

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА



ISSN 2410-0897

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV: 64, 48

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-10-213

ВІСНИК

ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Наукове видання

BULLETIN

OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Scientific publication

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

Випуск 1 (42), 2020

Issue 1 (42), 2020

Збірник наукових праць,
заснований у листопаді 2002 року
(виходить три рази на рік)

Глухів – 2020

ISSN 2410-0897

Свідоцтво Державної реєстраційної служби України
КВ № 17291-6061ПР від 18.11.2010 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**
Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Збірник наукових праць «Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з галузі «Педагогічні науки» – наказ МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8).

The journal is included to the list of scientific specialized publications (According to the Ministry of Education and Science of Ukraine Decree № 793 dated 4 July 2014) the results of the these of Doctor and Candidate of Engineering Science can be published.

Індексується в наукометричних базах:

Index Copernicus, PUBLONS, CrossRef, Open Researcher and Contributor ID (ORCID), WorldCat, InfoBaseIndex, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN), Google Scholar, Академічній базі даних ResearchBib, Науковій періодиці України.

Випуск 1 (42), 2020

Issue 1 (42), 2020

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 29.01.2020 року).

Recommended for publication by the Academic Council of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (proceedings № 6 from January 29, 2020).

Сайт видання: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua>

Адреса редакції: ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com.

тел/факс (05444) 2-34-74

Editorial office address: OLEKSANDER DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, Kyivo-Moskovska Str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, 41400

E-mail: visnukgnpu@gmail.com;

tel. / fax (05444) 2-34-74

Видається за рішенням вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 6 від 29.01.2020 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

EDITORIAL BOARD:

<p>ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР: ЛУЦЕНКО ГРИГОРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>EDITOR-IN-CHIEF: HRYPORII LUTSENKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor, the head of General education and education management <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА: КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF VASYL KOVALCHUK, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Відповідальний секретар: ХОЛЯВКО ІРИНА ВІКТОРІВНА, кандидат філологічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>Executive Secretary: IRYNA KHOLIIVKO, Candidate of Philological sciences, assistant professor of the Ukrainian language, literature and teaching methodics <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:</p>	<p>MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:</p>
<p>БАЗИЛЬ ЛЮДМИЛА ОЛЕКСАНДРІВНА, доктор педагогічних наук, доцент <i>(Інститут професійно-технічної освіти НАПН України)</i></p>	<p>LIUDMYLA BAZYL, Doctor of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Instytut Profesijno – Tekhnichnoyi Osvity Natsional'noyi Akademiyi Pedagogichnykh Nauk Ukrainy, Ukraine)</i></p>
<p>БУТЕНКО ГАЛИНА ОЛЕКСАНДРІВНА, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>HALYNA BUTENKO, Physical Education and Sport sciences candidate <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ГОЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна)</i></p>	<p>OKSANA HOLIUK, Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КОВАЛЬЧУК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, кандидат наук з фізичного виховання і спорту <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>ANDRII KOVALCHUK, Candidate of Physical Education and Sport sciences <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУГАЙ НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА, кандидат педагогічних наук, доцент <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>NATALIIA KUHAJ, Candidate of Pedagogical sciences, assistant professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>КУЗЬМІНСЬКИЙ АНАТОЛІЙ ІВАНОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна)</i></p>	<p>ANATOLI KUZMINSKYI, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>ЛОДАТКО ЄВГЕН ОЛЕКСАНДРОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор <i>(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна)</i></p>	<p>YEVHEN LODATKO, Doctor of Pedagogical sciences, professor <i>(Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine)</i></p>
<p>ЯЛАНСЬКА СВІТЛАНА ПАВЛІВНА, доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор <i>(Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна)</i></p>	<p>SVITLANA YALANSKA, Doctor of Psychological sciences, candidate of Pedagogical sciences, professor <i>(Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine)</i></p>
<p>Eray EGMİR, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey / Афьон Коджетене, Туреччина)</i></p>	<p>Eray EGMİR, PhD, Assistant Professor, Education Faculty-Department of Curriculum and Instruction <i>(Afyon Kocatepe University, Turkey)</i></p>
<p>Ümit YILDIZ, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey, / Університет Акденіз, Туреччина)</i></p>	<p>Ümit YILDIZ, PhD, Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, <i>(Akdeniz University, Antalya, Turkey)</i></p>

ЗМІСТ

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Загородня Л. П. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	10
Бірюк Л. Я., Пішун С. Г. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	19
Вітюк В. В. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	28
Ігнатенко Г. В., Ігнатенко К. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	39
Доценко Н. А. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	47
Базиль С. М. ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	54
Бурчак С. О. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	64
Майстренко Н. М. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ.....	71
Леврінц М. І. РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ СКЛАДОВИХ, КРИТЕРІЇВ І РІВНІВ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАНДАРТАХ США	81
Климова К. Я. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ	90
Курант О. Є. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ	97
Тюльпа Т. М. ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	104

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Гречаник Н. І.** МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 113
- Пінчук І. О.** МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 121
- Кловак Г. Т., Собко В. О.** ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ 130
- Луценко О. І., Гавриленко Т. І., Кмець А. М.** ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 140
- Тищенко Л. І.** КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 150
- Мазур О. І.** УПРОВАДЖЕННЯ ДІЛОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІГОР В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 159
- Вихор В. Г., Лапушкіна Н. П.** ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПРОБЛЕМА «ІНШОГО» ЯК НАЙБОЛЮЧША ДОМІНАНТА ЛІТЕРАТУРИ ПРО ПІДЛІТКІВ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ 167
- Лавриченко Н. М.** НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ОБДАРОВАНИСТЬ..... 175
- Сергієнко В. П., Гриценко А. П.** ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ..... 183
- Шумська О. О., Олешко В. Л., Олешко Т. Є.** ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ..... 191
- Дмитренко А. П., Корякіна І. В.** МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 199

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Марчук О. О. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В ОСВІТНЬО- КУЛЬТУРНИХ УСТАНОВАХ ВОЛИНСЬКОГО ВОЄВОДСТВА	206
---	------------

CONTENTS

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

Zahorodnia L. THE SYSTEM OF TRAINING MASTERS FOR QUALITY ASSURANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	10
Biriuk L., Pishun S. INTEGRATIVE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF INTENDING PRIMARY EDUCATION TEACHERS	19
Vitiuk V. METHODS OF FORMING THE SPELLING COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	28
Ihnatenko H., Ihnatenko K., PREPARING FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE.....	39
Dotsenko N. ANALYSIS OF THE RESULTS OF AGRICULTURAL ENGINEERING BACHELORS READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT	47
Bazyl S. INFORMATIVE COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS	54
Burchak S. DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN THE DISTANCE LEARNING PROCESS	64
Maistrenko N. FORMING THE SUBJECT COMPETENCE OF THE FUTURE VOCATIONAL TRAINING MASTERS IN THE PROCESS OF SOLVING THE COMPETENCY-BASED TASKS IN PHYSICS	71
Levrints (Lőrincz) M. REPRESENTATION OF COMPOSITIONS, CRITERIA AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCE IN US STANDARDS.....	81
Klymova K. DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS WHILE WORKING WITH INFORMATION SOURCES	90
Kurant O. DEVELOPING INTENDING SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL COMPETENCE BY FACILITIES OF COACHING	97
Tiulpa T. BASIC FACTORS OF PROFESSIONAL TRAINING OF INTENDING SPECIALISTS IN SOCIOLOGICAL SPHERE	104

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Hrechanyk N. MOTIVATION AND VALUE COMPONENT OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS CULTURAL COMPETENCE	113
Pinchuk I. MODELING OF THE METHODOICAL SYSTEM OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE	121
Klovak H., Sobko V. TO THE PROBLEM OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CRITICAL THINKING IN UKRAINE.....	130
Lutsenko O., Havrylenko T., Kmets A. DESIGN-RESEARCH TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY CLASS PUPILS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	140
Tyshchenko L. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS	150
Mazur O. IMPLEMENTATION OF BUSINESS AND EDUCATIONAL ROLE-PLAYING GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ENHANCING THE COMMUNICATIVE ORIENTATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS	159
Vykhov V., Lapushkina N. THE EXISTENTIAL PROBLEM OF «OTHERNESS» AS THE MOST PAINFUL DOMINANT OF LITERATURE FOR TEENAGERS: LINGUODIDACTIC ASPECT	167
Lavrychenko N. RESEARCH GIFTEDNESS.....	175
Serhiienko V., Hrytsenko A. PECULIARITIES OF CLASSIFICATION OF MULTIMEDIA TOOLS IN THE PROCESS OF LEARNING HISTORY	183
Shumska O., Oleshko V., Oleshko T. PECULIARITIES OF FORMING SKILLS OF PLAYING IN INSTRUMENTAL ENSEMBLE	191
Dmytrenko A., Koriakina I. METHODOLOGICAL BASES OF FORMING THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE	199

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Marchuk O. THE MAIN DIRECTIONS OF UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THE EDUCATIONAL AND CULTURAL INSTITUTIONS OF THE VOLYN VOIVODESHIP	206
--	-----

Розділ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

CHAPTER 1

ACTUAL ISSUES OF THE HIGHER EDUCATION

УДК 378. 0011.-051:373.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-10-19

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Загородня Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: l.zagordnya69@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2217-1041

У статті представлено тлумачення поняття «система» й дотичних до нього термінів. Подано основні властивості, принципи і функції системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти як складника загальної системи професійної підготовки фахівців. Коротко схарактеризовано її основні компоненти.

***Ключові слова:** система, властивості системи, структура системи, система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Стан розвитку вищої освіти України переконує у важливості якісної підготовки фахівця для дошкільної галузі. Вирішального значення в цьому процесі набуває усвідомлене здобуття студентами освітнього ступеня «Магістр», осмислення своєї готовності до професійної діяльності, зокрема до забезпечення дітей дошкільного віку якісною освітою. Ефективність дошкільної освіти визначається якісно організованим освітнім процесом у дошкільних закладах. Готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти формується в системі фахової підготовки закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнофілософському, суспільно-історичному, психолого-педагогічному та іншим аспектам проблеми системи фахової підготовки, системному підходу в педагогіці вищої школи присвячені праці вчених В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Безрукової, В. Беспалька, Ю. Галагузової, Б. Гершунського С. Гончаренка, І. Зязюна, Т. Ільїної, О. Іонової, М. Кагана, О. Красножон, Ю. Конаржевського, І. Кондрашина, В. Кременя, Н. Кузьміної, І. Підласого, В. Садовського, О. Семенов, Н. Тализіної та інших. Проте немає ґрунтовних досліджень, присвячених розробленню й упровадженню в практику вищої школи системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти й представити характеристику основних її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У питанні розроблення системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передусім важливо з'ясувати суть поняття «система».

Система – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [1, с. 1320].

Поняття «система» стало одним із ключових філософсько-методологічних і спеціально-наукових із середини ХХ століття. У філософській енциклопедії система визначається як сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з другим, яка утворює певну цілісність, єдність [2, с. 609].

Отже, система у своїй структурі містить частини, елементи.

Елемент – неподільна одиниця множини [1, с. 348].

Сучасна філософія розглядає елемент як структурну частину складного цілого [2, с. 793].

Так само тлумачиться сутність поняття «елемент» й у психологічному словнику. Елемент (від лат. *elementum* – первинна речовина, член ряду) – структурна частина складного цілого, мінімальний компонент системи, далі неподільний, який утворюється в результаті її поділу певним способом. При цьому наголошується, що поняття «елемент» у гносеології вживається для визначення відносно самостійних, стійких і взаємопов'язаних явищ, які виділяються в результаті абстрагування й відволікання від багатьох реальних об'єктів пізнання. Такі абстракції дозволяють проникнути в глибші відношення і системну будову об'єктів дійсності. Для пізнання будови об'єкта він може ділитися на елементи різними способами. Тому використання поняття «елемент» є відносним, що відповідає чітко фіксованому способу виділення елементів [3, с. 560].

Під час побудови системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти ми враховували таку особливість елемента: для характеристики системи важливо не те, який склад елемента, а чому він слугує в межах цілого, яку функцію виконує в якості мінімальної самостійної одиниці. Оскільки система підготовки магістрів – це процес, то першочергового значення набувають такі фундаментальні якості елементів системи: об'єктивність, абсолютність, відносність, статичність і динамічність тощо, які виражають загальні властивості процесів. Поняття «елемент» набуває сенсу тільки у співвідношенні з поняттям структури взаємозв'язків елементів і системи їх взаємних відношень [3, с. 560–561].

Ще одним вагомим поняттям, яке використовують, визначаючи систему, є «взаємозв'язок». Взаємозв'язок – взаємний зв'язок між двома чи багатьма особами, явищами, предметами тощо [1, с. 125].

Отже, в розумінні поняття «система» є дві визначальні характеристики – елемент і взаємозв'язок.

Т. Алесинська виокремлює чотири властивості, якими повинен володіти об'єкт, щоб його можна було вважати системою, а саме:

1. Цілісність і подільність. Системою є цілісна сукупність елементів, що взаємодіють один з одним, проте в цілях аналізу система може бути умовно поділена на окремі елементи.

2. Інтегративні якості (емерджентність) – якості, притаманні системі в цілому, проте не властиві жодному окремо взятому її елементу.

3. Зв'язки – це те, що поєднує об'єкти й властивості в системному процесі в ціле. Між елементами системи існують зв'язки, які визначають інтегративні якості системи. Зв'язки між елементами системи повинні бути міцнішими, аніж зв'язки окремих елементів із зовнішнім середовищем.

4. Організація – це внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії елементів системи, певна структура зв'язків між елементами системи [4].

Авторка наголошує і на таких основних принципах функціонування системи, які виокремлюють Ю. Бабанський, І. Кондрашин, Т. Ільїна, О. Іонова, Н. Кузьміна, В. Садовський та інші:

1. Цілісність – принципова неможливість зведення властивостей системи до сукупності властивостей її елементів; залежність кожного від його місця, функцій тощо всередині цілого.

2. Структурованість – можливість опису системи через встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин системи; обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями її структури.

3. Взаємозалежність структури і середовища – система формує й проявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем, виступаючи провідним активним елементом взаємодії.

4. Ієрархічність – кожний елемент системи, у свою чергу, може розглядатися як система, а досліджувана на даний час система є одним з елементів більш широкої, глобальної системи.

5. Множинність опису кожної системи, оскільки через принципову складність кожної системи її пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише окремий аспект системи [4].

Різновидом соціальних систем Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання [5, с. 92 – 93].

Г. Серіков розглядає педагогічну систему як модель педагогічного процесу, основою якої є сукупність педагогічних об'єктів (учні, педагоги, інформація), які взаємодіють між собою [6, с. 52].

Системотвірним елементом педагогічної системи, на думку науковців, є мета освітнього процесу. Вона значною мірою залежить від потреб і вимог зовнішнього соціального середовища, яке за своєю суттю теж є системою, і специфіки складників системи (педагогів, вихованців, засобів навчання і виховання, матеріальної бази, соціокультурного середовища).

Систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО ми розглядаємо як різновид педагогічної системи, оскільки вона має всі притаманні такій системі ознаки, а саме: служить підставою для теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності; включає певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й цільового педагогічного впливу на формування магістра із заданими особистісними і професійними якостями; забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини і становленню її як фахівця.

Беручи до уваги сутнісну характеристику понять «система», «елемент», «взаємозв'язок», ми виділяємо низку її властивостей, притаманних і системі підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: цілісність і подільність, неадитивність, цілеспрямованість, структурність, ієрархічність, інтегративність, еквіпотенційність, функціональність, синергізм, інформаційність, взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, динамічність.

Кожна педагогічна система має свою специфіку, що визначається її складниками, їх змістовим наповненням і функціями, які вони виконують. Систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО утворюють такі компоненти: цільовий, законодавчо-нормативний, методологічний, організаційний, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, результативно-оцінний.

Схарактеризуємо ці компоненти з позицій виокремлених нами властивостей системи. Виходячи з головного постулату теорії систем про первинність цілого, *цілісність* системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

полягає в тому, що вона є цілісною сукупністю взаємопов'язаних компонентів, що її утворюють. Так, цільовий складник є системотвірним, оскільки саме мета визначає сутність і характер зв'язків та взаємозалежностей усіх інших компонентів системи, законодавчо-нормативний – регулює процес формування готовності магістрів з позиції законодавчо-нормативної бази, методологічний – утворює методологічну основу, на якій функціонує система, зокрема структурно-змістовий і процесуально-технологічний компоненти; організаційний – становить сукупність організаційно-методичних умов, що забезпечують успішну реалізацію структурно-змістового, процесуально-технологічного компонентів. А ефективне функціонування системи, досягнення мети неможливо перевірити без результативно-оцінного складника. Таким чином усі компоненти системи утворюють єдине ціле, в якому зміна одного складника викликає зміну інших. Так, лише зміна мети, за принципом ланцюгової реакції, зумовлює інше змістове наповнення методологічного, організаційного, структурно-змістового, процесуально-технологічного, результативно-оцінного компонентів системи. Подільність системи виявляється в можливості виділити за потреби її компоненти.

Неадитивність (емерджентність). Згідно з нею властивості системи хоча і залежать від властивостей її елементів, але не визначаються ними повністю. Тому система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО характеризується комплексним функціонуванням цільового, законодавчо-нормативного, методологічного, організаційного, структурно-змістового, процесуально-технологічного, результативно-оцінного компонентів. Їх ізольоване й самостійне функціонування неможливе, оскільки вони не є самодостатніми і їх змістове наповнення може бути реалізоване лише в сукупності взаємозв'язків, визначених системою й підпорядкованістю меті. Отже, завдяки цій властивості система не зводиться до простої сукупності компонентів, тому, виділяючи їх і досліджуючи кожен окремо, неможливо пізнати всі властивості системи в цілому.

Цілеспрямованість системи підготовки магістрів підтверджується чітко визначеною метою, а саме: формування в них готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Визначена мета конкретизується в низці завдань, а саме: збагачення змісту дисциплін фахової підготовки нормативного й варіативного циклу навчального плану, що забезпечують формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; розроблення й упровадження навчальних дисциплін «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти» та «Імідж закладу дошкільної освіти», спрямованих на формування компонентів готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; упровадження педагогічних технологій, форм, засобів навчання майбутніх магістрів, що забезпечують формування в них готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти; виявлення організаційно-методичних умов, які сприяють ефективному формуванню означеної готовності в магістрів.

Мета стає зрозумілою за умови розгляду сутності базових понять «підготовка», «професійна підготовка», «готовність», «готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Підготовка – запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності; готування всього необхідного до чого-небудь [7, с. 952].

Термін «професійна підготовка» в низці словників, енциклопедій в основному тлумачиться майже однаково. Так, в енциклопедії професійної освіти за редакцією С. Батишева професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь [8, с. 390].

Отже, в основному підготовка трактується як процес отримання здобувачами освіти певного фаху і його результат.

На основі аналізу довідкової літератури і досліджень, присвячених фаховій

підготовці, ми даємо власні визначення понять «професійна підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти» і «підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти».

Так, професійна підготовка майбутніх магістрів дошкільної освіти – це освітній процес, що відображає сукупність науково та методично обґрунтованих заходів закладу вищої освіти, спрямованих на формування впродовж навчання необхідного рівня професійної компетентності чи готовності випускника.

Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – це полікомпонентна, динамічна, відкрита система з притаманними їй властивостями, що утворена взаємопов'язаними цільовим, методологічним, організаційним, структурно-змістовим, процесуально-технологічним, результативно-оцінним складниками, які уможливають формування готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «готовність» визначено як «стан готового; бажання зробити що-небудь». Водночас термін «готовий» тлумачиться так: «який уже склався, набув досвіду, високої майстерності; виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії, стану» [1, с. 257].

У психології готовність розглядається як психологічна якість особистості, що значною мірою впливає на ефективність виконання певної діяльності. На думку М. Дьяченко і Л. Кандибович, готовність студента-випускника – це істотна передумова ефективності його діяльності після закінчення закладу вищої освіти, це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного його вдосконалення й підвищення кваліфікації; професійно важлива якість особистості, психічний стан [9, с. 336–337].

Н. Кузьміна [5] готовність до професійної педагогічної діяльності тлумачить як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок.

Готовність магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – це інтегративна індивідуально-особистісна, динамічна характеристика, складноструктурована якість магістра, що становить сукупність взаємопов'язаних компонентів – мотиваційно-особистісного, когнітивно-пошукового, діяльнісно-операційного, рефлексивно-оцінного, ступінь сформованості яких уможливорює забезпечення педагогом якості освітнього процесу в дошкільній установі [10, с. 141].

Наступна властивість системи – це її *структурність*. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти чітко структурована, що дозволяє простежити внутрішні сталі та істотні зв'язки між складниками. Так, зв'язки підпорядкування простежуються між цільовим і структурно-змістовим компонентами, оскільки мета диктує необхідність коректування освітньо-професійних програм підготовки магістрів, зокрема компетентностей, які структурують їхню готовність до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Окрім того, відповідно до мети, виникає необхідність уведення до навчальних планів певних дисциплін, наповнення змісту фахових дисциплін темами, що спрямовані на формування в магістрів готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, збагачення програми практики завданнями, виконання яких комплексно формує складники означеної готовності. Структурність системи підготовки магістрів дозволяє виокремлювати й аналізувати кожен її компонент і елемент.

Ієрархічність. Згідно з цією властивістю кожний компонент системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти може розглядатись як система, а досліджувана система – як один із компонентів ширшої, глобальнішої системи, наприклад, фахової підготовки магістрів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Окрім того, в системі означеної підготовки простежується

різнорівнева підпорядкованість компонентів. Так, цільовому підпорядковуються всі компоненти системи, методологічному й організаційному – структурно-змістовий і процесуально-технологічний; структурно-змістовому – процесуально-технологічний, а результативно-оцінний – є індикатором функціонування організаційного, структурно-змістового і процесуально-технологічного компонентів системи в комплексі. Іншими словами результативно-оцінний компонент засвідчує якість реалізації змісту структурно-змістового і процесуально-технологічного за дотримання умов презентованих в організаційному компоненті системи.

Інтегративність системи дозволяє сприймати, характеризувати, коректувати і реалізовувати її як об'єднання взаємопов'язаних і залежних складників. Ізольований аналіз котрогось із них не дасть повного уявлення про систему в цілому, оскільки системі притаманні характеристики, не властиві жодному елементові зокрема. Це свідчить про те, що хоча властивості системи й залежать від властивостей елементів, вони не визначаються ними повністю. Наприклад, застосування різних педагогічних технологій (процесуально-технологічний компонент) вимагає чіткого підпорядкування меті й змісту дисциплін (структурно-змістовий компонент), у процесі яких вони використовуються. Методологічний компонент визначає сукупність підходів до реалізації змісту структурно-змістового і процесуально-технологічного компонентів системи. Отже, система не зводиться до простої сукупності елементів і, розчленовуючи її на окремі частини, неможливо пізнати всі властивості системи загалом.

Еквіпотенційність дозволяє, з одного боку, розглядати систему підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО як підсистему системи вищого рівня, тобто професійної підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта», а з другого – як повноцінну систему зі своїм набором взаємопов'язаних компонентів – цільового, законодавчо-нормативного, методологічного, організаційного, структурно-змістового, процесуально-технологічного, результативно-оцінного.

Функціональність. **Функція** системи задається ззовні й показує, яку роль дана система виконує стосовно більш загальної системи, в яку вона включена як складник, поряд з іншими системами, які виступають для неї зовнішнім середовищем. Будь-яка зміна функції, зумовлена середовищем, викликає зміну механізму функціонування системи, а це приводить до зміни структури системи і зв'язків. Система існує до тих пір, поки вона функціонує.

Л. Задорожна-Княгницька виділяє такі функції системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти: гносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну [11, с. 197].

Ми вважаємо, що система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО виражається в сукупності оптимально поєднаних внутрішніх і зовнішніх функцій. Основними серед зовнішніх функцій означеної системи, на наш погляд, є: слугувати органічним доповненням до загальної системи підготовки магістрів для дошкільної галузі, підвищуючи її якість; реагувати на зміни в загальній системі коректування змісту своїх компонентів. Внутрішніми функціями системи є функції, які виконує кожен її компонент. Наприклад, функцію системотвірного складника виконує цільовий компонент, методологічного підґрунтя системи – методологічний, а нормативного – законодавчо-нормативний. Функцією організаційного компонента є забезпечення ефективної реалізації структурно-змістового і процесуально-технологічного складників. Результативно-оцінний компонент виконує функцію індикатора ефективності системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО.

Синергізм (спільна взаємодія). У складних системах, до яких належить і система фахової підготовки магістрів, спостерігається узгоджена поведінка підсистем (система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти), у результаті чого зростає рівень її впорядкованості, тобто самоорганізації. Результатом самоорганізації стає взаємодія між компонентами системи. Синергізм характеризує

сумарний ефект функціонування компонентів системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, який набагато більший, ніж ефект окремого складника.

Інформаційність. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти має інформаційну взаємодію між компонентами для реалізації своїх функціональних властивостей. Так, компоненти готовності структурно-змістового складника слугують основою для розроблення критеріїв означеної готовності і рівнів її сформованості результативно-оцінного компонента. А зміст підготовки, представлений у структурно-змістовому компоненті, є орієнтиром для визначення етапів підготовки, добору педагогічних технологій і засобів навчання.

Взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість. Взаємозалежність між системою підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та зовнішнім середовищем виявляється в її реакції на зовнішнє середовище, зокрема на запити держави і цільової аудиторії щодо підготовки фахівців дошкільної галузі. Водночас рівень підготовленості фахівців коректує вимоги цільової аудиторії до професійної підготовленості здобувачів другого рівня вищої освіти. Відкритість системи полягає в її сприйнятливості й реагуванні на вимоги до компетентностей фахівців, їхньої готовності до виконання професійних обов'язків і забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти зокрема. Отже, система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти розвивається під впливом зовнішнього середовища, але при цьому намагається зберегти якісну визначеність та властивості, що забезпечують високу стійкість, самостійність та адаптивність її функціонування.

Стійкість і рівновага. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти здатна зберігати свій стан рівноваги якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів). Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти може утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану дією зовнішніх впливів. Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти серед низки компетентностей магістрів на перший план висуне інформаційно-комунікаційну компетентність. Це, у свою чергу, буде вимагати збагачення змісту навчальних дисциплін відповідними темами, а програм практики – відповідними завданнями. Проте ці зміни зовнішнього середовища не приведуть до кардинальної зміни системи і дозволять їй після необхідних коректив повернутися в стан рівноваги.

Надійність – це така властивість системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО, яка характеризує безперерйне її функціонування у випадку виходу з ладу одного з компонентів, за умови його заміни подібним, схожим за змістом. Наприклад, у змісті процесуально-технологічного компонента змінився набір педагогічних технологій, форм і засобів навчання. Ця заміна не зможе вивести систему із ладу й викликати необхідність зміни мети і змісту означеної підготовки магістрів.

Динамічність забезпечує тривалість існування системи. Система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, коректування. Розвиток системи – це природний процес, оскільки він зумовлений змінами зовнішньої системи, тобто соціуму, який теж розвивається і висуває нові вимоги до моделей освіти, якості освіти в цілому й дошкільної зокрема, до фахівців, які її забезпечують.

Реалізація системи містить такі етапи підготовки: діагностичний, мотиваційно-цільовий, гностичний, фахово-діяльнісний, рефлексивний.

Метою діагностичного етапу є виявлення за допомогою діагностичного інструментарію наявних рівнів сформованості в магістрів готовності до забезпечення якості

освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Мотиваційно-цільовий етап слугує формуванню складників педагогічної спрямованості магістрів на забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а саме: мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб. Гностичний етап передбачає формування системи знань про зміст нормативних документів, в яких задекларовано надання якісної дошкільної освіти; компоненти зовнішньої й внутрішньої систем забезпечення якості дошкільної освіти; критерії оцінки якості дошкільної освіти в закладі дошкільної освіти, умови й засоби її забезпечення; компоненти готовності директора до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та засоби їх формування й удосконалення. Фахово-діяльнісний – спрямований на трансформацію, отриманих магістрантами на попередньому етапі, знань на рівень практичних умінь і навичок, необхідних для забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти в умовах квазідіяльності та під час навчально-управлінської практики в дошкільних закладах і відділах освіти. Рефлексивний етап передбачає здійснення магістрантами оцінювання власного рівня готовності до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти до і після проведеного експерименту й коректування програми самовдосконалення за результатами самодіагностики.

Теоретичне обґрунтування системи підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти на основі характеристик її властивостей дозволяє розробити модель означеної системи, структуровану цільовим, методологічним, законодавчо-нормативним, організаційним, структурно-змістовим, процесуально-технологічним, результативно-оцінним компонентами, яка в загальних рисах відтворює її сутність і процес реалізації.

Висновки. Таким чином, розроблена нами система підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є складником загальної системи професійної підготовки фахівців другого рівня вищої освіти. Виокремлені нами властивості означеної системи дозволяють розглядати її як складноструктуроване динамічне утворення, яке має мету, завдання, методологічні підходи, принципи, організаційно-методичні умови, зміст, методи, засоби, форми, етапи підготовки, орієнтовані на результат. Сутність компонентів означеної системи віддзеркалює специфічність процесу підготовки магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Подальші наукові розвідки стосуватимуться виокремлення й характеристики організаційно-методичних умов формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
3. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
4. Алесинская Т. В. Основы логистики. Общие вопросы логистического управления: учеб. пособие. Таганрог: ТРТУ, 2005. 121 с. URL: <http://www.aup.ru/books/m95/> (дата звернення: 12.11.2019).
5. Кузьмина Н. В. Системный подход в педагогических исследованиях. Методология педагогических исследований / ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. 165 с.
6. Сериков Г. Н. Педагогические системы обучения. Челябинск, 1980. 126 с.
7. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3-т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
9. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы: учебн. пособие для вузов., 2-е изд. перераб. и доп. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
10. Загородня Л. П. Характеристика структурних компонентів готовності майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *European humanities studies: State and Society*. Issue 4 (1). Kyiv, Krakow. 2018. P. 137–148.
11. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика: монографія; за ред. І. В. Соколової. Маріуполь: МДУ, 2017. 372 с.

THE SYSTEM OF TRAINING MASTERS FOR QUALITY ASSURANCE OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Zahorodnia Liudmyla

candidate of pedagogic sciences, associate professor of preschool pedagogy and psychology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The higher education developing in Ukraine necessitates qualitative training the specialists for preschool field of study. The conscious forming masters' readiness to ensure the quality of the educational process in the preschool education establishments becomes crucially important for this process. This readiness is formed with a specially modelled and implemented system of professional training in higher education institutions.*

The purpose of the article is to substantiate the system of training masters for quality assurance of educational process in the pre-school education institutions and to present the characteristic of its main features.

Methods. *The following theoretical and cognitive methods were used for the purpose realization – analysis and generalization of scientific literature, comparison, synthesis, systematization and generalization of the studied information.*

Results. *On the basis of the essential characteristics of the system of training specialists the peculiarities and components (purpose, legislative and regulatory, methodological, organizational, structural and content, process and technological, result and evaluation) of the system of training masters for quality assurance of educational process in the preschool education institutions are presented.*

Originality. *The following basic peculiarities of the system of training masters for quality assurance of educational process in the preschool education institutions are characterized: integrity and divisibility, nonadditivity, purposefulness, structurness, hierarchicality, integrativeness, equi-potentiality, functionality, synergism, informationevenness, interdependence between the system and the environment, openness, equilibration, reliability, and dynamism.*

Conclusion. *The created system of training masters for quality assurance of educational process in a preschool education institution developed is a component of the professional training system of specialists of the second level of higher education. The peculiarities of the system we have identified allow us to implement it as a complex structured dynamic unit that has a purpose and tasks, methodological approaches, principles, organizational and methodical conditions, content, methods, means, forms, stages of training, that are oriented to the result. The essence of the components reflects the specificity of the process of training masters to ensure the quality of the educational process in a preschool education institution.*

Key words: *system, system peculiarities, system structure, the system of training masters for quality assurance of educational process in a preschool education institution, the readiness of masters for quality assurance of educational process in a preschool education institution.*

References

1. Large explanatory dictionary of modern Ukrainian (with additions and supplements) / [compiler and head editor V. T. Busel]. (2005). K.; Irpin: VTF «Perun», 1728 p. [in Ukrainian].
2. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Head edition by L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseiev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moscow: Sov. Encyclopedia, 1983. 840 p. [in Russian].
3. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Great psychological dictionary. SPb. : Prime Euroznak, 2003.632 s. [in Russian].
4. Alesinskaya T.V. The basics of logistics. General issues of logistics management (electronic resource): textbook. Taganrog: TRTU, (2005). 121 c. URL: <http://www.aup.ru/books/m95/> (date of appeal: 12.11.2019). [in Russian].
5. Kuz'mina N. V. (1980). System approach in educational research. Methodology of pedagogical research. Head editor A. I. Piskunov. Moscow : NII OP APN SSSR. 165p. [in Russian].
6. Serikov G. N. (1980). Pedagogical training system. Chelyabinsk. 126 p. [in Russian].
7. Ivchenko A.O. Explanatory dictionary of the Ukrainian language. Kharkiv: Folio, 2006. 540 p. [in Ukrainian].
8. Encyclopedia of vocational education: in 3 vols. / edited by S. Ya. Batysheva. Moscow: APO, 1999.V. 2. 440 s. [in Russian].
9. Dyachenko M., Kandybovich L. Psychology of higher education: textbook for universities. 2-nd edition. Minsk: publishing house of BSU, 1981. 383 p. [in Russian].

10. Zahorodnia, L. P (2018). Future Masters' Readiness Structural Components Characteristics to the educational process quality ensuring in the preschool educational institutions /European humanities studies: State and Society. Issue 4(1). Kyiv, Krakow. 2018. 213 pp. 137-148 p. [in Ukrainian].

11. Zadorozhna-Kniahnytska L.V. (2017). Deontological training of education managers in universities: theory and practice: monograph; editor I.V. Sokolova / Mariupol: MSU. 372 p. [in Ukrainian].

12. Zadorozhna-Kniahnytska L.V. (2017). Deontological training of education managers in universities: theory and practice: monograph; editor I.V. Sokolova / Mariupol: MSU. 372 p. [in Ukrainian].

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МАГІСТРОВ К ОБЕСПЕЧЕННЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Загородняя Людмила Петровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии,
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье представлено определение понятия «система» и терминов, которые имеют к нему отношение. Раскрыты основные качества системы подготовки магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования как составляющей общей системы профессиональной подготовки специалистов. Дана краткая характеристика ее основных компонентов.

Ключевые слова: система, качества системы, структура системы, система подготовки магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, готовность магистров к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Отримано редакцією 09.01.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-19-27

ИНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Бірюк Людмила Яківна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: kafpipo@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-4940-4228

Пішун Сергій Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: kafpipo@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5748-6641

У статті розглянуто роль інтегративного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, з'ясовано основні поняття названого підходу: інтеграція, інтегративний підхід, інтегроване навчання, інтегрований навчальний курс, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття. Визначено специфіку проведення інтегрованих практичних занять, зокрема бінарних.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, інтегроване навчання, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття.

Постановка проблеми. Швидкість, з якою змінюються реалії третього тисячоліття, нові соціальні виклики – прискореність і непередбачуваність економічного й технічного розвитку, що приводять до негарантованості забезпечення роботою на ринку праці, ставлять на вищий щабель вимоги до підготовки вчителів початкової школи, які мають забезпечити підготовку учнів до життя в сучасному інформаційно насиченому просторі.

Тому в умовах розбудови державності, гуманізації та демократизації суспільства дедалі актуальнішим стає оновлення змісту та підвищення якості освіти у всіх її ланках з метою формування інтелектуальної, соціально активної, креативної та підприємливої

особистості, яка усвідомлює потребу навчатися протягом життя. Це чітко обумовлено Концепцією «Нова українська школа», Законом України «Про освіту», новими стандартами та іншими освітніми нормативно-правовими документами [7; 10].

Відповідно, інтеграційні процеси є пріоритетним напрямом у загальному розвитку освіти й спрямовані на реалізацію багатьох її принципів: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, вміння об'єднати в єдину цілісну систему вузькі галузеві проблеми до реалізації принципу національної спрямованості освіти, що передбачає інтеграцію з національною історією, українською культурою, традиціями, до відкритості освіти, що зумовлює, своєю чергою, інтеграцію у світові освітні простори [10].

Сучасна освіта як феномен суспільного буття характеризується диверсифікацією – наявністю численних напрямів і концепцій, моделей і теорій. Теоретико-методологічна строкатість освітнього простору може уявлятися як хаотична множина, тому виникає необхідність виокремлення певних узагальнених метамоделей-підходів до формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Термін «*підхід*» означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у визначенні інших концептуальних положень. Іншими словами, «підхід» – це стратегія навчання. Аналіз теоретичних джерел, тривалий досвід переконують, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на цілому комплексі підходів та визначається дослідниками як методологічна основа для дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти [17].

Уважаємо, що методологічне значення різнопланових підходів (системного, культурологічного, компетентнісного, аксіологічного тощо) може бути повною мірою реалізоване в освітньому процесі лише на основі застосування *інтегративного (холістського) підходу*.

З огляду на зацікавленість освітньої спільноти в осучасненні й оновленні освітнього процесу нам видається актуальним розглянути такі можливості в перебігу використання вищезазначеного підходу. Його сутність полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних галузей знань з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу студентів у рамках одного предмета.

Інтеграція як педагогічна категорія стає мірилом упорядкованості й цілісності освіти. Проблема інтеграції в освіті привертає увагу широкого кола дослідників, які вважають, що цілісність знань має стати закономірним результатом міжпредметних зв'язків. Ідеї інтеграції й формування цілісних систем знань розробляла більшість видатних педагогів зарубіжжя (В. Ратке, Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо, Т. Циллер, П. Робен, Б. Отто, Дж. Дьюї), а також вітчизняні педагоги (К. Ушинський). Особливо широко розгорнулося дослідження проблеми міжпредметних зв'язків у радянській педагогіці та методиці. Міжпредметні зв'язки розглядалися в трьох аспектах: 1) як дидактичний засіб підвищення ефективності засвоєння знань, навичок, умінь; 2) як умова розвитку пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності, формування в них пізнавальних інтересів; 3) як засіб реалізації принципів навчання, насамперед науковості.

Суттєвий внесок у визначення ролі міжпредметних зв'язків у навчанні й вихованні, створення передумов інтеграції навчання і виховання на різних засадах зробили дослідники Г. Бельтюкова, В. Горецький, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Зверев, В. Максимова, Ю. Колягін, П. Кулагін, М. Львов, Т. Рамзасва та ін. Змістовним прикладом побудови інтегрованих навчальних занять у початковій школі відзначався досвід В. Сухомлинського, який проводив уроки мислення й мовлення з молодшими школярами в природі.

Мета: розглянути роль інтегративного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; з'ясувати основні поняття названого підходу: інтеграція, інтегративний підхід, інтегроване навчання, інтегрований навчальний курс, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття; визначити специфіку проведення

інтегрованих практичних занять, зокрема бінарних.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою інтеграції зацікавилися й наші сучасні дослідники, зокрема філософи (В. Андрущенко, В. Лутай), дидакти (С. Гончаренко, О. Данилюк, І. Козловська, Л. Масол, О. Савченко та ін.).

Український філософ В. Лутай зазначає, що за інтегративного підходу видається можливим по-новому осмислити закономірності історичного розвитку культури, естетичної свідомості суспільства [11]. Автор переконаний, що сучасна філософія освіти, що розробляється на основі синергетичного підходу, відіграє важливу методологічну роль у новому поєднанні всіх предметів освітянської діяльності, де навчання природничих і гуманітарних предметів буде органічно пов'язане між собою, сприятиме взаємопроникненню одного в друге [11].

Дослідниця Л. Масол вважає, що осердям філософських засад є діалектика. «Механізми взаємодії інтеграції та диференціації регулюються універсальним законом єдності й боротьби протилежностей, що передбачає наявність бінарних позицій: аналіз – синтез, абстрагування – конкретизація. Відповідно до цього закону у філософії освіти парні категорії «інтеграція – диференціація» розглядаються як двоєдиний процес, водночас вони й відносно самостійні, і тісно пов'язані, мовби переходять одна в другу. Диференціація створює умови для динамічного розгортання інтеграції. У свою чергу, інтеграція забезпечує основу для поглиблення диференціації [13, с. 8–9]. Отже, аналіз наукових праць дає підстави розглядати інтеграцію в освіті як загальнонаукову методологію.

Сьогодні ідея інтеграції не залишає байдужим не тільки вченого, а й творчого вчителя. Інтеграція – це вже не просто зв'язок між предметами, поєднання декількох навчальних дисциплін на одному уроці – це одна із парадигм професійної й загальної освіти, це новий підхід до формування сучасного компетентного студента/учня. Майбутні вчителі початкових класів повинні чітко усвідомити в процесі професійної підготовки, що інтегрований характер шкільного навчання мови полягає в об'єднанні та взаємодії різнопредметних знань та способів їх застосування, а також в інтегруванні мовленнєвої діяльності з видами діяльності, притаманними молодшому шкільному віку: з ігровою, руховою, музичною, драматичною, художньою, трудовою тощо. Так утворюються спільні зони навчання, виховання, розвитку й цілісного впливу предметів різних освітніх галузей на формування майбутнього професіонала.

Однак єдиного підходу до визначення поняття «інтеграція» ще не склалося. На нашу думку, актуальною і чинною є дефініція цього поняття, запропонована Л. Масол: інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Інтеграція – утворення або відновлення цілісності – вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів [13, с. 136].

На думку дослідниці Н. Антонової «інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, що проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації» [1, с. 4].

І. Козловська визначає цей термін як «процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд із процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків». Такий процес веде до утворення цілісності [9, с. 4].

І. Бех переконаний, що сьогодні інтеграція – важлива передумова сучасної науки й розвитку цивілізації в цілому. Інтеграція розглядається як вимога об'єднання в ціле будь-яких частин чи елементів і є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можна формувати в учнів цілісну картину світу [2, с. 5–7].

Інтеграція в освіті постає основоположним принципом її організації. Класична інтеграція – це об'єднання. Ключова її перевага – у результаті: ті, хто навчається, отримують не розрізнені знання з окремих галузей, а цілісну картину світу й уміння, необхідні їм у реальному житті. Водночас упровадження інтегрованого підходу в практику освітньої

роботи викликає в педагогів чималі труднощі.

Поняття «інтеграція» має загальнонауковий зміст і часто використовується в дидактиці. У навчальному процесі інтеграція виникла як протилежність диференціації знань. Ґрунтується вона на чотирьох основних принципах:

- 1) учень спирається на знання з багатьох предметів;
- 2) дисципліни взаємопов'язані;
- 3) однорідні предмети зближуються;
- 4) знаходяться та розвиваються спільні риси для ряду предметів [3].

Основна увага питанню інтеграції навчальних предметів початкової школи приділена у методичних рекомендаціях МОН України (Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. №1/9-437) [6].

Важливість застосування інтегративного підходу в освіті підкреслено в працях багатьох філософів, психологів, вітчизняних та зарубіжних дидактів і методистів, сучасних педагогів та науковців.

Так, дослідник М. Пак зазначає, що інтегративний підхід – це формування цілісної системи узагальнених знань, способів і видів діяльності, забезпечення доцільного об'єднання й синтезу компонентів змісту навчання внутрішньопредметного та міжпредметного характеру. Такий підхід до навчання є методологічним зі своєю «призмою бачення» всього освітнього процесу.

На переконання В. Загвязинського [6], інтегративний підхід до навчання спирається на ідею цілісності навчання, яка має єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання.

Л. Гриценко [5] вважає, що інтегративний підхід – це розроблення методів діяльності, конструювання складних об'єктів, що розвиваються, та процес їх дослідження на підставі об'єднання в єдине ціле різноманітних властивостей, моделей, концепцій. Об'єктом конструювання та дослідження є навчання, що розглядається як система та процес встановлення інтеграційних зв'язків.

