ресурсів, нервової енергії, часу й матеріальних засобів. Такі умови покликані забезпечити оптимальні можливості для духовного й фізичного вдосконалення підростаючого покоління й педагогів.

Ергономічний підхід, який є реалізацією вимог педагогічної ергономіки до освітнього процесу, необхідно розглядати як наукову й технологічну основу педагогічно-ергономічних умов побудови простору класної кімнати. Уперше визначений в 70-х роках XX ст. ергономічний підхід має спільні аспекти з середовищним, валеологічним, контекстним, компетентнісним підходами. У самому загальному вигляді основне завдання ергономічного підходу полягає в забезпеченні зручності освітнього процесу, тобто у формуванні простору для ефективної освітньої діяльності учня й професійної діяльності педагога за умови збереження їхнього здоров'я й розвитку.

Ергономічний підхід полягає в орієнтації на «людський чинник», в повній пристосованості інформаційно-предметного середовища і засобів навчання до діяльності суб'єктів педагогічного процесу. Забезпечення функціонування системи «педагог – учень – засоби навчання – навчальне предметне середовище» є сутністю ергономічного підходу. Цілісність зазначеної системи досягається за умов визначення її основних характеристик і функцій: мети й завдань функціональної системи; місця учасників педагогічного процесу, каналів їх взаємодії; якісних характеристик учасників педагогічного процесу; якості соціальних впливів на систему; розподілу функцій між учасниками педагогічного процесу; якості і кількості засобів діяльності й потоків інформації в системі; умов освітнього простору (робочі місця, навчальні посібники й т. п.); основних показників і критеріїв якості діяльності; організації й управління системою, контролю; динаміки розвитку системи (Окулова, 2011).

На переконання О. Вороніної, ергономічний підхід до формування освітнього простору сучасної школи може здійснюватися за допомогою низки педагогічних та організаційних умов (Воронина, 2012). До групи педагогічних умов вченою віднесені: відповідність дидактичної системи цілям і проблемам освіти, опора на педагогічно-ергономічні принципи, відбір змісту педагогічного процесу з урахуванням ергономічних вимог, використання здоров'язберігаючих педагогічних технологій, що дають змогу знижувати рівень стомлюваності, достатній рівень працездатності суб'єктів педагогічного процесу, наявність кадрового потенціалу, здатного здійснити ергономічний підхід.

До групи організаційних умов О. Вороніна відносить: необхідність будівництва й модернізації шкільних будинків з урахуванням особливостей сучасного освітньо-виховного процесу, оснащеність шкіл устаткуванням, засобами навчання, їх комплектами, створення й використання раціональних систем розміщення й зберігання устаткування, раціональне використання технічних засобів навчання, засобів ІКТ, фізіологічно й психологічно обґрунтований розклад занять, раціональне оснащення робочих місць, створення ергономічного навчально-

предметного середовища, ергономічне оформлення інтер'єрів (Воронина, 2012). На нашу думку, дотримання цих умов дасть змогу реалізувати ергономічний підхід до формування освітнього простору.

Використання ідей педагогічної ергономіки й реалізація ергономічного підходу в освітньому процесі дають змогу вирішити низку проблем: визначити вимоги до якості результату діяльності й ефективності способів досягнення намічених цілей з урахуванням оптимальності витрачених зусиль, засобів, часу; встановити вимоги до організації інформаційно-предметного середовища школи; визначити умови проєктування, створення, використання засобів навчання і їх комплексів; визначити кількість і якість інформації і її основні джерела з позицій умов оптимальності; визначити заходи щодо профілактики несприятливих функціональних станів і збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Реалізація концепції Нової української школи передбачає, що ефективної індивідуалізації освітнього процесу можна досягти через організацію простору класної кімнати у вигляді навчальних осередків, які відображають освітні потреби й інтереси дітей. Організація таких навчальних осередків здійснюється для забезпечення дослідницької діяльності дітей, формування самостійності, організації роботи дітей у парах, у малих групах, а також індивідуально. У навчальних осередках можна проводити різні види освітньої діяльності, тому вони мають містити різні навчальні матеріали (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2018, с. 50).

З позиції ергономічного підходу й організації інформаційно-предметного середовища класної кімнати зручним є розподіл останньої на «зони», «осередки», яких, приміром, Нова українська школа виокремлює вісім: навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами); змінні тематичні осередки (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями); гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор); художньо-творчої діяльності (полички для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт); куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум); відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям); дитяча класна бібліотечка; осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо) (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2018).