Нам імпонує думка І. Козловської [9], яка зазначає: інтегративний підхід до вивчення навчальних предметів, на яке спрямовує сучасна дидактика, трансформується від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутніх фахівців. Дослідниця сформулювала концептуальні положення щодо застосування інтегративного підходу в освітньому процесі [9], подані нижче:

– використання інтегративного підходу під час вивчення загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін дає змогу усунути з навчального процесу такі негативні явища, як дублювання, фрагментарність і формалізм знань, перевантаження учнів, оскільки передбачає єдиний підхід до знань, їх системність і взаємодію;

– психолого-педагогічне обґрунтування інтегративного підходу до навчання дозволяє забезпечити логіку формування комплексних понять, розуміння фізичної сутності явищ, що вивчаються різними предметами, правильне й творче застосування знань у майбутній професійній діяльності;

– застосування інтегративного підходу в навчальному процесі повинно бути науково обґрунтованим із метою уникнення псевдоінтеграції та еkleктичності знань у навчальному матеріалі;

– інтеграцію знань доцільно впроваджувати на різних рівнях (мобільність знань, міжпредметні зв'язки, синтез знань, взаємодія знань, формування інтегрованих метапредметів).

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що використання інтегративного підходу до змісту професійної підготовки, синхронізація вивчення спорідненого навчального матеріалу в різних предметах, а також максимальне використання різнопредметних знань із метою вивчення комплексних об'єктів і понять є важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Синхронізація знань викликає певні зміни в навчальних планах, необхідність перегляду темпів вивчення дисциплін з метою забезпечення наукової основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Застосування інтегративного підходу в процесі підготовки професійно компетентної особистості майбутніх учителів початкової освіти зумовлене значним розширенням можливостей професійно орієнтованого спілкування – від монокультурного до міжкультурного, що знайшло відображення в нових державних стандартах, де професійно орієнтоване міжкультурне спілкування домінує як одне із завдань професійної підготовки.

Інтеграція надає можливості для самореалізації, самовираження творчості викладача, який опрацьовує значний масив інформації й творчо його представляє студентам, сприяє розкриттю й розвитку їхніх здібностей. У майбутніх фахівців з'являється перспектива «вирватися» за межі однієї навчальної програми, сформувати значно більший сегмент з цілісного світосприйняття, що значно посилює навчальну й професійну мотивації.

Як можна помітити із вищезазначеного, інтегративний підхід реалізується через інтегроване навчання, що є одним із ключових понять аналізованої проблематики.

На думку О. Просіної, інтегроване навчання – це «організація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розвиток креативного мислення студентів, який здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу та сприяє формуванню цілісної художньої картини світу особистості» [14, с. 36].

Дослідниця С. Голубенко [4] вважає, що інтегроване навчання – це сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій учителя і учня, спрямованих на формування цілісної картини світу на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей, з різних навчальних предметів. Оволодіння міжпредметними взаємозв'язками забезпечить у подальшому оволодіння взаємозв'язками між різними системами й у реальному житті.

Під *інтегрованим навчанням* предметів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти ми розуміємо *організацію педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає розвиток критичного й творчого мислення та здійснюється завдяки систематизації знань зі споріднених предметів, сприяючи формуванню цілісної картини світу особистості.*

Хоч система інтегрованого навчання – це справа майбутнього, та вже на сьогодні стає зрозуміло, що воно стає дієвою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвивальних прийомів навчання.

У сучасній освіті узвичаїлася міжпредметна інтеграція, що здійснюється різними шляхами [3]:

- створення інтегрованих курсів – навчальних предметів, що адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук або видів мистецтв;
- розроблення нових форм уроків / занять (урок з міжпредметними зв'язками, інтегроване практичне заняття, бінарне заняття);
- розроблення й упровадження навчальних та наукових проєктів;
- організація тематичних тижнів та днів.

Зрозуміти специфіку інтегрованого навчання дисциплін допоможе розроблення та впровадження *навчальних програм інтегрованих курсів* у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Так, наприклад, на нашу думку, можлива інтеграція навчальних курсів лінгводидактичного спрямування з метою формування професійної комунікативної компетентності, що є однією із провідних здатностей майбутніх учителів початкової освіти.

Інтегроване практичне заняття також є потужним стимулятором розумової діяльності студентів за рахунок використання блоку матеріалу з різних галузей, мистецьких творів, завдань проблемного типу та інтерактивних методів роботи з ними. У процесі такої діяльності майбутні вчителі початкової освіти починають аналізувати, зіставляти, порівнювати, шукати зв'язки між предметами і явищами, тобто з інтересом здійснювати

мисленнєву роботу. Впровадження інтегративного підходу перетворює заняття на привабливу форму навчання – інше, незвичне проведення стимулює інтерес студентів, їхню активність, на відміну від одноманітності й зарегульованості уроку, що викликає стомленість та байдужість.

Дослідники педагогічного процесу виокремлюють *внутрішню інтеграцію* (наприклад, поєднання вивчення мов та методик їх навчання) та зовнішню мотивацію (наприклад, поєднання освітніх програм з історії, образотворчого мистецтва, музики з методикою навчання мови). Відтак, інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти потребує подолання вузькопредметної стереотипності, орієнтації на інтегроване навчання, зокрема створення інтегрованих курсів, а інтеграційні процеси такої підготовки мають бути спрямовані на формування в майбутніх фахівців цілісної картини світу.

Науковці виокремлюють проведення *бінарних лекцій / занять* як своєрідну інтеграцію двох навчальних дисциплін. Уважаємо продуктивним, наприклад, таке поєднання: лекційне заняття з сучасної української літературної мови та сучасної української літератури; сучасної української літератури та образотворчого мистецтва; сучасної української літератури та музичного мистецтва тощо. Бінарні практичні заняття розширюють словниковий запас, сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності, є потужним стимулятором мислення – критичного, інтуїтивного, креативного. Використання інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів допомагає створити іншу емоційну атмосферу, розкрити творчі здібності, сприяє розвитку їхнього мислення та уяви.

Інтеграція може передбачати використання змісту не тільки двох, а й матеріалу трьох-чотирьох предметів: історія педагогіки, дидактика, методика вивчення мови; історія педагогіки, педагогіка, психологія, лінгводидактика; теорія типів тексту, методика навчання української мови, методика навчання англійської мови, методика навчання літературного читання тощо.

Розроблення структури інтегрованого практичного заняття – спільна справа викладачів предметів, що інтегруються. Такі заняття може проводити і один викладач за умови володіння матеріалом різних дисциплін.

Оскільки інтеграція – не самоціль, а певна система організації освіти, то важливим є результати такої організації. Розглянемо переваги бінарних занять над традиційною предметною системою навчання. Дослідники виокремили з-поміж іншого й таке: формування цілісної картини світу; поліпшення розуміння навчального матеріалу кожного з предметів; підвищення мотивації учіння; підвищення рівнів знань студентів із кожної навчальної програми; посилена мисленнєва діяльність майбутніх учителів; підвищення пізнавального інтересу, що проявляється в бажанні активної самостійної діяльності; зменшення перенапруження, перенавантаження завдяки зміні видів діяльності; формування комунікативної компетентності та вміння співпрацювати; залучення студентів до творчої діяльності, що активізує їхнє зацікавлення й особисте ставлення до певних явищ і процесів.

Готуючись до майбутньої професійної діяльності, майбутні вчителі знайомляться зі специфікою організації інтегрованого навчання на практиці. У сучасній початковій ланці освіти, зокрема в 1-2 класах, практикуються й *інтегровані тижні*, сплановані й підготовлені вчителем заздалегідь. На уроках у перебігу проведення тематичних тижнів можлива інтеграція з трьох і навіть чотирьох навчальних предметів початкової школи. Наприклад, під час проведення тематичного тижня «Зимонька-зима», зокрема його першого дня «Миколай іде – чемним діткам дарунки несе», класовод може зінтегрувати математику, природознавство, основи здоров'я і трудове навчання. Мета проведення тематичного дня є також інтегрованою й стосується чотирьох обраних предметів.

Переваги багатопредметного інтегрованого заняття перед традиційним монопредметним очевидні: можна створити сприятливіші умови для розвитку інтелектуальних умінь студентів /учнів, формувати синкретичний різновид мислення, навчити застосовувати теоретичні знання в життєвій практиці, конкретних професійних

ситуаціях, у нових нетипових умовах. Оволодіння інтегративною діяльністю в комплексі оптимізує інтелект, критичне й творче мислення, уяву, фантазію, тобто формує ті здібності, що будуть потрібні в будь-якій сфері діяльності, зокрема й професійній. Інтегровані заняття наближають процес професійної підготовки до життя, натуралізують його, наповнюють сенсом. Використання інтегративного підходу в закладах вищої освіти відповідає вимогам сьогодення та вимогам Концепції «Нова українська школа» зокрема, реалізацією якої будуть займатися сучасні студенти.

Висновки і перспективи подальшого розвитку. Оскільки процеси інтеграції в сучасній освіті – закономірність, яка ґрунтується на філософських, культурологічних, педагогічних, психологічних та інших засадах, уважаємо за доцільне в процесі освітньої діяльності готувати майбутнього вчителя початкової освіти до реалізації інтегрованого підходу в професійній діяльності. Реалізація інтегрованого навчання потребує від сучасного вчителя подолання вузькопредметної стереотипності у вивченні дисципліни, а інтеграційні процеси допоможуть сформувати сучасного критично мислячого й креативного фахівця, якого з нетерпінням чекають діти нової української школи.

До перспектив дослідження відносимо визначення теоретико-методичних основ застосування інтегративного підходу в процесі розроблення освітніх подій (education events) у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Антонова Н. С. Інтеграційна функція навчання. К: Освіта, 1989. 304 с.
2. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–7.
3. Голубенко С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі впровадження інтегрованих форм навчання. *Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика*: матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції (20 лютого 2019 р.). / за заг. ред. Л. В. Серих. Суми: НІКО, 2019. С. 63–64.
4. Голубенко С. М. Інтегроване навчання – підхід, що базується на розумінні цілісної картини світу дітьми. *Глухівські наукові читання – 201. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: матеріали IX Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, 25-29 листопада 2019 р. С. 12–13.
5. Гриценко Л. И. Теория и практика обучения – интегративный подход : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 240 с.
6. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. №1/9-437. URL: <http://mon.gov.ua/ua/npra?params=&&key=&from=17.082016&to=&num=1/9-437&category=10&tag=>] (дата звернення 22.01.2020 р).
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім Плеяди», 2017. 206 с. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>] (дата звернення 11.02.2019).
8. Загвязинский В. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский дом «Академия», 2008. 192 с
9. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
11. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посібник. К.: Центр «Магістр» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
12. Ляшенко О. І. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: посібник / за заг. ред. Локшиної О. І. МОНУ. К.: К.І.С., 2004. С. 9–14.
13. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика: монографія. К.: Промінь, 2006. 432 с.
14. Просіна О. В. Інтегроване навчання як педагогічна категорія: специфіка у викладанні предметів мистецького циклу. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний вісник НАПН України*. № 1 (94). 2017. С. 33–38.
15. Рекуненко В. В. Методика проведення бінарних занять. К.: УМК із підготовки молодших спеціалістів. 1995. 277 с.
16. Энциклопедия профессионального образования: В 3-т. / научн. ред. С. Я. Батышев (предисл.) и др. Т. 3. М.: Профессиональное образование, 1999. 448 с.

INTEGRATIVE APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF INTENDING PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Biriuk Liudmyla

doctor of pedagogical sciences, professor, head of primary education pedagogy and psychology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Pishun Serhii

candidate of pedagogical sciences, associate professor primary education pedagogy and psychology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *In the conditions of reforming Ukrainian education, updating the content and improving the quality of education in its entire links integration processes are a priority in the overall development of the educational process and are aimed at the implementation of many principles of education, that involve the integration of national history, Ukrainian culture, traditions, the openness of education, which in turn causes integration into the world educational space.*

The purpose is to consider the importance of the integrative approach as a methodological basis for the professional training of intending primary education teachers.

Methods: *theoretical analysis of scientific literature and historical sources, systematization and generalization.*

Results. *The integrative education means the scientifically grounded, organic interpenetration of different fields of knowledge in order to optimize and increase the efficiency of forming a holistic picture of the world of students within the same subject.*

Integration is a state of internal integrity, connectedness of differentiated parts and functions of the system, and a process that leads to this state. Integration is the creation or restoration of integrity. It is the highest form of interaction because it involves not only inter-influence and interconnection, but also the interpenetration of elements.

The integrative approach grows from harmonization of the content of education to deep interaction, reasonable integration of knowledge, skills and elements of thinking of intending specialist. The integrative approach is implemented through integrated learning, which is one of the key concepts of the analyzed problem.

We understand integrated training for intending primary school teachers as the organization of a pedagogical process on the basis of subject-subjective interaction, which involves the development of critical and creative thinking and is carried out through the systematization of knowledge in related subjects, facilitating the formation of the personality's holistic picture of the world.

In modern education, cross-curricular integration is carried out in various ways: creation of integrated courses; development of new forms of lessons / classes (lessons with cross-curricular links, integrated practical classes, binary lessons); development and implementation of educational and scientific projects; organization of thematic weeks and days (events).

Originality. *The New Ukrainian School Concept provides implementation of an integrative approach. Nowadays integration requirements have begun to be realized in primary level of education. The training of intending primary school teachers in higher education institutions is not yet aimed at meeting the requirements of the concept regarding the use of integration. The novelty of the publication is to emphasize the professional training of intending professionals in the context of an integrative approach, including the use of cross-curricular integration, in-curricular integration, the use of integrative forms of learning, and integrative educational activities (events).*

Conclusion. *In the process of integration, intending primary education teachers begin to analyze, collate, compare, and seek connections between subjects and phenomena, that is, with an interest in thinking. The introduction of an integrative approach turns classes into an attractive form of study - another, unusual conduct stimulates the students' interest, their activity, as opposed to the uniformity and regularity of ordinary classes, which causes fatigue and indifference.*

Key words: *integration, integrative approach, integrated learning, integrated practical class, binary class.*

References

1. Antonova N.S. (1989). Intehratsiyna funktsiya navchannya. K: Osvita. 304 s. [in Ukrainian]
2. Bekh I. D. (2002) Intehratsiya yak osvithna perspektyva // Pochatkova shkola. №5. S.5-7. [in Ukrainian]
3. Holubenko S. M. (2019). Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi vprovadzhennya intehrovanykh form navchannya. Osobystisno-profesiyna kompetentnist' pedahoha: teoriya i praktyka: materialy III Vseukrayins'koyi naukovy-metodychnoyi konferentsiyi (20 lyutoho 2019 r.). /za zah. red. L.V. Syerykh. Sumy : NIKO. S. 63 – 64. [in Ukrainian]
4. Holubenko S.M. (2019) Intehrovane navchannya – pidkhid, shcho bazuyet'sya na rozuminni tsilisnoyi kartyny svitu dit'my. Hlukhivs'ki naukovi chytannya – 201 Aktual'ni pytannya suspil'nykh ta humanitarnykh nauk: Materialy IKH Mizhnarodnoyi internet-konferentsiyi molodykh uchenykh i studentiv, 25-29 lystopada 2019 r. S. 12 - 13. [in Ukrainian]
5. Hrytsenko L. Y. (2008). Teoryya y praktyka obuchenyya – yntehrativnyy pokhod : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy. M.: Yzdatel'skyy dom «Akademyya». 240 s. [in Russian]
6. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 17.08.2016 r. №1/9-437 [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/ua/npa?params=&&key=&from=17.082016&to=&num=1/9-437&category=10&tag=>] (data zvernennya 2201.2020 r). [in Ukrainian]
7. [Elektronnyy resurs] / pid zah. red. N.M. Bibik. K.: TOV «Vydavnychy dim Pleyady», 2017. 206 s. Rezhym dostupu: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>] (data zvernennya 11.02.2019). [in Ukrainian]
8. Zahvyazynskyy V. (2008). Teoryya obuchenyya: sovremennaya ynterpretatsiya : ucheb. posobye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy. M.: Yzdatel'skyy dom «Akademyya». 192 s [in Russian]
9. Kozlovs'ka I. M. (1999). Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsiyi znan' uchniv profesiyno-tekhnichnoyi shkoly: dydaktychni osnovy: monohrafiya / za red. S.U. Honcharenka. L'viv : Svit. 302 s. [in Ukrainian]
10. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian]
11. Lutay V. S. (1996). Filosofiya suchasnoyi osvity: navch. posibnyk. K.:Tsentr «Mahistr» Tvorchoyi spilky vchyteliv Ukrayiny. 256 s. [in Ukrainian]
12. Lyashenko O. I. Stratehiya yakosti yak osnova osvith'oyi polityky krayin svitu. Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosyahnennya ta ukrayins'ki perspektyvy : posibnyk / za zah. red. Lokshynoyi O.I. MONU. K. : K.I.S., 2004. – S. 9 – 14. [in Ukrainian]
13. Masol L. M. (2006). Zahal'na mystets'ka osvita : teoriya i praktyka : monohrafiya. K: Promin'. 432 s.
14. Prosina O. V. (2017). Intehrovane navchannya yak pedahohichna katehoriya: spetsyfika u vykladanni predmetiv mystets'koho tsyklu. Pedahohika i psykholohiya : naukovy-teoretychnyy ta informatsiynyy visnyk NAPN Ukrayiny. №1. (94). S. 33-38. [in Ukrainian]
15. Rekunenko V. V. (1995). Metodyka provedennya binarnykh zanyat'. K.: UMK iz pidhotovky molodshykh spetsialistiv. 277s. [in Ukrainian]
16. Éntsyklopedyya professyonal'noho obrazovanyya: V 3-tt. (1999) / nauchn. red. S.YA. Batyshev (predysl.) y dr. T. 3. M.: Professyonal'noe obrazovanye. 448 s. [in Russian]

ИНТЕГРАТИВНОЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бирюк Людмила Яковлевна

доктор педагогических наук, профессор,

заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Пишун Сергей Григорьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье рассмотрена роль интегративного подхода как методологической основы профессиональной подготовки будущих учителей начального образования, выяснены значения основных понятий названного подхода: интеграция, интегративный подход, интегрированное обучение, интегрированный учебный курс, интегрированное практическое занятие, бинарное занятие. Определена специфика проведения интегрированных практических занятий, в частности бинарных.

***Ключевые слова:** интеграция, интегративный подход, интегрированное обучение, интегрированное практическое занятие, бинарное занятие.*

Отримано редакцією 10.01.2020 р.

УДК 373.011.3-051

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-28-39

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Вітюк Валентина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

e-mail: vityuk-valentyna@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-4981-9925

У статті наголошено на важливості мовної підготовки студентів педагогічних вишів на сучасному етапі модернізації вищої освіти в Україні. Зазначено, що після затвердження нової редакції «Українського правопису» питання мовної вправності студентів, вдосконалення їхньої правописної грамотності, вироблення умінь комунікативно доцільно користуватися засобами мови у різних життєвих і професійно-педагогічних ситуаціях набуває особливої актуальності. Мета – описати методи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів нової української школи. Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовували такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; теоретичне осмислення й узагальнення досвіду викладачів-філологів і власного досвіду роботи для визначення стану роботи над формуванням правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; емпіричні: спостереження й аналіз занять з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом», бесіди з викладачами й студентами. У результаті аналізу проблеми дійшли до висновку про те, що в умовах модернізації вищої освіти, оновленні її змісту та структури особливої актуальності набувають ефективні методи формування правописної компетентності студентів, оскільки в результаті застосування інноваційних методів студенти набувають навичок самостійного здобування знань, уміння застосовувати отримані правописні знання у конкретних комунікативних ситуаціях. У статті охарактеризовано найбільш поширені методи формування орфографічної та пунктуаційної вправності студентів педагогічних вишів: метод спостереження й аналізу правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, кейс-метод, метод проєктів. Автор стверджує, що застосування традиційних та інноваційних методів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи мотивує студентів до здобуття нових знань із правопису шляхом пошуків істини та єдино правильних способів з'ясування її, спонукає до опрацювання великої кількості додаткових лінгвістичних джерел, породжує прагнення розв'язати суперечності між правописними знаннями й незнанням орфограм чи пунктограм.

***Ключові слова:** правописна, орфографічна, пунктуаційна компетентність майбутніх учителів початкової школи; метод спостереження й аналізу правописних явищ і фактів; правописний експеримент; метод вправ; метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами; кейс-метод; метод проєктів.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту і технологій вищої педагогічної освіти в Україні, пошуку нових шляхів і ресурсів підвищення підготовки майбутніх фахівців усіх напрямів і спеціальностей, серед яких важливе місце належить майбутнім учителям початкової школи. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи набуває в наш час особливої актуальності у зв'язку з модернізацією змісту початкової освіти, що згідно з вимогами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті [1] спрямована на становлення мовленнєво-мовної особистості, яка володіє нормами усного й писемного спілкування та вільно використовує мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Тому для ефективного здійснення педагогічного процесу та розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти нової української школи учитель початкових класів має передусім бездоганно володіти комунікативною компетенцією, важливою складовою якої є правописна (графічна, орфографічна, пунктуаційна). У нинішніх лінгвістичних дискусіях помітне місце посідають питання нової редакції українського правопису (2019 р.) [2]. Сучасний учитель нової української школи з 1 вересня 2019 року повинен навчати учнів згідно з новою редакцією правопису, тому постала потреба не лише висвітлювати нововведення чинного правопису, а й рекомендувати методи і прийоми, вправи і завдання для вдосконалення орфографічної й пунктуаційної грамотності майбутніх учителів початкових класів нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню методів навчання присвячено праці педагогів (А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Кузьмінський, І. Лернер, І. Підласий,

М. Скаткін, М. Фіцула та ін.) і лінгводидактів (З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Груба, І. Дроздова, С. Караман, О. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Рожило, О. Семенов, І. Хом'як та ін.). На особливу увагу заслуговує дисертація О. Кучерук, у якій розглянуто теоретико-методологічні засади розвитку системи методів навчання української мови, теоретично обґрунтовано й розроблено модель системи методів навчання української мови за компетентнісно-цільовим принципом [3].

У наш час лінгводидакти (О. Біляєв, Л. Симоненкова, М. Вашуленко, М. Бардаш, Н. Шкуратяна, О. Хорошковська, І. Хом'як, Л. Райська, О. Коломійченко, О. Караман, С. Яворська, М. Николін, О. Антончук та ін.) приділяють значну увагу вивченню правопису в закладах загальної середньої та вищої освіти. Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідники пропонували різні підходи до орфографічних вправлянь: роботу над орфографічними помилками (О. Біляєв); авторські розробки вивчення правопису іменників, прикметників, числівників, займенників, прислівників, дієприкметників, дієприслівників, прийменників, часток (М. Бардаш); опрацювання орфографічного матеріалу на фонетико-орфоепічній основі (Л. Симоненкова, М. Вашуленко, О. Караман); систему вправ залежно від лінгвістичної природи написань в умовах близькоспоріднених мов (О. Хорошковська); технологію формування у школярів орфографічних навичок у зв'язку з різними структурними рівнями української мови в умовах інтерференційного мовленнєвого середовища (І. Хом'як); навчання української орфографії у зв'язку з вивченням будови слова і словотвору в школах із російською мовою навчання (С. Яворська, О. Коломійченко); технологію застосування методу вправ і його місце на уроках вивчення орфографії (О. Антончук). Проте, незважаючи на певні здобутки в методиці навчання правопису української мови, проблема формування правописної компетентності в студентів закладів вищої педагогічної освіти потребує подальшого вирішення. Аналіз лінгводидактичної літератури підтверджує доцільність та актуальність пошуку оптимальних шляхів удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів нової української школи.

Формулювання мети статті. Мета статті - описати методи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Майбутні вчителі початкової школи, з одного боку, усвідомлюють соціальне значення обраного фаху, уявляють перспективи його здобуття й власної самореалізації, що є першочерговим завданням закладів вищої освіти в контексті вимог нової української школи та в умовах інтеграції в європейський освітній простір, а з іншого – можуть вільно самовиразитися літературною державною мовою в усній та писемній формах, аргументовано висловлювати власні думки, дотримуючись правописних норм сучасної літературної мови. Досягнути бажаного результату можна за умови ефективного поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів навчання сучасної української літературної мови, які допоможуть визначити способи досягнення освітньої мети, з'ясувати результативні шляхи засвоєння нових знань, що забезпечить формування правописної компетентності студентів.

У педагогіці термін «метод» немає однозначності у трактуванні: вчені розглядають метод як спосіб, діяльність, комплексний підхід, систему навчальних і навчально-виховних завдань. Так, І. Лернер, М. Скаткін визначають метод як «систему цілеспрямованих дій учителя й учнів» [4], Ю. Бабанський – як «спосіб діяльності, спрямований на досягнення певної мети» [5], І. Підласий – як «упорядковану діяльність педагога та учнів, спрямовану на досягнення заданої мети навчання» [6]. М. Махмутов вважає, що метод навчання – це система педагогічних правил, регулятивних принципів діалектично взаємопов'язаної, взаємообумовленої діяльності вчителя й учнів, яка застосовується для розв'язання визначеного кола завдань і сприяє досягненню дидактичної мети [7]. Г. Ващенко, В. Онищук стверджують, що «метод навчання – засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення спеціальних завдань навчального процесу» [8, с. 103; 9, с. 14]. На нашу думку, різнотлумачення змістового наповнення терміна «метод навчання» можна пояснити тим, що це

поняття є багатовимірним, відповідно, науковці розкривають його суть на основі різних категорійних ознак. Водночас нині найбільш уживаною дефініцією є така: метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів.

Зважаючи на багатофакторний підхід до трактування поняття «методи навчання», виокремлюємо методи в контексті нашого дослідження: метод спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально-й науково-інформаційними джерелами, кейс-метод, метод проєктів та ін.

Одним із активних методів здобуття знань є **спостереження й аналіз правописних явищ і фактів**. В. Сухомлинський вважав, що «із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть... Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним» [10, с. 472]. Спостереження й аналіз правописних фактів і явищ виключає одноманітність у процесі навчання, сприяє виробленню в студентів умінь самостійно опрацювати правописний матеріал, здійснювати дослідницьку роботу, в якій виникають проблемні ситуації, що спонукають напружено думати, свідомо виявляти суперечності в мовному матеріалі, обґрунтовувати власну думку. О. Біляєв стверджує, що «спостереження навантажує і тренує пам'ять, відкриває простір для розумових дій» [11, с. 2].

Алгоритм методу спостереження й аналізу правописних явищ і фактів

1. Уважно ознайомся із завданням.
2. Вдумливо перечитай матеріал, над яким буде вестися спостереження.
3. Розглянь зразок виконання (якщо подано).
4. Якісно виконуй завдання.
5. Аргументовано репрезентуй виконане завдання.

Наприклад, у новій редакції «Українського правопису» [2] нововведенням є творення фемінітивів (§ 32, п. 4) та їх правопис. Завдання. Опрацювати таблицю «Творення й правопис суфіксів на означення осіб жіночої статі (фемінітивів)» (таблиця 1), утворити фемінітиви від поданих іменників чоловічого роду, сформулювати примітки до правила.

Таблиця 1

Творення й правопис суфіксів на означення осіб жіночої статі (фемінітивів)

IV видання «Українського правопису» (1993 р.)	Нова редакція «Українського правопису» (2019 р.)	
	Орфограма «Правопис суфіксів» Іменникові суфікси -к-, -иц-(я), -ин-(я), -ес-	
§ 22 Не було правила творення й правопису фемінітивів	§ 32, п. 4: За допомогою суфіксів -к-, -иц-(я), -ин-(я), -ес- та ін. від іменників чоловічого роду утворюємо іменники на означення осіб жіночої статі.	
	Суфікс -к- є найуживанішим, бо він поєднуваний з різними типами основ	<i>автор – авторка дизайнр – дизайнерка директор – директорка редактор – редакторка співак – співачка студент – студентка</i>
	Суфікс -иц-(я) приєднуємо насамперед до основ на -ник та -ень	<i>верстальник – верстальниця набірник – набірниця порадник – порадиця учень – учениця</i>
	Суфікс -ин-(я) сполучаємо з основами на -ець , на приголосний	<i>кравець – кравчиня продавець – продавчиня майстер – майстриня філолог – філологиня лемко - лемкиня</i>
	Суфікс -ес- рідковживаний	<i>диякон – дияконеса поет – поетеса</i>

На основі проаналізованих правил у таблиці 1 утворити фемінітиви від поданих іменників чоловічого роду, сформулювати примітки до правила.

Мер, математик, академік, екстрасенс, посол, нотаріус, рахівник, бакалавр, магістр.

Спостереження й аналіз правописних явищ доцільно застосовувати тоді, коли виникає потреба у зіставленні й порівнянні правописних явищ. Наприклад, користуючись алгоритмом і наведеними прикладами речень, сформулювати правила написання сполучників *зате, проте, якби, щоб, якщо* і однозвучних слів.

Алгоритм написання сполучників та однозвучних із ними слів:

Сполучники Однозвучні зі
 сполучниками слова

З'ясууй, чи можна замінити контрольні слова іншими синонімічними сполучниками

Так  ні

Визнач, чи відповідають ці слова на питання

ні  так

Досліди, чи є вони членами речення

ні  так

Складні сполучники пишемо разом	Однозвучні поєднання інших частин мови пишемо окремо
<i>Дивиться лисицею, зате (зате–але) думає вовком (Нар. творчість).</i>	<i>Китра людина в'ється, як хмилина: за що можна вчепиться, за те й держиться (Нар. творчість).</i>
<i>Ніч колихала так ласкаво, проте (проте–однак) не спалося ніяк (М. Рильський).</i>	<i>В криницю старості не заглядай, про те, яким ти будеш, не гадай (Д. Павличко).</i>
<i>Якби (якби–коли б) було десять рук, усім би робота знайшлась (Нар. творчість).</i>	<i>Як би руки не працювали, а розум над ними пан (Нар. творчість).</i>
<i>Щоб (щоб–аби) рибку з'їсти, треба в воду лізти (Нар. творчість).</i>	<i>Що б там не казав, а кожне слово наперед обміркуй (Нар. творчість).</i>
<i>Вибачайте, якщо (якщо–коли) казка буде невродлива, може бути й нецікава, та зате правдива (М. Тарновський).</i>	<i>Що це ви робите? Як що? Сніговий замок (Л. Пшенична).</i>

Проаналізувавши правописний матеріал, студенти мають дійти таких узагальнень: контрольні сполучники можна замінити іншими синонімічними сполучниками, вони не відповідають на питання в реченні і не є членами речення, а однозвучні з ними слова не можна замінити сполучниками, вони відповідають на питання в реченні і є членами речення. Свою відповідь студенти можуть проілюструвати власними реченнями-прикладками.

Основне в **правописному експерименті** – висунення гіпотези, яку в ході практичної діяльності потрібно довести або спростувати. Завдання студента – перевірити умови функціонування мовного явища з метою встановлення його характерних особливостей, межі можливого вживання й способів використання. Завдання такого типу активізують розумову й пошукову діяльність студента, вчать бачити й самостійно добирати літери в буквених орфограмах, у небуквених орфограмах правильно писати апостроф, слова разом, із дефісом, окремо, ставити розділові знаки в реченнях й т. под.

Наприклад, опрацювавши нову редакцію «Українського правопису», аргументуйте правопис поданих словосполучень.

Спілкування у фейсбуці – мережа «Фейсбук»

Автомобіль «Фольксваген» – «фольксваген» (автомобіль)

Бог, Господь – бог зна що, господи боже мій

Або поясніть, як розстановка розділових знаків впливає на зміст речення.

1. Покарати, не можна помилувати. Покарати не можна, помилувати. 2. Так, ніхто не кохав. Так ніхто не кохав (В. Сосюра).

Або пропонуємо майбутнім учителям початкової школи прочитати інтернетну статтю «Розділові знаки роблять повідомлення нещирими» [12]. Висловити свою думку з приводу прочитаного, аргументувавши її статистичними показниками проведеного експерименту серед студентів свого курсу, спеціальності щодо доцільності, правильності вживання розділових знаків у соціальних мережах.

Подаємо текст інтернетної статті «Розділові знаки роблять повідомлення нещирими»

Розділові знаки роблять повідомлення нещирими

Кожному з нас досить часто доводиться писати повідомлення, смс або текстові послання в соціальних мережах. А деякі й зовсім забули, коли останній раз писали записки від руки. Але все ж, навіть грамотні й освічені люди в смс-повідомленнях роблять помилки, навмисно пропускаючи знаки пунктуації або замінюючи букви в словах. Чому так відбувається?

Вчені Бингемтонського університету (штат Нью-Йорк, США) провели дослідження, присвячене сприйняттю знаків пунктуації в текстових повідомленнях. Дослідження складалося з 2 незалежних частин. Дослідники дібрали респондентів серед студентів і своїх колег (у віці до 30 років) – це була перша група. У другу групу були відібрані співробітники університету у віці від 30 до 50 років.

Природно, молодь очікував більш цікавий експеримент, ніж їх старших «колег». Першій групі на великому екрані демонстрували смс-повідомлення: питання і відповіді на них, але особливість відповідей була в тому, що в одному і тому ж наборі слів були різні поєднання знаків пунктуації, а в деяких – вони і зовсім відсутні. Під час демонстрації учасники повинні були натискати лише 2 кнопки «правдоподібно/вірю» і «неправдоподібно/ не вірю».

Другій групі була запропонована анкета. Виявилось, що старше покоління переважно вважає відсутність знаків пунктуації або ж помилки в текстових повідомленнях банальною неписьменністю автора. Учасники другої групи намагаються завжди дотримуватися правил граматики й пунктуації під час написання електронних послань.

А ось результати першої групи: молоді люди вважають, що відсутність знаків пунктуації і деякі помилки, зроблені автором спеціально, надають тексту емоційного забарвлення, передають почуття автора. Крім того, крапка в кінці короткого повідомлення типу «Так.», «Ні.», «У вісім в кафе.» і т. д. викликає у читачів недовіру. А самим «довірчим» знаком респонденти першої групи вважають, хоч це і дивно, знак оклику.

Професор Клін з Бингемтонського університету зміг пояснити таку різницю сприйняття декількома факторами. «По-перше, вся молодь зараз користується сучасними гаджетами, в яких є режим «Т9», комп'ютер сам виправляє помилки, тому молодим людям немає необхідності запам'ятовувати правила правопису слів, – говорить професор. – По-друге, сучасна молодь мало цікавиться якимись знаками пунктуації, замість цього всі вони використовують смайлики та скорочені слова, яких за правилами правопису не існує. Таким чином, молодь не тільки ігнорує правила писемності, вона створює свою власну «мову», зрозумілу тільки їй. Старше покоління в 43 % випадків навіть не розуміє значення «LOL.»» [12].

Дієвим методом під час вивчення правопису української мови є **метод вправ**, за допомогою якого відбувається відтворення й вивчення, систематизація й узагальнення, повторення й запам'ятовування правописного матеріалу. Традиційно в лінгводидактиці виокремлено групи вправ: 1) за змістом, 2) за формою проведення, 3) за складністю: а) підготовчі, б) вступні, в) пробні, г) тренувальні, д) творчі, е) контрольні.

У методиці навчання орфографії М. Вашуленко розрізняє такі основні види орфографічних вправ: списування, орфографічний розбір, вправи з орфографічними словниками, різні види диктантів, перекази, твори [13] та пунктуаційних вправ: пунктуаційний розбір, синтаксичний аналіз, різні види списування і диктантів, переконструювання речень, відновлення деформованих речень, добір прикладів з певною пунктограмою в текстах літературних творів, складання власних речень за схемами, опорними словами, розділовими

знаками тощо [13].

М. Пентилюк, Т. Окуневич пропонують такі види орфографічних вправ: спеціальні (списування, диктанти), та неспеціальні (конструювання, добір слів) [14]. Учені запропонували систему вправ у навчанні пунктуації: списування тексту, у якому зовсім відсутні розділові знаки або в якому відсутні розділові знаки на якесь одне (кілька) правил; диктанти (навчальні, контрольні); заміна одних синтаксичних конструкцій іншими; пунктуаційний розбір; складання речень на певні пунктуаційні правила; відшукування речень з розділовими знаками на певне правило; складання речень за опорними словами; стилістичні заміни одних синтаксичних конструкцій іншими; складання схем різних синтаксичних конструкцій; запис тексту, вивченого напам'ять; перекази; твори [14].

Одним із поширених видів правописних вправ є орфографічне та пунктуаційне редагування. Орфографічне та пунктуаційне редагування полягає в тому, що студенти, проаналізувавши вихідний правописний матеріал, вносять у нього певні зміни, оскільки одним із завдань редагування є виправлення орфографічних, пунктуаційних помилок. Виявлення і виправлення помилок, з'ясування їх причин переконливо доведе практичну значущість опрацьованої теми, посилить інтерес до матеріалу, що, безумовно, сприятиме й попередженню подібних помилок у власному мовленні майбутніх учителів початкової школи.

Наприклад, опрацювавши нову редакцію «Українського правопису» [2], відредагувати правопис поданих слів.

Багат-вечір, Свят-вечір, веб-сторінка, єврозона, пан-Європа, топ-модель, екс-міністр, віце-консул, пів-аркуша, піваркуш, пів-Європи, пів Луцька, пів'яблука, пів України, південь, півгодини, бізнес-проект, східно-слов'янський, вантажнорозвантажувальний, суспільно-корисний, професійно-орієнтований, суспільно-політичний, нагора, надобраніч, перед усім, на четверо, по четверо, жовто-гарячий, мовно-літературний, аби-хто, будь-хто, будь на чому, Йордан-річка, Україна-ненька, ненька-Україна, фанклуб, піар-акція.

Окрім традиційних видів орфографічних вправ, відпрацьованих студентами в період навчання у закладах загальної середньої освіти, нами розроблено більш продуктивні, спрямовані на осмислення й аналіз орфограм, співвіднесення їх із відповідним класифікаційним типом, порівняння й зіставлення мовних явищ, розвиток лінгвістичних міркувань, формування вмінь узагальнювати та формулювати висновки. Це, зокрема, дослідження-аналіз, дослідження-міркування, дослідження-відновлення, правописний практикум, дослідження-реконструювання, дослідження-моделювання, правописна трансформація, дослідження-пошук, дослідження-переклад та ін.

Дослідження-пошук готує студентів до самостійної дослідницької діяльності, розвиває вміння відшукати конкретну інформацію, висловити із певних фактів власну гіпотезу, зробити відповідні висновки. Так, під час вивчення орфограми «Спрощення груп приголосних» пропонуємо виконати дослідження-пошук: на місці пропусків вставити пропущені літери, віднайти і виписати окремо слова-винятки, пояснити їх правопис, 2–3 словосполучення ввести у речення.

Форпос...на служба, захис...ний костюм, діяльніс...ний підхід, правозахис...ник країни, звуковий оповіс...ник, шіс...надцять гривень, боліс...ні спазми, заздріс...ний однокласник, блис...нути вогнями, вільгіс...ний ранок, чуйне сер...це, страс...ний шанувальник, доблес...ний воїн, вартіс...на поїздка, контраст...ні кольори, почес...ний громадянин, проїз...ний квиток, совіс...ний сусід, водохрес...ний ярмарок, облас...ний конкурс, вартіс...ний проект, аванпост...ний льодоріз, балас...ний вантаж, зап'яс...ний перелом, липовий хворос...няк, виїз...на вартя, безчес...ні дії.

Пропоновані вправи спонукають студентів не лише до поглиблення знань із правописної теорії, осмислення лінгвістичних умов уживання відповідних орфограм, а й сприяють активному практичному оволодінню правописними нормами української літературної мови, формуванню дослідницьких навичок критичного мислення. Вправи з правопису розроблено за дидактичним принципом від простого до складного, як-от: від вправ і завдань на формування вмінь аналізувати, класифікувати до завдань і вправ, що формують

уміння зіставляти, узагальнювати, з'ясовувати зв'язки між явищами та відношеннями правописного змісту.

Метод вправ сприяє виробленню правописних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму. Необхідно також ураховувати, якому принципу українського правопису підлягає те чи те написання, щоб забезпечити максимально результативне формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Коли, наприклад, вивчаються написання за морфологічним принципом правопису, тоді необхідний тісний зв'язок орфографії з будовою слова, словотвором, словозміною, морфемікою, фонетичні написання потребують чіткого усвідомлення звукового складу слова і повної відповідності між написанням і вимовою й т. под.

Правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи формується у процесі повторення орфографічного й пунктуаційного теоретичного матеріалу, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи вправ і завдань, що забезпечують вироблення автоматизму в написанні.

Оскільки більшу частину навчальної інформації студенти засвоюють самостійно, то доцільним у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є застосування **методу роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами**. Цей метод сприяє повторенню орфографічного й пунктуаційного теоретичного матеріалу, вчить розуміти й аналізувати прочитане, віднаходити найбільш суттєве в матеріалі, визначити й систематизувати нову інформацію, шукати відповіді на поставлені питання, завдання й наводити переконливі аргументи. Як свідчить практика, у процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін студенти вдосконалюють навички опрацьовувати довідкові джерела (навчальні, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації), фахові журнали, працюють зі словниковими статтями, електронними лінгвістичними ресурсами. Робота з науковими джерелами сприяє систематизації, осмисленню й аналізу правописного матеріалу, виконанню практичних завдань, допомагає укладати таблиці, схеми, алгоритми, кластери і т. под. Також робота з науково-інформаційними джерелами є базою для написання тез, статей, курсової, магістерської робіт. Використання різноманітних джерел збагачує словниковий запас студента, розвиває інтелектуальні й пізнавальні здібності, тобто формує необхідні для майбутньої професійної діяльності правописні вміння й навички.

Упродовж останніх років активного поширення набув **кейс-метод** (від англ. case study – вивчення ситуації) або метод ситуацій (моделювання ситуації), що дозволяє викладачу й студентам налагоджувати ефективну комунікацію, навчає студентів працювати в команді, аналізувати запропоновані ситуації, дискутувати, аргументовано доводити власне вирішення проблемної ситуації. П. Скейлс стверджує, що «метод вивчення конкретних ситуацій – це навчальна діяльність, що ґрунтується на реальних ситуаціях й орієнтована передусім на студентів; події, пов'язані з контекстуальною інформацією, які дають студентам змогу застосувати свої знання в реальних ситуаціях, вдосконалюючи при цьому навички впорядкування інформації, виявлення і вирішення проблеми» [15, с. 111]. О. Чуб зазначає, що кейс-метод – це «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, за якої кожен студент відчуває себе успішним, інтелектуально спроможним до нових рішень та ідей» [16, с. 3]. Навчання з використанням кейс-методу відрізняється від традиційних методів передусім тим, що викладач стає рівноправним учасником освітнього процесу, він є помічником, консультантом, експертом, який допомагає студентам зорієнтуватись в інформаційних джерелах, мовній практиці, він організовує дискусію, керує ходом діяльності, підтримуючи необхідний темп роботи. При цьому студентам пропонуються завдання з підготовки мультимедійних презентацій, проведення інтерв'ю, вирішення проблемних ситуацій, як вони презентують власні аргументи й доречні шляхи розв'язання окресленої проблеми.

Найбільш відомими нині є такі типи кейсів: навчальні, практичні та науково-дослідні, які можуть бути представлені в різних форматах [17, с. 61–69].

Цінним у застосуванні кейс-методу в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є те, що студентам пропонується усвідомити реальну

комунікативно-правописну ситуацію, опис якої відображає не лише практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс правописних знань, які необхідно засвоїти для її вирішення.

Наведемо приклад застосування кейс-методу. Завдання до кейсу. Дослідити мовну традицію і літературну норму вживання прийменників *через* / *з* у складі слівформ на позначення дефісного правопису слів.

Роботу над кейсом розподіляємо на три етапи:

I етап – індивідуальна робота;

II етап – робота в малих групах;

III етап – репрезентація результатів роботи в групі під час загального обговорення.

На I етапі студенти самостійно ознайомлюються із § 3.3. Прийменники *через* і *з* у складі слівформ на позначення дефісного правопису слів монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців» [18, с. 128–140].

На II етапі розподіляємо академічну групу студентів на малі групи і для кожної малої групи визначаємо наступні завдання (можна жеребкуванням):

2.1. Проаналізувати нормативне функціонування прийменниково-іменникових слівформ на позначення дефісного написання слів в «Українських правописах» від 1921 р. до 2019 р.

2.2. Висвітлити семантичні відношення прийменника *через* на основі опрацьованих словникових статей у тлумачних словниках сучасної української мови.

2.3. Порівняти функціонування відповідників української слівформи *з дефісом* у сучасних правописах і граматиках англійської, німецької, французької, польської, білоруської, російської мов.

На III етапі спікери кожної групи репрезентують рішення кейсу, опоненти ставлять запитання, інформація систематизується у загальному висновку.

Особливої актуальності у наш час набуває **метод проєктів**, який має на меті адаптувати навчання до умов реального життя, удосконалити вміння студентів самостійно добирати важливу інформацію, структурувати, узагальнювати її, репрезентувати результати роботи та аргументовано доводити власне бачення окресленої проблеми. М. Пентиліук у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» метод проєктів тлумачить як «спосіб навчання, що полягає в розв'язуванні певної навчальної проблеми шляхом творчого пошуку й презентації результатів у вигляді проєкту» [19, с. 142]. М. Пентиліук визначає «основні елементи методу проєктів: реальний досвід дитини, який має бути виявлений; організований досвід (педагог буде заняття на основі того, що саме знає про досвід дитини); зіткнення з накопиченим людським досвідом (готові знання); вправи, що дають дитині нові навички. Завдання методу проєктів – показати учням (студентам) їхню власну зацікавленість у набутих знаннях, що можуть знадобитися в житті» [19, с. 142]. З приводу сказаного нам імпонує думка Є. Полат: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де і як я можу ці знання застосувати» [20, с. 11]. Як бачимо, навчальний проєкт вимагає від кожного студента усвідомлення мети діяльності, розуміння сутності окресленої проблеми, її практичної значущості, оволодіння методами дослідження, удосконалення вмінь і навичок репрезентувати, публічно захищати проєкт.

Є. Полат виділяє такі види проєктів: 1) за провідним видом діяльності (дослідницька, творча, ігрова, інформаційна); 2) за належністю до предметної галузі (монопроєкт, міжпредметний проєкт); 3) за характером координації проєкту (з відкритою, явною і прихованою координацією); 4) за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); 5) за тривалістю (короткострокові, довгострокові) [20].

Г. Бондаренко вважає, що з «метою формування пізнавальної самостійності студентів і розвитку навичок самоосвіти й саморозвитку як провідних ознак професійної компетентності найбільш доцільно застосовувати такі: 1) дослідницькі проєкти, які мають чітку структуру, наближену до справжнього наукового дослідження, чи таку, яка повністю йому відповідає; 2) інформаційні проєкти спрямовані на збирання інформації про об'єкт, ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для

широкого загалу; 3) короткострокові проекти як елемент виконання самостійного завдання до конкретного практичного заняття; 4) довгострокові проекти, над якими студенти працюють семестр (результат самостійного вивчення теми з певної дисципліни), рік або більше (курсова, магістерська робота); 5) індивідуальні або парні проекти, оскільки проекти з більшою кількістю учасників не дають можливості адекватно оцінити внесок кожного в реалізацію поставленого завдання; 6) проекти з опосередкованою координацією, оскільки у вищій школі викладачеві в дослідницькій діяльності студентів відводиться роль консультанта» [21, с. 101].

Наприклад, пропонуємо студентам виконати дослідницький проект «Взаємозв'язок усної та писемної форм мовлення у процесі формування правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи». Виконуючи проект, варто звернути увагу, як впливає на культуру мовлення студентів сучасних педагогічних вищів спілкування у родині, у побуті, соціальне середовище, соціальні мережі, ЗМІ, сучасна художня література, рівень викладання літературною мовою в університеті й т. ін. У ході виконання проекту студенти чітко окреслюють регресивну роль ненормативного мовлення на формування правописної грамотності, репрезентують власне бачення проблеми та пропонують можливі шляхи її вирішення.

Отже, основне завдання мовознавчих дисциплін закладів вищої освіти сьогодні спрямоване не лише на засвоєння лінгвістичних знань, а й на підвищення пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, що реалізується у створенні й розв'язанні проблемних ситуацій, формулюванні власних суджень та їх аргументації. Застосування традиційних та інноваційних методів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи мотивує студентів до здобуття нових знань із правопису шляхом пошуків істини та єдино правильних способів з'ясування її, спонукає до опрацювання великої кількості додаткових лінгвістичних джерел, породжує прагнення розв'язати суперечність між правописними знаннями й незнанням орфограм чи пунктограм.

Перспективою подальших досліджень є застосування традиційних і впровадження інноваційних методів і прийомів для цілісного вивчення змін у новій редакції «Українського правопису», апробація, експериментальна перевірка ефективності застосування методів і прийомів формування правописної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 25 с.
2. Український правопис у новій редакції. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення 03.06.2019).
3. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 450 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
5. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Москва: Высшее образование, 2007. 540 с.
7. Махмутов М. И. Современный урок. Москва: Педагогика, 1985. 184 с.
8. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
9. Функції і структура методів навчання / Онищук В. О., Тимчишин Л. П., Федоренко І. Т. та ін.; за ред. В. О. Онищука. Київ: Рад. школа, 1979. 159 с.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976–1980. Т. 2. С. 418–654.
11. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 2–5.
12. Розділові знаки роблять повідомлення нещирими. URL: <http://openchannel.kiev.ua/>
13. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ: Літера ЛТД, 2012. 364 с.
14. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах. Київ: Ленвіт, 2006. 134 с.
15. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. Maidenhead, England, 2013. 329 p.
16. Чуб О. О. Гроші та кредит. Інтерактивні методи викладання дисциплін. Київ: КНЕУ, 2009. 326 с.
17. Андюсов Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей. *Директор школы*. 2010. № 4. С. 61–69.

18. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.

19. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

20. Полат Е. С. Что такое проект: типология проектов. *Открытый урок*. 2004. № 5–6.. 10–17.

21. Бондаренко Г. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 12. Ч. 2. С. 97–104.

METHODS OF FORMING THE SPELLING COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Vitiuk Valentyna

candidate of pedagogic sciences, department of theory and methods of primary education
Lesya Ukrainka Eastern European National University

Introduction. *The article notes the importance of language training for pedagogical university students at the present stage of the higher education modernization in Ukraine. It is noted that after the approval of the new edition of «Ukrainian Spelling», the issues of students' language skills, improving their spelling literacy, and developing skills in communicative and appropriate use of language tools in different life and professional, pedagogical situations have become especially relevant.*

The purpose of the article is to describe the methods of forming the spelling competence of future primary school teachers of the New Ukrainian School.

Methods. *To solve the tasks the following research methods were used: theoretical methods: analysis and synthesis in the processing of linguistic, pedagogical and methodological literature on the problem; theoretical conceptualization and generalization of the philologists' experience to determinate the state of the spelling competence formation of future primary school teachers; empirical methods: observation and analysis of classes during studying the discipline «Modern Ukrainian language with a practical tasks», conversations with teachers and students.*

Result. *As a result of the analysis of the problem, we came to the conclusion that in the context of education modernization, updating its content and structure, the methods of forming the spelling of students' competence become especially relevant, since as a result of applying innovative methods, students acquire the skills of self-knowledge, the ability to apply the obtained spelling skills in specific communicative situations.*

The scientific novelty of the study. *The article describes the most common methods of forming orthographic and punctuation competence of pedagogical university students: the method of observing and analyzing the phenomena and fact spelling, the experimental spelling, the exercising method, the method of working with educational and scientific informational sources, the case-method, the project-method – the basic purpose, objectives and stages of the methods are determined, the examples of the certain method application on the examples of the new edition of «Ukrainian spelling» are illustrated.*

Conclusions and specific suggestions of the author. *The author claims that the use of traditional and innovative methods of forming the spelling competence of future primary school teachers motivates students to obtain new spelling skills by searching correct ways to clarify it, encourages the processing of a large number of additional linguistic sources, and creates the desire to solve the contradiction between spelling skills and ignorance of orthogram or punctogram.*

Key words: *spelling, orthographic, punctuation competence of future primary school teachers; a method of observing and analyzing the phenomena and fact spelling; spelling experiment; exercise method; a method of working with educational and scientific information sources; case-method, project-method.*

References

1. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti* (2001). Kyiv. 25 s. [in Ukrainian].
2. *Ukrainskyi pravopys u novii redaktsii* (2019) [Ukrainian spelling in the new version]: <https://mon.gov.ua> (data zvernennia 03.06.2019). [in Ukrainian].

3. Kucheruk, O. (2012). *Systema metodiv navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli*: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. 450 s. [in Ukrainian].
4. *Dydaktyka srednei shkoly: Nekotorye problemy sovremennoi dydaktyky* / pod red. M. N. Skatkyna (1982). Moskva. 319 s. [in Russian].
5. *Pedahohyka* / pod red. Yu. K. Babansko (1988). Moskva. 479 s. [in Russian].
6. Podlasui, Y. P. (2007). *Pedahohyka*. Moskva: Vysshee obrazovanye. 540 s. [in Russian].
7. Makhmutov, M. Y. (1985). *Sovremennyy urok*. Moskva : Pedahohyka. 184 s. [in Russian].
8. Vashchenko, Hryhorii. *Zahalni metody navchannia*. Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka, 1997. 441 s. [in Ukrainian].
9. *Funktsii i struktura metodiv navchannia* / [Onyshchuk, V. O., Tymchyshyn, L. P., Fedorenko, I. T. ta in.]; za red. V. O. Onyshchuka (1979). Kyiv. 159 s. [in Ukrainian].
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1976–1980). *Sto porad uchytylevi*. Vybrani tvory: v 5 t. Kyiv: Rad. shkola. T. 2. S. 418–654. [in Ukrainian].
11. Biliaiev, O. (2004). *Sposterezhennia nad movoiu yak metod navchannia*. Ukrainska mova i literatura v shkoli. № 3. S. 2–5. [in Ukrainian].
12. *Rozdilovi znaky robliat povidomlennia neshchyrymu*. <http://openchannel.kiev.ua/>
13. Vashulenko, M. S. (2012). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli*. Kyiv: Litera LTD. 364 s. [in Ukrainian].
14. Pentyliuk, M. I., Okunevych, T. H. (2006). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy u tablytsiakh i skhemakh*. Kyiv: Lenvit. 134 s. [in Ukrainian].
15. Scales, P. (2013). *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. Maidenhead, England. 329 p.
16. Chub, O. O. (2009). *Hroshi ta kredyt. Interaktyvni metody vykladannia dystsyplyn*. Kyiv: KNEU. 326 s. [in Ukrainian].
17. Andiusev, B. E. (2010). *Keis-metod kak ynstrument formirovaniya kompetentnosti*. Dyrektor shkoly. № 4. S. 61-69.
18. Omelchuk, S. (2019). *Suchasna ukrainska lnhvodydaktyka: normy v terminolohii i movna praktyka fakhivtsiv* : monohrafiia. Kyiv: Vydavnychi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». 356 s. [in Ukrainian].
19. *Slovnok-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydakty: navch. posib.* / kol. avtoriv za red. M. I. Pentyliuk (2015). Kyiv: Lenvit. 320 s. [in Ukrainian].
20. Polat, E. S. (2004). *Chto takoe proekt : typolohiya proektov*. Otkrutuj urok. № 5 - 6. S. 10 - 17.
21. Bondarenko, H. (2012). *Metod proektiv yak zasib udoskonalennia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury*. Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. № 12. Ch. 2. S. 97 - 104. [in Ukrainian].

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОПИСНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Витюк Валентина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики начального образования
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки

В статье отмечена важность языковой подготовки студентов педагогических вузов на современном этапе модернизации высшего образования в Украине. Отмечено, что после утверждения новой редакции «Украинского правописания» вопросы языковой компетентности студентов, совершенствования их правописной грамотности, выработки умений коммуникативно целесообразно пользоваться средствами языка в разных жизненных и профессионально-педагогических ситуациях приобретает особую актуальность. Цель - описать методы формирования правописной компетентности будущих учителей начальных классов новой украинской школы. Для решения поставленных задач в процессе работы использовались следующие методы исследования: теоретические: анализ и синтез при обработке лингвистической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; теоретическое осмысление и обобщение опыта преподавателей-филологов и собственного опыта работы для определения состояния работы над формированием правописной компетентности будущих учителей начальной школы; эмпирические: наблюдение и анализ занятий по дисциплине «Современный украинский язык с практикумом», беседы с преподавателями и студентами. В результате анализа проблемы пришли к выводу о том, что в условиях модернизации образования, обновления его содержания и структуры особую актуальность приобретают методы формирования правописной компетентности студентов, поскольку в результате применения инновационных методов студенты приобретают навыки самостоятельного получения знаний, умение применять полученные правописные знания в конкретных коммуникативных ситуациях. В статье охарактеризованы наиболее распространенные методы формирования орфографической и пунктуационной компетентности студентов педагогических вузов: метод наблюдения и анализа правописных явлений и фактов, правописный эксперимент, метод упражнений, метод работы с учебно- и научно-информационными источниками, кейс-метод, метод проектов, – определено основную цель, задачи, этапы проведения методов, проиллюстрированы образцы применения определенных методов на примерах новой редакции «Украинского правописания». Автор

утверждает, что применение традиционных и инновационных методов формирования правописной компетентности будущих учителей начальной школы мотивирует студентов к получению новых знаний по правописанию путем поисков истины и единственно правильных способов выяснения ее, побуждает к обработке большого количества дополнительных лингвистических источников, порождает стремление решить противоречия между правописными знаниями и незнанием орфограмм или пунктограмм.

Ключевые слова: правописная, орфографическая, пунктуационная компетентность будущих учителей начальной школы; метод наблюдения и анализа правописных явлений и фактов; правописный эксперимент; метод упражнений; метод работы с учебно- и научно-информационными источниками; кейс-метод, метод проектов.

Отримано редакцією 3.02.2020 р.

УДК 378

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-39-47

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ігнатенко Ганна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: dekdzn@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8603-6842

Ігнатенко Ксенія Володимирівна

аспірантка

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: budennaj@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3782-2425

У статті обґрунтовано важливість формування готовності до педагогічної взаємодії в процесі підготовки компетентного педагога професійного навчання. Проаналізовані дефініції «взаємодія» і «педагогічна взаємодія». Визначено, що прояв педагогічної взаємодії відбувається у взаємному спілкуванні та взаємній діяльності. У процесі формування готовності педагога професійного навчання до педагогічної взаємодії особливе місце належить інтерактивним технологіям. Інтерактивне навчання – це діалогове навчання, цей діалог побудований на основі взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Якісно підготувати кваліфікованого робітника зможе педагогічний працівник, який володіє компетентностями з проявом високого рівня готовності до педагогічної взаємодії.

Ключові слова: професійна компетентність, педагог професійного навчання, педагогічна взаємодія, діяльність, спілкування.

Постановка проблеми. XXI століття окреслює нові тенденції змін в освітянському просторі. Загалом можна говорити про осучаснення й модернізацію всіх складників системи професійної освіти України.

Одним зі стратегічних напрямів реформування професійної (професійно-технічної) освіти до 2027 року є якість освіти [1].

Зазначена проблема не тільки одна з найбільш важливих, але й одна із найбільш складних для вирішення. Зазначимо, що якість підготовки фахівців обґрунтовано вважається науковцями стратегічним чинником розвитку в країні економіки, зокрема, з точки зору її конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Окреслене відображено у низці освітніх документів: законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції «Нова українська школа», концептуальних засадах Національної доктрини розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року та інших нормативних документах.

Але не можна акцентувати увагу лише на процесуальних змінах у ланках, де

відбувається підготовка фахівців для різних галузей виробництва. Результативність зазначених очікуваних змін буде визначатись і готовністю педагогів професійного навчання до впровадження нових підходів у педагогічну практику. Тобто потребує уваги питання щодо оновленого підходу до підготовки та перепідготовки педагогів професійного навчання, до процесу формування в них компетентності.

Можна констатувати, що сучасні вимоги до якості підготовки освітянина і реальний стан здійснення такої підготовки перебувають у суперечності, подолання якої пов'язано з підвищенням ефективності освітнього процесу з акцентом на різні аспекти процесу формування професійної компетентності педагога професійного навчання, з урахуванням того, що в професійних закладах освіти пріоритетним стає особистісно орієнтований підхід, який передбачає високий рівень сформованості готовності тих, хто навчає, до педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка фахівців в умовах професійних закладів освіти базується на компетентнісному підході, який має певну генезу впровадження у багатьох європейських країнах.

Професійна компетентність педагога професійного навчання є вирішальною передумовою щодо реформування освітнього процесу в умовах сучасних закладів освіти. Це виокремлює низку проблем, розв'язання яких вимагає всебічного аналізу та вивчення.

Основні ідеї компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів висвітлювали як закордонні, так і вітчизняні вчені (Є. Зеєр, А. Маркова, Р. Мільруд, О. Пометун, Д. Хаймс, А. Хуторської та ін.).

Вважаємо, не втратило своєї актуальності твердження І. Зязюна про те, що мета вищої школи полягає в тому, щоб забезпечити «становлення цілісної й цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [2].

Освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти, де відбувається підготовка педагогів професійного навчання, має свої особливості, які впливають зі специфіки майбутньої професійної діяльності.

Варто зазначити, що для нашого дослідження важливими є наукові напрацювання О. Коваленко, В. Ковальчука, Г. Костюка, В. Курок, О. Леонтьєва, П. Лузана, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, С. Сисоєвої, В. Семиченко та ін., у наукових здобутках яких є дослідження шляхів підвищення ефективності освітнього процесу підготовки педагога професійного навчання.

Окреслимо дослідження, спрямовані на вивчення різнопланової проблематики взаємодії між учасниками освітнього процесу, зокрема, О. Газмана, Н. Михайлової, С. Юсфіна в ракурсі педагогіки підтримки, А. Белкіна, А. Кравченко та інших – педагогіки взаємодії, Л. Байбородова, який акцентує увагу на педагогіці співробітницької взаємодії.

Але поза увагою залишається питання всебічного дослідження процесу формування готовності педагогів професійного навчання до педагогічної взаємодії.

Метою публікації є розгляд процесу підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної взаємодії як складника їхньої професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Навчання здобувачів освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта охоплює дві складові: фахову підготовку у відповідній галузі промисловості та психолого-педагогічну. У процесі професійного навчання необхідно враховувати, що у рамках підготовки кваліфікованих робітників розпочався процес «перезавантаження», який охоплює різні сторони, що потребують осучаснення вимог до фахової діяльності педагога професійного навчання.

Залучаючись до різноманітних видів діяльності, педагог професійного навчання виконує низку функцій: інформативну, розвивальну, виховну, культурологічну, стимулювальну, проектувальну, організаційну, управлінську тощо. Якісне виконання кожної з функцій обумовлене високим рівнем сформованості як ключових, так і професійних компетентностей.

Поняття «компетентність» досить широке, воно охоплює динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. Саме компетентність визначає здатність особи здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність на високому рівні. Компетентність є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, але основа професійної компетентності педагога закладається під час навчання у закладі вищої освіти [3].

Формування професійної компетентності майбутнього педагога відбувається поступово під час активної навчальної, самоосвітньої, методичної, науково-дослідної діяльності. Вважаємо обґрунтованим підхід до розгляду компетентності як співвідношення об'єктивно необхідних складників теоретично-практичної підготовки, метою якої є не лише засвоєння певного обсягу динамічних знань, формування відповідних умінь і навичок, а й формування здатностей застосовувати їх під час самостійної професійної діяльності; формування професійно важливих здібностей, особистісних психологічних якостей та цінностей.

Готовність педагога професійного навчання до майбутньої діяльності визначається рівнем сформованості ключових та професійної компетентностей.

Поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування є предметом дискусій на багатьох рівнях.

Наразі, 17 січня 2018 року, схвалено Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя: грамотність (Literacy competence), мовна компетентність (Languages competence), математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering), цифрова компетентність (Digital competence), особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence), громадянська компетентність (Civic competence), підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [4].

Дефініція «професійна компетентність» має інтегрований характер. Професійною компетентністю визначається здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних та якісних результатів праці.

Компетентна в певній сфері людина має відповідні якості, здібності, знання, вміння та навички, що дозволяють їй якісно виконувати трудові дії, операції, комплексні роботи і т. д.

За А. Дистервегом, педагог – це майстер, який має «розвинені пізнавальні здібності, досконалі знання навчального матеріалу як з боку змісту, так і форми, як його сутності, так і методу викладання» [5].

На думку В. Кан-Калика та М. Нікандрова, професійна значущість педагогічної діяльності вимагає наявності в педагога високої комунікативної культури та володіння комунікативними технологіями, що спирається, у свою чергу, на природну людську комунікацію в різних її проявах. Комунікабельні люди швидко та легко вступають у спілкування з іншими особами, які беруть участь у розмові, не відіграючи в ній активної комунікативної ролі, але своєю комунікативною поведінкою вміло підтримують розмову. Є люди вкрай нетовариські. Проте в педагогічній діяльності товариськість є не тільки особистісною, а, головним чином, професійно-особистісною рисою людини-педагога [6].

В. Ковальчук акцентує увагу на тому, що ефективність професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ залежить не тільки від його фахових, але й методичних, дидактичних, а також особистісно-комунікативних умінь, що мають постійно розвиватися [7, с. 36].

За визначенням О. Семеног, професійна компетентність педагога – це інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, методичну, інформаційну, дослідницьку компетентності й виявляється на високому рівні готовності до педагогічної діяльності [8, с. 38].

Звернення до аналізу компетентностей педагогів професійного навчання, які визначені у пояснювальних записках до навчальних планів підготовки на освітньому ступені «бакалавр», засвідчує роль дисциплін циклу професійної підготовки у формуванні готовності освітян до педагогічної взаємодії. Так, програмними результатами учіння під час вивчення професійної педагогіки є:

знання основних категорій професійної педагогіки, історичних періодів становлення професійної школи та особливостей сучасного етапу розвитку професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти в Україні, теоретичних засад здійснення процесу виховання зі здобувачами освіти, найбільш ефективних шляхів формування учнівського колективу, складових змісту професійної підготовки здобувачів освіти, технологій методичної роботи;

уміння обґрунтовано визначати науковий апарат педагогічних досліджень, проєктувати етапи виховної роботи з «важкими» учнями професійного (професійно-технічного) навчального закладу та методику роботи з родинами учнів, а також цілі та шляхи професійного становлення, здійснення професійної орієнтації з вступниками та здобувачами освіти;

готовність до проведення порівняльного аналізу системи професійної освіти України та інших держав, до проєктування методів вивчення та впливу на особистість здобувача освіти на основі врахування індивідуальних особливостей, знань мети та завдань виховання, принципів організації виховної роботи, до визначення найбільш ефективних організаційних форм професійного навчання, форм організації навчально-виробничої праці здобувачів освіти, методів і методичних прийомів професійної взаємодії.

Таким чином, аналіз змісту ключових та професійної компетентностей педагога професійного навчання дозволяє визначити важливість готовності до обґрунтованого вибору педагогічних технологій взаємодії з суб'єктами освітнього процесу під час професійного становлення та в майбутній фаховій діяльності.

За окресленими підходами, готовність освітянина до педагогічної діяльності – це прояв різних компетентностей, але ж «серцевиною» педагогічної діяльності є педагогічна взаємодія.

Розглянемо тлумачення понять «взаємодія» («взаємо» і «дія») та «педагогічна взаємодія».

Відповідно до словника української мови «взаємодія» – це взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь [9].

Термін «взаємодія» часто вживаний і як філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів і породження одним об'єктом іншого. За філософським підходом, взаємодія – це універсальна форма руху, розвитку, взаємодія визначає існування та структурну організацію будь-якої матеріальної системи [10].

Синонімами терміна «взаємодія» є кооперація, співдружність, співробітництво, взаємність, обмін, обопільність, взаємовплив, бригадна праця, зіграність, тісне спілкування.

У ракурсі нашого дослідження акцентуємо увагу на тому, що педагогічна система, передусім характеризується взаємодією суб'єктів освітнього процесу.

Оскільки в основу взаємодії покладена дія, то беремо до уваги, що педагогічна дія – це елемент педагогічної діяльності, педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни [11, с. 251].

Цінними в рамках нашого дослідження є напрацювання Д. Белухіна, який вказує на наступні складові педагогічній взаємодії: 1) спілкування як складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребою спільної діяльності, до якої належать обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини, пізнання самого себе; 2) спільну діяльність як організовану систему активності індивідів взаємодії, спрямовану на доцільне виробництво об'єктів матеріальної й духовної культури [12].

Беручи до уваги викладене, у дослідженні ми виходимо з того, що прояв педагогічної взаємодії відбувається у взаємному спілкуванні та взаємній діяльності суб'єктів освітнього процесу.

До основних функцій спілкування відносять комунікативну (зв'язок людини зі світом у всіх формах діяльності), інформаційну (отримання, зберігання та передавання інформації), когнітивну (усвідомлення сприйнятого завдяки мисленню, фантазії тощо), емотивну (переживання людиною своїх стосунків зі світом), конативну (пов'язана з індивідуальними прагненнями людини до тих чи інших об'єктів, які виступають у формі побуджувальних сил), креативну (пов'язана із творчою перебудовою дійсності). Під час педагогічної взаємодії спілкування є інструментом впливу на здобувачів освіти.

Практично всіх науковців-педагогів об'єднує те, що освітній процес вони розглядають під кутом взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається (вихователів і вихованців). Термін «процес» (від лат. *processus* – просування) означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій з метою досягнення якогось результату [10].

Зазначимо, що за сучасними підходами кількість сторін, що включаються до педагогічної взаємодії, не обмежується певною кількісною величиною. Це впливає із особливостей інноваційних педагогічних технологій (особистісно орієнтоване, інтерактивне навчання тощо). У працях І. Дичківської, В. Ковальчука, П. Лузана, В. Манька, Н. Ничкало висвітлюються психолого-педагогічні аспекти запровадження інноваційних технологій у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Інновація (італ. *innovazione*) – новина; нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установки та організації, а й різні сфери. Поняття «інновація» означає нововведення [9]. Тобто передбачається використання (введення) чогось нового. Якщо взяти до уваги структуру педагогічного процесу, що становить певну систему (система – порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь [10]), то інноваційний підхід передбачає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності того, хто навчає, і того, хто навчається.

Оновлення та вдосконалення інноваційних педагогічних технологій продовжується в умовах сучасності на основі узагальнення досвіду минулих років. Функції інновацій різні, але загалом вони розглядаються як засіб підвищення рівня пізнавального і творчого потенціалу тих, хто навчається, у результаті педагогічної взаємодії з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

У глосарії Національного агентства забезпечення якості вищої освіти зазначено, що студентоцентризований підхід (з англ. *student-centered approach*) розглядає здобувача вищої освіти як суб'єкта з власними унікальними інтересами, потребами і досвідом, спроможного бути самостійним і відповідальним учасником освітнього процесу. Студентоцентризований підхід передбачає взаємоповагу між студентом і викладачем, реальну вибірковість дисциплін, участь студентів у системі внутрішнього забезпечення якості закладів вищої освіти та процесах акредитації освітніх програм, наявність процедур реагування на студентські скарги та ін. Посилюється роль викладача як фасилітатора. Він не лише читає лекції, а й організовує інтерактивне спілкування, сприяє особистісному розвитку студентів, формує атмосферу взаєморозуміння і довіри [13].

Зазначимо, що серед інноваційних технологій особливу увагу приділяють саме інтерактивним технологіям. Аналіз наукових досліджень учених дозволяє у межах нашої публікації інтерактивне навчання розуміти як діалогове навчання, цей діалог побудовано на основі взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Інтерактивність в освітньому процесі створює можливість взаємодіяти або перебувати у режимі бесіди, діалогу всім його учасникам. Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі під час підготовки педагогів професійного навчання зумовлено, з одного боку, необхідністю вдосконалення освітнього процесу, а з іншого – необхідністю формування готовності до педагогічної взаємодії – інтерактивного спілкування та інтерактивної діяльності.

З розвитком педагогічних технологій науковці пов'язують можливості такої побудови освітнього процесу, яка була б ефективною в умовах колективного навчання здобувачів освіти і забезпечувала б успіх педагогічної взаємодії його учасників.

Не менш важливим є те, що в умовах, коли в учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти часто не проявляється інтерес до навчання, виявляється тенденція до деструктивної поведінки, вкрай важливою є готовність педагога професійного навчання вибудувати траєкторію педагогічного спілкування, зокрема, на етапі їхнього професійного самовизначення.

Учені виокремлюють стилі педагогічного спілкування, тобто систему способів та прийомів, які використовують ті, хто навчає, в освітньому середовищі. Ознаки авторитарного стилю: ділові, короткі розпорядження; чітке мовлення, казенний, непрозорий тон; емоції та етичні моменти не беруться до уваги. Ознаки демократичного стилю: товариський тон, інструкції подаються у формі пропозицій. Похвала та догана – з поясненнями. Розпорядження та заборони – з дискусіями. Ознаки ліберального стилю: рівень – конвенціональний, погоджувальний, відсутність елементів схвалення чи догани.

Характеризуючи стилі, не можемо не враховувати особистісні якості педагога, а також характеристики комунікативної ситуації.

Уважаємо, що в умовах сьогодення для досягнення в освітньому процесі рівноправного партнерства, побудованого на засадах різнозобов'язаності, маємо прагнути до демократичного стилю спілкування, який, у свою чергу, потребує високого рівня сформованості у педагогів професійного навчання готовності до педагогічної взаємодії.

Висновки. Дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної взаємодії як складника професійної компетентності потребує всебічного підходу.

Фахова компетентність педагога професійного навчання пов'язана з якостями технічно та технологічно освіченої особистості.

Якісно підготувати кваліфікованого робітника зможе педагогічний працівник, який володіє ключовими та фаховою компетентностями, а отже, і високим рівнем готовності до педагогічної взаємодії, що реалізується через взаємне спілкування та взаємну діяльність зі здобувачами освіти.

Упровадження в освітній процес інтерактивних технологій сприяє підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до педагогічної взаємодії.

Подальше дослідження плануємо спрямувати на визначення структури готовності педагога професійного навчання до педагогічної взаємодії, а також на обґрунтування моделі її формування в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (дата звернення 15.01.2020).
2. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
3. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Формування творчої особистості майбутнього педагога в умовах вищого навчального закладу. *Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph.* Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. S.229–241
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en (дата звернення 15.01.2020).
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1956. с. 136–374.
6. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
7. Ковальчук В. І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект): монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2014. 396 с.
8. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис.... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2005. 476 с.

9. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1. С. 346.

10. Большой энциклопедический словарь URL: <https://gufo.me/dict/bes/%D0%92%D0%97%D0%90%D0%98%D0%9C%D0%9E%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95> (дата звернення 10.01.2020).

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.

12. Белухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

13. Глосарій. Затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти протокол від 29 серпня 2019 р. № 9. 4 с. URL: http://www.depmet.hneu.edu.ua/mou/blog_2.php?entry_id=1493654249&title=%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D1%8F%D0%B2%D0%BE-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B0%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC-2019 (дата звернення 20.01.2020).

PREPARING FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Ihnatenko Hanna

candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of professional education and technology of agricultural production

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Ihnatenko Kseniia

graduate student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The XXI Century outlines new trends in the educational field. In general, we can talk about the renewal and modernization of all components of the professional education system of Ukraine. One of the strategic directions for reforming Ukraine's professional education is the quality of education. But the current requirements for the quality of teacher's training and the actual state of its implementation are in conflict. In particular, it is necessary to form the teacher's readiness for pedagogical interaction.*

Purpose. *The purpose of the publication is to review the process of preparing future professional training teachers for pedagogical engagement as a component of their professional competence.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *The definition of «professional competence» has an integrated character. Professional competence is defined as an employee's ability to perform certain types of work within a particular profession in a qualified manner, achieving high quantitative and qualitative work results.*

A person who is competent in a certain area has the appropriate qualities, abilities, knowledge and skills to perform work, operations, complex works, etc. with high quality.

The analysis of the content of the key and professional competence of a teacher of professional training allows to allocate a place for his professional formation and professional activity readiness for a reasonable choice of pedagogical technologies of interaction with subjects of educational process.

Synonyms of the term «interaction» are cooperation, commonwealth, cooperation, reciprocity, exchange, mutuality, mutual influence, teamwork, playfulness, close communication.

The manifestation of pedagogical interaction occurs in the mutual communication and mutual activity of the subjects of the educational process.

The main functions of communication are communicative, informative, cognitive, emotional, cognitive, creative. During pedagogical interaction, communication is a tool for influencing educational recipients.

It should be noted that, according to modern approaches, the number of parties involved in pedagogical interaction in the educational process is not limited by a certain quantitative value.

Innovative technologies, in particular, interactive ones, take their place in order to form the readiness of future teachers of professional education for pedagogical interaction. With regard to the pedagogical process, innovation means introducing new things into the goals, content, methods and forms of learning and education, organizing joint activities of the educator and the learner.

Interactive learning is a dialogue learning, this dialogue is based on the interaction of the educator and the learner.

In today's context, to achieve an equal partnership in the educational process, we must strive for a friendly, democratic style of communication.

Originality. *The scientific significance of the results of the conducted research is to highlight the importance of the process of forming future teachers' readiness for pedagogical interaction. On the basis of the conducted analysis the components of pedagogical interaction are defined: communication and joint activity of participants of educational process.*

Conclusion. *Qualified worker can be trained qualitatively by a pedagogical worker who possesses competences in terms of which the high level of his preparation for pedagogical interaction is manifested.*

Further research is aimed at defining the structure of readiness of a professional education teacher for pedagogical interaction, as well as to substantiate the model of its formation in the conditions of a university.

Key words: *competence, key competences, professional competence, teacher of professional training, interaction, pedagogical interaction, activity, communication.*

References

1. *The concept of the implementation of state policy in the field of vocational (vocational-technical) education «Modern vocational (vocational-technical) education» for the period up to 2027.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (date of reference 15.01.2020). [in Ukrainian]
2. Zyazyun I. A. (2005) *Philosophy of development and forecast of educational system [text] // Pedagogical skills: problems, searches, prospects: [monograph]* Kiev: Hlukhiv: RIO GSPU, 10-18, [in Ukrainian]
3. Ihnatenko Hanna, Ihnatenko Oleksandr (2017) *Formation of creative personality of a future teacher in terms of higher education institution. // Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph.* Opole: The Academy of Management and Administration in Opole; ISBN 978-83-62683-99-4 – S.229-241 [in Ukrainian]
4. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en (date of reference 10.01.2020), [in Ukrainian]
5. Disterweg A. (1956) *Selected pedagogical compositions.* Moscow: Uchpedgiz, 136-374, [in Russian]
6. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. (1990) *Pedagogical creativity.* Moscow: Pedagogika, 144
7. Kovalchuk V.I. (2014) *Development of pedagogical skills of masters of vocational training in postgraduate education (theoretical and methodological aspect): monograph.* Zaporizhia: LLC «LIPS» Ltd., 396, [in Ukrainian]
8. Semenoh O. M. (2005) *System of professional training of future teachers of Ukrainian language and literature (in the conditions of pedagogical university): dissertation of Ph. D. in Pedagogical Sciences: special. 13.00.04 «Theory and Methodology of Professional Education»* Kiev, 476, [in Ukrainian]
9. Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. Institute of Linguistics; under edition of I. I. Institute of Linguistics; under the editorship of I.K. Bilodid. (1970-1980) *Dictionary of Ukrainian language: in 11 volumes,* Kiev: Naukova Dumka, (1) 346, [in Ukrainian]
10. *Large encyclopedic dictionary.* Retrieved from <https://gufo.me/dict/bs/%D0%92%D0%97%D0%90%D0%98%D0%9C%D0%9E%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95>, (date of reference 10.01.2020) [in Russian]
11. Goncharenko S.U. (1997) *Ukrainian pedagogical dictionary.* Kiev: Lybid., 375, [in Ukrainian]
12. Belukhin D.A. (2007) *Pedagogical ethics: desirable and real. / Analysis of the essence and content of generally accepted concepts of pedagogical ethics.* Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 128, [in Russian]
13. *Glossary / Approved by the decision of the National Agency for Quality Assurance of Higher Education Protocol dated August 29, 2019 № 9. 4* Retrieved from [46](https://www.depmet.hneu.edu.ua/mou/blog_2.php?entry_id=1493654249&title=%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D0%B7%D1%8F%D0%B2%D0%BE-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B0%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC-2019(дата звернення 20.11.2020). (reference date 20.01.2020), [in Ukrainian]</div><div data-bbox=)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИХ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Игнатенко Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и технологий
сельскохозяйственного производства

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Игнатенко Ксения Владимировна

аспирантка

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье обоснована важность формирования готовности к педагогическому взаимодействию в процессе подготовки компетентного педагога профессионального обучения. Проанализированы понятия «взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие». Определено, что проявление педагогического взаимодействия происходит во взаимном общении и взаимном деятельности. В формировании у педагогов профессионального обучения готовности к педагогическому взаимодействию особое место занимают интерактивные технологии. Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, этот диалог построен на основе взаимодействия обучающего и обучаемого. Качественно подготовить квалифицированного рабочего сможет педагогический работник, обладающий компетентностями с проявлением высокого уровня готовности к педагогическому взаимодействию.

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагог профессионального обучения, педагогическое взаимодействие, деятельность, общение.*

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.14:378.22:631/635

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-47-54

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Доценко Наталія Андріївна

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін

Миколаївський національний аграрний університет

ORCID ID: 0000-0003-1050-8193

dotsenkona@outlook.com

У статті представлено аналіз результатів готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища. Представлено порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за планово-мотиваційним, конструктивно-операційним, рефлексивно-оцінювальним, дослідницько-творчим критеріями у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку та після завершення експерименту. Доведено, що розроблена технологія підготовки бакалаврів з агроінженерії підвищує рівень умотивованості та самостимулювання щодо роботи в інформаційно-освітньому середовищі.

***Ключові слова:** готовність до професійної діяльності, бакалаври з агроінженерії, інформаційно-освітнє середовище.*

Постановка проблеми. При підготовці сучасних агроінженерів виникає необхідність перетворення системи підготовки, виникає потреба в нових підходах, які пов'язані з міждисциплінарністю навчання та використанням сучасних технологій. Такий рівень підготовки майбутніх агроінженерів забезпечується в умовах інформаційно-освітнього середовища. У міру зміни практик навчання та технологічних інструментів таке навчання продовжує розвиватися. Але не розроблена технологія навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища саме для здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчений В. В. Олійник займався проблемою навчання випускників закладів вищої освіти [1]. Проблемами формування інформаційно-освітнього середовища займалися вчений В. Ю. Биков [2]. Дослідники В. В. Стрельников та І. В. Брітченко у своїх роботах приділяли увагу сучасним технологіям навчання у вищій школі [3]. Науковці І. В. Бацуровська, В. І. Гавриш, А. І. Калініченко розглядали технології навчання здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища [4]. Вчений О. М. Самойленко розглядав використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [5].

Мета статті – проаналізувати результати експериментального дослідження щодо перевірки готовності бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2018 році акцент робиться на різних аспектах, починаючи від того, як здобувачі вищої освіти отримують доступ до змісту, як визначається ідея навчального плану. Технології, такі як планшетні персональні комп'ютери, програми та доступ до інтернету, полегшують перехід до навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища, але занурення в навчальне середовище виходить за рамки інструментів для навчання [6]. Технології, такі як планшетні ПК, програми та доступ до інтернету, полегшують перехід до мобільного навчання, але занурення в мобільне навчальне середовище виходить за рамки інструментів для навчання [7, 59]. Під хмарними технологіями (Cloud Computing) інформаційно-освітнього середовища будемо розуміти технологічну модель зручного мережного доступу до загального фонду обчислювальних ресурсів: мереж, серверів, файлів даних, програмного забезпечення та послуг, які можуть бути швидко надані за умови мінімальних управлінських зусиль та взаємодії з постачальником [8, 49; 9, 106].

Розглянемо реалізацію технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища (рис. 1). Підготовка фахівця означеної категорії передбачає не тільки класичні форми навчання в аудиторії, а і доповнюється підготовкою до лекційних, практичних, лабораторних, семінарських занять, підтримкою здобувачів вищої освіти самостійною роботою та практикою.

При вивченні циклу дисциплін початкового рівня (1–2 курси) підготовка до лекційних занять супроводжується інтерактивним контентом інформаційно-освітнього середовища. А саме електронні лекції, лекції з аудіовізуальним супроводом, вебінари та онлайн-глосарій. Підготовка до практичних занять в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає роботу з онлайн-глосаріями, перегляд відеофрагментів, розв'язування задач, роботу з презентаціями.

Підготовка бакалаврів з агроінженерії до лабораторних занять може включати відеоінструкції щодо виконання розрахункових частин, роботу з глосарієм та перегляд презентацій. Підготовка до семінарських занять в умовах інформаційно-освітнього середовища може вмещувати роботу з інтерактивними лекціями, лекції з аудіовізуальним супроводом, проблемні семінари.

Самостійна робота передбачає вебінари та інтерактивний контент інформаційно-освітнього середовища. Під час проходження практик має здійснюватись он-лайн підтримка за рахунок чатів та тематичних форумів.

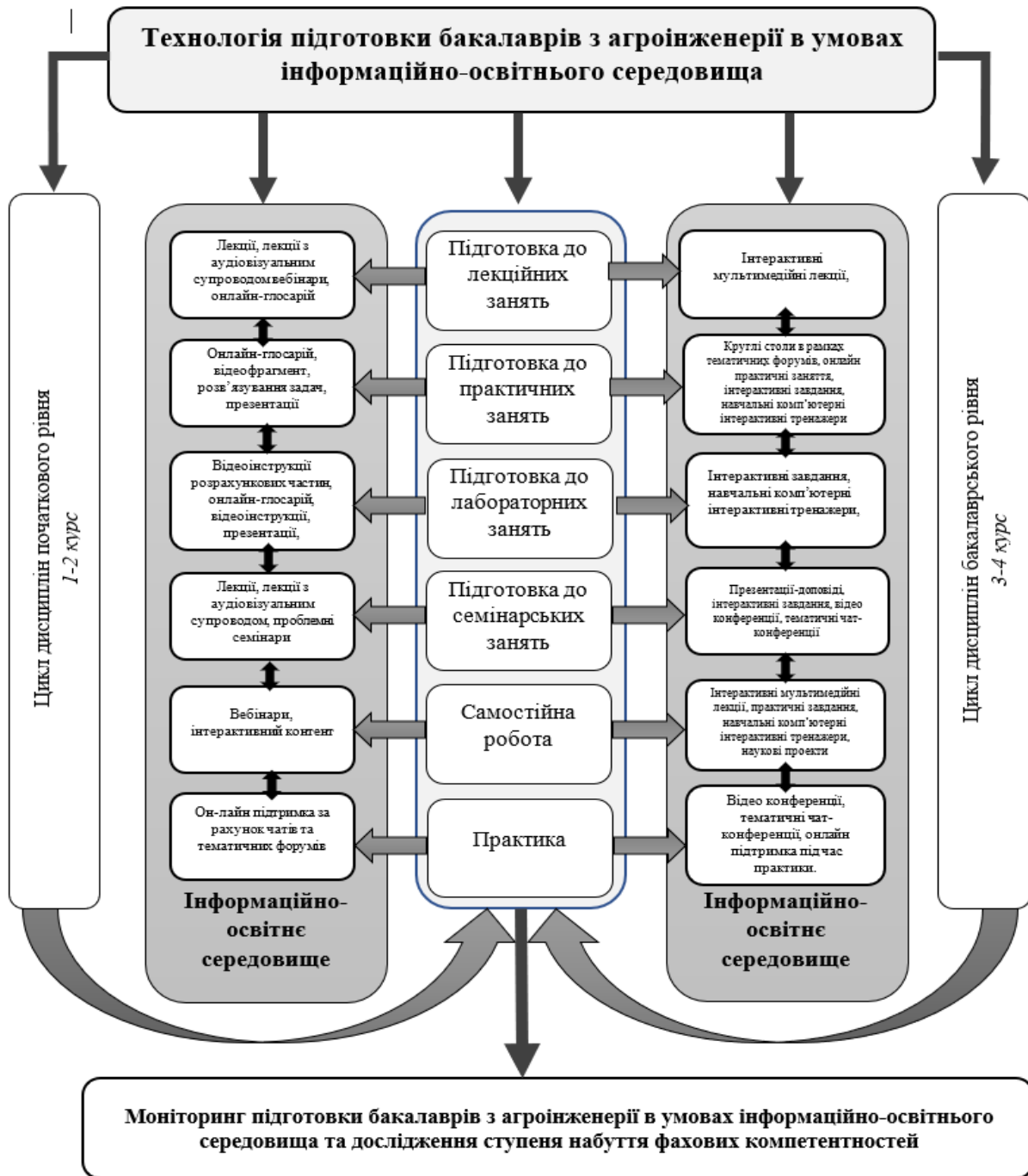


Рис. 1. Технологія підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища

При вивченні циклу дисциплін бакалаврського рівня (3–4 курси) в умовах інформаційно-освітнього середовища підготовка до лекційних занять здійснюється за допомогою інтерактивних мультимедійних лекцій. Підготовка до практичних занять в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає круглі столи в рамках тематичних форумів, онлайн практичні заняття, інтерактивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери. До лабораторних занять у процесі підготовки бакалаврів з агроінженерії доцільно застосовувати інтерактивні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери. Підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності «Агроінженерія» до семінарських занять може включати презентації-доповіді, інтерактивні завдання,

відеоконференції та тематичні чат-конференції.