Ергономічний підхід передбачає цілковиту безпеку й полягає у повній пристосованості освітнього середовища школи, класної кімнати, засобів навчання до спільної діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що в сучасній освіті поступово відбувається зміна підходів до процесу формування освітнього середовища, побудова цілісної концепції розвитку просторової організації та меблювання класних кімнат. Формування простору класної кімнати на основі ергономічного підходу сприятиме покращенню освітнього процесу, а саме: підвищить його ефективність, зробить більш комфортним і забезпечить збереження здоров'я суб'єктів педагогічного процесу.

Для цього необхідно усвідомлювати сутність й роль ергономічного підходу до освітньої діяльності, знати й застосовувати ергономічні принципи, дотримуватись ергономічних вимог, які забезпечують зручність організації ефективної освітньої діяльності учнів й професійної діяльності педагогів.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці конкретних методичних й практичних рекомендацій для реалізації ергономічного підходу до формування простору класної кімнати початкової школи в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Міністерство освіти і науки України. (2018). *Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи* URL: https://drive.google.com/file/d/11KSKQSRW7c4hoMkFT1gqwU30jrOeh-R-/view [Дата звернення 25 квітня 2020] .

Нечепорчук А. *Новий освітній простір.* [pdf] (2019). URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/novij-osvitnij-prostir [Дата звернення 25 квітня 2020].

Карапузова, Н., Починок, Є. та Помогайбо, В. (2012). Педагогічна ергономіка: створення комфортного та безпечного навчального середовища у початковій школі. *Постметодика*. № 5 (108), с.8–12.

Прибора, Т. (2017). Ергономічний підхід до організації інтер'єру класу. *Рідна школа*. № 3-4, с. 31–35.

Smith, T. (2010) The ergonomics of learning: educational design and learning performance. *Ergonomics*. 50(10). P. 1530–1546.

Косенко, Д. (2018). *Освітній простір НУШ: рекомендації та реальні можливості*. URL: http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsiji-ta-realni-mozhlivostyami [Дата звернення 26 квітня 2020].

Косенко, Д. (2019). *Якість освітнього простору: підходи, критерії, інструменти оцінювання.* URL: http://education-ua.org/ua/articles/1339-yakist-osvitnogo-prostoru-pidkhodi-kriteriji-instrumenti-otsinyuvannya] [Дата звернення 26 квітня 2020]

Окулова, Л. (2011). Методологические основы педагогической эргономики. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).* Т. I / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Пермь: Меркурий, с. 36–38.

Воронина, Е. (2012). Педагогическая эргономика как отрасль науки. *Педагогические науки*. URL : https://research-journal.org/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki/ [Дата звернення 25 квітня 2020].

Нова українська школа: порадник для вчителя. (2018). / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

REFERENCES

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho prostoru Novoi ukrainskoi shkoly*. [Guidelines for the Organization of the Educational Space of the New Ukrainian School]. URL: https://drive.google.com/file/d/11KSKQSRW7c4hoMkFT1gqwU30jrOeh-R-/view [Data zvernennia 25 kvitnia 2020]. (in Ukrainian)

Necheporchuk A. *Novyi osvitnii prostir*. [New Educational Space]. [pdf] (2019). URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/novij-osvitnij-prostir [data zvernennia 25 kvitnia 2020]. (in Ukrainian)

Karapuzova, N., Pochynok, Ye. ta Pomohaibo, V. (2012). Pedahohichna erhonomika: stvorennia komfortnoho ta bezpechnoho navchalnoho seredovyshcha u pochatkovii shkoli. [Pedagogical Ergonomics: Formation a Comfortable and Safe Learning Environment in Elementary School]. *Postmetodyka*. No 5 (108), ss.8–12. (in Ukrainian)

Prybora, T. (2017). Erhonomichnyi pidkhid do orhanizatsii interieru klasu [The Ergonomic Approach to Class Interior Design]. *Ridna shkola*. № 3-4, s. 31–35. (in Ukrainian)

Smith, T. (2010) The Ergonomics of Learning: Educational Design and Learning Performance. *Ergonomics*. 50(10). P. 1530–1546.