Самостійна робота в умовах інформаційно-освітнього середовища передбачає інтерактивні мультимедійні лекції, практичні завдання, навчальні комп'ютерні інтерактивні тренажери та наукові проєкти. Проходження практики забезпечується відеоконференцією, тематичними чат-конференціями, онлайн підтримкою.

Обов'язковим є моніторинг підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища та дослідження ступеня набуття фахових компетентностей.

По завершенні реалізації технології підготовки бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища. Ми також перевірили рівні сформованості готовності до професійної діяльності за відповідними критеріями у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах [10, 176].

Проаналізуємо результати формувального експерименту.

Представимо у вигляді стовпчикових гістограм порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за планово-мотиваційним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку (а) та по завершенні (б) експерименту (рис. 2).

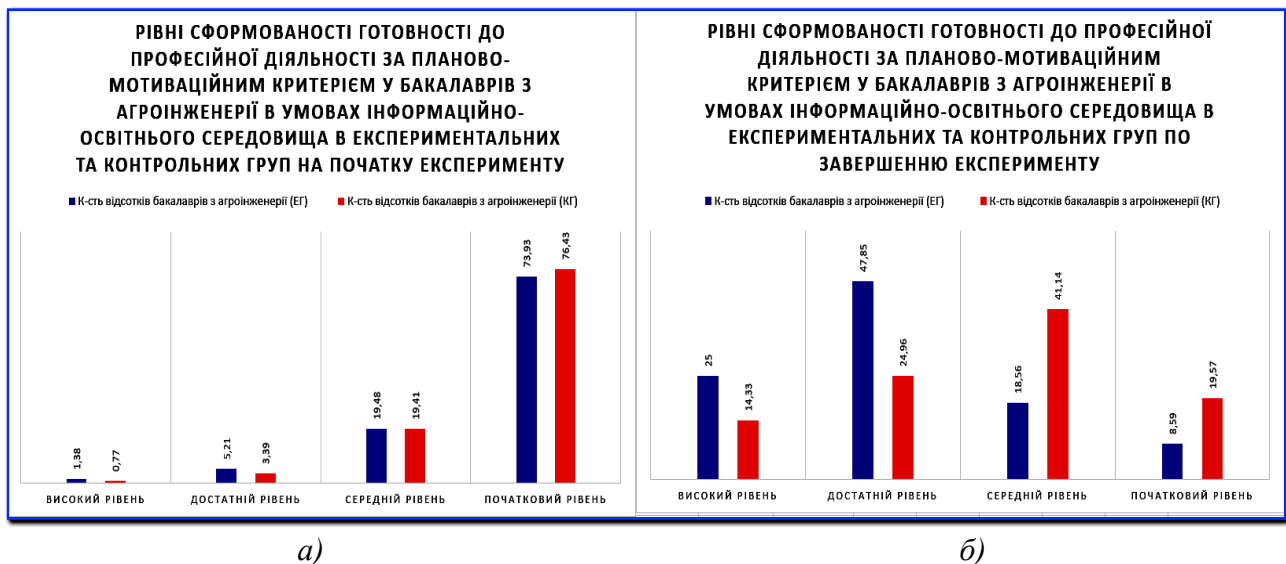
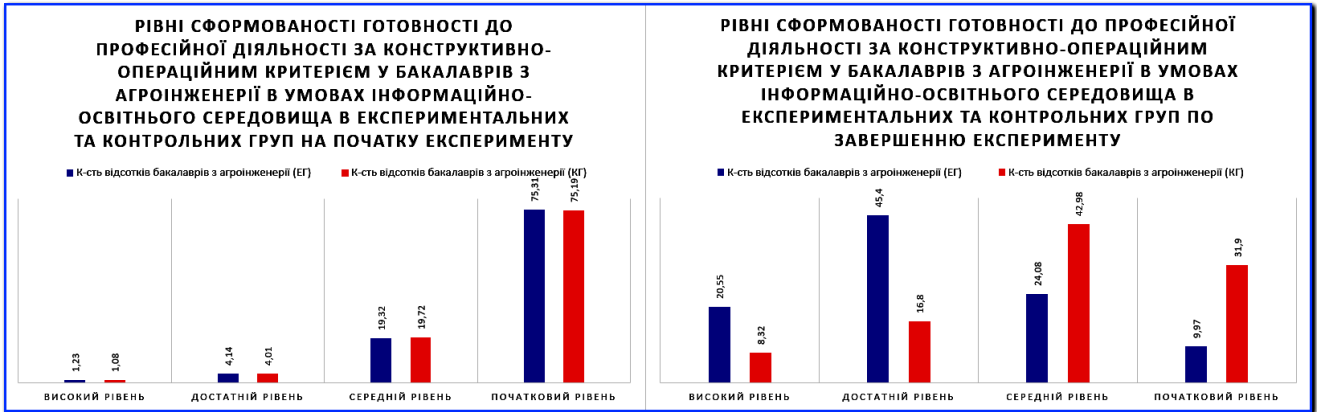


Рис. 2. Порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за планово-мотиваційним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку та по завершенні експерименту

По завершенні експерименту на високому рівні приріст в експериментальних групах становив майже 24 %, що на 10 % перевищує показник у контрольній групі. На достатньому рівні в експериментальних групах зафіксовано приріст на 43 %, що на 19 % перевищує показники в контрольних. На середньому рівні в експериментальних групах показник зменшився на 2 %, тоді як у контрольних підвищився більше ніж на 20 %. По завершенні формувального експерименту на початковому рівні в експериментальних групах показник становив майже 9 %, тоді як у контрольних він становив майже 20 %.

Представимо у вигляді стовпчикових гістограм порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за конструктивно-операційним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку (а) та по завершенні (б) експерименту (рис. 3).



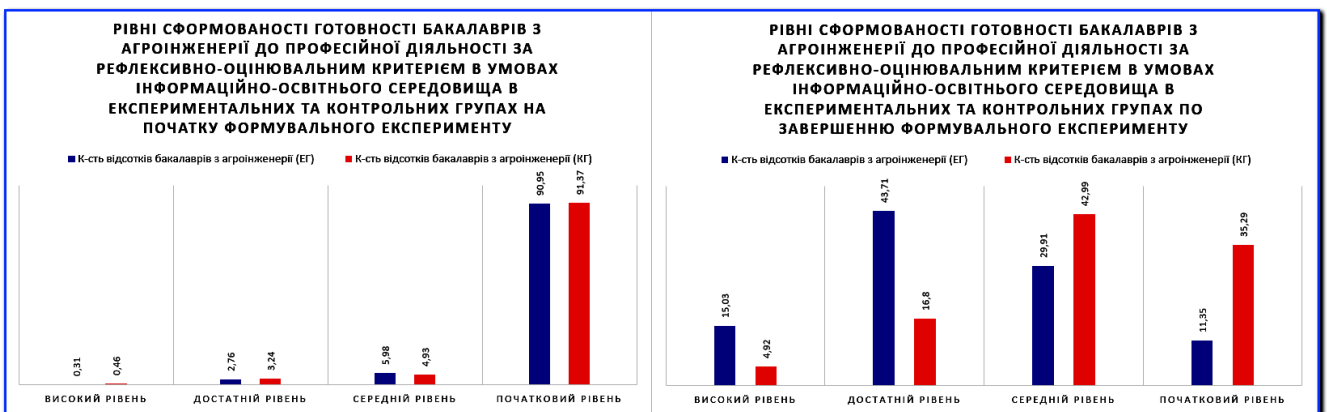
а)

б)

Рис. 3. Порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за конструктивно-операційним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку та по завершенні експерименту

На високому рівні по завершенні формуального експерименту маємо приріст майже у 20 %, а у контрольних групах – 7 %. На достатньому рівні по завершенні формуального експерименту зафіксовано показник 5 % в експериментальних групах, що дає можливість стверджувати про приріст більше ніж 40 %, а у контрольних групах приріст становить 12 %. На середньому рівні в експериментальних групах приріст становить 5 %, у контрольних – понад 20 %. На початковому рівні по завершенні експерименту в експериментальних групах показники зменшились майже на 65 %, тоді як у контрольних – лише на 45 %.

Представимо у вигляді стовпчикових гістограм порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за рефлексивно-оцінювальним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку (а) та по завершенні (б) експерименту (рис. 4).



а)

б)

Рис. 4. Порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за рефлексивно-оцінювальним критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку та по завершенні експерименту

На високому рівні в експериментальних групах по завершенні формуального експерименту приріст становить майже 15 %, що на 10 % перевищує приріст у контрольних групах. На достатньому рівні в експериментальних групах зафіксовано приріст більше ніж 40 %, тоді як у контрольних –лише 13 %. На середньому рівні в експериментальних групах приріст становить 25 %. У контрольних він не перевищує 40 %. Показники початкового

рівня по завершенні формувального експерименту в групах відрізняються лише на 24 %.

Представимо у вигляді стовпчикових гістограм порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за дослідницько-творчим критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку (а) та по завершенні (б) експерименту (рис. 5).

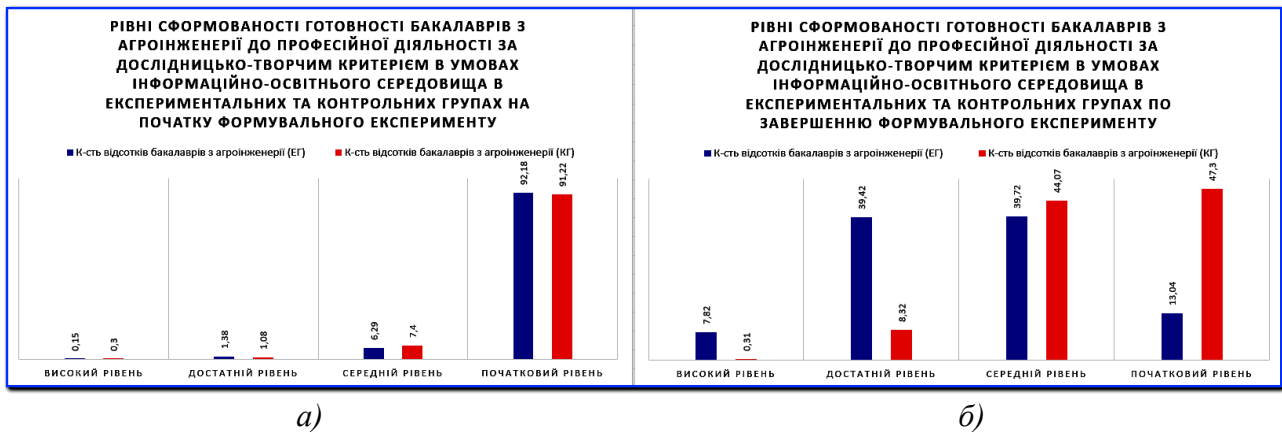


Рис. 5. Порівняння рівнів сформованості готовності до професійної діяльності за дослідницько-творчим критерієм у бакалаврів з агроінженерії в умовах інформаційно-освітнього середовища в експериментальних та контрольних групах на початку та по завершенні експерименту

На високому рівні в експериментальних групах показник має приріст майже на 8 %, а у контрольних він не перевищує 1 %. На достатньому рівні зафіксовано приріст в експериментальних групах майже на 38 %, що утворює різницю з показником приросту в контрольних групах у 30 %. На середньому рівні в експериментальних групах по завершенні експерименту приріст становить 33 %, а у контрольних – 37 %. На початковому рівні у контрольних групах зафіксовано показник 13 %, що утворює різницю з показниками експериментальної майже у 80 %. У контрольних групах по завершенні формувального експерименту на початковому рівні зафіксовано показник у 13 %, що становить різницю з показниками початкового рівня у 44 %.

Висновки. По завершенні формувального експерименту можна стверджувати, що технологія підготовки бакалаврів з агроінженерії до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища є ефективною. Розроблена технологія підготовки бакалаврів з агроінженерії підвищує рівень умотивованості та самостимулювання щодо роботи в інформаційно-освітньому середовищі. Експериментальна модель дає можливість поєднувати навчальний процес в аудиторії бакалаврату з навчанням в інформаційно-освітньому середовищі, формує аналітичні здібності та компетентності щодо професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих. *Управління освітою*. 2010. №34 (202). С. 16–19.
2. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2005. Серія 2.(9 (16)). С. 3–9.
3. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі. Полтава: ПУЕТ, 2013. URL: <http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/handle/lib/1482>. Дата звернення: 14. 08. 2019.
4. Havrsh V., Batsurovska I., Dotsenko N., Kalinichenko A. The implementation of massive open online courses for training future engineers in higher education. *Trends in education*. Olomouc, Czech Republic. 2019. P. 57.
5. Самойленко О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності. Миколаїв: ОЛДІ-ПЛЮС, 2009.
6. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. Київ. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
7. Трухин А. В. Види віртуальних комп'ютерних лабораторій. *Информационные технологии в высшем образовании*. 2005. С. 58–67.
8. Бахмат Н. В. Використання хмарних сервісів у навчально-виховному процесі вищої школи. *Молодь і ринок*. 2014. № 5. С. 45–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_5_11.

9. Шишкіка М. П. Використання хмарних технологій для підтримки освітніх досліджень у просторі відкритої науки. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2018. С. 105–115.
10. Смирнов Н. В. Приближение законов распределения случайных величин по эмпирическим данным. УМН. 1944. № 10. С. 179–206.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF AGRICULTURAL ENGINEERING BACHELORS READINESS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Dotsenko Nataliia

candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of general technical disciplines
Mykolayiv National Agrarian University, Mykolayiv, Ukraine

Introduction. *In the training system of modern agricultural engineers there is a need for changes, for new approaches that are related to the interdisciplinary training and use of modern technologies. This level of training for intending agricultural engineers is ensured in an information and educational environment. As learning practices and technological tools change, such learning continues to evolve. But the technology of education in the conditions of information and educational environment is not developed for the applicants of higher education of specialty «Agrarian engineering».*

The purpose of the article is to analyze the results of an experimental study to test the readiness of bachelors in agricultural engineering for the professional activity.

Results. *The article presents the analysis of the results of the bachelor degree agro-engineering students to professional activity in the conditions of information and educational environment. The comparison of the levels of readiness for professional activity according to the plan-motivational, constructive-operative, reflexive-evaluative, research-creative criteria of the bachelors of agricultural engineering in the conditions of information and educational environment in the experimental and control groups at the beginning and at the end of the experiment was presented. It was proved that the developed technology of training bachelors in the agro-engineering sphere increases the level of motivation and self-stimulation to work in the information and educational environment.*

Conclusion. *As the conclusion of the designed experiment, it can be argued that the technology of training bachelors in agricultural engineering for the professional activity in the information and educational environment is effective. The developed technology of training bachelors in agricultural engineering increases the level of motivation and self-stimulation to work in the information and educational environment. The experimental model provides the opportunity to combine the educational process of the undergraduate audience with the training in the information and educational environment, forming analytical abilities and competences for the professional activity.*

References

1. Oliynik, V.V. (2010). Osvita vprodovzh zhittya: yak i chomu vchiti doroslih. Upravlinnya osvitoyu. 34 (202).16-19.
2. Bykov, V. Yu.(2005). Vidkrite navchalne середовище та suchasni merezhni Instrumenti sistem vidkритої osviti. Naukoviy chasopis Natsionalnogo pedagogichnogo unіversitetu imeni M. P. Dragomanova. SerIya 2.(9 (16)), С. 3-9.
3. Strelnikov, V. Yu., Britchenko, I. G. (2013). ‘Suchasni tehnologiyi navchannya u vischIy shkoli’. Poltava: PUET. Data zvernennya: 14. 08. 2019, Rezhim dostupu: <http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/handle/lib/1482>
4. Havrish, V., Batsurovska, I., Dotsenko, N., Kalinichenko, A. (2019). The implementation of massive open online courses for training future engineers in higher education. Trends in education. Olomouc, Czech Republic. R.57.
5. Samoylenko, O. M. (2009). Viktoristannya informatsiyno-komunikatsiynih tehnologiy u pedagogichnIy diyalnosti. Mikolayiv: OLDI-PLYS.
6. Bikov, Yu. V. (2011). Navchalne середовище suchasnih pedagogichnih sistem. Kiyiv. Otrimano 04. 02. 2019 p. z http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf.
7. Truhin, A. V. (2005). Vidyi virtualnyih kompyuternyih laboratoriy. Informatsionnye tehnologii v vysshem obrazovanii. S. 58-67.
8. Bahmat, N. V. (2014). Viktoristannya hmarnih servIsIv u navchalno-vihovnomu protsesi vischoyi shkoli. Molod i riнок. № 5. S.45-49. Otrimano 08. 02. 2017 p. z http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_5_11
9. Shishkika, M. P. (2018). Viktoristannya hmarnih tehnologiy dlya pidtrimki osvitnih doslidzhen u prostori vidkритої nauki. Informatsiyno-komunikatsiyni tehnologiyi v osviti. 105-115.
10. Smirnov, N. V. (1944). Priblizhenie zakonov raspredeleniya sluchaynyih velichin po empiricheskim dannym. UMN. № 10. S. 179–206

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ АГРОИНЖЕНЕРИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Доценко Наталья Андреевна

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры общетехнических дисциплин
Николаевский национальный аграрный университет

В статье представлен анализ результатов готовности бакалавров агроинженерии к профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Представлено сравнение уровней сформированности готовности к профессиональной деятельности по планово-мотивационному, конструктивно-операционному, рефлексивно-оценочному, исследовательско-творческому критериям у бакалавров агроинженерии в условиях информационно-образовательной среды в экспериментальных и контрольных группах в начале и по завершении эксперимента. Доказано, что разработанная технология подготовки бакалавров агроинженерии повышает уровень мотивированности и самостимулирования по работе в информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: *готовность к профессиональной деятельности, бакалавры агроинженерии, информационно-образовательная среда.*

Отримано редакцією 3.02.2020 р.

УДК:378.091.12.011.3-051:004

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-54-64

ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Базиль Сергій Михайлович

аспірант кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: bsmserg@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9370-9355

У статті викладено матеріал наукового дослідження структури, компонентів, критеріїв сформованості інформатичної компетентності педагога. Основою статті є висвітлення думок значної кількості науковців щодо структури, компонентів і критеріїв сформованості інформатичної компетентності. Відповідно до аналізу наукових джерел виокремлено компоненти інформатичної компетентності, охарактеризовано й уточнено критерії її сформованості, а також зроблено перші кроки до розгляду педагогічних умов і створення педагогічної моделі підвищення рівня інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Ключові слова: *компетентність, інформатична компетентність, компонент, освіта, критерії, вища освіта.*

Постановка проблеми. Повсякденні зміни, що відбуваються на тлі реформ в Україні, а також запровадження компетентнісного підходу у всі сфери професійної діяльності людини зумовили необхідність підготовки педагогічно-професійних кадрів. Інформаційне суспільство висуває відповідні вимоги й завдання до системи освіти, а саме сформувані в усіх громадян країни низку компетентностей, зокрема інформатичну компетентність. Виходячи з цього, метою вивчення інформатики й дисциплін інформатичного спрямування студентами ЗВО є формування в них інформатичної компетентності, до характеристик якої належать знання, уміння й навички використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній та повсякденній діяльності людини в інформаційному просторі суспільства.

Процес формування інформатичної компетентності є ключовим етапом у становленні професійних компетентностей майбутніх спеціалістів, зокрема й педагогів професійного навчання. Сформованість інформатичної компетентності відіграє ключову роль у

формуванні особистості майбутнього педагога професійного навчання, тим самим дозволяючи цілеспрямовано й ефективно здійснювати професійну діяльність (пошук, обробка та використання інформації).

Підготовка інформатично грамотних педагогів припускає не тільки знання про структуру, функціонування та роботу інформаційних систем, але й використання всіх засобів і видів ІКТ на високому професійному рівні в повсякденному житті та професійній сфері діяльності людини.

Відповідно до проблематики нашого дослідження вважаємо, що для подальшого розвитку інформатичної компетентності необхідно проаналізувати структуру, компоненти й критерії сформованості інформатичної компетентності педагогів, а також визначити структуру, компоненти й критерії сформованості інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти (ЗВО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний аналіз джерельної бази щодо сформованості інформатичної компетентності майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів, показав, що цією тематикою займалися такі науковці: Н. Баловсяк, В. Болотов, О. Овчарук, М. Головань, Є. Долинський, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, С. Зеленський, І. Зимня, Н. Морзе, О. Спірін, Ю. Татур, Т. Тихонова, С. Тришина та ін.

У фундаментальних працях таких науковців, як Н. Баловсяк, В. Болотов, В. Серіков, О. Спірін, О. Овчарук, Ю. Татур, С. Тришина було розглянуто основні аспекти проблеми формування інформатичної компетентності. У дисертаційних дослідженнях С. Зелінського, Л. Петухової, А. Хатько представлено низку проблем, пов'язаних з інформатичною підготовкою фахівців. З огляду на зазначене вище нагального вирішення потребує проблема вдосконалення інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням вимог сьогодення.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз структури інформатичної компетентності педагога, її компонентів й критеріїв сформованості, а також на основі дослідження визначення структури, компонентів й критеріїв сформованості інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення наукової джерельної бази.

Виклад основного матеріалу. Процес формування інформатичної компетентності майбутніх спеціалістів, зокрема педагогів професійного навчання, дуже складний і динамічний. Він потребує постійного вдосконалення з огляду на тенденції розвитку інформаційного суспільства. У рамках дослідження інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання ця стаття передбачає аналіз її структури, компонентів та критеріїв сформованості.

Н. Баловсяк вважає, що інформаційну компетентність слід розглядати як інтегративну якість особистості, яка віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та поданнях. Науковець вважає, що в структурі інформаційної компетентності міститься сукупність трьох компонентів:

- інформаційної (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення);
- комп'ютерної або комп'ютерно-технологічної (визначає вміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами і програмним забезпеченням);
- процесуально-діяльнісної (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією і розв'язання різноманітних задач) [1].

На думку С. Тришиної, у структурі інформаційної компетентності можна виокремити такі компоненти:

- когнітивний (опрацювання інформації на основі мікрокогнітивних актів);
- ціннісно-мотиваційний (створення умов, які сприяють входженню особистості у світ цінностей) характеризує ступінь мотиваційних спонукань людини, що впливають на

ставлення індивідів до роботи й до життя в цілому);

– техніко-технологічний (який передбачає розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку і опрацювання інформації; знання відмінностей між автоматизованим і автоматичним здійсненням інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з наступним вирішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик);

– комунікативний (знання, розуміння, застосування мов (природних, формальних) та інших видів знакових систем, технічних засобів комунікацій у процесі передавання інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних));

– рефлексивний, що полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, при якому життєва функція самосвідомості сприяє розширенню самореалізації та самокеруванню поведінки особистості [19].

Структура інформатичної компетентності, на думку науковців В. Болотова, І. Зимньої, В. Серикова, має такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, аксіологічний, а Ю. Татур виділяє мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий [2; 7; 18].

Дослідження І. Зимньої показують, що для визначення рівня сформованості інформатичної компетентності необхідно використовувати такі комплексні компоненти:

– мотиваційний (готовність до прояву компетентності);
– когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності);
– поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях);

– ціннісно-змістовий (ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування);
– емоційно-вольовий (регуляція процесу і результату прояву компетентності) [7, с. 25–26].

На думку С. Зелінського, структура інформатичної компетентності майбутнього інженера містить чотири компоненти:

– ціннісно-мотиваційний (соціальні цінності, професійні досягнення, спрямовані на пошук нових шляхів найбільш ефективного вирішення інформаційних професійних проблем; цінності, спрямовані на вирішення суперечностей, зумовлених неузгодженістю між індивідуальним досвідом студента, внутрішніми спонуканнями його особистості та інформаційно-професійно-освітніх норм; мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні утвердити себе як інформаційно грамотну особистість; пізнавальні мотиви, спрямовані на задоволення потреби одержання нової інформації; мотиви інформаційних досягнень, які припускають можливість оптимально реалізувати свій професійний та особистісний потенціал засобами інноваційної діяльності);

– когнітивний (знання законів та засобів отримання інформації; знання механізмів розвитку сучасної інформатики, знання основних видів компетентності; уміння працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача; уміння спілкуватися з використанням інформаційних засобів і технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі);

– професійно-діяльнісний (уміння та навички для професійної роботи з інформаційними ресурсами; уміння й навички планування, розроблення інформаційних моделей для вирішення проблем інформаційного напрямку; уміння організувати роботу зі збору та обробки інформації; уміння й навички з використання інформаційно-комунікаційних технологій; досвід здійснення відомих способів діяльності у формі вмій діяти за зразком);

– особистісно-творчий (уміння творчо використовувати наявну інформацію, здатну сформулювати інформатичну компетентність; уміння брати участь у наукових експериментах та робити їх інформатичну оцінку; створювати та моделювати інноваційні системи та розвивати сучасні технології; спрямованість на творчі досягнення; досвід творчої діяльності у формі вмій ухвалювати ефективні рішення в проблемних ситуаціях) [6].

У дослідженнях М. Головань інформатична компетентність віддзеркалює не тільки загальний соціальний людський досвід загалом, а й індивідуальний досвід окремої людини. З одного боку, інформатична компетентність є суб'єктивним явищем, що відзначається динамічністю, мінливістю завдяки тим перетворенням, які відбуваються в знаннях і досвіді певної людини, у її психічному й особистісному розвитку. З іншого боку, інформатична компетентність є об'єктивним явищем, яке збагачується, уточнюється і доповнюється разом з певним розвитком самого інформаційного середовища і його складових [3]. Дослідник вважає, що структура інформатичної компетентності включає в себе такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, емоційно-вольовий, ціннісно-рефлексивний (рис. 1).

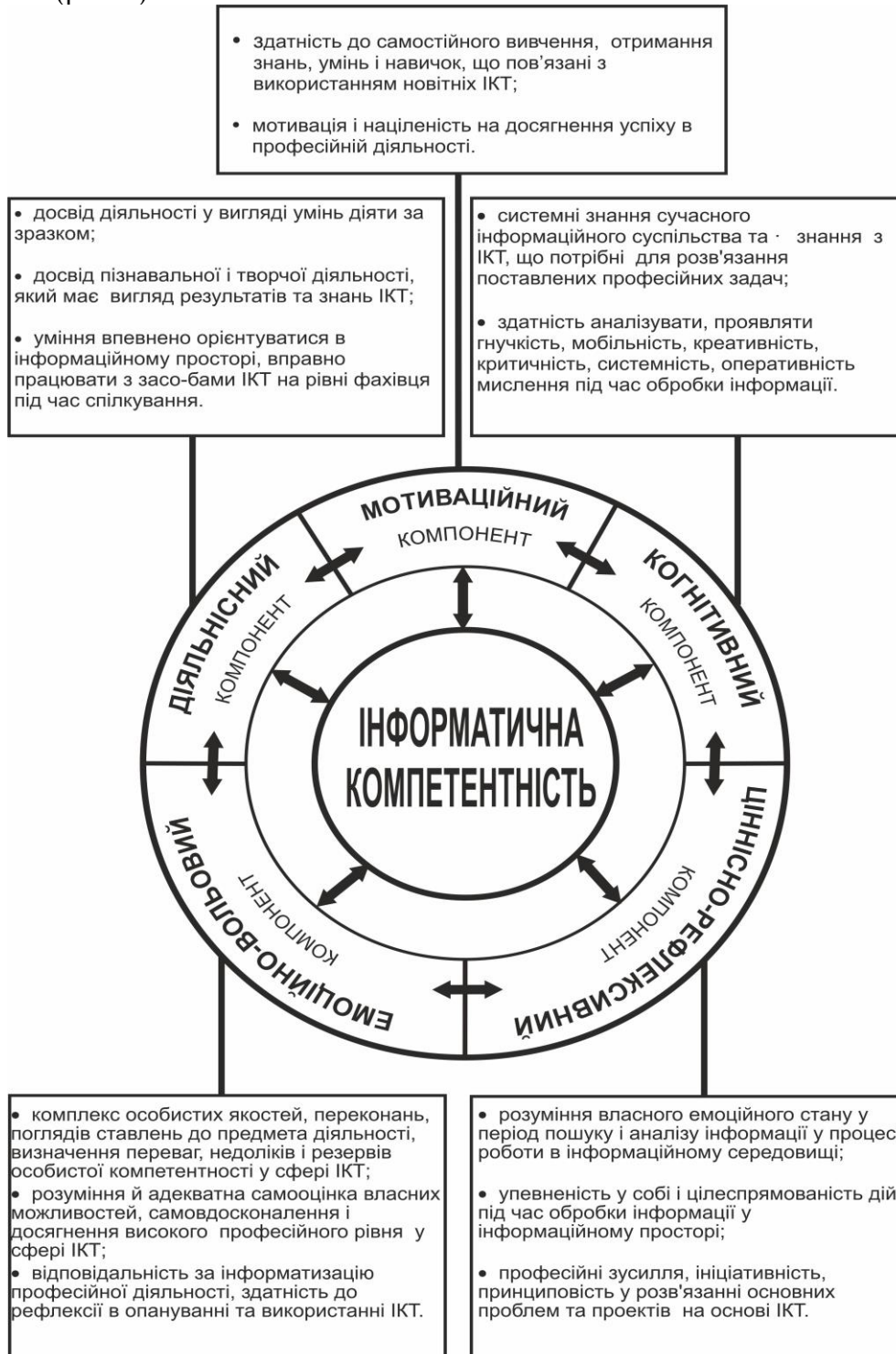


Рис. 1. Структура і зміст інформатичної компетентності

За твердженням А. Хуторського, інформатична компетентність належить до ключових компетентностей, пов'язаних зі здійсненням життєво важливих видів діяльності людини. Він вважає, що в структурі інформатичної компетентності можна виокремити такі компоненти:

– об'єктивний – відображає вимоги, які соціум висуває до професійної підготовки фахівця;

– суб'єктивний компонент інформатичної компетентності пов'язаний з об'єктивним і є відображенням об'єктивного компонента в професійній діяльності спеціаліста, що виражається в умінні здійснювати всі види діяльності з використанням ІКТ [20].

Аналіз науково-педагогічних джерел інформації щодо компетентностей та гіпотез їх формування й узагальнення цих даних [5; 11] дозволяє нам виділити такі основні компоненти інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-професійний та оцінювально-рефлексивний.

Одним з компонентів інформатичної компетентності є мотиваційно-ціннісний, що включає в себе сукупність таких показників: зацікавленість інформатикою та ІКТ, їх використання у професійній діяльності; соціально-пізнавальні мотиви (задоволення потреб в отриманні інформації); мотиви особистого престижу («Я – інформаційно грамотна особистість»); мотиви самореалізації свого професійного та особистісного потенціалу за допомогою засобів ІКТ; професійні досягнення (пошук шляхів вирішення проблем професійної діяльності, використовуючи засоби ІКТ). Тобто мотиваційно-ціннісний компонент безпосередньо спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів та розвиток позитивної мотивації до навчання.

Наступним компонентом інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання є когнітивний, який відповідає за процеси мислення та пізнання [15, с. 52]. Поняття «когнітивний» пов'язане з процесами пізнання (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення та уява) особистості, за допомогою яких людина пізнає світ. Процеси пізнання є основою самостійної освітньої діяльності студента (майбутнього фахівця).

У свою чергу, когнітивний компонент показує процеси обробки інформації на основі розумових операцій (аналіз, порівняння, узагальнення, використання й прогнозування наслідків використання нової інформації). Когнітивний компонент інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання містить низку показників:

– знання правил та засобів отримання інформації, механізмів розвитку сучасної інформатики, що спрямовані на формування інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання і можуть бути використані в практичній професійній діяльності;

– уміння засвоювати знання з інформатики та ІКТ, що сприяють розвитку інформатичної компетентності;

– уміння працювати з комп'ютерним обладнанням та ПЗ на рівні професійного користувача;

– уміння орієнтуватися в інформаційному просторі та використовувати інформаційні ресурси у професійній діяльності для вирішення задач та проблем професійного характеру.

Ще одним компонентом структури інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання можна виділити діяльнісно-професійний компонент, що базується на правилах та прийомах інтелектуальної діяльності у вигляді аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, конкретизації; базових та специфічних умінь роботи з інформацією (даними) за допомогою ІКТ.

Діяльнісно-професійний компонент складається з діялісного та професійного елементів. Діялісний компонент передбачає формування у майбутніх педагогів професійного навчання професійно-педагогічних умінь, необхідних для вирішення поставлених освітньо-професійних завдань. Він визначає сутність формованого знання та вміння як здатність особистості на основі знань і навичок виконувати будь-яку діяльність в умовах постійних змін в інформаційному просторі.

Поняття «професійна компетентність» – це комплекс знань, умінь, навичок, що

забезпечували потребу й можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості. Вона є важливою метою, до оволодіння якою має прагнути майбутній педагог професійного навчання в освітньому процесі ЗВО.

За даними «Сучасного тлумачного словника української мови», професіонал – людина, котра обрала якесь заняття предметом своєї професійної діяльності, а «професіоналізм» – це властивість людини, що оволоділа основами якої-небудь професії і може виконувати складну (професійну) діяльність у будь-яких умовах [14].

Відповідно до вищезазначеного матеріалу діяльнісно-професійний компонент інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання містить ряд таких показників:

- уміння організувати роботу з оброблення інформації (даних);
- уміння і навички роботи і використання ІКТ у професійній діяльності;
- уміння і навички професійного використання інформаційних ресурсів;
- уміння і навички розроблення інформаційних моделей для вирішення задач і проблем професійного спрямування в інформаційному просторі;
- досвід у здійсненні діяльності у вигляді вмінь діяти за шаблоном.

На нашу думку, останнім компонентом інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання є оцінювально-рефлексивний. У структурі інформатичної компетентності він є оцінювальним компонентом, який полягає в здатності майбутнього педагога професійного навчання використовувати інформацію, інформаційні системи та процеси для формування інформатичної компетентності у професійній діяльності, у творчих проєктах зі створення інформаційно-комунікаційних систем, здатності до осмислення, самоаналізу й самооцінки особистої інформаційної діяльності та її результатів.

Отже, можна зробити певний висновок, що оцінювально-рефлексивний компонент інформатичної компетентності педагога професійного навчання є середовищем особистого потенціалу й реалізації професійних здібностей, які взаємопов'язані безпосередньо з рефлексією.

Науковці С. Степанов, І. Семенов у своїх роботах розрізняють такі типи рефлексії: інтелектуальний, комунікативний, кооперативний, особистісний. Науковці пропонують розуміння механізму рефлексії як переосмислення й перебудови складових своєї поведінки (свідомості, діяльності, спілкування) та ставлення до навколишнього середовища [17; 16].

Т. Яблонська визначає, що рефлексія – це складний процес, до складу якого входять процеси: усвідомлення прихованих компонентів свідомості, реконструкцію та усвідомлення уявлень оточуючих; осмислення та переосмислення тих частин свідомості, які відображають об'єкт рефлексії (діяльність, особистість партнера, стосунки, особистісні утворення) [22]. Відповідно до цього рефлексія є однією з ланок діяльності мислення і свідомості, яка надбудовується над основною діяльністю (мисленням, спілкуванням, професійною діяльністю тощо), а також досліджує її структури й основні засади.

На нашу думку, рефлексія дає можливість студенту (майбутньому спеціалісту) осмислити, провести самоаналіз і самооцінку власної інформаційної діяльності; провести аналіз результатів діяльності й уточнити шляхи її організації, визначені на основі особистого досвіду інноваційних методів і прийомів роботи з інформацією.

З огляду на вищезазначений матеріал було виділено основні показники оцінювально-рефлексивного компонента інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання:

- уміння ефективно використовувати інформацію і брати участь у наукових експериментах;
- проєктувати умови самоосвіти, самовдосконалення і поглиблювання знань з інформатичних дисциплін та ІКТ;
- здатність адекватно оцінювати власну діяльність та її результати, ураховуючи творчий потенціал;
- уміння створювати нові інформаційні продукти та розвивати сучасні ІКТ;

- спрямованість на професійні досягнення;
- здатність ухвалювати адекватні ефективні рішення в проблемних ситуаціях, використовуючи власний досвід, професійні якості і засоби ІКТ;
- усвідомлювати власну значущість та самореалізовуватися у професійній діяльності, використовуючи ІКТ.

Для розуміння рівня сформованості інформатичної компетентності майбутнього педагога професійного навчання, необхідно розуміти критерії, за якими відбувається оцінка сформованості компетентності. Отже, треба знати, яке значення має поняття «критерій». За даними сучасного тлумачного словника української мови «критерій» – (переклад з грецької – засіб судження) підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [14]. Інші джерела інформації трактують визначення поняття «критерій» як ознаку явища або процесу, на основі якої науковці можуть визначати рівень розвитку та сформованості компетентностей студентів (майбутніх спеціалістів).

На думку Л. Спенсера, критерії компетентності можуть мати такі елементи: мотиви, цінності, психофізичні якості, знання і навички. Л. Спенсер разом з колегами описує приклади використання цих критеріїв: «виконання в проєктивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання вправ», «найкраще виконання», «ефективне виконання» [10, с. 295].

Розглядаючи проблему впровадження компетентнісного підходу в освіту, філософ С. Клепко виділяє один із критеріїв: «Компетентність має певну ціну – час, що витрачається особистістю на здобуття компетентності... Компетентність знаменує не розділення різних видів діяльності всередині однієї і тієї ж форми використання часу, а перехід від однієї форми використання часу до іншої, від його екстенсивної форми до інтенсивної форми» [8, с. 153].

Більш інформативним способом оцінки є комплексна оцінка з набором показників-критеріїв, які дають змогу оцінити найбільш проблемні напрями інформатичних компетентностей педагога професійного навчання.

На думку А. Шестакова, для визначення рівня сформованості інформатичної компетентності можна визначити такі критерії:

- методологічний – володіння та використання базових понять та методів математики для створення математичних моделей, що використовуються під час вивчення явищ і процесів; усвідомлення суті та функцій основних понять, які використовуються в математичних моделях; вміння класифікувати об'єкти, обирати відповідні методи;
- дослідницький – вміння ставити мету й завдання; проводити дослідження отриманої математичної моделі, інтерпретувати результат;
- прогностичний – вміння формулювати гіпотезу на основі отриманих даних, перевіряти відповідність моделі явищу або процесу;
- наочно-модельний – вміння оперувати формулами та графіками під час переходів «реальний процес ↔ змістова модель ↔ концептуальна модель ↔ математична модель»;
- алгоритмічний – володіння базовими алгоритмами;
- обчислювальний – поняття про міру та число, вміння оцінювати результат на істинність, виконання точних та наближених обчислень [21].

На думку дослідників Н. Морзе, О. Кузьмінської, для оцінювання рівня сформованості інформатичної компетентності необхідно використовувати компетентнісні завдання з інформатики – прикладні комплексні задачі із застосуванням сучасних ІКТ, надання різнорівневої допомоги та критеріїв оцінювання як кінцевого результату, так і способів його отримання [13]. За даними моніторингу науковців щодо сформованості інформатичної компетентності, у понад 50 % опитуваних не сформовано такі інформатичні компетентності: доступ до інформації; оцінювання, створення, керування інформацією; повідомлення інформації [9; 12].

М. Жалдак зазначає, що формування інформатичних компетентностей майбутніх педагогів інформатики відбувається у процесі вивчення ними дисциплін предметної і професійної підготовки через рефлексування набутого досвіду розв'язування задач предметної і професійної галузей [4].

Інформатична компетентність педагога професійного навчання може формуватися протягом певного часу в декілька етапів. Кожен з етапів визначається досягненням певних показників формування інформатичної компетентності і сформованістю знань, умінь і навичок професійної діяльності.

На думку М. Голованя, формування інформатичної компетентності може відбуватися в декілька етапів. Автор виділяє такі етапи: базовий, інтеграційний та професійний. Він також виділяє стадії формування інформатичної компетентності – становлення, активний розвиток та саморозвиток [3].

Процес формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання може бути досить тривалим і багаторівневим. Сформованість інформатичної компетентності студентами педагогічних ЗВО повинна визначатися рівневою структурою. Отже, відповідно до нашого дослідження визначили такі рівні сформованості інформатичної компетентності: базовий, середній, достатній, високий (творчий).

На базовому рівні студент педагогічного ЗВО повинен виконувати такі дії: проявляти зацікавленість до ІКТ; орієнтуватися в методах обробки інформації, її систематизації; відтворювати узагальнені вміння використання ІКТ в освітній діяльності; уміти працювати з типовим ПЗ; може розраховувати на допомогу.

На середньому рівні студент педагогічного ЗВО повинен: уміти організувати пошук потрібної інформації використовуючи ІКТ; розв'язувати типові практичні завдання і переносити отримані знання, вміння на іншу площину професійної діяльності; уміти використовувати спеціалізоване ПЗ; може розраховувати на мінімальну допомогу.

На достатньому рівні студент педагогічного ЗВО повинен: вміти виконувати пошук, збереження, перетворення, передавання і систематизацію інформації; вміти отримувати інформацію з різних джерел (паперові, електронні) і різних форм представлення (графіки, схеми, діаграми тощо); самостійно проектувати складні інформаційні процеси й професійно застосовувати знання, вміння та навички у нову інформаційну площину професійної діяльності; володіти ІКТ й використовувати їх у професійній діяльності; використовуючи спеціалізоване ПЗ, створювати власні професійні розробки; проводити самооцінку професійної діяльності; мати певний досвід роботи і надавати допомогу іншим.

На високому (творчому) рівні студент повинен: уміти створювати нові інформаційні матеріали; використовувати пошукові системи для пошуку необхідних даних; уміти створювати власні інформаційні засоби і супровідну документацію до них; уміти прогнозувати непередбачені ситуації при вирішенні задач професійного спрямування; займатися самовдосконаленням та самоосвітою; уміти нести відповідальність за наслідки власної діяльності; уміти надавати допомогу іншим, використовуючи власний досвід.

Висновки. Дослідивши структуру інформатичної компетентності, виділили такі компоненти інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання: мотиваційно-ціннісний – визначає наявність особистих мотивів, цінностей і цілей; когнітивний – відображає наявність знань, умінь і навичок, діяльнісно-професійний – характеризує базові та специфічні вміння і здатність переносити їх на професійну площину; оцінювально-рефлексивний – полягає в умінні ефективно використовувати інформацію в професійній діяльності, здатності адекватно оцінювати і аналізувати власну діяльність та її результати, а також усвідомлювати власну значущість та самореалізовуватися у професійній діяльності, використовуючи ІКТ. Для визначення сформованості інформатичної компетентності було виділено чотири рівні: базовий, середній, достатній, високий. Кожен з них має певні характеристики, що визначаються рівнем знань, умінь і навичок застосування ІКТ у майбутній фаховій діяльності.

З вищезазначеного зрозуміло, що поняття «інформатична компетентність педагога професійного навчання» – це один з основних складників сучасної професійної компетентності, що характеризується високим рівнем знань, умінь і навичок у сфері ІКТ, здатністю застосовувати їх в процесі самоосвіти, самовдосконалення та професійної діяльності, використовуючи ІКТ.

Отже, проведений теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури спонукають нас до подальшого вивчення цієї проблематики, а також розроблення педагогічної моделі процесу формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Список використаної літератури

1. Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності. *Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2005. № 4. С. 21.
2. Болотов В., Сериков В. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Головань М. С. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навч. закл.* 2007. № 4. С. 62–69.
4. Жалдак М. І., Рамський Ю., Рафальська М. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті. *Вища школа*. 2009. № 10. С. 44–52.
5. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Брянск, 2002. 19 с.
6. Зелінський С. С. Формування інформатичної компетентності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / ДВНЗ «Криворізький національний університет». Кривий ріг, 2016. 260 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОШПО, 2006. 328 с.
9. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г., Вембер В. П. та ін. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. № 6. С. 23–32.
10. Спенсер Лайл М. Компетенции на работе: [пер. с англ.]. М.: НІРРО, 2005. 384 с.
11. Лебедева М. Б., Шилова О. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? *Информатика и образование*. 2004. № 3. С. 95-100.
12. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П., Давиденко О. П., Ігнатенко О. В., Золочевська М. В., О.Г. Кузьмінська Інформатична компетентність учнів може бути вищою від компетентності тих, хто їх навчає? (за матеріалами моніторингового дослідження з інформатичних компетентностей випускників в Україні). *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 8. С. 3-8.
13. Морзе Н. В. Кузьмінська О. Г. Компетентнісні задачі з інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2: комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. № 6 (13). С. 62-69.
14. Кусайкіна Н., Цибульник Ю. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів. Харків: ВД «Школа», 2013. 1554 с.
15. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Москва: МГУ, 1989. 216 с.
16. Степанов С.Ю. Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопр. психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
17. Степанов С. Ю. Семенов И. Н., Новикова Е. Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. *Проблемы инженерной психологии*. Львов, 1984. Вып. 2. С. 127-129.
18. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20-26.
19. Тришина С. В. Хуторской А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата звернення: 10.09.2019 р).
20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
21. Шестаков А. П. Компетентностный подход в обучении информатике: контрольно-измерительные материалы. *Информатика и образование*. 2010. № 6. С. 57-66.
22. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – *педагогічна та вікова психологія*. Київ, 2000. 20 с.

INFORMATIVE COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS

Bazyl Serhii

postgraduate student, professional education and computer technologies chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introductions. *Development of the information space of the state, necessitates the training of pedagogical and professional staff. Accordingly, the information society puts forward appropriate*

requirements for the education system, namely to form a number of competences in the citizens of our country, including informational competence.

Purpose. To analyze the structure of the informational competence of a teacher, its components and criteria of formation, and also on the basis of this research to determine the structure of components and criteria of formation of information competence of future teachers of vocational training.

Methods. To solve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis and generalization of the scientific literature.

Originality. The study of the structure, components and criteria of the formation of informational competence provided an opportunity to define and refine the structure, components and criteria of the formation of the informative competence of future vocational training teachers.

Conclusion. Investigating the structure of informational competence, they identified four components of informational competence of future teachers of vocational training such as «motivational-value», «cognitive», «activity-professional», «evaluative-reflexive». Four levels were identified to determine the development of information competence, such as basic, medium, sufficient, high. Each of them has certain characteristics, which are determined by the level of knowledge and skills of applying ICT in future professional activity. Therefore, having conducted theoretical analysis and generalization of scientific literature, we are encouraged to study this issue, as well as to develop a pedagogical model of the process of formation of information competence of future teachers of vocational training.

Key words: competence, information competence, component, education, criteria, higher education.

References

1. Balovsiak N. (2005). Orhanizatsiino-pedahohichni omovy formuvannia informatsiinoi kompetentnosti. Visnyk Luhanskoho pedahohichnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 4 [in Ukrainian].
2. Bolotov V., Serykov V. (2003). Kompetentnosnaia model: ot idei k obrazovatelnoy prohramme. Pedahohika. 10. 8–14 [in Russian].
3. Holovan M.S. (2007). Informatychna kompetentnist: sutnist, struktura i stanovlennia. Informatyka ta informatsiini tekhnolohii v navch. Zakl, 4, 62-69 [in Ukrainian].
4. Zhaldak M.I., Ramskyi Yu., Rafalska M. (2009). Formuvannia systemy informatychnykh kompetentnostei maibutnykh uchyteliv informatyky u protsesi navchannia v pedahohichnomu universyteti. Vyscha shkola, 10, 44-52 [in Ukrainian].
5. Zaitseva O.B. (2002). Formyrovanye ynformatsyonnoi kompetentnosti budushchykh uchyteliv sredstvamy ynovatsyonnykh tekhnolohiyi. Extended abstract of candidate's thesis. Briansk [in Ukrainian].
6. Zelenskyi S.S. (2016). Formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv u protsesi profesiinoi pidhotovky. Candidate's thesis. Kryvyi rih [in Ukrainian].
7. Zymniaia Y.A. (2003). Kliuchevye kompetentsii – novaia paradyhma rezultata obrazovannia. Vyshee obrazovanie sehodnia, 5, 34-42 [in Russian].
8. Klepko S.F. (2006). Filosofiia osvity v yevropeiskomu konteksti. Poltava [in Ukrainian].
9. Morze N.V., Kuzminska O.H., Vember V.P. ta in. (2010) Kompetentnistni zavdannia yak zasib formuvannia informatychnoi kompetentnosti v umovakh neperervnoi osvity. Informatsiini tekhnolohii v osviti, 6, 23-32 [in Ukrainian].
10. Spenser Lail M. (2005). Kompetentsii na rabote: [per. s anhl.]. M. – M.: HIPPO [in Ukrainian].
11. Lebedeva M.B., Shylova O.N. (2004) Chto takoe IKT-kompetentnost studentov pedahohycheskogo unyversyteta i kak ee formyrovat? Ynformatyka y obrazovanye, 3, 95-100 [in Russian].
12. Morze N.V., Barna O.V., Vember V.P., et. al. (2010) Informatychna kompetentnist uchniv mozhe buty vyshchoiu vid kompetentnosti tykh, khto yikh navchaie? Kompiuter u shkoli ta simi, 8, 3-8 [in Ukrainian].
13. Morze N. V. Kuzminska O.H. (2008). Kompetentnsni zadachi z informatyky. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, 6 (13), 62-69 [in Ukrainian].
14. Kusaikina N., Tsybulnyk Yu. (2013). Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 60 000 sliv. Kharkiv [in Ukrainian].
15. Petrovskaia L.A. (1989). Kompetentnost v obshchenii. Moskva [in Russian].
16. Stepanov S.Yu. Semenov Y.N. (1985). Psykholohyia refleksii: problemy i issledovannia. Vopr. psykholohii, 3, 31-40 [in Russian].
17. Stepanov S.Yu. Semenov Y.N., Novykova E.R. (1984). Tipy i funktsii refleksii v orhanyzatsii pryniatiia reshenia operatorom. Problemy inzhenernoy psykholohii, Lvov, 2. 127-129 [in Russian].
18. Tatur Yu.H. (2004). Kompetentnost v strukture modeli kachestva podhotovki spetsyalista. Vyshee obrazovanie sehodnia, 3, 20-26 [in Russian].
19. Tryshyna S.V. Khutorskoi A.V. (2004) Informatsyonnaia kompetentnost spetsialista v systeme dopolnitelnogo

professyonalnogo obrazovaniia URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> [in Russian].

20. Khutorskoi A.V. (2003). Kluchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradihmy obrazovaniia. Narodnoe obrazovanie, 2, 58-64 [in Russian].

21. Shestakov A.P. (2010). Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii informatike: kontrolno-izmerytelnye materialy. Informatika i obrazovanie, 6, 57-66 [in Russian].

22. Yablonska T.M. (2000). Rozvytok zdatnosti do refleksii v profesiinomu stanovlenni osobystosti vchytelia pochatkovykh klisiv. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

ИНФОРМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Базиль Сергей Михайлович

аспирант кафедры профессионального образования и компьютерных технологий
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье были изложены материалы научного исследования структуры, компонентов, критериев сформированности информатической компетентности педагога. Основой статьи является освещение мнений значительного количества ученых о структуре, компонентах и критериях сформированности информатической компетентности. Согласно анализу научных источников выделены компоненты информатической компетентности, охарактеризованы и уточнены критерии ее сформированности, а также сделаны первые шаги к рассмотрению педагогических условий и созданию педагогической модели повышения уровня информатической компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: компетентность, информатическая компетентность, компонент, образование, критерии, высшее образование.

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-64-71

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Бурчак Станіслав Олександрович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-математичної освіти та інформатики, докторант
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: stas5578086@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-1641-3251

У статті висвітлено шляхи розвитку творчості майбутніх учителів математики під час дистанційного навчання. Представлено коротку історію розвитку феномену творчості з античних часів до сьогодні, робоче визначення творчості майбутнього вчителя, структурні компоненти. Крім того, подано набори творчих (креативних) якостей особистості майбутнього вчителя в рамках представлених компонентних складників творчості. Запропоновано творчі (креативні) методи, рекомендовані для використання на лекційних, практичних, лабораторних заняттях, у процесі самостійної, дослідницької діяльності майбутніх учителів математики під час дистанційного навчання.

Ключові слова: творчість, структурні компоненти творчості, здобувачі вищої освіти, майбутні вчителі математики, творчі (креативні) методи, заклад вищої освіти, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки здобувачів закладів вищої освіти, в тому числі й педагогічних, які полягають у тому, що набуття лише предметних знань уже не є достатнім для того, щоб скласти конкуренцію на ринку праці. Тому виникає потреба у формуванні і розвитку таких здібностей особистості, які розкривають її індивідуальні творчі якості, інтелектуальні можливості й творчий потенціал.

Нові цінності та орієнтири освіти (індивідуально-особистісний підхід у навчанні, суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів і т. д.), а також сучасні досягнення науки багато в чому визначають вибір технологій, яким педагоги дедалі частіше надають перевагу на цьому етапі розвитку освіти [1, с. 185].

Виникає потреба в застосуванні творчих, креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та творчої, креативної дії. Одним із головних напрямів гуманізації освіти є спрямування освітнього процесу на формування, розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії.

Тому одним із пріоритетних напрямів політики України є турбота про обдаровану та талановиту молодь, у тому числі й здобувачів педагогічних закладів освіти, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток.

Звідси – найважливішим завданням освітніх систем є забезпечення творчого розвитку особистості, про що наголошується у численних освітніх документах як нашої держави, так і в закордонних документах. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, у Законі України «Про вищу освіту», в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії», Доктрині збалансованого розвитку «Україна 2030», Лісабонській декларації про європейські університети (від 2010 р.) та ін.

У сучасній освіті творчість педагога виступає як один з провідних факторів успішності навчання. Вона стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя і є запорукою успіху людини у професійній діяльності. Творчість є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів [2, с. 116].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури показує, що проблема розвитку творчості особистості, у тому числі й майбутнього педагога, висвітлена у роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників, а творчість особистості як предмет наукових досліджень зосереджує на собі увагу філософів, психологів, педагогів.

Філософському аспекту вказаного феномену присвячені наукові праці В. Біблера, Ю. Бородай, М. Данилова, К. Кедрова, П. Копщина, О. Коршунова та ін.

Психологічні основи проблем розвитку творчості знаходимо в наукових працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Лука, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін.

Педагогічні проблеми розвитку творчості розглядаються в роботах В. Андрєєва, Д. Вількеєва, М. Данилова, Н. Кичук, М. Махмутова, І. Огороднікова, Н. Половнікової, І. Родак, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

Майже століття плеяди вітчизняних і зарубіжних учених переймалися проблемою творчості. Попри багату напрацьовану базу знань, феномен творчості й сьогодні залишається недостатньо дослідженим, отже, і сучасні науковці, вивчаючи це поняття, намагаються розробляти його теоретичні й методичні засади, діагностику творчості, творчого потенціалу особистості, визначати його структуру тощо.

Незважаючи на різноманітність підходів, визначають низку спільних поглядів учених, у тому числі й сучасних, щодо аналізованого феномену. Так, дослідники розглядають творчість як:

- загальну здатність до створення нового (Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва, О. Ярошинська, Л. Байтімерова, В. Дружинін, Л. Пузеп, О. Кононко, О. Куцевол, В. Фрицюк, І. Подорожна, О. Приходько, Л. Виготський, К. Батовріна, К. Корнолович та ін.);
- властивість особистості (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Є. Гергель та ін.);
- здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко, В. Сластьонін, Л. Байтімерова, Л. Пузеп, О. Кульчицька, І. Гриненко, О. Дунаєва, Н. Добровольська, Н. Вишнякова, І. Шахіна, Л. Виготський, Е. Фромм та ін.);
- процес прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко, К. Шмідт та ін.);
- обов'язкову характеристику представника педагогічної професії (О. Антонова, С. Сисоєва, О. Куцевол, І. Подорожна, А. Шадріна, І. Гриненко, О. Дунаєва, А. Морозов, В. Фрицюк та ін.).

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення шляхів розвитку творчості майбутніх учителів математики під час дистанційного навчання в умовах педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. В античні часи Платон уважав, що людина отримує ідеї від богів та є провідником цих ідей у життя. Арістотель міркував про витoki натхнення як результат розумових асоціацій людини. Сократ настоював на використанні діалогічного методу з метою пробудження прихованих творчих якостей особистості.

У XVIII столітті виникли філософські суперечки про генія, зокрема, про витoki творчого генія. У. Дафф схилився до теорії генетичної природи творчості. У 1767 році він відрізняв творчий геній від таланту, який характеризується високим рівнем досягнень, але не обов'язково оригінальним мисленням. За його поглядами, творчий геній виникає в результаті вродженої здатності, яка містить асоціативну уяву, що дозволяє комбінувати й оцінювати ідеї та естетичні якості, які спрямовують пошук ідей.

Таким чином, поступово формувалося уявлення про креативність як особливу форму геніальності, відмінну від таланту і яка визначається генетичними і середовищними факторами.

Надприродний аспект творчості поступово зник з наукового аналізу [3].

Багато вчених вважає, що дослідження феномену творчості започаткував англійський учений XIX століття Ф. Гальтон, який у 1850 році, спираючись на ідеї Ч. Дарвіна, розпочав роботу над дослідженням спадковості таланту. Упродовж наступних майже сорока років він займався дослідженням природи, розвитку, діагностики здібностей людини. Найбільшу увагу він приділяв дослідженню декількох основних проблем, серед яких визначав фактори, що визначають людські здібності.

Ф. Гальтон у своїх дослідженнях все ж виділив декілька основних факторів, головними серед яких є середовище і спадковість. Пріоритетність була надана вченим спадковості, оскільки, на його думку, саме талант – це спадкова ознака, а формування соціальної еліти відбувається завдяки успадкованому таланту.

Ф. Гальтон вважає, що існує можливість встановлення загального рівня творчої обдарованості людини на базі найпростіших процесів психології та фізіології. Як приклад, він наводить комунікативні особливості, пізнавальні здібності та ін. [4].

До початку XX століття дослідженням творчості займалися багато авторів і цілі наукові школи. Так, Едуард Тулуз досліджує видатних людей, таких як Еміль Золя і Анрі Пуанкаре [5].

Ганс Айзенк розмірковував про феномен психотизму, обумовлював творчість та різні форми психопатологій спільною генетичною основою.

У 1900 році Теодюль Рибо у своїх дослідженнях вивчає роль інтелекту, емоцій і несвідомого у творчому мисленні, а також відстежує його розвиток та різні форми його прояву – літературну, наукову, підприємницьку, що є важливим фактором визначення рівня креативності.

Наукову працю С. Грузенберга «Введение в психологию и теорию творчества», яка з'явилася на сторінках наукових видань у 1923 р. в Мінську, прийнято вважати однією з перших серед праць із психології творчості. Саме С. Гузенберг говорить про існування трьох напрямів досліджень: філософського, психологічного і педагогічного, які й сьогодні є актуальними.

У 1926 році К. Кокс провела біографічне дослідження 300 людей, відомих завдяки їхнім творчим роботам. Вона показала, що високий інтелект (середній IQ досліджених людей дорівнював 154) в поєднанні з мотивацією і певними рисами характеру є важливим фактором, що визначає рівень творчості.

Серед засновників теорії творчості найбільш відомим є американський психолог Еліс Пол Торренс, що почав свої дослідження творчості в 1958 році й присвятив цій проблемі все життя. Е. Торренс визначав творчість як процес: появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії та ін.; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і гіпотез; формулювання результату [6].

Аналіз і систематизація визначень і трактувань феномену творчості (понад 20 іноземних і понад 30 вітчизняних) показує, що не можна дати єдиного визначення цього явища, але їх можна об'єднати в окремі групи:

- 1) здатність до створення нового, відмова від стереотипного мислення, певний рівень індивідуальних здібностей і можливостей особистості;
- 2) здатність осмислювати та розуміти нове, не боятися відійти від звичного;
- 3) здатність до генерування ідей, уміння доводити їх до конкретного практичного результату;
- 4) творчість як найвищий рівень інтелектуальних можливостей особистості;
- 5) творчість – не талант особистості, вона є цілісним процесом, а тому вимагає розвитку.

У нашому дослідженні, погоджуючись з думкою багатьох науковців, зокрема К. Батовріною, О. Куцевол, В. Дружиніним, О. Кононко, В. Павленко, І. Подорожною, розглядаємо творчість майбутнього вчителя математики як:

- інтегративну сукупність якостей майбутнього вчителя математики, які спонукають його до самоосвіти, дисциплінованості, створення нових цінностей, пошуку нових, нестандартних шляхів розв'язування завдань під час навчання математики;
- здібності майбутнього педагога, котрі виявляються в різних сферах активності й розглядаються як відносно незалежний фактор обдарованості та умова самореалізації майбутнього вчителя, розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;
- здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, діяти в невизначених ситуаціях у межах тематики, у тому числі й у процесі навчання математичних, педагогічних і психологічних дисциплін;
- здібність, яка відбиває вищий ступінь активності людини, необхідна мотиваційна основа в процесі навчання математики та інших дисциплін, що використовують математичні знання.

Крім того, нами визначено набір творчих якостей майбутнього педагога, розвиток яких і становитиме основу розвитку творчості майбутніх учителів математики в рамках нашого дослідження.

Мотиваційний компонент містить такі особисті творчі якості:

- 1) мотиви, інтереси, нахили, задатки до творчої діяльності (розвиток уваги, пам'яті, уваги тощо), потреба в самореалізації, наявність інтересу до розвитку творчості;
- 2) психологічна мотивація і готовність до інновацій у професійній діяльності;
- 3) упевненість у собі;
- 4) мотивація, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі;
- 5) готовність переборювати внутрішню мотивацію, протистояти думці оточення.

Творчими якостями, що містяться в *когнітивному* компоненті, є:

- 1) здатність розв'язувати задачі, тобто здатність до аналізу і синтезу;
- 2) знання, спираючись на які людина може використовувати теорію на практиці, у тому числі й психолого-педагогічні, математичні, методичні тощо;
- 3) інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія;
- 4) мислення (власні закони руху й розвитку думки, умінь планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки);
- 5) здатність до педагогічної майстерності.

Діяльнісний компонент уміщує:

- 1) оригінальність (спроможність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів, здатність створювати незвичайні способи та шляхи розв'язування завдань, у тому числі й математичних, педагогічних);

- 2) гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;
- 4) допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі, здатність до розроблення гіпотези;
- 5) побіжність думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу);
- 6) використання ПК в освітньому процесі, розвиток алгоритмічного мислення, уміння працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати новітні інформаційні технології;
- 7) асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо).

Рефлексивний компонент містить такі особисті творчі якості:

- 1) розуміння себе, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід, здатність до самостійної діяльності в процесі розвитку творчості;
- 2) збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим;
- 3) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі, вносити корективи в процес розвитку творчості, бачити допущені помилки і шляхи їх усунення.

Розвиток творчості здобувачів у процесі дистанційного навчання вбачаємо у використанні творчих (креативних) методів.

Під творчими (креативними) методами розуміємо такі, що зорієнтовані на створення здобувачами власних професійних продуктів.

Умовно творчі (креативні) методи навчання можна поділити на:

- методи інтуїтивного характеру («мозковий штурм», метод емпатії та ін.);
- методи навчання, що базуються на виконанні алгоритмічних приписів та інструкцій (методи синектики, «морфологічного аналізу» та ін.);
- методи евристики (методи «наведення» на можливі правильні розв'язування завдань та скорочення варіантів їх розв'язань).

Під час вибору таких методів навчання необхідно враховувати чинники, пов'язані з реалізацією поставлених цілей і завдань заняття, їх відповідністю специфіці навчального предмета, змісту й обраним формам організації навчання.

1. Метод придумування – за результатами певних розумових дій створення невідомих раніше продуктів. Цей метод може реалізуватися за допомогою ряду прийомів, серед яких: заміна якостей певного об'єкта властивостями другого задля побудови нового.

2. Метод «Якби...» – складання опису та створення малюнка про те, що відбудеться, якщо щось зміниться. Цей метод сприяє не лише розвитку уяви, а й кращому розумінню реальності.

3. Метод гіперболізації – збільшення чи зменшення об'єкта пізнання, його окремих частин чи якостей. Прикладом може бути Книга рекордів Гіннеса. Адже саме у ній представлено досягнення, що перебувають між фантазією і реальністю.

4. Метод аглютинації – поєднання непоєднаних у реальності якостей, властивостей, частин об'єктів (приклад гарячого снігу, обсягу пустоти, солодкої солі, чорного світла тощо).

5. Метод «мозкового штурму» – збирання великої кількості творчих ідей з результатами звільнення від стереотипів.

6. Метод синектики – стимуляція уяви шляхом поєднання різноманітних за змістом і природою елементів, базою для якого мозковий штурм.

7. Метод «морфологічного аналізу» – базою принцип систематичного аналізу ознак та зв'язків, що отримані з різноманітних комбінацій, які використовуються для пошуку нових ідей.

8. Метод інверсії – пошук ідей у нових умовах, що є найчастіше протилежними традиційним.

9. Метод інциденту – подолання власної інерційності й пошук адекватних способів поведінки в стресових ситуаціях.

10. Основна мета кейсового методу – навчити на прикладі конкретної ситуації (кейса) групового аналізу проблеми і самостійного прийняття рішень.

Розглядаючи не технічний, а методичний аспект дистанційного навчання, зауважимо, що найбільш ефективними для реалізації творчого складника в структурі підготовки майбутніх учителів, у тому числі і під час дистанційного навчання, є лекції, семінари, практичні заняття, науково-дослідна робота й педагогічна практика (табл. 1).

Поряд із цим варто використовувати як виховні, так і психологічні форми, які будуть актуальними у підготовці творчого майбутнього педагога.

Таблиця 1

Реалізація творчого складника в структурі підготовки майбутніх учителів

Форма навчання в університеті	Вид форми навчання	Перелік творчих (креативних) методів
Лекція	Проблемна лекція	Метод «мозкового штурму» Кейсовий метод Метод «морфологічного аналізу» Метод гіперболізації Метод інциденту
	Лекція з продукуванням творчих ідей	Метод «мозкового штурму» Кейсовий метод Метод «морфологічного аналізу» Метод гіперболізації
	Лекція-пресконференція	Метод «мозкового штурму» Кейсовий метод Метод «морфологічного аналізу» Метод гіперболізації Метод інциденту
	Лекція-інтерактив	Метод «мозкового штурму» Кейсовий метод Метод інциденту Метод «морфологічного аналізу» Метод синектики
Семінарське (практичне) заняття	Семінар-дискусія	Метод придумування
	Семінар-бесіда	Метод «Якби...»
	Семінар-практикум	Метод гіперболізації
	Кейс-семінар	Метод аглютинації
	Семінар-тренінг	Метод «мозкового штурму»
	Семінар-сценарій	Метод синектики Метод «морфологічного аналізу» Метод інверсії Кейсовий метод
Самостійна робота здобувачів	Репродуктивний рівень	Метод інциденту
	Реконструктивно-варіативний рівень	Метод гіперболізації Метод «морфологічного аналізу»
	Творчий (креативний) рівень	Метод придумування Кейсовий метод Метод аглютинації

Висновки. Використання творчих (креативних) методів у процесі дистанційного навчання сприятиме розвитку вказаних особистісних творчих якостей майбутніх учителів математики. Усе це й становитиме основу розвитку творчості, творчого потенціалу та основ творчої діяльності здобувачів вищої освіти педагогічних університетів. Подальший напрям розвідок убачаємо у створенні системи розвитку творчості майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Павленко В. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі. *Людинознавчі студії*. Серія «Педагогіка»: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. / ред. кол. М. Чепіль. Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. С. 184–196.
2. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. № 3. С. 115–120.
3. Albert, R. S., Runco, M. A. A history of research on creativity. In R.J. Sternberg. *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999. P. 16-31.
4. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. *Психология креативности*. Москва: Когито-Центр, 2009. 420 с.
5. Сметанський М. І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 22–29.
6. Семенюк М. Ю. Теоретичні засади проблеми розвитку креативності обдарованих студентів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 7. С. 27-30.

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN THE DISTANCE LEARNING PROCESS

Burchak Stanislav

candidate of pedagogical sciences, docent of physical and mathematical education and computer science department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *Today, the state of development of higher education in Ukraine puts forward new requirements for the preparation of applicants for higher education institutions, including pedagogical ones. There is a need to apply creative forms, teaching methods that develop the capacity for original thought and creative action. Therefore, the most important task of educational systems is to ensure the creative development of the individual, which is emphasized in numerous educational documents both in Ukraine and in foreign documents. In modern education, the creativity of a teacher is one of the leading factors in the success of learning. It becomes the quality that provides the individual the opportunity to adapt to changing living conditions and is a key to the success of a person in his professional activity. Creativity is also an important factor in the development of a person, which determines his or her willingness to change and abandon stereotypes.*

The purpose. *Defining ways of development of creativity of future mathematics teachers during distance learning in the conditions of a pedagogical university.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction, theoretical prediction, clarification of the essence and features of modeling.*

Results. *The ways of development of creativity of future teachers of mathematics during distance learning are explained in the article. A brief history of the development of the phenomenon of creativity from ancient times to the present, a working definition of creativity of a future teacher, structural components. In addition, sets of creative qualities of the future teacher's personality are presented among the presented components of creativity. The creative methods recommended for using in lectures, practicals, laboratory classes, in the process of independent, research activity of future mathematics teachers during distance learning are offered.*

Conclusion. *The use of these creative methods in the process of distance learning will promote the development of the specified personal creative qualities of future mathematics teachers. All this will form the basis for the development of creativity and the foundations of creative activity of higher education applicants of pedagogical universities. We can see a further direction of exploration in the creation of a system of development of creativity of future teachers in the conditions of higher education institution.*

Key words: *creativity, structural components of creativity, applicants for higher education, future teachers of mathematics, creative methods, institution of higher education, distance learning.*

References

1. Pavlenko V.V. (2016) *Sub'yekt-sub'yektna vzayemodiya u navchal'no- vy`xovnomu procesi Pol'shhi // Lyudy`noznachchi studiyi : zb. nauk. pracz` Drogoby`cz'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Ivana Franka*. [Subject-subject interaction in the educational process of Poland // Human Studies: Coll. Sciences. works of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University]. Drogobich, 2016. pp. 184-196. [in Ukrainian].

2. Tereshhuk G.V. (2014) *Navchal'nyj proces u vy'shhomu zakladi pedagogichnoyi osvity` v konteksti innovacijny`x zmin* [The educational process in a higher educational institution in the context of innovative changes] // *Naukovi zapysky` Ternopil's`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Seriya : Pedagogika. 2014. Pp. 115–120. [in Ukrainian].*
3. Albert, R.S., Runco, M.A. A history of research on creativity. In R.J. Sternberg. *Handbook of creativity*. New York : Cambridge University Press, 1999. P. 16-31.
4. Lyubart T., Mushy`ru K., Tordzhman S., Zenasny` F. (2009) *Psy`hology`ya kreaty`vnosti`* [Psychology of creativity]. Moskva: Kogy`to-Centr», 2009. 420 p. [in Russia].
5. Smetans`ky`j M.I. (2017) *Sutnisni xaraktery`sty`ky` al`ternaty`vy` yak pedagogichnogo ponyattya* [Essential characteristics of the alternative as a pedagogical concept] // *Pedagogika i psy`xologiya. 2017. pp. 22-29. [in Ukrainian].*
6. Semenyuk M.Yu. (2016) *Teorety`chni zasady` problemy` rozvy`tku kreaty`vnosti obdarovany`x studentiv* // *Osvita ta rozvy`tok obdarovanoi osoby`stosti. [Theoretical foundations of the problem of development of creativity of gifted students // Education and development of gifted personality]. Kyiv, 2016. pp. 27-30. [in Ukrainian].*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Бурчак Станислав Александрович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования и информатики, докторант
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье представлены пути развития творчества будущих учителей математики в процессе дистанционного обучения. Подана история развития феномена творчества с античных времен до сегодняшнего дня, рабочее определение творчества будущего учителя, структурные компоненты.

Кроме того, представлены наборы творческих (креативных) качеств личности будущего учителя в рамках представленных компонентных составляющих творчества. Предложены творческие (креативные) методы, рекомендованные для использования на лекционных, практических, лабораторных занятиях, в процессе самостоятельной, исследовательской деятельности будущих учителей математики при дистанционном обучении.

Ключевые слова: *творчество, структурные компоненты творчества, соискатели высшего образования, будущие учителя математики, творческие (креативные) методы, учреждение высшего образования, дистанционное обучение.*

Отримано редакцією: 16.01.2020 р.

УДК 373.5.016:53.

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-71-81

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ

Майстренко Наталія Миколаївна

аспірантка кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: nataliyamaystrenko1983@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-9883-6249

У статті розглянуто значення залучення майбутніх майстрів виробничого навчання до розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики для формування предметної компетентності. Розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики передбачає засвоєння студентами різного роду знань, умінь, навичок, вироблення здатностей, що дозволяють у майбутньому застосовувати їх у фаховій діяльності. Проаналізовано теорію і практику розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики, здійснено їх класифікацію. Розглянуто структуру предметної компетентності з фізики. Запропоновані методики формування предметної компетентності майстра виробничого навчання засобом розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики.

Ключові слова: *предметна компетентність, фізика, розв'язування задач, компетентісно орієнтовані задачі.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, яке характеризується високим рівнем розвитку, висуває нові вимоги до освіти, яка, будучи необхідним компонентом розвитку

особистості, зобов'язана відображати вимоги часу. У зв'язку із цим відбуваються істотні зміни в освіті: метою сучасного освітнього процесу стає вміння безперервно навчатися, здобувати знання, розвивати мислення та сприйняття, творчі здібності. Зростання ролі фундаментальної науки в змісті освіти неминуче має відобразитися в системі освітнього процесу.

Фізика слугує теоретичною базою більшості галузей сучасного виробництва і застосовується в різних сферах людської діяльності. Одним із елементів формування предметної компетентності є розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики, що є невід'ємною складовою освітнього процесу і сприяє засвоєнню знань про стан навколишнього середовища, сферу застосування фізичних законів, розумінню органічної єдності людини та природи, цілісності фізичної картини світу, етапів пізнавальної діяльності, формуванню фізичних понять, застосуванню здобутих знань для пояснення фізичних явищ і процесів, практичного використання відповідних законів і закономірностей у технічних пристроях, на виробництві, різних сферах життєдіяльності людини. На основі експериментальних і теоретичних методів наукового пізнання виявляється ставлення до значення фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці, становлення сучасних технологій. У процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих задач виховується інтерес до навчання, формуються працелюбність, допитливість, самостійність, загартовується воля, характер тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток компетентнісного підходу як науковий пошук досліджено у роботах Н. Бібік, Л. Ващенко, М. Голованя, О. Локшини, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Родигіної, Г. Селевка та ін. Аналіз теоретичних основ використання компетентнісного підходу розглядали у своїх роботах І. Зимня, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Курнешова, А. Маркова, Н. Щуркова. Питаннями формування та розвитку предметної компетентності при вивченні фізики займалися П. Атаманчук, В. Вовкотруб, В. Бургун, М. Галатюк, М. Садовий, О. Трифонова, В. Шарко та ін.; реалізація задачного підходу при вивченні фізики знайшла відображення у працях С. Гончаренка, Є. Коршака, О. Сергєєва, А. Павленка, С. Муравського та ін. При цьому належної уваги методиці формування предметних компетентностей студентів під час залучення їх до розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики приділено не було.

Метою статті є визначення впливу розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики на формування предметної компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання.

Виклад основного матеріалу. Зміни, які відбуваються останнім часом в освіті, спрямовані на те, щоб допомогти випускникам закладів професійної освіти у професійному самовизначенні. У них повинні бути сформовані та розвинуті такі якості, як творчий пошук, високі професійні знання, уміння та навички, ключові та фахові компетентності. Але без якісної підготовки майстра виробничого навчання підготувати майбутнього сучасного кваліфікованого робітника неможливо.

Крім своїх функціональних обов'язків, майстер виробничого навчання повинен володіти сучасними цифровими технологіями, знанням новітніх досягнень та постійно підвищувати свій методичний рівень. Інтеграційні підходи до навчання вимагають від майстра виробничого навчання високої методичної культури, яка є найвищим показником його фахової компетентності. Методична підготовка майбутніх майстрів виробничого навчання включає володіння інструментарієм розв'язання проблемних ситуацій [1].

Розуміння сутності процесу формування компетентності неможливе без з'ясування особливостей навчально-пізнавальної діяльності в контексті компетентнісного підходу до навчання. Для організації такої діяльності необхідне оновлення цілей, структури та змісту навчання, обґрунтований вибір форм, здійснення комплексної педагогічної діагностики, визначення й оцінювання освітніх результатів крізь призму сформованості предметних компетентностей з навчальних дисциплін (на відміну від традиційних знань, умінь та навичок), коригування й подальше проектування освітнього процесу.

Думки вчених, І. Зимньої, А. Хуторського, О. Когути, О. Тимчишина, М. Князяна щодо визначення внутрішньої структури компетентності неоднозначні, але вони єдині в тому, що здатність досягати значущих результатів у діяльності визначається наявністю знань і вмінь, мотивів їх ціннісних орієнтацій у галузі знань, а також сформованістю рефлексивно-оцінних умінь. Уявлення про багатокomпонентність компетентності підтверджується ідеями переважної кількості дослідників. До поняття «компетентність» В. Топоровський включає знання, уміння та навички у якості когнітивного та операційно-технологічного складників [2]. Також виділяють мотиваційну та етичну, соціальну та поведінкову складові. Д. Равен у якості складових компетентності розглядає когнітивний, ефективний та вольовий компоненти [3]. У Т. Шамардіної системними компонентами є когнітивний, операційно-діяльнісний та ціннісно-смысловий [4]. Е. Юматова виділяє предметні знання, уміння й навички діяльності, когнітивні здібності, розвиненість ціннісно-орієнтаційної та комунікативної сфер [5]. І. Панфілова розглядає професійно-змістовий, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний компоненти [6]. У дослідженні Л. Зайцевої компонентами предметної компетентності є мотиваційний, змістовий і дійовий [7]. Кількість компонентів компетентності варіюється. Але спільними для багатьох підходів є такі структурні елементи: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний, який включає емоційно-вольовий, ціннісний, рефлексивний. Тому дотримуємося саме такої структури предметної компетентності, оскільки вона відображає основні компоненти навчальної діяльності студентів.

Звернемося до короткого змістового аналізу компонентів предметної компетентності (фізика). *Когнітивний* – містить зміст навчального матеріалу, наукові факти, фундаментальні ідеї, поняття, закони, принципи та теорії, що дають змогу обґрунтувати перебіг фізичних явищ і процесів, з'ясувати їх закономірності, охарактеризувати сучасну фізичну картину світу, усвідомити наукові основи сучасного виробництва, техніки й технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використовувати набуті знання в практичній діяльності. *Мотиваційно-ціннісний* – включає мотивацію та ставлення до навчально-пізнавальної діяльності у природничій сфері. *Діяльнісний* – пов'язаний із використанням фізичних знань у конкретних ситуаціях і передбачає наявність умінь розв'язувати різні типи задач з фізики, виконувати практичні роботи за запропонованою інструкцією, самостійно планувати проведення спостережень, дослідів (добір необхідного обладнання, складання плану виконання роботи, висунення гіпотези), опрацьовувати результати досліджень, аналізувати, робити висновки тощо. *Особистісний* – компонент компетентності містить мотиви, емоції, цінності, власне ставлення, навички самоорганізації студента.

Перелічені вище компоненти взаємопов'язані між собою і зміни в одному з них приводять до змін інших.

На заняттях з фізики передбачається розв'язання таких завдань: формування світогляду на основі усвідомлення теоретичних моделей, законів і принципів фізики; набуття експериментальних умінь; формування навичок розв'язування компетентнісно орієнтованих задач.

Вважаємо, що методика формування предметної компетентності у здобувачів освіти в процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики визначається сукупністю впорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби і форми організації сучасного освітнього процесу, впроваджується на основі фундаменталізації знань, індивідуальної й соціальної значущості навчального матеріалу, практичної спрямованості освіти, орієнтації на розвиток самостійності студентів.

Однією з основних методик формування предметної компетентності під час вивчення фізики є залучення майбутніх фахівців до розв'язування компетентнісно орієнтованих задач.

Компетентнісно орієнтована задача – це навчально-пізнавальна задача, максимально наближена за змістом до життєдіяльності людини й містить практико-орієнтовану проблему (професійну, побутову), розв'язання якої потребує набуття студентами необхідних суб'єктивно нових знань та відповідних умінь і навичок [8].

Виокремимо основні етапи формування предметної компетентності: мотивація, постановка й розв’язування компетентнісно орієнтованої задачі.

На першому етапі здійснюється мотивація практичної діяльності студентів, на другому – розроблення алгоритму та безпосереднє розв’язування задач.

На другому етапі під час визначення й розв’язання компетентнісно орієнтованої задачі з фізики студенти усвідомлюють власні діяльнісні, навчально-пізнавальні проблеми, тезаурус та виокремлюють практичні завдання, де здійснюється аналіз реальної ситуації, що сформовані у компетентнісно орієнтованих задачах.

Результатом діяльності студента є сформована мотивація до навчання, готовність до застосування набутих знань з фізики та способів діяльності при подальшому вивченні дисциплін професійної та практичної підготовки. Роль викладача полягає в доборі задач з фізики відповідно до спеціальності студентів, що сприяє формуванню внутрішніх мотивів, виникненню стану усвідомленої суперечності між знанням і незнанням, володінням і неволодінням відповідним способом діяльності, шляхами вирішення якої є розв’язання компетентнісно орієнтованої задачі з фізики.

Процес розв’язування задач з фізики є «... засобом усвідомлення і засвоєння досліджуваних понять, явищ і закономірностей; методом вдосконалення знань і способом формування логіко-аналітичних умінь; засобом повторення пройденого, способом зв’язку курсу фізики з життєвими явищами і виробничими процесами в усіх їх різновидах; засобом створення проблемних ситуацій, способом вивчення нового матеріалу» [9, с.15–161].

Наприклад, для спеціальності 015 Професійна освіта. Транспорт доцільно вибирати задачі, які формують внутрішню мотивацію студентів. Наприклад, автомобіль масою 5 т рухається зі швидкістю $10\frac{\text{м}}{\text{с}}$ по випуклому мосту. Визначити силу тиску автомобіля на міст у його верхній частині, якщо радіус кривизни моста 50 м .

На третьому етапі розв’язування формуються вміння застосовувати набуті знання, аналізується зміст практичної діяльності, оцінюється її продуктивність шляхом зіставлення результатів навчання із поставленою метою. Розв’язування компетентнісно орієнтованих задач сприяє не лише розвитку мотивів навчання фізики, а й усвідомленню значущості даних задач у подальшій роботі майстра виробничого навчання, корисності відповідної діяльності та її засобів, що підвищує рівень сформованості предметної компетентності студента. Для спеціальності 015 Професійна освіта. Електротехніка та електромеханіка це задачі такого характеру: На рис. 1. $\varepsilon = 2\text{ В}$, $R_1 = 60\text{ Ом}$, $R_2 = 40\text{ Ом}$, $R_3 = R_4 = 20\text{ Ом}$ і $R_G = 100\text{ Ом}$. Визначити силу струму I_G через гальванометр.

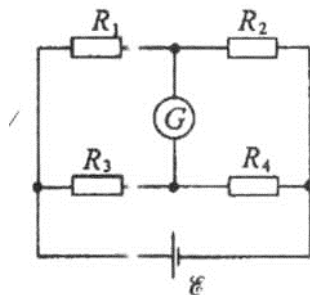


Рис. 1. Схема електричного кола

Формування предметної компетентності студентів спеціальності 015 Професійна освіта при розв’язуванні компетентнісно орієнтованих задач з фізики передбачає високу якість навчальних умінь, можливість встановлення зв’язків між знаннями та реальною дійсністю, здатність знаходити алгоритм розв’язання проблеми. У процесі її формування здійснюється накопичення знань і досвіду їх використання шляхом адаптації до конкретної навчальної ситуації та коригування когнітивних структур, створених у результаті набуття нових знань. Це є фундаментом для подальшого вивчення дисциплін професійної та

практичної підготовки за спеціальністю.

Безпосередньо визначити рівень сформованості предметної компетентності неможливо, тому потрібно оцінювати показники розвитку студента: знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, досвід застосування набутих знань і вмінь й готовність та здатність застосовувати їх під час розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики на різних етапах навчання.

Обов'язковою умовою формування й розвитку предметних компетентностей студентів є відповідна практична діяльність. У процесі набуття й накопичення досвіду при виконанні практичних та лабораторних робіт студенти розв'язують різнорівневі задачі.

У процесі розв'язування задач розвиваються навички застосування набутих теоретичних знань на практиці (приклад: акумулятор мотоцикла має $EPC\ 6B$ і внутрішній опір $0,5\ \text{Ом}$. До нього підключили реостат опором $5,5\ \text{Ом}$. Знайдіть силу струму на клеммах акумулятора.), коригуються недоліки й прогалини у сприйнятій теоретичній інформації, закріплюються в пам'яті основні фізичні закони та принципи, підвищується мотивація навчання, активізується пізнавальна діяльність студентів, розвиваються вміння аналізувати перебіг природних явищ, узагальнювати відомості про них, творчо мислити тощо. Розв'язування задач є способом перевірки і систематизації знань, дає можливість раціонально здійснювати повторення та узагальнення, розширювати й поглиблювати знання, сприяє формуванню наукового світогляду, ознайомленню з досягненнями науки та техніки [10].

Оскільки розв'язування задач є одним із засобів формування предметної компетентності, то потрібно акцентувати увагу студентів на аналізі якісної сторони фізичних явищ, властивостей тіл, речовини, процесів, розкривати їх сутність, висувати та обґрунтовувати гіпотези. Розв'язування фізичних задач є також «засобом усвідомлення й засвоєння досліджуваних понять, явищ і закономірностей, створення проблемних ситуацій, методом удосконалення знань і способом формування логіко-аналітичних умінь, встановлення зв'язку курсу фізики з життєвими явищами і виробничими процесами» [11].

У практиці навчально-виховної діяльності компетентнісно орієнтовані задачі використовуються як метод засвоєння, закріплення, перевірки й контролю теоретичних знань; засіб набуття практичних умінь, навичок професійного самовизначення, екологічного й економічного виховання. Розв'язуючи подібні задачі, студенти здобувають знання, необхідні для успішного навчання з дисциплін професійної та практичної підготовки.

Розв'язування компетентнісно орієнтованих задач є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, воно сприяє засвоєнню знань про стан природного середовища, сферу застосування фізичних законів, етапів пізнавальної діяльності, формуванню фізичних понять, використанню здобутих знань під час пояснення фізичних явищ і процесів, практичного застосування відповідних законів і закономірностей у технічних пристроях.

Знання з фізики дають студентам фундамент для вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки. Приклад для спеціальності 015 Професійна освіта. Електротехніка та електромеханіка подано в таблиці 1.

У структурі предметної компетентності студентів у процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих фізичних задач виокремлено такі взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний – навчально-пізнавальні потреби й мотиви (інтереси відповідно вибраного фаху, цінності);
- когнітивний – уявлення студентів про практико-орієнтовані проблеми, що розв'язуються засобами фізики;
- діяльнісний – практичні вміння й навички;
- особистісний – цілеспрямований процес здійснення діяльності, спрямованої на розвиток у студентів умінь мобілізувати власний суб'єктний досвід для розв'язання задач.

Таблиця 1

Міжпредметні зв'язки фізики з дисциплінами професійної та практичної підготовки спеціальності 015 професійна освіта. Електротехніка та електромеханіка

Предмети професійної та практичної підготовки	Фізичні закони, фізичні поняття, фізичні явища та процеси
Основи охорони праці	Роль фізики в житті людини, електричний струм, електромагнітні поля
Електричні машини і апарати	Одиниці вимірювання, фізичні величини, Міжнародна система одиниць СІ, закони Ома, Ампера, Джоуля-Ленца, сила Лоренца.
Конструкційні та електротехнічні матеріали	Провідники, діелектрики, полярні діелектрики, провідники в електростатичному полі, магнітне поле, магнетики та їх намагнічування, правило «лівої руки», взаємодія проводів зі струмами, діаманетики, парамагнетики.
Експлуатація і ремонт електроустаткування та засобів автоматизації	Постійний електричний струм, електрична ємність, конденсатори, види конденсаторів, з'єднання конденсаторів у батареї, енергія зарядженого конденсатора, енергія електростатичного поля, основні поняття про електричний струм, закони Ома, опір провідника, електрорушійна сила, закон Джоуля-Ленца, закони Кірхгофа для розгалужених кіл.
Автоматизація технологічних процесів і системи автоматизованого керування	Постійний електричний струм, закони Ома, Ампера, Джоуля-Ленца, сила Лоренца.
Електричні вимірювання	Одиниці вимірювання, фізичні величини, Міжнародна система одиниць СІ.
Електробезпека	Електричний заряд, діелектрики, постійний електричний струм.
Електропостачання підприємств і цивільних споруд	Магнетики та їх намагнічування, магнітний момент, магнітне поле в магнетиках, вектор напруженості магнітного поля, магнітна сприйнятливості і проникність магнетиків, правило «лівої руки», взаємодія проводів зі струмами, діаманетики, парамагнетики.
Електротехніка з основами електроніки	Електрична ємність, конденсатори, види конденсаторів, з'єднання конденсаторів у батареї, енергія зарядженого конденсатора, енергія електростатичного поля, основні поняття про електричний струм, закони Ома, опір провідника, електрорушійна сила, закон Джоуля-Ленца, закони Кірхгофа для розгалужених кіл.