Kosenko, D. (2018). *Osvitnii prostir NUSh: rekomendatsii ta realni mozhlyvosti.* [Educational Space of the NUS: Recommendations and Real Opportunities]. URL: http://education-ua.org/ua/articles/1163-osvitnij-prostir-nush-rekomendatsiji-ta-realni-mozhlivostyami [data zvernennia 26 kvitnia 2020]. (in Ukrainian)

Kosenko, D. (2019). *Yakist osvitnoho prostoru: pidkhody, kryterii, instrumenty otsiniuvannia.* [Quality of Educational Space: Approaches, Criteria, Assessment Tools. URL: http://education-ua.org/ua/articles/1339-yakist-osvitnogo-prostoru-pidkhodi-kriteriji-instrumenti-otsinyuvannya] [Data zvernennia 26 kvitnia 2020]. (in Ukrainian)

Okulova, L. (2011). Metodologicheskie osnovy pedagogicheskoi ergonomiki. [Methodological Foundations of Pedagogical Ergonomics]. *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia: materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Perm, aprel 2011 g.).* T. I / Pod obshch. red. G. D. Akhmetovoi. Perm: Merkurii, s. 36–38. (in Russian)

Voronina, E. (2012). Pedagogicheskaia ergonomika kak otrasl nauki. [Pedagogical Ergonomics as a Branch of Science]. *Pedagogicheskie nauki.* URL : https://research-journal.org/pedagogy/pedagogicheskaya-ergonomika-kak-otrasl-nauki/ [Data zvernennia 25 kvitnia 2020]. [in Russian]

Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: a Guide for the Teacher]. (2018). / za zah. red. N. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2018. 160 s. (in Ukrainian)

ERGONOMIC APPROACH TO THE FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOL CLASSROOM SPACE: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

Inna Petrenko
Postgraduate at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0003-2320-6100
e-mail: inna.petrenko@rshu.edu.ua

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of ergonomic approach to the formation of primaryy school classroom space, It was found that the ergonomic approach involves increasing attention to the problems of the technical, technological equipment of the educational process, its adequacy to the individual characteristics of teachers and students (anthropometric, physiological, psychological, etc.), requirements due to the content of education, the interaction of teachers and students with means of work in the pedagogical process, taking into account the decisive social factors.

It is determined that the main task of an ergonomic the approach is to ensure the convenience of the educational process, that is, to create a space for effective educational activities of the student and the professional activity of the teacher, while maintaining health and personal development.

The ergonomic approach, which is the realization of the requirements of pedagogical ergonomics to the educational process, is considered as the scientific and technological

basis of pedagogical and ergonomic conditions for the construction of classroom space. In this case, the ergonomic approach is to focus on the “human factor”, the full adaptation of the information-subject environment, the means of training to the activities of the subjects of the pedagogical process, and ensuring the functioning of the system “teacher – student – means of learning – educational subject environment” is the essence of the ergonomics approach.

It was found that the concept of the New Ukrainian School envisages the organization of classroom space in the form of eight educational units (educational and cognitive activity, variable thematic cells, games, artistic and creative activity, wildlife corner, recreation corner, children's classroom library, teacher's center), reflecting the educational needs and interests of children. Thus, an ergonomic approach provides complete security and is fully adapted to the educational environment of the school, classroom, teaching aids to the joint activities of the subjects of the pedagogical process.

Keywords: ergonomic approach, classroom, educational space, elementary school, New Ukrainian School, formation of classroom space.

Стаття надійшла до редакції 29. 04.2020 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антоненко Наталія – старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Багрій Марія – кандидат філологічних наук, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Баліка Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне, Україна;

Безкоровайна Ольга – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Бігунов Дмитро – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Білавич Галина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Богданович Лілія – аспірант кафедри мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна;

Бричок Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Гронь Лариса – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Гроссу Наталія – викладач Центру підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету м. Запоріжжя, Україна;

Гудовсек Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Довбенко Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна;

Дупак Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Коваль Дар'я – здобувачка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна;

Колібек Юлія – студентка факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Лісова Світлана – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Міщеня Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Олексюк Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти, керівник Науково-дослідного центру військово-патріотичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна;

Петренко Інна – аспірантка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Петренко Оксана – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Потапчук Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Прокопчук Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Савчук Борис – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Сухомлинська Ольга – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник ДНПБ України імені В. Сухомлинського, м. Київ, Україна;

Сяська Інна –кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Третьякова Катерина – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Третяк Оксана– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Угринчук Юлія – студентка другого (магістерського) рівня освіти кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна;

Федоришин Олександр – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Ціпан Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна;

Ясногурська Людмила – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ
Збірник наукових праць

Випуск 11
Том 1

Упорядники:
проф. Петренко О. Б., доц. Ціпан Т. С., доц. Баліка Л. М.

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Підписано до друку 28.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 24,7. Замовлення №204/1. Наклад 300

І – 66 **Інноватика у вихованні** : зб. наук. пр. Вип. 11. Том 1/ упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2020. – 225с.

УДК 37 : 005.591.6
ББК 74.200

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2020

Віддруковано засобами оперативної поліграфії
VPM-ПОЛІГРАФ
вул. Буковинська, 3, м. Рівне, 33000;
тел.: 0362-64-21-34