Розкриваючи сутність мотивації навчальної діяльності з розв'язування компетентісно орієнтованих задач, розглянемо головні складові відповідної мотиваційної сфери людини: диспозиції (мотиви), потреба, мета та особливості мотиваційного забезпечення такої діяльності. Між елементами мотиваційної сфери особистості та функціональними блоками відповідної діяльності існує тісний зв'язок, який забезпечує динамічний взаємозалежний вплив, поєднуючи навчальну діяльність та мотиваційну сферу в єдиний комплекс.

Стимулом набуття досвіду й успішного здійснення практичної діяльності є ціннісні орієнтації, які формуються в процесі розвитку мотиваційної сфери людини. Саме на основі потреби в подальшій освітній діяльності у студентів виникають інтереси й стійкі знання – мотиви, які під час здійснення відповідної діяльності трансформуються у ціннісні орієнтації – переконання. Оскільки ціннісні орієнтації пов'язані з мотиваційною сферою особистості, її потребами, інтересами, мотивами тощо, виступають у якості регулятивної функції поведінки людини і є стимулом набуття певного компетентісного досвіду діяльності, то в процесі формування предметної компетентності під час розв'язування задач відповідного фаху

необхідно враховувати (виявляти й задовольняти) освітні потреби студентів.

На основі аналізу змісту курсу фізики для спеціальностей 015 Професійна освіта здійснено класифікацію задач компетентнісного характеру за:

- змістом – конкретні, абстрактні, міжпредметні, прикладні, історичні, тематичні;
- дидактичними цілями – тренувальні, контролювальні, дослідницькі, творчі;
- способом подання умови – текстові, графічні, завдання-малюнки, завдання-досліди;
- рівнем складності – прості, складні, комбіновані;
- вимогою – знаходження невідомого, доведення, конструювання; характером і методом дослідження – обчислювальні, якісні, експериментальні, дослідницькі.

Цю класифікацію задач не можна вважати повною, адже одна й та сама задача може належати до різних груп. Оскільки компетентнісно орієнтовані задачі бувають кількісними і якісними, абстрактними й конкретними, з виробничим змістом, то це дає змогу використовувати їх у будь-якому навчальному модулі.

Методика формування предметної компетентності студентів засобами компетентнісно орієнтованих задач є дискусійним питанням педагогів.

Досить складно створити вимірювальний інструментарій формування предметної компетентності студентів у процесі розв'язування компетентнісно орієнтованих задач. Адже компетентність розглядається як певна інтегрована характеристика особистості. На думку Ю. Мельник, В. Сіпій, об'єктивніше встановити рівень досягнення предметної компетентності, виокремлюючи її складові, і для них встановлювати відповідні критерії [9].

Ураховуючи умови модернізації системи контролю навчальних досягнень, виділимо вимоги до організації оцінювання предметної компетентності студентів у процесі розв'язування задач:

- порівняння результату з освітніми цілями (діагностика має бути спрямована на оцінювання рівня досягнення поставлених цілей);
- різноманітність методів (діагностування доцільно здійснювати з використанням різноманітних методів – тестування, виконання контрольних робіт, самодіагностики учнів тощо, враховуючи індивідуальні особливості школярів; різні види оцінювання підвищують вірогідність отриманих результатів, а також інтерес учнів до її проведення й результатів);
- наявність зворотного зв'язку (процес оцінювання має супроводжуватися постійним аналізом позитивних сторін і прогалин у досягненнях школярів);
- індивідуальний характер (щоб у процесі оцінювання формувати позитивну мотивацію учнів до навчальної діяльності, необхідно відстежувати їх індивідуальне просування в процесі розв'язування задач, набуття практичних умінь і навичок, розвитку психічних процесів, формування особистісних знань; оцінювання треба здійснювати відштовхуючись від наявного рівня досягнень кожного учня; відповідно до індивідуальних особливостей доцільно застосовувати різні види контролю й оцінювання навчальних досягнень);
- систематичність, регулярність (контрольно-оцінювальну діяльність варто запровадити на всіх етапах навчання, поєднувати її з іншими компонентами навчальної діяльності учнів);
- оперативність (застосування комп'ютерних програм з метою оброблення отриманих результатів);
- відкритість вимог (учасникам освітнього процесу заздалегідь оголошуються вимоги до рівня підготовки й процедури контролю) [8, с. 68, 69].

Урахування поданих вище вимог дає змогу одержати об'єктивні результати й підвищити ефективність методики формування предметної компетентності студентів засобами розв'язування компетентнісно орієнтованих задач з фізики.

Діагностування в процесі формування предметної компетентності виконує такі основні функції: оцінювання початкового й наступних рівнів сформованості предметної компетентності; контроль процесу реалізації розробленої методики її формування; коригування методичних взаємодій з метою підвищення ефективності навчально-виховного

процесу.

Діагностику результативності сучасного освітнього процесу потрібно розпочинати з цілепокладання, тому що результатом будь-якої діяльності є реалізація поставлених цілей. А досягнення освітнього процесу мають бути оцінені за рівнем відповідності цим цілям.

Оцінювання рівня сформованості такого складного феномену (якості особистості), як предметна компетентність за допомогою якісних методів є досить суб'єктивною й не є завжди можливою. Оскільки питання аналізу якості різних об'єктів і методів їх оцінювання є предметом вивчення науки кваліметрії, то для підвищення адекватності оцінювання предметних компетентностей, як свідчить практика, доцільно поєднувати якісні методи діагностики з елементами кваліметричного аналізу.

Визначальним показником оцінювання вміння розв'язувати компетентісно орієнтовані задачі є їх складність, яка залежить від:

1) кількості правильних, послідовних, логічних кроків та операцій, здійснюваних учнем (здатність усвідомити умову задачі, записати її у скороченому вигляді, накреслити схему або малюнок, виявити, яких даних не вистачає в умові та знайти їх у таблицях чи довідниках, виразити величини в одиницях СІ, записати формулу знаходження шуканої величини, виконати математичні дії й операції, здійснити обчислення значень невідомих величин, проаналізувати й побудувати графіки, скористуватися методом розмінностей для перевірки правильності розв'язку, оцінити вірогідність одержаного результату);

2) раціональності вибраного способу розв'язування;

3) типу завдання (комбінованого, типового (за алгоритмом) або нестандартного).

Висновки. Отже, предметна компетентність студентів при розв'язуванні компетентісно орієнтованих задач з фізики – це його особистісна якість, психологічна готовність упевнено, самостійно і відповідально застосовувати засвоєні теоретичні знання при вивченні дисциплін професійної та практичної підготовки та різних сферах життєдіяльності. Формування предметної компетентності при розв'язуванні задач впливає на розвиток наукового світогляду й мислення студентів, а також науково-природничої, математичної, інформаційно-комунікаційної, громадянської і загальнокультурної компетентностей.

На сучасному етапі розвитку освіти можна стверджувати про взаємозв'язок і інтеграцію компетентісно орієнтованих задач з фізики і компетентісного підходів у освітньому процесі. Узагальнена технологія розв'язування і складання компетентісно орієнтованих задач з фізики повноправно належить до актуальних компетентісно орієнтованих технологій. Постановка і розв'язування компетентісно орієнтованих задач слугує технологічною основою цілісного і якісного як освітнього, так і дидактичного процесів.

Складовими предметної компетентності майстра виробничого навчання є цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний та результативно-діагностувальний компоненти. Для формування зазначеної компетентності створюються умови для задоволення й розвитку освітніх потреб студента і набуття досвіду розв'язування компетентісно орієнтованих задач. Під час розв'язування таких задач на основі набутих знань, умінь, навичок та відповідних способів діяльності вирішуються практико-орієнтовані проблеми у цілому, здійснюється рефлексія навчально-пізнавальної діяльності, фокусується увага на змісті дій, аналізується процес розв'язування задач, оцінюється його продуктивність та значущість. Студенти набувають умінь застосовувати знання, способи розв'язання практичних проблем і переконуються в значущості фізичних знань та навчально-дослідницької діяльності. За результатами розв'язання компетентісно орієнтованих задач формується уявлення про сформованість предметної компетентності здобувачів освіти та здійснюється корекція їхнього розвитку.

Розв'язування компетентісно орієнтованих задач з фізики є невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу, що сприяє практичному використанню відповідних законів і закономірностей у технічних пристроях, на виробництві. Розв'язуючи компетентісно орієнтовані задачі з фізики, майбутні фахівці здобувають знання, потрібні для успішного навчання під час вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки. Перспективи

подальших пошуків у зазначеному напрямі пов'язані з розробленням інших елементів методичної системи вивчення фізики, що забезпечить формування предметної компетентності у майбутніх майстрів виробничого навчання.

Список використаної літератури

1. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Роль кейс-технології у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів закладів професійної освіти. *Innovates and information technologies in education. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology*: monograph. 2018. S. 276–287.
2. Топоровский В. П. Аналитическая компетентность педагога: технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки: учебно-метод. пособие. Изд. 2-е, стереотип. Москва: Планета, 2011.
3. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. С. 150–155, 275–298.
4. Шамардина Т. В. Формируем учебно-познавательную компетентность учащихся. *Директор школы*. 2007. № 4. С. 57–62.
5. Юматова Э. Г. Организационные аспекты формирования геометрографической профессиональной компетентности в вузе. *Сб. трудов V Всероссийской научно-методической конференции студентов, соискателей, молодых ученых и специалистов*. 2004. Н. Новгород: ВГИПА, 2004. С. 80–81.
6. Панфілов Ю. І., Фурманець Б. І. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.
7. Зайцева Л. Компетентнісний підхід в освітньому просторі. *Дошкільне виховання*. 2011. № 11. С. 9–11.
8. Мельник Ю. С., Сіпій В. В. Формування предметної компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 136 с.
9. Муравський С. А. Формування предметної компетентності студентів у процесі розв'язування фізичних задач. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 17: Інноваційні технології управління компетентнісно світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія*. 2011. С. 159–161.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва, Педагогика, 1991. 480 с.
11. Непорожня Л. В. Особливості розвитку науково-методичного забезпечення навчання фізики для основної школи з позицій компетентнісного підходу. Київ: Педагогічна думка, 2013.

FORMING THE SUBJECT COMPETENCE OF THE FUTURE VOCATIONAL TRAINING MASTERS IN THE PROCESS OF SOLVING THE COMPETENCY-BASED TASKS IN PHYSICS

Maistrenko Nataliia

phd student of the vocational education and agricultural production technology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Modern society, which is characterized by high levels of development, imposes new demands concerning education, which, being a necessary component of personal development, are bound to reflect the demands of time. Significant changes in education are due to this: the purpose of the modern educational process is the ability to learn on a continuous basis, to acquire knowledge, to develop and perceive thoughts, to create abilities. The fundamental role of science, which grows in the content of education, must be reflected in the educational process.*

Physics is the theoretical basis of most branches of modern production and is used in various fields of the human activity. One of the elements of forming the subject competence is solving the competency-based tasks in physics, which are an integral part of the educational process. This promotes acquiring the knowledge about the state of the environment, the sphere of physics laws; understanding the organic unity of man and nature, the integrity of the physical picture of the world, the levels of cognitive activity; forming the concepts in physics; using the knowledge about physics concepts to explain physical phenomena and processes; practical using the relevant laws and laws of operating the technical devices in production and in various fields of the human activity. The role of physics knowledge in human life, social and technological development, and forming the modern technologies is considered, based on experimental and theoretical methods of scientific knowledge. The interest in learning is cultivated, and the diligence, curiosity, independence, will, character, etc. are formed in the process of solving the competency-based tasks.

Purpose. *This paper intends to determine the place of solving the competence-based tasks in physics in forming the subject competence in the future vocational training masters.*

Methods. *The study investigates this issue by analyzing the students' subject competence, and the physics course content for specialty 015 Vocational education.*

The Main Results. *The process of forming the subject competence of the future vocational training masters while solving competency-based tasks in physics is examined.*

At the modern level of the education development, one can argue about the interconnection and integration of competency-based tasks in physics, and competence approaches in the educational process. Generalized technology for solving and composing training tasks is fully relevant to current competency-based technologies. Stating and solving competency-based tasks is the technological basis of the qualitative pedagogical process.

The components of the subject competence of the vocational training masters are the target, content, procedural (activity and resultant) diagnostic components. In order to form the mentioned above competence, conditions are being created for satisfaction and development of education needs of the student and gaining experience of solving competency-based tasks. The practically oriented problem is considered while solving physics tasks on the basis of acquired knowledge, skills and appropriate methods of activity. The reflection of educational and cognitive activity is carried out. The main attention is focused on the content of actions. The process of solving tasks is analyzed. Its performance and significance are evaluated. Students acquire the ability to apply knowledge, ways to solve practical problems, and become convinced of the importance of physical knowledge and research. The results of solving competency-based tasks form an idea of forming the substantive competence of high school students and correcting their development.

Conclusions and author's specific suggestions. *So, the subject competence of students in physics is its personal quality, psychological readiness to confident, independent and responsibility applying the acquired theoretical knowledge in studying the disciplines of professional and practical training and various spheres of life. The subject competence forming influences the development of students' scientific outlook and thinking, and scientific and natural, mathematical, informational and communicational, civic and general cultural competences.*

Solving the competency-based physics tasks is an integral part of the modern education process, which contributes to the practical application of the relevant laws and laws in technical devices, at production. By means of solving competency-based physics tasks, students acquire the knowledge they need to succeed in learning, vocational and practical training. The challenge for further exploration is related to the development of other elements of the methodological system of student physics training, which will ensure forming the subject competence in solving physics tasks of the future vocational training masters.

Key words: *subject competence, physics, solving physics tasks, competency oriented tasks.*

References

1. Ignatenko G.V., Ignatenko O.V. The role of case technology in the formation of methodological competence of future teachers of vocational education institutions / Innovates and information technologies in education. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph 18. c. 276-287 [in Ukrainian]
2. Toporovsky V.P. (2011). Analytical competence of the teacher: development technologies, pedagogical analysis, methods and forms of assessment: sch. teacher ed. Ed. 2nd, stereotype. Moscow: Planet,. P. 176. [in Russian]
3. Raven D. (2002). Competence in modern society: identification, development and realization. - Moscow. P.150-155, 275-298. [in Russian]
4. Shamardina T.V. (2007). Form students' educational and cognitive competence. *Headmaster*. №4. Pp. 57 – 62. [in Ukrainian]
5. Yumatova E.G. (2004). Organizational aspects of the formation of geometrographic professional competence in high school. Collected Papers of the V All-Russian Scientific and Methodological Conference of Students, Applicants, Young Scientists and Specialists. 2004. N. Novgorod: VGIPA,. P. 80-81 [in Russian]
6. Panfilov Yu.I., Furmanets B.I. (2017). Competent approach in education: experience, problems, perspectives. *The theory and practice of social systems management*. № 3. S. 55–67. [in Ukrainian]
7. Zaitseva, L. (2011). Competence approach in educational space. *Early Childhood Education*. № 11. S. 9–11. [in Ukrainian]

8. Melnik Yu.S., Sipyi V.V. (2018). Formation of subject competence of high school students in the process of teaching physics. Kyiv: CONVI PRINT LLC, 136 p. [in Ukrainian]
9. Muravskiy S.A. (2011) Formation of subject competence of students in the process of solving physical problems. Scientific Works Collection Kamianets-Podilskiy Ivan Ogiyenko National University. No. 17: Innovative technologies for managing the competence of the formation of the teacher: physics, technology, astronomy. Pp. 159-161. [in Ukrainian]
10. Vygotskiy L.S. (1991). Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogy. 480 p. [in Russian]
11. Neporozhnyi L.V. (2013). Peculiarities of development of scientific and methodological support of teaching physics for primary school from the standpoint of competence approach. Kyiv: Pedagogical Thought. P. 168–176. [in Ukrainian]

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Майстренко Наталья Николаевна

аспирантка кафедри професійного образования и технологий сельскохозяйственного производства
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье рассмотрено значение включения будущих мастеров производственного обучения в процесс решения компетентностно ориентированных задач по физике для формирования предметной компетентности. Решение компетентностно ориентированных задач по физике предполагает усвоение студентами разного рода знаний, умений, навыков, выработка способностей, позволяющих в будущем применять их в профессиональной деятельности. Проанализированы теория и практика решения компетентностно ориентированных задач по физике, осуществлена их классификация. Рассмотрена структура предметной компетентности по физике, предметные методики формирования предметной компетентности мастера производственного обучения средством решения компетентностно ориентированных задач по физике

Ключевые слова: предметная компетентность, физика, решение задач, компетентностно ориентированные задачи.

Отримано редакцією: 3.01.2020 р.

УДК 371.3:811.111 Л:86

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-81-89

РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ СКЛАДОВИХ, КРИТЕРІЇВ І РІВНІВ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАНДАРТАХ США

Леврінц Маріанна Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II
e-mail: marianna@kmf.uz.ua
ORCID ID: 0000-0002-2206-7113

У статті представлено результати вивчення складових, критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у стандартах педагогічної освіти й розвитку США. Вимоги до фахової підготовки й розвитку вчителів-філологів в освітніх стандартах представлено у трьох аспектах: професійні знання, вміння і диспозиції. Порівняльний аналіз текстів стандартів різних профільних організацій виявив, що принципами їх укладання є спорідненість, послідовність і наступність. Основними елементами професійної компетентності є ініомовна комунікативна компетентність, методична, культурологічна, психолого-педагогічна, інформаційно-технологічна і т. ін.

Ключові слова: фахова компетентність, учитель іноземних мов, стандарти педагогічної освіти і професійного розвитку, вимоги, складові, критерії і рівні розвитку компетентності, США.

Постановка проблеми. У США рух за професіоналізацію вчителювання як головної візії реформування педагогічної освіти поставив на порядок денний необхідність конкретизації вимог до компетентнісного рівня, якості підготовки і професійної діяльності вчителів ІМ (іноземних мов). Досягнення спільного розуміння сутності останніх професійною спільнотою педагогів країни репрезентоване у нормативних документах

освітніх стандартів. Стратегічним завданням стандартів є регламентування вимог до фахової компетентності педагогічних працівників та освітнього процесу, досягнутого в ході широкого суспільного обговорення. Відтак проблема стандартів підготовки й розвитку вчителів гостро дискутується у колах науково-педагогічної і правової спільнот. Вітчизняна освітня галузь також взяла курс на стандартизацію, ухваливши стандарт вищої освіти для спеціальності філологія для другого і третього освітніх рівнів у 2019 році. Проте у США напрацьовано значний досвід формування й реалізації стандартів у сфері підготовки вчителів-філологів, тоді як у нашій країні у вищезгаданому стандарті професійно-значущі компетентності вчителя ІМ не конкретизуються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми фахової підготовки вчителів-філологів у США, а також освітніх стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ присвячені численні праці американських учених, зокрема Гарсія П., Глісан Е., Джонсон К., Дарлінг-Хемонд Л., Крендел Дж., Фрімен Д., Свендер Е., Шульц Р. та ін. Вітчизняні науковці мають значні напрацювання з питань педагогічної освіти і підготовки філологів у США (Бідюк Н., Іконнікова М., Кошманова Т., Мукан Н., Шандрук С.). Водночас у вітчизняному науковому дискурсі проблема представленості складових, критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів ІМ у нормативних документах стандартів США не була об'єктом окремого вивчення, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз складових, критеріїв і рівнів розвитку фахової компетентності вчителів-філологів у стандартах підготовки й розвитку педагогів у сфері іншомовної освіти США.

Виклад основного матеріалу. Урядова постанова «Не залишимо жодної дитини без уваги» (No Child Left Behind Act, 2001) стала поштовхом для прийняття низки нормативних документів профільними органами, які регламентують стандарти й вимоги до компетентнісного рівня педагогічних працівників [8]. Перші спроби узгодження вимог до предметних знань і вмінь учителів ІМ здійснено Американською радою викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL) у 1986 році, в результаті чого було опубліковано документ «ACTFL Рекомендації із оволодіння іноземною мовою» (ACTFL Proficiency Guidelines, 1986). У 2002 році було визначено вимоги до вихідного рівня професійної компетентності випускників педагогічних ЗВО спільними діями ACTFL і Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE) «Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/ CAEP» (ACTFL/ CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers). Нагадаємо, що NCATE є офіційним акредитаційним органом, який здійснює контроль за якістю підготовки майбутніх учителів. Вимоги до компетентнісного рівня учителів-початківців відображено у документі «Стандарти з ліцензування учителів-початківців іноземних мов» (Model Licensing Standards for Beginning Foreign Language Teachers, 2002) Міжштатового консорціуму підтримки й оцінювання молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC). Вимоги до компетентнісного рівня досвідчених учителів визначаються Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS) [1; 2; 3].

Названими документами визначаються основи комплектування змісту навчальних програм і нормативні показники результатів навчання студентів. Підставою для визначення критеріїв компетентнісного рівня майбутніх учителів ІМ, визначених у документах вищевказаних профільних організацій, є результати науково-дослідної роботи та діалогу професійної спільноти [2, с. 21; 4].

У текстах американських стандартів висувуються вимоги до компетентності здобувачів вищої освіти та вчителів-практиків шляхом їхнього структурування на

професійно значимі знання, вміння і диспозиції, проте у пунктах стандартів на термін компетентність не посиляються (у роз'ясненнях пунктів стандартів компетентність згадується багаторазово). Однак у США загальноприйнятим є вживання означеного концепту саме у відношенні до знань, вмінь і диспозицій, що й робить правомірним твердження про компетентнісно-базовану зорієнтованість змісту стандартів та уможливорює вивчення проблеми компетентності у контексті стандартів.

На підставі аналізу текстів стандартів було з'ясовано, що головне змістове навантаження несуть не самі пункти стандартів, які тільки вказують на узагальнену галузь професійних знань, а саме роз'яснення пунктів шляхом висунення вимог до практичних умінь майбутнього або практикуючого вчителя. Концепт «компетентність» лежить більшою мірою в діяльнісній, ніж у знаннєвій площині, відтак конкретизація практичних умінь у текстах стандартів становить суть розуміння проблеми компетентності науково-педагогічною спільнотою США. У текстах стандартів не робляться приписи щодо професійних знань і вмінь, якими слід оволодівати вчителю-філологу, і не вказуються шляхи їх розвитку. Виділені у загальних рисах галузі професійних знань і відповідних практичних умінь мають рекомендаційний, а не настановчий характер, на їх основі розробляються зміст і структура програм підготовки вчителів ІМ.

Як свідчить розгляд нормативної документації, вимоги до вчителя-філолога викладені у контексті професійних знань, вмінь і диспозицій. Критерії є показниками сформованості професійних знань і вмінь, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності та готовності до неї (диспозиції). Критерії вказують, наскільки майбутній учитель підготовлений і виявляє бажання займатись педагогічною діяльністю. Виділення рівнів сформованості професійної компетентності здійснюється на основі врахування критеріїв. Рівень сформованості професійної компетентності – це ступінь відповідності певній меті стандартів. Наприклад, у тексті стандартів ACTFL/CAEP (2013) визначаються три рівні сформованості професійної компетентності, а саме цільовий, прийнятний, неприйнятний. У рубриці кожного рівня подається опис критеріїв сформованості знань і вмінь учителя-філолога (цільовий – кандидат здатний описувати у системному світлі культуру країн, мова яких вивчається; прийнятний – кандидат називає головні аспекти і факти, пов'язані із культурою країн, мова яких вивчається; неприйнятний – кандидат називає лише окремі факти із культури країн, мова яких вивчається) [2].

У нормативному документі «Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів» (Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development) Міжштатового консорціуму підтримки та оцінювання молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) робиться основний акцент на просуванні за рівнями професійної компетентності, які деталізуються на основі стандартів. У документі вводиться поняття прогресії/просування вчителів, під яким розуміють зростання компетентнісного рівня за критеріями кожного стандарту впродовж трьох рівнів професійного розвитку від першого до третього (від базового до вищого). Метою визначення і реалізації прогресій є підтримка й сприяння професійному зростанню педагогів. У майбутньому автори документа вбачають ідею прогресії як дискусійну платформу національного рівня щодо узгодження рівнів професійного розвитку педагогів [3; 5, с. 10–15].

До структури нормативного документа входить перелік стандартів, до яких додаються рубрики «діяльність» (performance), «базові знання» (essential knowledge), «головні диспозиції» (critical dispositions). Очевидно, що означені елементи дублюють структуру професійної педагогічної компетентності. Далі деталізовано прогресії до певних груп стандартів згідно з трьома рівнями із описом професійної діяльності вчителя і вмінь. Завершується кожна рубрика описом діяльності, спрямованої на розвиток і вдосконалення професійних знань і вмінь, тобто вчителю пропонуються рекомендації стосовно

можливостей і шляхів формування певних компетентностей.

На особливу увагу заслуговують підходи й форми контролю за рівнем сформованості професійних компетентностей у США. У документі «Стандарти підготовки вчителів ІМ АСТFL/САЕР» (2013–2015) слідом за роз'ясненням кожного пункту стандартів, критеріїв і рівнів сформованості професійної компетентності подається вид завдань, на основі яких здійснюється оцінювання успішності виконання ліцензійних вимог учителем ІМ. Вибір завдань зумовлюється особливостями галузі знань і вмінь, які необхідно продемонструвати вчителю. Наприклад, оцінювання рівня сформованості іншомовної усної комунікативної компетентності здійснюється на основі спеціалізованого іспиту з усного мовлення (the Oral Proficiency Interview). Знання лінгвістики перевіряються у формі усного або письмового іспиту, тестування. Оцінювання підготовленості вчителів до забезпечення культуропровідної функції передбачає, приміром, розроблення планів занять, спрямованих на вивчення культурних особливостей носіїв мови, пояснення особистої філософії щодо проблем культури, літератури, міждисциплінарних зв'язків у навчальному процесі з вивчення ІМ або інших питань. Написання портфоліо, рефлексивно-аналітичних матеріалів, сценаріїв навчальних заходів, власних дидактичних розробок є невід'ємною складовою завдань, на базі яких оцінюється рівень професійної компетентності вчителів ІМ [2]. Узагальнення вимог до здобувачів іншомовної філолого-педагогічної освіти і якості професійно-педагогічної діяльності вчителів ІМ у нормативних документах США подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнення вимог до вчителів ІМ у нормативних документах США

Знання і вміння	Освітні стандарти
<i>Мовна і мовленнєва компетентності</i>	- АСТFL Рекомендації із оволодіння мовленням, письмом, слуханням і читанням (2012) - Стандарти вивчення ІМ у XXI ст. (SFL 1996, 1999, 2006) - Стандарти підготовки вчителів ІМ АСТFL/САЕР (2013-2015), Стандарт 1. <i>Володіння ІМ: міжособистісне, інтерпретативне та презентаційне.</i> Стандарт 2. <i>Культура, лінгвістика, література та концепти суміжних дисциплін.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців ІМ (2002). Стандарт 1. <i>Предметні знання.</i> - INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 4. <i>Предметні знання.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 2. <i>Знання мови.</i>
<i>Комунікативна компетентність</i>	- Стандарти підготовки вчителів ІМ АСТFL/САЕР (2013-2015), Стандарт 1. <i>Володіння ІМ: міжособистісне, інтерпретативне та презентаційне.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців ІМ (2002). Стандарт 1. <i>Предметні знання</i> (охоплюють знання мови і мовлення). Стандарт 6. <i>Комунікація.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 2. <i>Знання мови</i> (передбачає сформовану комунікативну компетентність). - INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 3. <i>Навчальне середовище.</i> Стандарт 5. <i>Застосування предметних знань.</i>
<i>Культурологічна компетентність</i>	- Стандарти підготовки вчителів ІМ АСТFL/САЕР (2013–2015). Стандарт 2. 2. <i>Культура, лінгвістика, література та концепти суміжних дисциплін.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців ІМ (2002). Стандарт 1. <i>Предметні знання.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 3. <i>Знання культури.</i>

<p><i>Методична/ Лінгводидактична компетентність</i></p>	<p>- Стандарти підготовки вчителів IM ACTFL/CAEP (2013-2015). Стандарт 3. <i>Теорії засвоєння мови, знання студентів та їхніх потреб.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців IM (2002). Стандарт 4. <i>Навчальні стратегії.</i> Стандарт 5. <i>Навчальне середовище.</i> Стандарт 7. <i>Планування навчального процесу.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 4. <i>Знання особливостей засвоєння мови.</i></p>
<p><i>Психолого-педагогічні знання</i></p>	<p>- Стандарти підготовки вчителів IM ACTFL/CAEP (2013-2015). Стандарт 3. <i>Теорії засвоєння мови, знання студентів та їхніх потреб.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців IM (2002). Стандарт 2. <i>Розвиток учнів.</i> Стандарт 3. <i>Диверсифікованість учнів.</i> Стандарт 4. <i>Навчальні стратегії.</i> Стандарт 8. <i>Оцінювання.</i> - INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 1. <i>Розвиток учнів.</i> Стандарт 2. <i>Індивідуальні відмінності в учінні.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 1. <i>Знання про учнів.</i> Стандарт 5. <i>Створення рівноправного і справедливого навчального середовища.</i> Стандарт 6. <i>Розроблення курикулуму і планування навчального процесу.</i> Стандарт 7. <i>Оцінювання.</i></p>
<p><i>Організація навчального процесу</i></p> <p>Диспозиції</p>	<p>- Стандарти підготовки вчителів IM ACTFL/CAEP (2013-2015). Стандарт 4. <i>Інтеграція стандартів при плануванні й імплементації їх у навчальному процесі та застосування навчальних ресурсів.</i> Стандарт 5. <i>Оцінювання інішомовної і міжкультурної компетентності – вплив на навчання учнів.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців IM (2002). Стандарт 4. <i>Навчальні стратегії.</i> Стандарт 5. <i>Навчальне середовище.</i> Стандарт 7. <i>Планування навчального процесу.</i> Стандарт 8. <i>Оцінювання.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 1. <i>Знання про учнів.</i> Стандарт 5. <i>Створення рівноправного і справедливого навчального середовища.</i> Стандарт 6. <i>Розроблення курикулуму і планування навчального процесу.</i> Стандарт 7. <i>Оцінювання.</i> - INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 3. <i>Навчальне середовище.</i> Стандарт 5. <i>Застосування предметних знань.</i> Стандарт 6. <i>Оцінювання.</i> Стандарт 7. <i>Планування навчального процесу.</i> Стандарт 8. <i>Навчальні стратегії.</i> - Стандарти підготовки вчителів IM ACTFL/CAEP (2013–2015). Стандарт 6. <i>Професійний розвиток, підтримка та етичність.</i> - INTASC Модель стандартів із ліцензування учителів-початківців IM (2002). Стандарт 9. <i>Рефлексивна практика і професійний розвиток.</i> Стандарт 10. <i>Спільнота.</i> - INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 9. <i>Професійне навчання і етичність.</i> Стандарт 10. <i>Лідерство і колаборація.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 8. <i>Рефлексія.</i> Стандарт 9. <i>Професіоналізм.</i> - NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). «Ключові пропозиції NBPTS». Стандарт 1. <i>Відданість студентам та їхньому навчанню.</i> Стандарт 3. <i>Вчителі є відповідальними за управління і моніторинг навчання учнів.</i> Стандарт 4. <i>Вчителі систематично розмірковують над професійною діяльністю і навчаються на досвіді.</i> Стандарт 5. <i>Вчителі є членами навчальних громад.</i></p> <p>[2; 3; 4; 6; 7; 8]</p>

Аналіз текстів стандартів, які визначають хід професійної освіти і розвитку вчителів ІМ у США, виявив значну спорідненість, послідовність і наступність у їх формулюванні, а також у підходах до оцінювання компетентнісного рівня педагога. Під спорідненістю мається на увазі тісний взаємозв'язок у змісті між документами різних профільних організацій, а також у межах одного документа. Із таблиці 1 видно, що професійною спільнотою досягнуто консенсус у розумінні складових і критеріїв професійної компетентності вчителя ІМ. Послідовність і наступність передбачає врахування особливостей професійного становлення й розвитку вчителя ІМ, а також змін, що відбуваються у професійній компетентності початківця або досвідченого педагога у висуненні вимог у нормативних документах відповідних профільних організацій США. Органами, які несуть відповідальність за контролювання якості підготовки вчителів ІМ, є Національна рада з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE), для початкуючих вчителів – Міжштатний консорціум підтримки та оцінювання молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) і для досвідчених педагогів – Національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS).

Вимоги до фахової підготовки і розвитку вчителів-філологів представлені у трьох аспектах у вищевказаних документах, а саме професійні знання, вміння і диспозиції. Однак такий поділ є умовним, оскільки пункти стандартів із зазначеними відповідними структурними елементами є тісно пов'язаними й співвідносяться між собою. Нам особливо імпонує виділення диспозицій у комплексному баченні професіоналізму вчителя ІМ. Серед головних елементів професійної компетентності фігурують мовна, мовленнєва, комунікативна, культурологічна, методична/лінгводидактична, психолого-педагогічна компетентності.

Поступальний розвиток професійної компетентності вчителів ІМ, досягнення й звершення у педагогічній кар'єрі відображено згідно з принципом наступності у виділенні рівнів компетентності (наприклад, 1-базовий, 2-середній, 3-вищий) [5]. У зростанні компетентнісного рівня спостерігається перерозподіл акцентів у структурі професійної компетентності педагогів. Так, у документі «Ключові пропозиції NBPTS» (Core Propositions of the NBPTS) має місце зміщення пріоритетів у бік до диспозицій. Першим і найголовнішим стандартом є відданість студентам і справі їхнього навчання, за яким слідує відповідальність за організацію навчання учнів, систематичний аналіз власної професійної діяльності і, нарешті, колаборація. Предметні знання і вміння викладати фахову дисципліну узагальнено у межах стандарту 2. Тобто для досвідченого педагога важливості набуває внутрішня й зовнішня спрямованість особистості, а також активні дії із професійного самовдосконалення [8].

Порівняльний аналіз змісту стандартів, які спрямовують хід підготовки вчителів ІМ і рівень підготовленості майбутніх учителів ACTFL/CAEP (2013), а також документів INTASC (2002) для молодих учителів, свідчить, що від випускника педагогічного ЗВО очікується засвоєння знань мови і про мову та вміння навчати ІМ, що відповідним чином підкреслено у пунктах стандартів 1 і 2. Майбутній учитель зобов'язаний оволодівати іншомовною комунікативною компетентністю та здобувати ґрунтовні знання у галузях філології, методики викладання ІМ і т. д. У третьому й четвертому пунктах стандартів указується на необхідність ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, розвинених умінь організації навчального процесу із засвоєння ІМ. У документі INTASC (2002) на перший план виходить психолого-педагогічна підготовка, знання про учнів, їхні індивідуальні відмінності, тоді як знання мови і про мову разом з умінням викладати ІМ розміщено у четвертому і п'ятому пунктах стандартів [2; 3].

Таким чином, для випускника університету першорядною є предметна компетентність (мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична). Учитель-початківець у розумінні авторів стандартів зобов'язаний працювати над удосконаленням психолого-

педагогічної компетентності, тоді як досвідчений учитель ІМ є відданим своїй справі професіоналом, який дбає про поліпшення результатів навчання учнів та професійний саморозвиток.

Важливою темою в дискурсі стандартів є підготовка вчителів ІМ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Наприклад, у другому пункті стандартів «Предметні знання» АСТFL/САЕР (2013) підкреслюється вміння застосовувати інформаційні технології під час пояснення тем, пов'язаних з літературою і культурою країн, мова яких вивчається. У стандарті 4 вказується на необхідність інтегрування інформаційних технологій у навчальний процес, так само у стандарті 5 (оцінювання) і 6 (професіоналізм) наголошується на особливій ролі технологічних засобів. У документі АСТFL (2013), додатку Л, зазначається необхідність забезпечення студентам можливостей отримання навчального досвіду із застосування інформаційних технологій під час навчання в університеті, а також озброєння майбутніх учителів умінь застосовувати новітні технології у навчанні ІМ [2, с. 61].

Підсумковим пунктом усіх вищезгаданих нормативних документів є дискурс професіоналізму. У документах, що регулюють підготовку і професійний розвиток учителів-початківців АСТFL/САЕР підкреслюється важливість неперервного професійного розвитку, навчання впродовж усього періоду професійної діяльності, розвиток лінгвістичної, культурологічної, педагогічної компетентностей, розвиток рефлексивного мислення, а також співпраця з усіма учасниками навчального процесу [2, с. 29]. Ідентичне змістове наповнення простежується у пунктах 9 і 10 стандартів INTASC (2002), водночас у стандарті 10 окремо дається роз'яснення важливості співпраці для професійного розвитку молодих педагогів. У документі NBPTS (2015, 2016) поряд із вищезгаданими рекомендаціями вказується у стандарті 10, що досвідчені педагоги долучаються до збагачення знань своєї бази галузі, сприяють оптимізації підходів до викладання ІМ, підтримують інших членів професійної групи [8, с. 45].

Висновки. Сутність розуміння складових, критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів ІМ науково-педагогічною спільнотою репрезентоване у нормативній документації освітніх стандартів США. Порівняльний аналіз текстів стандартів різних профільних організацій виявив, що принципами їх укладання є спорідненість (узгодженість змісту стандартів різних профільних організацій та в межах одного документа), послідовність і наступність (врахування особливостей професійного становлення й розвитку вчителя-філолога та супровідних якісних змін компетентності). Вимоги до професійної підготовки і розвитку вчителів-філологів у відповідних документах відтворено у трьох аспектах: професійні знання, вміння і диспозиції. Серед головних елементів професійної компетентності фігурують іншомовна комунікативна компетентність, методична, культурологічна, психолого-педагогічна, інформаційно-технологічна та деякі інші.

У ході зростання компетентнісного рівня спостерігається перерозподіл акцентів у структурі професійної компетентності: для випускника педагогічного ЗВО найважливішою є предметна компетентність (мовна, мовленнєва, комунікативна, культурологічна, методична і т. д.), початківцю варто зосереджувати зусилля на вдосконаленні психолого-педагогічної компетентності. Вимоги до компетентнісного рівня досвідченого вчителя ІМ сфокусовані у площині диспозицій, якому необхідно працювати над професійним саморозвитком і підвищенням навчальної результативності учнів. Дискурс професіоналізму фігурує у всіх нормативних документах освітніх стандартів, підсумовуючи суть і мету професійного становлення і розвитку вчителя ІМ.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо запозичення прогресивного досвіду США щодо формування й упровадження освітніх стандартів у вітчизняну галузь іншомовної філолого-педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). Public Law (PL) 107-110, Title II 20 U.S.C. 6601 sec. 2101. URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> (дата звернення: 05.01.2019)
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. 2013. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf (дата звернення: 02.02.2019)
3. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. 2002. 69 p.
4. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2013). Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. URL: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf> (дата звернення: 02.02.2019).
5. Council of Chief State School Officers. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC *Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author, 2013. 57 p.
6. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *ACTFL proficiency guidelines: Speaking, writing, listening, and reading*. Alexandria, VA: Author. 2012. 24 p.
7. National Standards. Standards for foreign language learning in the 21st century (SFLL). Lawrence, KS: Allen Press. 2006.
8. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). *World Languages Standards (for teachers of students ages 3-18+)*. Arlington, VA and Southfield, MI: National Board for Professional Teaching Standards, 2015–2016. 51 p.

REPRESENTATION OF COMPOSITIONS, CRITERIA AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCE IN US STANDARDS

Levrints (Lőrincz) Marianna

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of philology
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Introduction. *The present paper examines the standards of foreign language teacher preparation and development in the USA in the context of competence oriented educational paradigm.*

Purpose. *To this end, the constituents, criteria and levels of foreign language teachers' competence as reflected in the standards of teacher preparation and development in the USA have been singled out.*

Methods. *The methods of thematic analysis, comparison and systematization were employed in attaining this aim.*

Results. *The joint vision of the language teachers' competence of the American educational researchers and practitioners is presented in the relevant standards. Standards, thus, reflect the strategic aims and expectations of language teacher education as a result of consensus reached by the country's professionals.*

The comparative analysis of the standards of different professional bodies revealed several underlying principles of their development: congruence of the content of standards of different professional organizations and within the same document, as well as consecutiveness and consistency, i.e. the nature of professional preparation and development of language teachers and the accompanying qualitative changes along the continuum of competence growth are taken into account. The structure of foreign language teacher's professional competence is made up of three main constituents: professional knowledge, skills and dispositions. Its main elements include the communicative language competence, linguistic, cultural, language teaching competence (methodological/ linguodidactic), general pedagogic and psychological, technological and some others.

In the course of competence development the redistribution of focus in the structure of competence is mirrored in the analysed documents. Thus, teacher candidates should seek to improve the knowledge and skills closely related to their content area such as foreign language communicative competence (including knowledge of linguistics, language, communication), cultural, methodological competence etc. Novice teachers are expected to enhance their pedagogic

and psychological competence, while experienced teachers are to aspire for professional growth, their students' academic gains and recognize the importance of life-long learning. **Originality.** So far, the aspects of language teachers' competence development in terms of their constituents, criteria and levels presented in the US standards have not been analysed by Ukrainian researchers, which adds to the novelty of this study. **Conclusion.** The discourse of competence and professionalism features in all texts of standards analysed, summarizing the essence and goals of language teachers' education and development.

Key words: professional competence, foreign language teacher, standards of education and development of teachers, requirements, components, criteria and levels of competence development, USA.

References

1. No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). (2001) Public Law (PL) 107-110, Title II 20 U.S.C. 6601 sec. 2101. URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf
3. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2002). *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
4. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers. URL: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFLStandards20Aug2013.pdf>
5. Council of Chief State School Officers. (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author.
6. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *ACTFL proficiency guidelines: Speaking, writing, listening, and reading*. Alexandria, VA: Author.
7. National Standards. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (SFL)*. Lawrence, KS: Allen Press.
8. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2015–2016). *World Languages Standards (for teachers of students ages 3-18+)*. Arlington, VA and Southfield, MI: National Board for Professional Teaching Standards.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ, КРИТЕРИЕВ И УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СТАНДАРТАХ США

Левринц Марианна Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии
Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II

В статье представлены результаты изучения составляющих, критериев и уровней развития профессиональной компетентности учителей иностранных языков в стандартах педагогического образования и развития США. Сравнительный анализ текстов стандартов различных профильных организаций свидетельствует, что принципами их составления является родство, последовательность и преемственность. По структуре профессиональная компетентность представлена в трех аспектах: профессиональные знания, умения и диспозиции. Основными элементами профессиональной компетентности является иноязычная коммуникативная компетентность, методическая, культурологическая, психолого-педагогическая, информационно-технологическая и т.д.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель иностранных языков, стандарт педагогического образования и развития, требования, составляющие, критерии и уровни развития компетентности, США.

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.14

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-90-96

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ

Климова Катерина Яківна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов
Житомирський національний агроекологічний університет
klimov999@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0566-4044

У статті йдеться про використання методів і прийомів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців на заняттях з української мови за професійним спрямуванням в університеті. Узагальнено зміст понять «критичне і творче мислення», «технологія розвитку критичного мислення». Акцентовано увагу на вміннях студентів критично опрацьовувати україномовні інформаційні джерела для професійного самонавчання та самовдосконалення. Спираючись на досвід українських та зарубіжних педагогів, авторка демонструє фрагменти розроблених нею лекцій та практичних занять з розвитку критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, мовнокомунікативна професійна компетентність, інформаційні джерела, методи групової та індивідуальної роботи на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Перевагою вищої освіти в умовах інформаційно розвиненого суспільства є наявність великої джерельної бази, яка задовольняє інтелектуальні потреби як викладачів, так і студентів, підвищує результативність навчання, збагачує зміст навчально-методичних комплексів дисциплін. Зокрема, мережеві біобібліографічні електронні ресурси забезпечують відкритий доступ користувачів до загальної інформації; мережеві ресурси для перевірки на плагіат гарантують дотримання академічної доброчесності під час науково-дослідницької роботи. Попри це інформаційний потік, який охопив усі сфери нашого життя завдяки комп'ютеризації, призвів і до негативних наслідків, одним з яких є повна або часткова втрата здатності критично аналізувати чужі твердження, скептично ставитися до почутого або прочитаного, логічно аргументувати власну думку, шукати оптимальні шляхи вирішення проблем. Критичне мислення, розвинене в людині в дитячому та юнацькому віці, є запорукою формування високоінтелектуального, національно свідомого громадянина, активного члена демократичного суспільства.

Українська мова як державна є потужним засобом формування критичного мислення компетентного фахівця: його критичні судження як продукт мислення вищого рівня здатні вплинути на розум і почуття колег, виховують повагу до вітчизняних духовних цінностей та матеріальних надбань, забезпечують етику професійного спілкування у колективі, підвищують культуру державного управління.

Одним із компонентів професійної компетентності, яка починає формуватися в університеті, є комунікативна. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах навчального середовища закладу вищої освіти передбачає вирішення низки таких завдань, як: формування у студентів систематизованих знань про мову - найвище надбання цивілізації, про закони мовленнєвого спілкування та етикету; узагальнення знань про норми літературної мови, удосконалення умінь і навичок використовувати ці знання в професійному дискурсі; розвиток «чуття мови» (вміння знаходити і виправляти мовні помилки та мовленнєві недоліки); розвиток умінь знаходити достовірні інформаційні джерела для самонавчання і самовдосконалення та критично оцінювати їх зміст.

Зазначене вище засвідчує актуальність проблеми розвитку критичного мислення студентів під час роботи з джерелами інформації на заняттях з української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Критичне мислення як предмет філософських та психолого-педагогічних досліджень представлено у численних працях

зарубіжних та вітчизняних науковців від другої половини ХХ століття до сьогодні (Дж. Андерсон, Б. Блум, Д. Брунер, М. Векслер, Л. Виготський, С. Волтер, Дж. Дьюї, Р. Маєр, Н. Поспелов, Ж. Піаже, Є. Полат, В. Сміт, Р. Стернберг, Д. Стіл, В. Сухомлинський, П. Фрейре, А. Фішер, Д. Халперн, К. Хобарт та ін.). Безсумнівно, пріоритет належить зарубіжним (у більшості американським) дослідникам: від уведення Бенджаміном Блумом самого терміна «критичне мислення» як мислення вищого рівня (Паулу Фрейре – методичної системи «Читання та письмо для розвитку критичного мислення») (К. Мередит, Ч. Темпл, Д. Стіл) [1].

На початку цього століття в Україні набули популярності тренінги з розвитку критичного мислення для вчителів та викладачів університетів, під час яких упроваджувалися різноманітні зарубіжні методи (Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», м. Київ). Проблема розвитку критичного мислення школярів та студентів успішно досліджується на українському ґрунті (Б. Багай, І. Большакова, К. Бондаренко, О. Василенко, О. Давиденко, Н. Дементієвська, Н. Дзямучич, Л. Киянко-Романюк, В. Козира, К. Корсак, Г. Митчик, Т. Олійник, О. Пометун, В. Сікорська, І. Сущенко, Ю. Стежко, О. Тележкіна, О. Тягло, С. Терно, О. Ходаковська, М. Шеремет, В. Ягоднікова та ін.). Однак попри наявність наукових публікацій щодо розвитку критичного мислення у закладах вищої освіти, такий аспект проблеми, як критичне осмислення майбутніми фахівцями інформаційних джерел на заняттях з української мови, потребує докладного висвітлення.

Формулювання мети статті. Мета публікації – підкреслити роль технології розвитку критичного мислення у формуванні мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема вмінь критично оцінювати зміст інформаційних джерел.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвитку критичного мислення студентів виявляється вже на перших заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Першокурсники, як правило, мають шкільний досвід участі у дискусіях, мовних іграх, уміють готувати презентації, вони мають демонструвати самостійне мислення: визначати суть проблеми, знаходити відповідну інформацію, формулювати власну точку зору, аргументуючи її. Попри це більшість студентів надає перевагу репродуктивному типу навчально-пізнавальної діяльності, відтворюючи готовий матеріал лекції або підручника. Під час самопідготовки інформація з інтернету, як правило, «копіюється» без критичного оцінювання її змісту. Така ситуація спричинена об'єктивними та суб'єктивними факторами: відсутністю систематичного впровадження у навчально-виховний процес закладу освіти технології розвитку критичного мислення, спрощеним розумінням педагогами практичного значення останнього; недостатньою психолого-педагогічною та лінгвістичною підготовкою окремих шкільних учителів-словесників; інертним ставленням студентів до вивчення української мови – відсутність усвідомлення її ролі у майбутній професійній діяльності.

Проаналізувавши низку дефініцій поняття *критичне мислення*, пропонує науковцями, ми зупинилися на визначенні В. Козири, який розглядає критичне мислення у порівнянні з *творчим*: «Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки та переваги. Для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види мислення» [2, с. 8]. На думку вченого, критичне мислення є цілеспрямованим, обґрунтованим, рефлексивним, контрольованим, самоорганізованим, самостійним: «Це процес аналізу, синтезування, обґрунтовування і оцінки достовірності та цінності інформації; властивість сприймати ситуацію глобально, знаходити причини, наслідки і альтернативи; здатність генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів, коректно застосовувати отримані результати до проблем і приймати виважені рішення – чому довіряти та що робити в житті» [2, с. 15]. Окрім того, критичне мислення як результат спілкування є соціальним («У суперечці народжується істина», – стверджував Сократ) і науковим: здатність мислити критично визначає дослідника.

Технологія розвитку критичного мислення - це педагогічна система, що має універсальний характер – отже, вона прийнятна для застосування на заняттях з будь-якої

дисципліни. Структуру заняття за цією технологією наводить В. Ягоднікова: «Технологія розвитку критичного мислення передбачає розподілення заняття на три етапи. Перший етап – актуалізація пізнавальних процесів – «виклик». Другий етап – усвідомлення – засвоєння змісту. Третій етап – осмислення (рефлексія) [3, с. 192–193]. На кожному з етапів викладач використовує спеціальні методи, прийоми, які сприяють досягненню кінцевої мети технології. Як зазначає О. Ходаковська, «кінцевою метою опанування методом критичного мислення є допомога студентам у прийнятті правильних рішень на основі ретельного зважування наявних доказів» [4, с. 357–358]. Цілком погоджуємося з дослідницею, що це досить складно, оскільки майбутні фахівці повинні виробити скептичний підхід до певної проблеми, сформулювати її власне бачення, відшукати у достовірних інформаційних джерелах докази на підтвердження або спростування своєї думки, відкинувши будь-які упередження.

Упровадження технології розвитку критичного мислення на заняттях з української мови має свої позитивні результати. Про це, наприклад, свідчать публікації О. Тележкіної, яка застосовує такі методи та прийоми, як: «структурований огляд», «знаємо – хочемо дізнатися – дізналися», «читання в парах», «узагальнення в парах», «лінія цінностей», «мозковий штурм», «дошка запитань», «пошук запитань», «Акваріум», «павутинка дискусій», «М-схема», «діаграма Венна» та ін. під час вивчення правил української орфографії [5]; Б. Багай, О. Василенко, В. Сікорської, де йдеться про реалізацію методів та прийомів з використанням текстів: INSERT, «аргументоване письмо», «творче есе», «перемішані частини тексту», «Асоціативний куц» («кластер») та ін. [6].

На наш погляд, ознайомлення із досвідом використання технології розвитку критичного мислення, по-перше, забезпечує наукові засади методичної діяльності викладача, по-друге, спонукає його до пошуку доцільного поєднання методів та прийомів на кожному з етапів заняття з української мови відповідно до теми. Зупинимося стисло на результатах своєї роботи з розвитку критичного мовлення студентів-нефілологів під час опрацювання інформаційних джерел на заняттях з української мови.

Лекційні та практичні заняття проводилися у семи групах першого курсу Житомирського національного агроекологічного університету (2019/2020 н. р.) зі студентами спеціальностей «Агрономія», «Туризм», «Економіка підприємства», «Підприємництво, торговельна та біржова діяльність». Навчально-методичний комплекс дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» складається з *навчальної програми* зразка МОНУ (наказ № 259 від 29.03.2010 р.), *робочої програми*, розрахованої на 4 модулі – 120 годин (із них 20 год. лекцій, 22 год. практичних занять, 78 год. відведено на індивідуально-самостійну роботу), *конспектів лекцій, методичних рекомендацій та завдань для практичних занять, для самостійної роботи, а також тестових завдань для підсумкового контролю*. Зазначимо, що всі складники НМК вміщують перелік довідково-інформаційних джерел до кожної теми, розміщених на паперових та електронних носіях.

Методи і прийоми розвитку критичного мислення студентів застосовувалися протягом усієї аудиторної та самостійної роботи. При цьому функціями викладача було визначено конструктивно-проектувальну (моделювальну та прогнозувальну), практично-гностичну, комунікативно-координувальну, контрольну-корекційну, виховну та розвивальну. Звертаючи увагу на якість виконання цих функцій, ми вважали їх одним із вирішальних чинників, що впливають на ефективність упровадження технології розвитку критичного мислення у процес навчання української мови у ВНЗ. Було враховано, що проектувальна діяльність викладача української мови, окрім об'єктивного складника (знання загальнодидактичних законів та закономірностей навчально-пізнавальної діяльності), має суб'єктивний складник, який дозволяє на свій розсуд вибирати та поєднувати оптимальні методи та прийоми роботи на заняттях.

Тема першої лекції з курсу («Державна мова – мова професійного спілкування») передбачає виклад таких питань, як: – Функції мови. – Поняття державної, загальнонародної,

рідної, національної та літературної мови. – Мовне законодавство та мовна політика в Україні. – Мовні норми. Типологія мовних норм. – Мова професійного (ділового) спілкування як функціональний різновид української літературної мови. На етапі «виклику» використано метод «Асоціативний куш», який ще називають «наочним мозковим штурмом», «кластером», або «тронуванням». Про доцільність цього методу йдеться у дослідженнях О. Василенко та В. Сікорської: «Спосіб графічної організації матеріалу, який робить наочними усі розумові процеси, які відбуваються під час занурення в текст. Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, ніж можна одержати від звичайного конспектування» [6, с. 21]. Отже, в центрі дошки викладач записує ключове слово «мова», до якого студенти дописують «гілки» - слова (фрази), які в них асоціюються з мовою: українська мова, державна мова, національна мова, загальнонародна мова, літературна мова, рідна мова, писемна мова, усне мовлення, культура мовлення, функції мови та ін. Запропоновано продовжити асоціативні ряди, дописавши до кожного з цих слів нові, наприклад: літературна мова – мовна норма – мовна помилка; загальнонародна мова – діалекти – просторіччя – жаргонізми – професійні слова – інвективна лексика; державна мова – мовна політика – мовне законодавство та ін. Рекомендовано встановити логічні зв'язки між «гілками куща». На етапі засвоєння змісту викладач дає завдання записати наукові визначення вже записаних ключових понять теми у формі традиційного конспектування лекції як джерела інформації. На етапі рефлексії, осмислення змісту використовуємо «метод цікавих запитань»: студенти формулюють цікаві запитання, які в них виникли під час вивчення теми, наприклад: «Скільки мов у світі?», «Чи може українська мова стати міжнародною світовою мовою?», «Чому зміни мовних норм свідчать про «життя» мови?», «Яка різниця між мовною помилкою і мовленнєвим недоліком?», «Чи може окрема людина може вплинути на мовну ситуацію в країні?», «Як ставитися до родинного діалекту?» «Як реагувати на нецензурну лексику в чаті?» та ін.

Практичне заняття з цієї ж теми розпочинаємо з виконання тестів на перевірку рівня засвоєння інформаційного матеріалу:

Тест. Напишіть правильний варіант відповіді (А, В, С):

1. Предмет курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»: А. Загальнонародна мова. В. Сучасна українська літературна мова. С. Діалекти.
2. Найпершим із-поміж книжних стилів Київської Русі з'явився: А. Науковий стиль. В. Художній стиль. С. Офіційно-діловий стиль.
3. Єдина державна форма бланків уведена: А. 1918 р. В. 1811 р. С. 907 р.
4. На сьогодні чинним є Національний стандарт України: А. 2003 р. В. 1993 р. С. 2001 р.
5. Основних функцій мови налічується: А. 8. В. 11 С. 7.
6. Функція мови, яка покликана задовольняти потребу в красі: А. Естетична. В. Виховна. С. Імпресивна.
7. Періодів розвитку української мови (за Ю. Шевельовим): А. 5. В. 4. С. 3.
8. Уперше вжив розмовні дієслова: *ганяти, тинятися, швендяти* – в художньому творі: А. Т. Шевченко, поема «Сон». В. І. Нечуй-Левицький, повість «Кайдашева сім'я». С. І. Котляревський, поема «Енеїда».
9. Мова, яка має законодавчий статус обов'язкової в державних установах та громадських організаціях, у закладах культури і освіти: А. Рідна мова. В. Загальнонародна мова. С. Державна мова.
10. Чинний закон про мову, ухвалений ВР України, набув чинності: А. 16.07.2019 р. В. 25.04.2019 р. С. 01.09.2003 р.
11. Типи норм літературної мови: А. орфоепічні, лексичні, морфологічні, граматичні, словотвірні, правописні, стилістичні. В. орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, словотвірні, правописні, стилістичні. С. орфоепічні, лексичні, етичні, граматичні, словотвірні, правописні, стилістичні.
12. Розрізняють стилів мови (мовлення): А. 5. В. 6. С. 7.

Частиною практичного заняття на тему «Становлення й розвиток наукового стилю української мови» є робота з текстом з використанням методу INSERT («вставка, позначка»). Першокурсники читають запропонований текст з використанням позначок: + – «знаю», – – «не знаю», ! – «цікаво», ? – «хочу знати більш детально». Окрім того, останню позначку використовують, якщо певна інформація викликає сумнів, незгоду. Наведемо зразок критично опрацьованого студентом уривку з тексту наукової статті:

Тривожні недоліки українських наукових текстів

Нову загрозу науковій мові В. Радчук стилізовано назвав «укрлиш» – український варіант англійської мови. «-». Наприкінці ХХ століття в українську мову ввійшло чимало англіцизмів та слів, що утворені на взірць цієї мови. Найбільше вони вплинули на термінологію. «+». Наприклад, у літературознавстві замість питомих *оповідь, оповідний, оповідач* часто знаходимо *нарація, наратор, наративний*. «!». А у мовознавстві термін *концепт* практично витіснив попереднє *поняття*. «!». Багато науковців полюбують вводити у свої тексти запозичені замітники загальноновживаних слів, бо вони, як видається, надають їхній мові більшого відчуття книжності, напр.: *рецепція – сприйняття; латентний – прихований*. «!». Все це призводить до створення штучного напівпродукту, своєрідного *наукового жаргону* – стилізованої мови, зрозумілої обмеженому колу людей. «-». Фахівець з високою культуромовною компетенцією прагне висловлюватися ясно, шукає для формулювання думки найточніших слів і словосполучень, послуговуючись при цьому загальноновживаними словами рідної мови. «?». Тому псевдонаукова мова – це те, чого слід уникати (за статтею: Кондратів І. І. *Культуромовний потенціал професійної наукової комунікації*. Молодий вчений. № 4.3 (44.3). Квітень, 2017 р. С. 109–113).

Для самостійної роботи студентам запропоновано укласти список інтернет-джерел з проблем сучасної української термінології, до якого увійдуть статті у вітчизняних фахових журналах з мовознавства.

Метою практичного заняття з теми «Основи українського правопису» є формування у майбутніх фахівців систематизованих знань орфографічних та пунктуаційних норм на основі критичного ознайомлення зі змістом нового українського правопису 2019 року (Український правопис / НАН України, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні; Інститут української мови. К., 2019. 282 с.). При цьому наголошуємо студентам на тому, що видання викликало суперечки в соціальних мережах, спричинені, як правило, перебільшенням змін, неухважним тлумаченням правил, низьким рівнем правописної грамотності взагалі. З огляду на це після попереднього уважного прочитання першокурсниками правил доцільно використати «Акваріум» як метод розвитку критичного мислення: п'ять студентів сідають, утворивши коло, і публічно обговорюють поставлену викладачем проблему, наприклад: «Написання складних слів: зміни в українському правописі». Інші студенти спочатку мовчки слухають інформацію, а потім ставлять запитання. У кінці заняття формою поточного контролю засвоєних знань є диктант із взаємоперевіркою, укладаючи який ми намагалися максимально «наситити» текст складними словами:

«Кожна епоха має свої тасмниці: чи то давньоруський період, чи то часи середньовіччя, чи то наше бурхливе сьогодення. Максїодяг, мїдїсукні, мїніспїдницї періодично поступаються місцем одне одному; топмодель та спїчрайтер стають популярними професїями, а про лейбмїдика та унтерофїцїра сучасна молодь, до рїчї, ї не чула. Усїх ваблять бїзнес-проїкти, успїшна купївля-прїдаж. Дївчина-студентка мрїє, що в неї закохається не мужнїй скїлелаз, а блогер, вїцеконсул, ексчемпїон або навїть член Європарламенту, який авїарейсом прилетїв в Україну, щоб провести тут двотижнїву (а краще чотиримїсячну!) вдпустку. Уявнїй «герой», звїсно, проведе пресконференцїю з проблем медїалїнгвїстїки, вїстоїть трикілометрїву чергу за двома квитками на концерт Олега Винника, знайде її двадцятїп'ятиповерхївий будинок, на самїсїнському даху якого освїдчиться в коханнї. А вона, забувши про сїмдесятирїччя дїдуся, про свїй мїнікомп'їтер ї про загрозу академвїдпустки, почне захоплено дївїтися на грушоподїбнїй мїсяць, на темно-

рожеве крайнебо над містом. Без сумніву, те, про що мріють дівчата з давніх-давен, кінець кінцем сповниться: буде хліб-сіть, буде таке пишне весілля, якого зроду-віку ніхто ще не бачив, яке триватиме не годину-дві, а день-другий. Молодята скажуть одне одному «на добраніч», а соловей защебече «тьох-тьох» за вікном їхньої квартири з євроремонтном.

Святвечір, як і колись, прийде на землю. Кожен мріятиме святкувати своє трьохсотріччя».

Зведені результати проведеного екзамену з української мови за професійним спрямуванням засвідчили 98 % успішності. Якісний показник у середньому становив 74 %. Підкреслимо, що використання методів і прийомів технології розвитку критичного мислення відбувалося систематично – як наслідок більшість студентів почали сприймали запропонований викладачем інтерактивний спосіб навчання як свій, індивідуальний стиль, а кожну інформацію, почуту або написану, ретельно аналізувати.

Висновки. З огляду на універсальність технології розвитку критичного мислення сучасні дослідження щодо її впровадження в системі вищої освіти в Україні мають широке поле. Перспективи подальшого наукового пошуку полягають у розробленні науково обґрунтованої методики розвитку критичного мислення студентів у процесі науково-дослідницької роботи та проходження виробничої практики за фахом.

Список використаної літератури

1. Стіл Дж. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» / Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл. К.: Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 2001. 104 с.
2. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.
3. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць / голов. ред. В. В. Олійник. К.: Геопринт, 2009. Ч. 1. Вип. 11. С. 190–196.
4. Ходаковська О. Впровадження методів критичного мислення на заняттях з іноземної мови. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ. Х.: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2017. 396 с. С. 355–367.
5. Тележкіна О. О. Застосування методів технології розвитку критичного мислення у викладанні фахової української мови. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ (5 березня 2016 р.). К.: КНЕУ, 2016. С. 207–210 URL: <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/17600>.
6. Василенко О., Сікорська В. Особливості розвитку критичного мислення у студентів спеціальності «Журналістика» під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2018. №32. Т. 3. С. 18–21.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING SKILLS WHILE WORKING WITH INFORMATION SOURCES

Klymova Kateryna

doctor of pedagogics, professor of the department of foreign languages
Zhytomyr National Agroecological University

Introduction. *In the information society, printed and electronic sources of information can satisfy the intellectual needs of teachers and students. Various types of information sources speed up the process of learning, enriching the content of studied subjects and scientific research. However, a global accessibility to information has also led to some negative consequences – the loss of the ability to analyze the information critically, which means – to be skeptical of what is heard or read, to argue one's own opinion, to work with some problem-solving strategies. Critical thinking is a feature of a highly intelligent person, a conscious citizen, an active member of the democratic society.*

Purpose. *The purpose of the article is to justify the technologies and methods of developing critical thinking in the process of forming students' communicative competence during the Ukrainian language classes, and the ability to evaluate the content of different information sources critically.*

Methods. The author analyzes the scientific works on the research problem, the experience of other teachers and their own methods of developing students' critical thinking, using empirical methods, including the evaluation of the learning outcomes.

Results. The main results of the development of students' critical thinking (while working with information sources in the Ukrainian language classes) are the optimization of the educational process; the increase of students' motivation in learning the language as the basic part of professional communication; the improvement of learning achievements and quality of learning process.

Originality. The scientific novelty of the research lies in the theoretical grounding and practical implementation of critical thinking development methods in the Ukrainian language for Specific Purposes classes.

Conclusion. The scientific research concerning the critical thinking technology is widely implemented in higher education in Ukraine. Prospects for further scientific research are to develop a scientifically grounded methodology for the development of students' critical thinking in the process of scientific research and during the manufacturing practice.

Key words. critical thinking, technology of critical thinking development, language-communicative professional competence, sources of information, methods of group and individual work in the Ukrainian language for Specific Purposes classes.

References

1. Stil Dzh. Metodichna systema [Rozvytok krytychnogo myslennya u navchanni riznyh predmetiv] / Dzh. Stil, K. Meredit, CH. Templ. – K. : Naukovo-metodychnyj centr rozvytku krytychnogo ta obraznogo myslennya «Intelekt», 2001. – 104 s.
2. Kozyra V. M. [Tekhnologiya rozvytku krytychnogo myslennya u navchal'nomu procesi] : [navchal'no-metodychnyj posibnyk dlya vchyteliv] / V.M. Kozira. Ternopil': TOKIPPO, 2017. – 60 s.
3. Yagodnikova V. V. [Zastosuvannya tekhnologii rozvytku krytychnogo myslennya u procesi pidgotovky majbutnih fahivciv] / V. V. Yagodnikova // Visnyk pislyadyplomnoi osvity: zb. nauk. prac' / golov. red. V. V. Olijnyk. – K. : Geoprint, 2009. – CH. 1. Vyp. 11. – S. 190-196.
4. Hodakovs'ka O. [Vprovadzhennya metodiv krytychnogo myslennya na zanyattayah z inozemnoi movy] / O. Hodakovs'ka // [Poednannya innovacijnyh i tradycijnyh tekhnologij navchannya ukrains'koi ta inozemnyh mov yak chynnyk zabezpechennya dievosti znan': materialy IV Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferencii] / Harkiv's'kyj tovgovel'no-ekonomichnyj instytut KNTEU. – H. : RVV HTEI KNTEU, 2017. – 396 s. – S. 355-367.
5. Telezhkina O. O. [Zastosuvannya metodiv tekhnologii rozvytku krytychnogo myslennya u vykladanni fahovoї ukrains'koi movy] / O. O. Telezhkina // [Strategii mizhkul'turnoi komunikacii v movnij osviti suchasnoho VNZ] [Elektronnij resurs] : zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kii (5 bereznya 2016 r.). – K. : KNEU, 2016. – S. 207–210. – Rezhym dostupu : <http://ir.kneu.edu.ua:8080/handle/2010/17600>.
6. Vasylenko O., Sikors'ka V. [Osoblyvosti rozvytku krytychnogo myslennya u studentiv special'nosti «Zhurnalistyka» pid chas vyvchennya ukrains'koi movi za profesijnym spryamuvannjam] / O. Vasylenko, V. Sikors'ka // Naukovyj visnyk mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu. – Ser.: Filologiya. – 2018. №32. – T. 3. S. 18-21.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ИСТОЧНИКАМИ ИНФОРМАЦИИ

Климова Екатерина Яковлевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков
Житомирский национальный агроэкологический университет

В статье речь идет об использовании методов и приемов развития критического мышления будущих специалистов на занятиях по украинскому языку профессиональной направленности в университете. Обобщенно представлено содержание понятий «критическое и творческое мышление», «технология развития критического мышления». Внимание акцентировано на умениях студентов критически подходить к работе с украиноязычными источниками информации с целью профессионального самообучения и самоусовершенствования. Ссылаясь на опыт украинских и зарубежных педагогов, автор демонстрирует фрагменты занятий по развитию критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, языковая коммуникативная профессиональная компетентность, информационные источники, методы групповой и индивидуальной работы на занятиях по украинскому языку профессиональной направленности.

Отримано редакцією 3.01.2020 р.

УДК 378.011.3 – 051:364.4:005.963.2
DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-97-103

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ

Курант Оксана Євгенівна

аспірантка кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: psychologist.oksanakurant@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4741-414X

У статті розглянуто сутність методу коучингу як засобу розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Висвітлено роль технології коучингу в процесі розвитку професійної компетентності та здійснення професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Проаналізовано особливості застосування коучингу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, як засобу розвитку професійно-особистісних ресурсів. Виокремлено засади застосування коучингу як технології розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутні фахівці соціальної сфери, соціальні працівники, коучинг, професійний коучинг, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку професійної освіти України має на меті підготовку компетентних висококваліфікованих фахівців, які добре зорієнтовані в специфічних завданнях своєї сфери, мають високий рівень професіоналізму, високий інтелектуальний, творчий потенціал, володіють навичками та вміннями ефективного виконання своїх професійних функцій, мають сформовані професійно значущі особистісні якості, готові до професійного саморозвитку, самовдосконалення тощо.

На сьогодні в Україні підготовка фахівців соціальної сфери ґрунтується на концепції, згідно з якою навчання здобувачів освіти відображає соціальний розвиток, сприяє активному пошуку шляхів вирішення нагальних соціальних проблем. Професіонали соціальної сфери мають бути готові коригувати, усунути та змінити негативні соціальні прояви у суспільстві. Розвиток соціально-педагогічної науки, потреби, проблеми та перспективи нинішньої системи освіти України вимагають необхідності дослідження феномену «професійна компетентність» соціального працівника. Поняття «компетентність спеціаліста» розглядаються різними вченими стосовно фахівців різних галузей діяльності. Водночас простежується досить неоднозначний підхід до визначення суті цього поняття. Зокрема, поняття «компетентний» можна розглядати як «відповідальний, здатний» (від лат. *competentis*), тобто той, хто: а) знає, добре обізнаний, авторитетний, поінформований у певній галузі; б) той, хто володіє компетенцією. Вчені у визначеннях поняття професійної компетентності наголошують на таких складових: знання, необхідні для професійної діяльності, та уміння застосовувати їх у професійній діяльності (І. Підласий); наявність спеціальної освіти, загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення науково-професійної підготовки (І. Лотова); володіння теоретичними знаннями і уміннями використовувати адекватні технології і виконувати відповідні соціальні ролі у професійній діяльності (А. Капська); здатність кваліфіковано виконувати визначені види соціально-педагогічної роботи у межах професії, досягаючи при цьому високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок (Т. Вайда).

У ЗВО одним із важливих завдань є формування професійної компетентності, розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців, що визначатиме в майбутньому ефективність виконання професійних завдань на високому рівні. Сучасний спеціаліст повинен стратегічно мислити, вміти вчасно зорієнтуватися, бути здатним ситуативно реагувати на нові професійні виклики. Розвиток професійної компетентності формується в процесі професійного навчання в результаті опрацювання навчально-професійних завдань, у результаті чого визначається в майбутньому успішною та ефективною трудовою діяльністю.

Специфіка діяльності соціального працівника характеризується розмитістю меж

професійної компетентності, невизначеністю ефективних технологій вирішення професійних завдань та оцінки ефективності праці тощо. Водночас вимагає професійної гуманістичної світоглядної життєвої позиції, високої емоційної культури, комунікативної компетентності, здатності до самоаналізу, самовідновлення, рефлексії, динамічного розвитку здібностей, стійкої сформованості професійно значущих інтелектуально-особистісних якостей та ін. Вищезазначені вимоги визначаються специфікою праці – соціальна підтримка, соціальний захист, обслуговування та надання допомоги кризовим категоріям клієнтів.

Надзвичайно актуальним є вивчення умов та засобів розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання в ЗВО. Одним із ефективних засобів розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників ми визначаємо професійний коучинг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії і практиці вищої освіти накопичено цікавий і багатогранний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, обумовлений важливістю побудови системи формування професійної компетентності, що багатоаспектно узагальнений у наукових теоріях, зокрема в працях І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Карпенко, В. Тименка. Процес становлення соціального працівника як професіонала в різних аспектах розкрито у наукових дослідженнях і монографіях багатьох учених: В. Бочарової, А. Капської, Н. Клименка, Ю. Павленка, В. Поліщука, В. Сластьоніна, Н. Шмельової, Л. Карамушки, Л. Ложкіна, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, В. Третьяченко, Ю. Швалба та ін.; питання психологічного забезпечення професійної діяльності в соціальній сфері висвітлені в працях сучасних психологів та педагогів – О. Безпалько, П. Криворучко, Н. Кривоконь, С. Максименка та ін.

Особливості професійної підготовки фахівців соціальної сфери стають предметом досліджень наукових праць із педагогіки, соціології, філософії, психології тощо, відображені в науково-методичних публікаціях практиків соціальних установ, соціально-психологічних служб та ін.

Однак аналіз наукової літератури показав, що питанням безпосереднього дослідження технології професійного коучингу як засобу розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери не здійснювалося.

Формулювання мети статті. Головною метою статті є розкриття особливостей застосування технологій коучингу як засобу розвитку професійної компетентності соціальних працівників у процесі університетської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність компетентності, зазвичай, співвідноситься з конкретним видом діяльності. У науковій літературі визначені такі її види: соціальна, психологічна і соціально-психологічна, комунікативна, правова, психологічна і педагогічна компетентність. Кожен вид має свої особливості з огляду на специфіку виконуваної діяльності, при цьому в їх структурі проявляються об'єктивно необхідні елементи. Під час розгляду різних видів компетентності науковці, зазвичай, включають у їх структуру знання, уміння і навички. Такий підхід забезпечує доступність експериментальної перевірки сформованості компетентності, визначення рівня професійної компетентності, що є основою визначення готовності студентів до професійної діяльності, а також практичне підтвердження теоретичних положень.

Таким чином, названі елементи можна вважати основою будь-якого виду компетентності, в тому числі, професійної компетентності. Зважаючи на взаємозв'язок особистості і діяльності, процес професійної компетентності не виключає професійний компонент. Оскільки вищим рівнем у структурі особистості (за К. Платоновим) також є її спрямованість, то саме професійна спрямованість особистості зумовлює розвиток професійної компетентності, оскільки спрямованість визначає змістово-функціональний аспект професійної освіти майбутнього соціального працівника, у процесі якої і формується компетентність. Крім того, професійна спрямованість має вагомим значенням для формування професійної позиції спеціаліста, яка по суті є показником професійної компетентності і закріплює професійну підготовку майбутніх соціальних працівників та формує інтегративну

готовність.

Питання підвищення компетентності соціального працівника останнім часом набуває все більшої актуальності адже безперервно йде стрімкий процес трансформації соціального досвіду, досить динамічно розвивається сфера соціальних послуг, удосконалюються технології соціальної роботи, зростає рівень вимог соціуму до фахівців. У вирішенні соціальних проблем компетентність становить основу професійного здійснення соціальної роботи. Фахівці соціальної сфери застосовують свої знання і вміння для соціальної допомоги окремим особам, сім'ям, групам, організаціям, громадам, соціуму загалом [7]. Соціальні працівники мають на меті підвищувати здатність клієнтів виходити самостійно з кризових життєвих ситуацій, створюють необхідні для цього умови та надають ресурси, забезпечують взаємодію між людьми або між людиною та її оточенням, налагоджують комунікацію між клієнтом та установами соціального спрямування, підвищують відповідальність організацій за клієнта, впливають на соціальну політику. Ефективно виконувати ці завдання здатні добре підготовлені, професійно компетентні працівники.

Таким чином, аналіз наукової літератури, Галузевого стандарту підготовки студентів за напрямом «Соціальна робота» дозволяють зробити висновок про те, що фахівець соціальної сфери має володіти професійними знаннями, бути переконаним у їх соціальній доцільності й корисності; вміти ефективно застосовувати їх у своїй професійній діяльності; систематично працювати над оновленням професійних знань із соціальної роботи, які формуються із усебічних і глибоких знань професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін; бути впевненим у цих знаннях у процесі провадження своєї діяльності; вміти використовувати повний арсенал засобів і прийомів під час вирішення будь-яких питань професійної діяльності.

Отже, професійна компетентність соціального працівника – це єдність теоретичної і практичної готовності та здатності випускника закладу вищої освіти кваліфіковано вести професійну діяльність. Це поняття розкривається через сукупність професійних умінь, реалізація яких забезпечує відповідний їм рівень результативності діяльності фахівця в процесі вирішення професійних завдань [7].

Як показує аналіз актуальних емпіричних досліджень, показники професійного інтелекту (соціального, емоційного, внутрішньо особистісного тощо) у здобувачів вищої освіти перебувають переважно на середньому рівні вираженості, що не є сприятливим фактором розвитку професійної компетентності та виконання специфічних професійних завдань. З огляду на це в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників необхідним є забезпечення системи соціально-психологічних та психолого-педагогічних умов становлення та розвитку професійної компетентності: створення професійно орієнтованого середовища, конструктивна навчальна професійна взаємодія, моделювання змісту освіти шляхом поєднання знань та системи практичних умінь та навичок, стимулювання особистісного та інтелектуального потенціалу тощо. Важливим інструментом утілення вищезазначених умов у системі професійної підготовки фахівців соціального профілю є професійний коучинг.

Категорія коучингу (від англ. Coaching – тренерство) бере свої витоки у спортивному тренерстві, розроблялася в межах когнітивної, позитивної та організаційної психології, психології управління, консультативної психології та ін. В основі сутності поняття лежать ідеї постійного розвитку природних потенційних можливостей людини в різних сферах її життєдіяльності. У сучасних дослідженнях коучинг висвітлюється в контексті консультування з особистісних та професійних проблем [9] як система ефективних трансформаційних комунікацій з самим собою та іншими людьми, як метод управління персоналом та технологія активізації потенціалу людини, засіб «активації» найкращого в людині чи команді [3], як система психологічних прийомів для вдосконалення професійної діяльності клієнта чи організації в цілому [5], засіб оптимізації людського потенціалу, професійного становлення та ефективності роботи організації [6] тощо. Загалом, поняття коучинг трактується як метод та технологія консультування, спрямовані на розвиток та реалізацію особистісного потенціалу клієнта або групи клієнтів, що має на меті реалізацію

максимально можливого ефективного результату в житті загалом або в певній сфері.

У контексті використання професійного коучингу як технології розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі ЗВО ми виділяємо такі його особливості:

- коучинг як засіб підтримки в процесі професійного навчання, спрямований переважно на дію, ніж на пояснення чи надання інформації;
- коучинг стимулює розвиток професійно-особистісних якостей;
- коучинг оптимізує процеси адаптації та підвищує мотивацію фахівця ефективніше реалізуватися в професії, сприяє формуванню комфортного для продуктивної праці соціально-психологічного клімату;
- коучинг мотивує до професійного самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, професійної рефлексії та самореалізації, самоактуалізації та ін.;
- коучинг підвищує професійний контроль та самоефективність.

Застосування цієї технології в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розширює ефективні способи та максимально можливі перспективи розвитку професійної компетентності, що в подальшому приведе до якісної зміни професійної діяльності фахівців.

Результати досліджень дозволяють нам визначити навчальну програму освітнього професійного коучингу для розвитку професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників. Освітній професійний коучинг ми розглядаємо як систему психолого-педагогічних та соціально-педагогічних процесів, що мають на меті розвиток професійних знань, навичок та вмій у процесі професійного навчання. Навчальна програма призначена для здобувачів вищої освіти, що проходили навчальну та виробничу практику в закладах соціального захисту, соціальних службах тощо, мають власний досвід практичної професійної діяльності в соціальній сфері. Робота передбачає індивідуальні та групові форми взаємодії через активне навчання та зворотний зв'язок. Освітній професійний коучинг зорієнтований на майбутню професійну діяльність та має на меті розвиток професійних інтелектуально-особистісних ресурсів майбутніх соціальних працівників, розвиток у них професійного мислення, самоконтролю, самомотивації, професійної мотивації, підвищення професійної реалізації, самостійності, орієнтований на самокоучинг професійного розвитку (управління собою, своїми ресурсами, розкриття потенціалу для досягнення поставлених цілей). Програма сформована так, що дозволяє в процесі коуч-сесій актуалізувати теоретичні знання майбутніх соціальних працівників і, спираючись на їхній досвід, максимально точно змодельовати вектор власної професійної реалізації.

Під час процесу освітнього професійного коучингу використовуються такі основні техніки: постановка запитань (інтерв'ю), дискусії, мозковий штурм, метод конкретних ситуацій, метод емоційного стимулювання, методи створення сприятливої психологічної атмосфери, метод створення ситуації пізнавальної дискусії, метод проектування та моделювання, «письмове есе-розмірковування», рефреймінг, інтерпретації, прояснення, перспективна гра, стратегії результативної творчості, метафори тощо [8; 3].

Технологія проведення освітнього професійного коучингу базується на трьох положеннях коуч-процедур будь-якого типу: переконання, цінності та цілі. В основі роботи – 4 стадії (С. Дуглас, У. Морлей): постановка цілей, оцінювання, планування діяльності, безпосередньо діяльність та моніторинг. Оцінювання ефективності коучингової діяльності здійснюється на основі оцінювання коучингових вмій: відкрита комунікація, колективна робота, неоднорідність робочого середовища (ситуативність, адаптація) та ін. [8].

Програма професійного коучингу для розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників містить п'ять модулів. Наведемо орієнтовний блок тематичного плану коуч-сесій:

1. Вступ. Коуч-компетентності передбачають інформування клієнта щодо змісту роботи, застосування специфічних інструментів та засобів, визначення принципів роботи, особливостей взаємодії з клієнтом, двосторонніх прав та обов'язків ув процесі взаємодії,

самостійної роботи клієнта між сесіями. По завершенні вступної сесії результатами роботи є визначення мети, завдань роботи, адміністративні питання (графік роботи та ін.), знайомство клієнта і коуча, чітке формулювання запиту та очікування учасників [8].

2. Розвиток потенціалу професійного мислення та професійної інтуїції в професійній діяльності соціального працівника. Окреслення змісту професійного мислення та професійної компетентності, поточної ситуації (актуального кола проблем, завдань) у професійній діяльності; визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод, ризиків на шляху до бажаної цілі; аналіз ресурсів та можливостей для досягнення запланованого результату, вибір конкретного варіанта дій, складання плану та окреслення способів його реалізації, безпосереднє виконання запланованого, аналіз результативності та визначення можливих перспектив у вирішенні проблемної ситуації.

3. Професійна компетентність у соціальній роботі: ефективна співпраця з клієнтами. Визначення змісту поняття «професійна компетентність»; діагностика особливостей розвитку, усвідомлення власних результатів роботи та труднощів у професійній діяльності, розвиток емпатичних навичок та навичок впливу в професійній взаємодії з клієнтами; розвиток адаптивних можливостей та здатності до управління стресовими ситуаціями в професійній взаємодії, розвиток і закріплення позитивного досвіду.

4. Ефективна самоорганізація людини. Визначення змісту внутрішньоособистісних якостей професійної компетентності, що визначає здатність до самореалізації, самомотивації, самоконтролю, саморегуляції, вміння управляти власним потенціалом та внутрішніми ресурсами, систематично стимулювати оптимальні робочі стани: аналіз проблемних ситуацій та труднощів самоорганізації особистості в процесі професійної діяльності, ефективність прийняття рішень, визначення ключових пріоритетів, розвиток та закріплення здатності самоконтролю, саморегуляції в професійній взаємодії, активізація самодисципліни фахівця, професійна рефлексія.

5. Самокоучинг ефективності в діяльності соціального працівника. Аналіз змісту професійної мотивації, труднощі та проблеми в професійній діяльності, мотивація та результативність, професійна відповідальність, самоефективність, рефлексія професійних досягнень, подолання особистих та професійних бар'єрів та обмежень, розвиток професійної самоефективності.

6. Рефлексивний аналіз. Зіставлення реалізації очікувань та результатів, аналіз задоволеності від процесу коучингу, рефлексія отриманого на сесіях досвіду, осмислення власного потенціалу, ресурсів для втілення максимально продуктивної професійної діяльності, закріплення особистого вектора активної професійної діяльності.

Отже, освітній професійний коучинг є важливим засобом розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, адже забезпечує глибокий розвиток професійно значущих інтелектуально-особистісних якостей та творчого потенціалу, сприяє розвитку розуміння себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, формує потребу в професійному самовдосконаленні. Коуч-технологія в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечує краще розуміння фактичної ситуації, що підвищує відсоток успішного вирішення соціальних проблем та якісно підвищує рівень взаємодії з різними групами клієнтів, що, у свою чергу, підвищує мотивацію та продуктивність здійснення професійної діяльності і в майбутньому.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє робити висновок про те, що професіоналізм фахівця соціальної сфери включає здатність аналізувати ситуацію, правильно її сприймати, брати до уваги всі варіанти розвитку та робити необхідний вибір; вміння встановлювати контакт з клієнтами, здійснювати диференційований підхід; здатність управляти діяльністю соціальної служби, використовувати в соціальній роботі технології проектування, моделювання та ін. Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає потребу в професійно компетентних фахівцях соціальної сфери, які вміють аналізувати постійні зміни соціально-економічної тенденції, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, усувати стереотипізацію задля розширення своєї

гуманістичної спрямованості виробничої і особистісної сфер взаємодії. Розвиток професійної компетентності майбутніх соціальних працівників є важливим завданням сучасної професійної підготовки. Потужним засобом розвитку професійної компетентності в умовах навчання в ЗВО фахівців вищезазначеного напрямку є застосування коучингової технології. Освітній професійний коучинг забезпечує розвиток професійно значущих та особистісних якостей, сприяє розвитку професійного мислення, соціального інтелекту, формує стійкі навички самомотивації, самоконтролю, саморегуляції та саморефлексії в комунікативній професійній взаємодії, забезпечує здатність до об'єктивного оцінювання, систематичного моніторингу проблемної ситуації та прийняття ефективних рішень для вирішення професійних завдань, формує професійну культуру, активізує продуктивну творчу діяльність, формує та закріплює навички самокоучингу та ін.

Освітній професійний коучинг майбутніх соціальних працівників розкривається як система соціальних, психолого-педагогічних умов та впливів, які сприяють розумінню та розвитку своїх можливостей, що за умов дієвої мотивації зумовить ефективну та успішну професійну реалізацію. Розроблена програма освітнього професійного коучингу має структуру, що включає процес формування коучингових умінь та змістові елементи поняття «професійна компетентність майбутніх соціальних працівників».

У перспективі дослідження напрямку заплановано глибше вивчити окремі аспекти ефективності результатів упровадження освітньої програми професійного коучингу під час підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Аткинсон М. Пошаговая система коучинга. Том 2. R.: Companion group, 2009. 256 с.
2. Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота» / Керівник колективу проф. В. П. Бех, А. Й. Капська. К.: МОН України від 10.10.05 р. 273 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки тренера коучей. М: Добрая книга, 2015. 288 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» / Верховна рада України. Інститут законодавства. К.: Наукове вид., 2014. 96 с.
5. О'Конор Дж. Коучинг с помощью НЛП: практическое руководство по достижению поставленных целей. М.: Изд-во ФАИР, 2008. 288 с.
6. Петровська І. Р. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. № 20. С. 158–161.
7. Рябокін Л. М. Професійна компетентність соціальних працівників як основна умова готовності студентів до професійної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП І. С. Майданченко, 2010. Вип. 19. С. 226–230.
8. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг (Co-Active Coaching): учебник. М.: Издательство: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. 360 с.

DEVELOPING INTENDING SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL COMPETENCE BY FACILITIES OF COACHING

Kurant Oksana

post graduate student of technological and professional education department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The main focus of the modern education system is to enhance the development of the professional competence in the process of training intending social workers. This feature ensures that they are ready for their ability to build productive relationships with customers, communicate with people, and gain new social and personal qualities. The characteristics of the features of the use of coaching technologies as the system-forming personal qualities of intending specialist were explained. The use of this technology in training intending professionals to develop the professional competence as a result was justified.*

Purpose. *The main purpose of the article is to reveal the peculiarities of using coaching technologies as a means of developing the professional competence of social workers in the process of university training.*

Results. *Educational and professional coaching of intending social workers was revealed as*

a system of social, psychological and pedagogical conditions and influences that contribute to understanding and developing their capabilities, which in the conditions of effective motivation will lead to effective and successful professional realization. The developed program of educational professional coaching has a structure that includes the process of forming coaching skills and the substantive elements of the concept of «professional competence of intending social workers».

Originality. *The content of the development of professional competence in the educational system of social orientation specialties includes: communicative component (methods and forms of communication and their use in different activity spheres); activity (form person's desire to reveal the natural potential); value-motivational (formation of social norms and cultural values). Therefore, coaching technology perfectly accomplishes the tasks, reveals and activates the key qualities of the future specialist's personality - a socio-psychological process of adaptation-integration, which involves self-identification; mechanism of personal formation, professional and social qualities; the process of mastering common and cultural knowledge, skills, values and norms.*

Conclusion. *Professional coaching as a technology of formation and development of professional competence, the system of personality of the future specialist is important. It is a major tool for creating a teaching system to train future social work professionals to develop the irprofessional competency.*

Key words: *competence, professional competence, intending specialists in the social sphere, social workers, coaching, professional coaching, vocational training.*

References

1. Atkinson M. Poshagovaja sistema kouchinga. Tom 2. R.: Companiogroup, 2009. 256 s.[in Russian].
2. Derzhavnij galuzevij standart special'nosti «Social'narobota» / Kerivnik kolektivu prof. V. P. Beh, A. J. Kaps'ka. K.:MON Ukraïni vid 10.10.05 r. 273 s.[in Ukrainian].
3. Dauni M. Jeffektivnyj kouching. Urok i trener akouchej. M: «Dobrajkniga», 2015. 288 s.[in Russian].
4. Zakon Ukraïni «Pro vishhu osvitu» / Verhovna rada Ukraïni. Institut zakonodavstva. K.: Naukove vid., 2014 r. 96 s.[in Ukrainian].
5. O'Konor Dzh. Kouching s pomoshh'ju NLP: prakticheskoe rukovodstvo po dostizheniju postavlennyh celej. M.: izd-vo FAIR, 2008. 288 s.[in Russian].
6. Petrovs'ka I. R. Pidvishhennja efekтивности upravlins'koï dijaj'nosti kerivnika zadopomogoju kouchingu // Naukovij visnik NLTU Ukraïni. 2010. №20. S. 158-161.[in Ukrainian].
7. Rjabokin' L. M. Profesijna kompetentnist' social'nih pracivnikiv, jakosnovna umova gotovnosti studentiv do profesijnoï dijaj'nosti // Gumanitarnij visnik DVNZ «Perejaslav-Hmel'nic'kij derzhavni jpedagogichnij universitet imeni Grigorija Skovorodi»: zb. nauk. prac'. Perejaslav-Hmel'nic'kij: FOP I. C. Majdanchenko, 2010. Vip.19. S. 226 – 230. [in Ukrainian].
8. Uitvort L., Kimsi-Haus G., Sjendal F. Koaktivnyj kouching (Co-Active Coaching)^ uchebник. M.: izdatel'stvo: Centr podderzhki korporativnogo upravlenija i biznesa, 2004. 360 s.[in Russian].

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ СРЕДСТВАМИ КОУЧИНГА

Курант Оксана Евгеньевна

аспирантка кафедры технологической и профессионального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена рассмотрению сущности метода коучинга как средства развития профессиональной компетентности будущих социальных работников. Освещена роль технологии коучинга в процессе развития профессиональной компетентности и осуществления профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Проанализированы особенности применения коучинга в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников как средства развития профессионально-личностных ресурсов. Выделены принципы применения коучинга как технологии развития профессиональной компетентности будущих социальных работников в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность, будущие специалисты социальной сферы, социальные работники, коучинг, профессиональный коучинг, профессиональная подготовка.*

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.147: 316.47

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-104-112

ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тюльпа Тетяна Миколаївна

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: tyulpatnt@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8032-8676

У статті здійснено розгляд провідних факторів професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, за допомогою яких аналізуються важливі аспекти зовнішнього середовища досліджуваного об'єкта. Виокремлено фактори: суспільно-політичні, пов'язані з визнанням пріоритетом державної політики кожної людини як найвищої цінності; соціально-економічні, зумовлені необхідністю задоволення соціальних потреб кожного члена суспільства; соціальні, що ґрунтуються на виявленні й вивченні соціальної сфери як сфери суспільства, в якій структуруються соціальні стосунки людей, комплексні процеси і явища; соціально-педагогічні, пов'язані з процесами реформування системи освіти в умовах підвищення вимог до освітнього процесу у вищій школі. Зазначено їх вплив на процес підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

***Ключові слова:** фактори професійної підготовки, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, соціальна сфера.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства, особливо у сфері освіти, пов'язані з появою нових вимог до системи професійної підготовки фахівців, які повинні бути мобільними, динамічними і професійними у своїй сфері. Нові вимоги до підготовки фахівців стимулюють постійну потребу в теоретико-методологічному осмисленні процесу професійної підготовки, ґрунтовного вивчення провідних факторів і піддають перевірці вже усталені критерії оцінювання професійного розвитку особистості. Представник соціономічних спеціальностей у його багатовимірній концепції в сучасному науковому дискурсі розглядається як фахівець, який активно освоює й свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, що має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, емоційно-вольових переживань, змістових спрямувань і рівнів оволодіння соціальним досвідом, багатовимірних форм реалізації своєї діяльності.

Об'єктивна оцінка сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, розуміння тенденцій її розвитку неможливе без знання особливостей її становлення і врахування низки факторів, що впливають сьогодні на розвиток цієї галузі педагогічної освіти, на ступінь задоволення нею потреб суспільства, на зміст, організацію й навчально-методичне забезпечення освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки представників соціономічних професій знайшли відображення в дослідженнях О. Білої, І. Богданової, Л. Буркової, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Карпенко, Л. Міщик, Н. Нікітіна, Н. Ничкало, Ж. Петрочко, В. Поліщук, М. Скаткіна, С. Харченка та ін. Сучасні завдання освіти й запити ринку праці зосереджені на підготовці фахівців, здатних глибоко розуміти соціальні аспекти взаємодії суспільства і людини в кожній сфері життєдіяльності (І. Бех, А. Кузьмінський, Н. Микитенко, Є. Співаковська), професійно розв'язувати конкретні завдання аналізу соціальних процесів і соціальних проблем (Р. Вайнола, В. Коваль, В. Ковальчук, С. Калаур, В. Поліщук та ін.). Автори розглядають теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців, які стосуються передовсім системи професійної педагогічної освіти, що повинна забезпечити суспільство освіченими, висококваліфікованими, компетентними фахівцями, здатними реалізовувати у практичній діяльності сучасні актуальні завдання, готовими до діалогу і співпраці, спеціалістів, які володіють комунікативною, інформаційною й моральною культурою, здатних до

самостійного прийняття відповідальних рішень у ситуації вибору.

Формулювання мети статті. Метою статті є визначення провідних факторів професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, за допомогою яких аналізуються важливі аспекти зовнішнього середовища досліджуваного об'єкта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз результатів досліджень, які проводяться в галузі підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, свідчать про наявність сукупності факторів, що характеризують взаємодію об'єктів, що належать до педагогічної системи і встановлюють якісні (причиново-наслідкові) зв'язки між ними. У широкому розумінні фактором називають усе, що впливає на процес і визначає його характеристики або окремі риси; суттєві обставини в будь-якому процесі, явищі, які зумовлюють значну увагу до означеної проблеми, а саме:

- суспільно-політичні, пов'язані з визнанням визначальними пріоритетами державної політики кожної людини як найвищої цінності, що обумовлює реалізацію стратегії забезпечення прав і свобод особистості, її соціальних гарантій;

- соціально-економічні, зумовлені необхідністю задоволення соціальних потреб кожного члена суспільства, розв'язання проблем праці, побуту, духовного й фізичного розвитку людини через залучення до цього державних, громадських інституцій, використання потенціалу суспільних можливостей;

- соціальні, що ґрунтуються на виявленні й вивченні соціальної сфери як сфери суспільства, в якій структуруються соціальні стосунки людей, комплексні процеси і явища, безпосередньо пов'язані з людиною, її діяльністю, сукупністю матеріальних, фінансових і трудових ресурсів, виробничих відносин, що виникають у процесі їхньої взаємодії;

- соціально-педагогічні, пов'язані з процесами реформування системи освіти в умовах підвищення вимог до освітнього процесу у вищій школі, яка готує фахівця нового покоління, що відповідає європейському стандарту професійної підготовки.

Проаналізуємо детально кожний з виділених факторів і їх вплив на процес підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Суспільно-політичні фактори. У зв'язку з тим, що фахівці соціономічних спеціальностей є провідниками соціальних змін і реформ, а їхня професійна діяльність – це один з головних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її завдання, проблеми і можливості, можна стверджувати, що рівень кваліфікації практиків соціономічної сфери діяльності – важлива проблема успішної реалізації соціальної політики держави на сучасному етапі життєдіяльності суспільства, адже лише професіонали можуть забезпечити її стійкий розвиток, а також подолання проблем, з якими вона стикається.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей в умовах реформування сучасної освіти зумовлена станом розвитку соціальної політики, що є частиною загальної політики держави, яка стосується насамперед відносин між соціальними групами, суспільством і його членами, пов'язаних зі зміною в соціальній структурі, прагненням до зростання добробуту населення, поліпшення якості життя громадян країни, задоволення їхніх матеріальних і духовних потреб. Названі показники є одними з найважливіших, оскільки вони визначають рівень добробуту і ступінь процвітання кожної країни, адже, присутньо, задоволеність громадян безпосередньо зв'язана з розвитком держави загалом. Практичне втілення соціальної політики здійснюється через соціальну й соціально-педагогічну діяльність фахівців соціономічних спеціальностей, громадських організацій і соціальних інститутів.

Нині під соціальною політикою держави розуміється вплив органів управління на соціальну сферу суспільства, їхня діяльність з метою задоволення соціальних потреб людей і, передовсім, підвищення рівня життя, надання соціальних послуг населенню, досягнення стабільності й соціальної злагоди в суспільстві. Як відзначають О. Ткач і Н. Ларіна, у сфері соціальної політики модернізаційні процеси приводять до активізації процесу соціалізації

особи, постійного вдосконалення політичних цінностей і норм, формування принципово нової, орієнтованої на раціональні зміни еліти. [1]. Соціальна політика держави покликана забезпечити громадянам гарантовані Конституцією України права: на життя, безпечні умови праці, винагороду за працю, захист сім'ї, відпочинок, освіту, житло, охорону здоров'я й медичну допомогу, соціальне забезпечення і сприятливе навколишнє середовище. Соціальна політика відображає також і ступінь гуманності держави щодо ставлення до своїх громадян. Без дієвої соціальної політики неможлива активізація інноваційного, творчого компонента в діяльності людини.

Якщо розуміти соціальну політику як цілеспрямовану діяльність держави з метою забезпечення соціального захисту і створення умов для формування безпечного соціального середовища людини шляхом реалізації комплексу заходів, спрямованих на створення системи соціальної безпеки людини й суспільства, то основним завданням професійної діяльності представників соціономічних спеціальностей є створення умов для поліпшення соціальної ситуації для життєдіяльності особистості (чи групи), а об'єктом може бути сама особистість (або група), що потребує зовнішнього втручання [2, с. 295]. Основними завданнями фахівців соціономічних спеціальностей у контексті реалізації соціальної політики держави в умовах кризи є сприяння зменшенню ризиків і негативних зовнішніх впливів на життєву ситуацію особистості й створення умов для її кращої соціалізації, адаптації й ресоціалізації у складних життєвих ситуаціях. Отже, одним з головних завдань підготовки відповідних фахівців як головних суб'єктів реалізації соціальної політики держави є формування в них «таких професійних рис, як високий професіоналізм, компетентність у широкому колі суспільних проблем і способах їх пом'якшення й розв'язання; володіння сукупністю знань, умінь, навичок соціально спрямованих дисциплін; високий рівень розвитку навичок ефективного спілкування; розуміння проблем людини, здатність адекватно сприймати їх, емпатійність у відносинах з клієнтами; вміння використовувати правові, психологічні й соціальні знання для розв'язання проблем клієнтів; чітке дотримання положень й інструкцій, дисциплінованість тощо» [3, с. 189], що, своєю чергою, вимагає високого рівня сформованості соціальної компетентності у фахівців соціономічних спеціальностей.

Як зона соціальної дії, професійна діяльність фахівців соціономічних спеціальностей обмежена рамками соціальної політики конкретної держави і розвивається відповідно до розширення й ускладнення її взаємозв'язків. Концептуальні засади соціальної політики, її основні напрями є змістовою й організаційною основою для професійної діяльності фахівців соціономічної сфери, суттєвим фактором ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах українського суспільства.

Соціально-економічні фактори. Важливу роль у формуванні культури особистості й суспільства загалом відіграють соціальні потреби, їх задоволення і соціальне коректування. Без розуміння функціонування системи соціальних потреб неможливе збереження національних традицій, релігійних і моральних норм, формування тих чи тих культурних орієнтацій сучасного суспільства, плідний розвиток сучасної культури. Отже, важливим фактором, що зумовлює ґрунтовність професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, є необхідність задоволення соціальних потреб кожного члена суспільства шляхом використання всього потенціалу суспільних можливостей. Потреби є основою людської життєдіяльності й визначаються складною природою самої людини: її вітальною сутністю (фізіологічні потреби в їжі, теплі, відпочинку), соціальністю людини (необхідність соціального статусу й соціальної відповідності суспільним нормам і символіці соціальної престижності, вплив суспільних цінностей, соціальної справедливості й солідарності) і духовністю людини (потреба в системному світогляді, культурній ідентичності, моральності, естетичному задоволенні) [4].

Особливої актуальності набувають проблеми формування соціальних потреб в умовах високого динамізму соціокультурних чинників під впливом глобальних трансформацій.

Ситуація формування потреб сучасної людини є досить суперечливою і визначається як глобалізаційними тенденціями, так і внутрішніми соціально-економічними трансформаціями конкретної країни. Сучасна культура багато в чому визначає потреби людини. Саме людські потреби є основною рушійною силою соціального, культурного й економічного розвитку країни. Соціальні потреби впливають на пріоритети розвитку, формують культурний простір сучасної людини, сприяють процесу її соціалізації.

Сучасні культурні процеси характеризуються високим динамізмом і появою нових форм, їх інституціалізацією. Це пов'язано із взаємовпливом і взаємопроникненням культур, вибудовуванням їх ціннісних підстав. Соціокультурні процеси спрямовані на самовідтворення культури, передавання цінностей між поколіннями, норм і правил, на соціокультурну комунікацію. Соціокультурні процеси детермінуються соціальними потребами, отже, їх якість і творча сила залежать від якості соціальних потреб. Так, М. Кветной виділяє п'ять основних груп соціальних потреб, які виступають потребами більш високого порядку, розкриваючи різні сторони людини як соціальної істоти. Це перетворювальні потреби, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні й художні, а також потреба в спілкуванні [5, с. 135]. Саме зміст соціальних потреб окремої людини зумовлює наповненість змісту соціальної і соціально-педагогічної діяльності й регулює професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Соціальні потреби є основою формування соціальної інфраструктури. У трудовій сфері закладаються основи задоволення потреб, а соціальна інфраструктура виконує в цьому процесі особливу роль. Людська діяльність, будучи джерелом задоволення соціальних потреб, створює передумови для успішної соціалізації, самореалізації й розвитку людини. Потреби детермінують людську діяльність, актуалізують багатогранну природу людини. Розвиток соціальних потреб і трансформація ціннісних орієнтирів розвитку формують нове соціальне середовище, а воно, своєю чергою, впливає на свідомість людини, формує певні моделі поведінки і зміни структури людських потреб. При цьому соціальне середовище сприяє реалізації соціальних потреб людини, розвитку індивідуальності й слугує розкриттю її потенціалу. У процесі соціалізації відбувається формування способу життя людини, її включення в процеси комунікації й розвитку, зміна економічної динаміки, вибір пріоритетів подальшого розвитку людської цивілізації. Трансформації соціальних потреб породжують зміни всієї суспільної системи, формуючи нові взаємозв'язки її компонентів і динаміку їх взаємодії.

Таким чином, в умовах ускладнення навколишнього світу, одночасного існування в часі й просторі глобалізаційних, інформаційно-комунікаційних і ціннісних трансформацій особливої актуальності набувають соціальні потреби як соціально-економічний фактор. Вони здатні не тільки відображати конкретно-історичні умови, а й активно впливати на характер соціальних процесів, які відбуваються, активно реагувати на виклики часу і впливати на стійкість й інклюзивність суспільного розвитку за допомогою підвищення якості життя людини і суспільства. Сучасні проблеми українського соціуму – відсутність соціальної й культурної безпеки, політична нестабільність, знецінення людського життя, високі темпи зростання соціальної нерівності, що, безумовно, позначається на соціальному самопочутті особистості й соціальному розшаруванні суспільства, виникненні соціальних конфліктів, зниженні рівня життя соціально незахищених верств населення, нарешті, зниженні рівня задоволення соціальних потреб конкретної особистості, соціальних груп, інституцій і суспільства загалом – актуалізують передовсім необхідність їх розв'язання на професійному рівні педагогами, соціальними працівниками/соціальними педагогами, котрі в силу своїх посадових обов'язків є посередниками між державою і громадянами.

Самореалізація особистості як активного суб'єкта соціуму відбувається відповідно до власних соціальних потреб, інтересів, прагнень і є умовою ефективної соціалізації. Отже, соціально-економічні фактори, що детермінують необхідність задоволення соціальних потреб кожного члена суспільства, розв'язання проблем праці, побуту, духовного й

фізичного розвитку людини, зумовлюють стратегію професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей шляхом формування соціальної компетентності в умовах реформування сучасної освіти.

Соціальні фактори. Важливими факторами, що зумовлюють основні вектори розвитку професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей в умовах реформування сучасної освіти, є соціальні. Вони ґрунтуються на необхідності виявлення й вивчення особливостей розвитку соціальної сфери. У Статті 1 Конституції України зазначено, що Україна є соціальною державою, тобто такою, політика якої спрямована на створення умов, які мають забезпечувати гідне життя й вільний розвиток людини [6]. Серед основних чинників, які суттєво впливають на життєзабезпечення населення, провідна роль належить соціальній сфері, що представляє всю систему соціальних, соціально-економічних, соціально-етнічних відносин, зв'язку суспільства й особистості.

Соціальна сфера як сукупність галузей, підприємств, організацій, безпосереднім чином пов'язаних між собою, визначає образ і рівень життя людей, їх добробут, співіснування. До неї відносять насамперед сферу послуг (освіту, культуру, охорону здоров'я, соціальне забезпечення, фізичну культуру, громадське харчування, комунальне обслуговування, пасажирський транспорт, зв'язок). Соціальна сфера охоплює весь простір життя людини – від умов її праці й побуту, здоров'я і дозвілля до соціально-класових і національних відносин. Завдання, цілі соціальної сфери спрямовані на досягнення сприятливих соціальних відносин між групами, членами соціального колективу з урахуванням їх стану, місця і ролі в суспільстві, способу й укладу життя.

Сучасні підходи до визначення поняття соціальної сфери відзначають суттєве розширення її змісту, адже сфера соціуму є соціальним простором суспільства з властивими йому соціальними зв'язками, які «вплетені» в усе різноманіття громадських стосунків. Значна кількість учених (А. Алимов, А. Кочерга, В. Богаєнко) наголошують, що соціальна сфера отожднюється з підсистемою суспільства, яка забезпечує відтворення, необхідну якість життя, духовний і інтелектуальний розвиток людей [7, с. 22.]. Ця сфера охоплює інститути сім'ї, освіти і виховання, праці й зайнятості, матеріального і духовного споживання, охорони здоров'я і спорту, культури, мистецтва, науки. Відповідно до альтернативного розуміння, під соціальною сферою мають на увазі систему відносин, що формують суспільні спільноти й, зрештою, соціальну структуру суспільства. У цьому випадку в центрі уваги опиняються відносини між різними суспільними групами, верствами, поколіннями, а також регіональними, етнічними, галузевими й іншими соціальними спільнотами, що розуміється таким чином, що соціальна сфера не утворює специфічного сегменту суспільної життєдіяльності, а виступає як наскрізний аспект, або соціальна якість.

Комплексний підхід до трактування поняття «соціальна сфера» пропонує А. Ягодка, яка стверджує, що соціальна сфера є не тільки сукупністю галузей і видів діяльності, підприємств, закладів і установ, які мають забезпечувати задоволення потреб людей у матеріальних благах, послугах, відтворенні роду, створенні умов для співіснування і співпраці людей у суспільстві згідно з чинними законами й загальноприйнятими правилами, а й сфера суспільної діяльності, спрямована на розвиток у людей духовності, виховання совісності, здатність розрізняти добро і зло, оцінювати свої вчинки, формулювати для себе моральні приписи і вимагати їх виконання [8, с. 5]. Автор підкреслює узгодження потреб і інтересів людей з потребами й інтересами соціуму загалом. На його думку, це визначення має не лише теоретичну значущість, а й практичну, будучи орієнтиром для політичної, соціальної та управлінської діяльності. Найбільш фундаментальним і тому стратегічно важливим об'єктом перетворень у соціальній сфері служать соціокультурні характеристики суспільства: структура домінантних цінностей, потреб, цільових орієнтацій, мотивацій, норм і способів діяльності.

Найважливішим компонентом соціальної сфери є люди, їхні кількісні й якісні характеристики, їхня соціальна диференціація – через відношення до тих чи інших груп або

верств суспільства. При цьому стан здоров'я населення, його інтелектуальний потенціал, культурно-моральні цінності й девіації є оцінкою функціонування соціальної сфери, а місце людини, групи в соціальній структурі – показником потенційних можливостей їх соціального відтворення. Важливим для осмислення значущості факторів, які впливають на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, є розгляд В. Куценко соціальної сфери як складної динамічної підсистеми суспільства, де відбувається діяльність людей щодо відтворення життя суспільства. Ця діяльність пов'язана з функціонуванням різних соціальних відносин, умов і чинників, які забезпечують життєдіяльність соціальних груп і індивідів, їх відтворення, розвиток і удосконалення» [9]. Отже, соціальна сфера є складним утворенням, що включає соціальну структуру, соціальні інтереси, цінності, норми, стосунки між елементами вказаної структури, соціальну інфраструктуру, інститути соціального управління, спосіб життя людей. Представлений підхід базується на тісному зв'язку, взаємозумовленості всіх компонентів цього явища: індивідів, соціальних груп, соціальних інституцій і відповідних соціальних відносин між ними.

Найважливішим компонентом соціальної сфери є соціальна інфраструктура, під якою ми розуміємо стійку сукупність матеріальних елементів, що створюють умови для задоволення всього комплексу потреб (вітальних і соціально-діяльнських) з метою відтворення людини і суспільства. Соціальна інфраструктура є полем взаємодії матеріального середовища й соціальних суб'єктів і забезпечує умови для раціональної організації їх життя й діяльності. За своєю внутрішньою організацією інфраструктура соціальної сфери становить систему соціальних установ, закладів, органів управління, що забезпечують ефективність функціонування всіх інститутів соціальної сфери й одночасно є полем професійної діяльності фахівців соціономічних спеціальностей. Важливим сегментом соціального простору є простір соціокультурної діяльності, де відбуваються процеси соціалізації й ресоціалізації індивідів, надання соціальної допомоги й підтримки, забезпечуються умови гідного існування людини, в тому числі шляхом її власної перетворювальної діяльності. Нині науковці пропонують включення в межі соціальної сфери таких галузей, які раніше до неї не належали. Це наука і наукове обслуговування, зв'язок й інформаційні послуги, культура і мистецтво, охорона громадського порядку і безпека, екологічне, соціальне й пенсійне страхування, забезпечення ефективної зайнятості, житлове і споживче кредитування, що мають чітку соціальну спрямованість [10].

Включення в структуру соціальної сфери соціальних інституцій як організованої системи зв'язків і соціальних норм, що об'єднує значущі суспільні цінності й процедури, відповідає основним потребам суспільства і слугує для задоволення тієї чи тієї соціальної потреби, зумовлено необхідністю визначення й закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, приведення їх у систему, яка здатна діяти так, щоб задовольняти певну суспільну потребу. Успіх соціальної взаємодії індивідів залежить від рівня соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, пов'язаний з необхідністю вивчення, осмислення й розуміння глобалізаційних процесів соціокультурної трансформації сучасного суспільства. Отже, високий рівень соціальної компетентності ми розглядаємо не тільки як істотний фактор успішної адаптації молодого покоління до нової соціальної реальності, а й успішної, творчої участі в її перетворенні й удосконаленні.

Таким чином, проведений аналіз показав, що зміст і обсяг поняття «фахівець соціономічних спеціальностей» у сучасній соціокультурній ментальності істотно розширилися через суттєве розширення сутності компонентів цієї сфери. Це свідчить про їх складність, взаємопов'язаність і збагачення кола функціонального призначення фахівців. Це зумовило введення в соціальну практику нових спеціальностей і розширення підготовки кадрів зі специфічних спеціальностей і спеціалізацій, орієнтованих на соціономічну сферу.

Група *соціально-педагогічних факторів* пов'язана із загальними процесами модернізації системи освіти в умовах підвищення вимог до освітнього процесу у вищій

школі, яка готує фахівця нового покоління, що відповідає європейському стандарту професійної підготовки.

Уся життєдіяльність людини пов'язана з життям у професії. Для кожної людини, яка прагне стати висококласним фахівцем, професійна діяльність є духовним простором, який вона вивчає, усвідомлює, освоює, перетворює. Соціономічна складова у професійній діяльності виражається для особистості в діалектиці власне духовних, соціальних, психологічних і біологічних основ, у процесі професіоналізації стає можливим становлення сутнісних сил людини: психофізичних, інтелектуальних, комунікативних, творчих та ін. Соціономічна складова професійної діяльності характеризується цілеспрямованою соціальною активністю, яка базується на взаємодії суб'єкта із соціальним середовищем у соціальній діяльності, прагненні до зміни соціального середовища і суб'єкта взаємодії (взяття фахівцем на себе відповідальності), освоєнні законів суспільства, культури, соціального досвіду і використання їх на практиці у процесі соціалізації, внутрішній готовності до дії, прояві суб'єктом наднормативної діяльності, діяльному ставленні людини до життя в суспільстві, творчому виконанні заданих суспільством функцій, створенні соціальних інновацій; наявності внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби.

Актуалізація соціально-педагогічної складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей зумовлена розумінням її як базису, який допомагає людині усвідомити цілісність як власного буття, так і кожної людини у множинності проявів діалектики об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Соціально-педагогічні особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності базуються на основі:

- державної політики у сфері освіти;
- сучасних реалій життя, соціально-суспільних перетворень у країні;
- загальних проблем людини, людського фактора, сучасника як особистості, особистості і суспільства;
- нових тенденцій, напрямів, особливостей і перспектив сучасної освіти;
- урахування позитивного вітчизняного й зарубіжного досвіду;
- історичних, культурних, національних особливостей країни, нових цінностей суспільства,
- вимог до сучасного фахівця, його творчої, соціально активної, духовно багатой особистості;
- гуманізації освіти як важливого фактора розкриття здібностей людини, задоволення її різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності національних і загальнолюдських цінностей, гармонізації відносин особистості, суспільства і навколишнього середовища.

У комплексі соціально-педагогічних особливостей підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей виокремлюємо: методологічні, теоретичні, історичні соціокультурні, психологічні, педагогічні, теоретико-педагогічні й практичні, в яких виділяються: сучасна методологія, орієнтир на відповідні ідеї і положення Національної програми з підготовки кадрів; необхідний категоріальний апарат і специфічні знання; відповідний національний, історико-культурний ретроспективний і сучасний матеріал; психологічні аспекти у професійній діяльності; теоретичні соціально-педагогічні підходи, закономірності, фактори, умови і засоби розв'язання професійних проблем.

Висновки. Кожен із цих факторів вимагає окремого вивчення, аналізу, планування і реалізації системи заходів або з розвитку обумовлених ними тенденцій, або для її ослаблення в разі негативного впливу на систему підготовки. Урахування соціально-політичних, соціально-економічних, соціальних і соціально-педагогічних факторів у професійній освіті характеризує зміни, що відбуваються в системі професійної освіти (зміна потреб соціального замовника), сприяє розв'язанню проблеми становлення професіоналізму фахівців

соціономічної сфери, розширенню цілісної сутності кадрового потенціалу соціальних і соціально-виховних структур і шляхів його посилення та формують тим самим нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, що й окреслює перспективи подальших досліджень

Список використаної літератури

1. Ткач О. І., Ларіна Н. Б. Взаємна відповідальність держави і суспільства в соціальній політиці як чинник політичного розвитку. *Актуальні проблеми державного управління*. Харків, 2013. № 2 (44).
2. Тюльпа Т. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери як умова реалізації соціальної політики України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2016. Вип. 51 (104). С. 294–300.
3. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні: навчальний посібник. Чернігів, 2012. 320 с.
4. Тютюнникова С. В., Ганжерли А. О. Социальные (общественные) потребности в системе потребностей человека. *Проблеми економіки*. 2015. № 4. С. 260–265. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PeKon_2015_4_36
5. Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект). Саратов, 1974. 224 с.
6. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 2.
7. Алымов А. Н., Кочерга О. И., Богаенко В. А. и др. Социальная инфраструктура: вопросы теории и практики. Киев, 1982. 336 с.
8. Ягодка А. Г. Соціальна інфраструктура і політика: навчальний посібник Київ: КНЕУ, 2000. 212 с.
9. Куценко В. І. Соціальна сфера: реальність і контури майбутнього (питання теорії і практики): монографія. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2008. 818 с.
10. Бобровська О. Системні організаційні перетворення в соціальній сфері як ключовий чинник соціального розвитку. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 2013. Вип. 1. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Ttpdu/2013_1/index.htm.

BASIC FACTORS OF PROFESSIONAL TRAINING OF INTENDING SPECIALISTS IN SOCIOLOGICAL SPHERE

Tiulpa Tetiana

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the social work and psychology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Changes which are taking place in educational sphere now are closely connected with the appearing of new demands to the system of professional training of specialists who stimulate constant need in theoretically methodological thinking of the process of professional training and thorough studying of the basic factors.*

The purpose of the article is defining the basic factors of professional training of intending specialists in sociological sphere with the help of which important aspects of the environment of the research object are analyzed.

Methods. *In order to study the characteristics of the leading factors of professional training of intending specialists in sociological sphere, the methods of theoretical and methodological analysis, synthesis, systematization were chosen.*

Results. *The analyses of the results of the investigation which are made in the sphere of raising the effectiveness of professional training of intending specialists in sociological sphere are evidence of the of some factors presence. These factors characterize interaction of objects which are present in the pedagogical system, and determined qualitative connections between them, namely:*

- *social and political, connected with the recognition of definite priorities of state policy of every person as the highest value;*
- *social and economic which are necessary to satisfy social needs of each member of the society;*
- *social, which are based on finding and studying of the social sphere where there are social relations between people;*
- *social and pedagogical which are connected with the processes of reforming of the*

system of education in the conditions of raising demands to the educational process in the system of higher education which prepares a specialist of a new generation due to the European standard of professional training.

Each of these factors requires separate study, analysis, planning and realization of the system of events either in the development of the determined tendencies or for its indulgence when there is a negative influence on the training system.

Conclusion. *Taking into consideration all these mentioned factors in professional education characterize changes which are taking place in the system of professional education. It helps to solve problems in making professionals in social sphere, extend essence of social and upbringing structures and make new demands to the professional training of intending specialists in sociological sphere.*

Key words: *factors of professional training, intending specialists in socio-economic sphere, social sphere.*

References

1. Tkach, O. I., Larina, N. B. (2013). Vzayemna real'nist' i polyahaye v sotsial'niy politytsi yak chynnyk politychnoho rozvytku. Aktual'ni problemy upravlinnya. Kharkiv [in Ukrainian].
2. Tyul'pa, T. M., (2016). Profesiyna pidhotovka maybutnikh lyudey, shcho zaymayut'sya sotsial'noyu sferoyu, yak za umovamy diyal'nosti sotsial'noyi polityky Ukrayiny. Zaporizhzhya [in Ukrainian].
3. Kryvokon', N. I. (2012). Problemy sotsial'noyi roboty ta sotsial'noyi polityky v Ukrayini: navchal'nyy posibnyk. Chernihiv [in Ukrainian].
4. Tyutyunnikova, S. V., Ganzherli, (2015). A. O. Sotsial'nyye (obshchestvennyye) potrebnosti v sisteme potrebnostey cheloveka. Problemi yekonomiki. № 4. S. 260-265. URL: [HTTP: //nbuv.gov.ua/UJRN/Pekon_2015_4_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pekon_2015_4_36) [in Russian].
5. Kvetnoy, M. S. (1974). Chelovecheskaya deyatel'nost': sushchnost', struktura, tipy (sotsiologicheskyy aspekt). Saratov [in Russian].
6. Konstytutsiya Ukrayiny. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. [in Ukrainian].
7. Alymov, A.N., Kocherga, I., Bogayenko, V.A. i dr. (1982). Sotsial'naya ifrastruktura: voprosy teorii i praktiki. Kyiv. [in Russian].
8. Yahodka, A. H. (2000). Sotsial'na infrastruktura ta polityka: navchal'nyy posibnyk Kyiv, [in Ukrainian].
9. Kutsenko, V. I. (2008). Sotsial'na sfera: real'nist' ta kontury maybutn'oho (pytannya teorii ta zhyttya): monohrafiya Nizhyn [in Ukrainian].
10. Bobrovs'ka, O. (2013). Systemne orhanizatsiynne peretvorennya v sotsial'niy haluzi yak klyuchovyy chynnyk politychnoho rozvytku Teoriya ta praktyka upravlinnya ta mistsevoho samovryaduvannya. Vyp. 1. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Ttpdu/2013_1/index.htm. [in Ukrainian]

ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Тюльпа Татьяна Николаевна

доцент кафедры психологии и социальной работы

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье представлена характеристика ведущих факторов профессиональной подготовки будущих специалистов социэкономических специальностей, с помощью которых анализируются важные аспекты внешней среды исследуемого объекта. Выделены факторы: общественно-политические, связанные с признанием приоритетом государственной политики каждого человека как высшей ценности; социально-экономические, обусловленные необходимостью удовлетворения социальных потребностей каждого члена общества; социальные, основанные на выявлении и изучении социальной сферы как сферы общества, в которой структурируются социальные отношения людей, комплексные процессы и явления; социально-педагогические, связанные с процессами реформирования системы образования в условиях повышения требований к образовательному процессу в высшей школе. Раскрыто их влияние на процесс повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов социэкономических специальностей.

Ключевые слова: *факторы профессиональной подготовки, будущие специалисты социэкономических специальностей, социальная сфера.*

Отримано редакцією 4.02.2020 р.

Розділ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

CHAPTER 2

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

УДК 378.147.373.159

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-113-121

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гречаник Наталія Ігорівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти, докторант
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: NGrech @i.ua
ORCID ID: 0000-0003-3300-3198

У статті проаналізовано роль і місце мотиваційно-ціннісної сфери особистості в здатності реалізовувати культурологічну компетентність майбутнім учителем початкової школи в освітньому просторі. Розкрито сутність понять «культурологічна спрямованість», «мотиваційно-ціннісний критерій сформованості культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Здійснено аналіз понять «мотиви», «цінності», «потреби», «спрямованість» і сформульовано авторське трактування культурологічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи, мотиваційно-ціннісного критерію культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано показники прояву рівня сформованості цього критерію як системоутворювального елементу культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

***Ключові слова:** мотиви, цінності, критерій, мотиваційно-ціннісний критерій, культурологічна спрямованість, культурологічна компетентність, майбутні вчителі початкової школи.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві сформувалась досить специфічна ієрархія професій на ринку праці, яка не на користь педагогічній, і реформаторські зміни в царині початкової галузі теж не завжди позитивно мотивують молодих людей до вчительства в початковій школі, породжуючи страх перед невідомим. Ці два фактори, на нашу думку, послаблюють професійну зорієнтованість студентства, що, у свою чергу, негативно відбивається на всіх напрямках оволодіння ними педагогічним фахом.

Поряд із цим зазначені вище явища існують паралельно із так званим «розширенням кордонів професійної діяльності й соціальної відповідальності вчителів початкової школи», що істотно загострює суспільну потребу у фахівцях зі сформованою культурологічною компетентністю, оскільки їхня діяльність у сучасному глобалізованому світі передбачає постійну комунікацію із представниками інших культур та на різних рівнях і майже у всіх сферах. Тому в умовах сьогодення однією з найбільш актуальних педагогічних і соціальних проблем є формування культурологічної компетентності особистості на засадах мотивованості й ціннісної спрямованості.

Тому в площині нашого дослідження мотиваційно-ціннісна складова особистості майбутніх учителів початкової школи є одночасно важливим елементом його культурологічної компетентності, оскільки є рушійною силою розгортання траєкторії життєдіяльності до успіху в оволодінні фахом, розширює й поглиблює як загальні, так і специфічно професійні компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання реалізації культурологічного підходу, його ролі й місця в педагогічній теорії й практиці обґрунтовується у роботах Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, О. Рудницької,

В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін. Методологічні й теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівця досліджені у роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Н. Сердюк та ін. Культурологічну компетентність як самостійний вид виокремлюють вітчизняні науковці О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Лісова, Л. Маслак, Н. Сидорчук, Н. Чигіна та ін. Окремі аспекти культурологічної спрямованості майбутнього фахівця в площині ціннісних утворень висвітлено в працях О. Андрєєва, Л. Буєвої, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Ю. Рождественського, Н. Сердюк та ін.

Така зацікавленість у розв'язанні проблеми виховання культурного потенціалу особистості в площині професійного становлення доводить, що провідні науковці вважають культурологічну парадигму сучасної освіти спрямованою на формування у майбутніх учителів мотивації й інтересу до культури іншого народу, на розвиток аналітичних умінь, які необхідні під час зіставлення й аналізу культурних явищ, способу життя чи ментальності того чи іншого етносу [3, с. 5].

Однак стан дослідженості означеної проблеми як інтегративного й багатокомпонентного педагогічного явища не дає повної інформації щодо ролі й місця мотиваційно-ціннісної складової у професійно-культурному становленні молодого людини.

Формулювання мети статті. Обґрунтувати мотиваційно-ціннісний критерій культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах теоретичного аналізу споріднених понять і узагальнити досвід щодо досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Роль і місце мотиваційно-ціннісного складника у професійній підготовці сучасного вчителя набуває зараз особливого значення, оскільки трансформації ціннісних орієнтацій сучасного суспільства суттєво впливають на вибір особистістю моделі власного життя, зокрема, професійного. Сучасні соціологи й психологи простежують невтішні тенденції укорінення у свідомості молодого людини високих матеріальних життєвих стандартів, що стимулюють формування тих ціннісних орієнтирів, що мало або ніякою мірою не пов'язані з природними й набутими потенціями особистості. Таке явище призводить до неадекватної самооцінки особистістю власного потенціалу, пошуку й визначення себе в окресленні життєвої траєкторії, яке має нав'язливий або стихійний характер. У результаті це відбивається й на механізмах обрання особистістю тієї чи іншої професії, що веде до неможливості самореалізуватися в ній і часто супроводжується розчаруваннями й витісненням культуровідповідних цінностей «квазіпотребами». Безумовно, така причинно-наслідковість впливає на критеріально-показниковий рівень соціального й професійного успіху й на ставлення особистості до основних життєвих цінностей.

Для нас важливо здійснити теоретичний аналіз понять «мотиви» і «цінності» з метою їх трансформації в мотиваційно-ціннісний критерій культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Осмислення цього педагогічного явища потребує опертя на сутнісну характеристику мотиваційно-ціннісної сфери особистості з позиції психології. Зазначимо, що у вітчизняній і зарубіжній психології теоретико-емпіричні дослідження, спрямовані на вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, проводяться давно й не втрачають актуальності сьогодні.

А. Адлер вважав, що любов, дружба й робота – це основні цінності, які визначаються життєвими умовами людини й сприяють адаптації особистості до середовища її існування. У зв'язку з цим, мотиваційно-ціннісна сфера розглядається через призму адаптаційного підходу. Очевидно, що якісна наповненість «адаптації людини» прямо залежить від умов середовища й від внутрішніх особистісних сил. Саме «образ життя» (Н. Логінова) є так званим критерієм рівня життєвого шляху особистості, який визначається комплексом взаємообумовлених обставин (обставини макросередовища і його структурні характеристики, економічний і політичний стан у країні, культурний клімат у суспільстві

тощо). Внутрішній потенціал Н. Логінова представила двома аспектами біографічного спрямування: а) віковий аспект, розкриття загальних особливостей особистості на різних вікових ступенях; б) індивідуально-психологічний аспект, дослідження своєрідності психологічного розвитку конкретної, одиничної особистості [9].

Зрозуміло, що вищевказані явища існують у постійному русі й динаміці, адже всі їх складники видозмінюються якісно й кількісно. Такі зміни обумовлені стихійними впливами зовнішнього (умови життєдіяльності) й внутрішнього (психологічні, вікові особливості, сформованість «Я – концепції» тощо) характеру, а також є результатом організованої й контрольованої суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії. Так, Т. Титаренко в цьому контексті вводить поняття «життєві домагання», без яких життєвий світ не будується, не вдосконалюється, які сприяють усвідомленню набутого досвіду й адекватному уявленню свого майбутнього [4].

Звідси, діяльність людини визначається не тільки її минулим (здобутим досвідом), але й майбутнім, так званим «випереджувальним віддзеркаленням». Актуалізація й прояви здібностей людини (дії і вчинки) великою мірою визначені моделлю майбутнього, в якій сфокусовані мотиви й прагнення людини в якості життєвої траєкторії. На думку В. Чудновського, вміння створювати перспективу власного майбутнього – це планувати його, бачити себе в майбутньому, працювати над реалізацією цих уявлень, прагнути до самовдосконалення, це передусім, на думку автора, «володіти власним часом» [9]. У цьому ж аспекті Є. Головаха визначає життєві цінності особистості як систему уявлень про майбутнє, які утворюють його цілісну картину в складному, суперечливому взаємозв'язку запрограмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальний і індивідуальний сенс свого життя [1].

Саме такий комплекс життєвих програм і цінностей (бажання, потреби, цілі, прогнози) особистості, актуалізованих на уявленнях про себе в минулому й майбутньому, В. Моляко, Л. Сохань та ін. розглядають як мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Таку якісну характеристику вмотивованості особистості, як «адекватність» Г. Балл трактував так: здатність формувати правильну стратегію; усвідомлення й визначення таких дій, які спрямовані на покращення умов свого існування шляхом розвитку мислення, рефлексії своїх проблем.

Отже, мотиви, які є рушійними силами діяльності, визначаються сукупністю актуальних потреб, які, у свою чергу, продиктовані ціннісними особистісними утвореннями. Поряд із цим, визначну роль відіграє зміст потреб. Як відомо, базові потреби (піраміда А. Маслоу) поєднують фізіологічні (органічні) потреби, потреби в безпеці. Професійно спрямованими й актуальними для майбутнього вчителя початкової школи є й інші види *потреб*, які, на нашу думку, є своєрідною надбудовою в структурі його особистості й виражаються в *належності* до відповідної фахової спільноти, у *визнанні й прийнятті* як самодостатньої особистості суб'єктами педагогічної взаємодії (досягнення успіхів, схвалення, авторитету серед колег-студентів, викладачів, школярів, вчителів, батьків під час практик); у *прагненні* до оволодіння професійною компетентністю (бажання багато знати, вміти, розуміти, досліджувати тощо); в *активній комунікації* із дітьми молодшого віку засобами педагогічного впливу в культурологічному вимірі; у *самореалізації* (прагнення до реалізації своїх здібностей, утілення власного професійно-культурного й творчого потенціалу, розвитку особистісних характеристик тощо).

Ми розглядаємо вищевказані потреби молодшої людини, які існують в динаміці, змінюючи свої кількісні та якісні сутнісні характеристики й обумовлюючи рух особистості від однієї події до іншої. Так звані «ціннісні орієнтації особистості», в основі яких лежить система сприйняття особистістю професійних цінностей, утворених і сформульованих суспільством. Наскрізні процеси динаміки в усіх соціальних сферах відбиваються на системах цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних) і системах ціннісних орієнтаціях. Саме система ціннісних орієнтацій визначає змістовну складову спрямованості

особистості та становить основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя» (М. Рок ч). Найбільш поширеним на сьогодні є теоретичний підхід до вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича [7].

У зв'язку з цим ми розуміємо мотиваційно-ціннісну складову особистості як систему рушійних механізмів (ціннісні орієнтації, потреби, цінності, інтереси, прагнення, мотиви, цілі) свідомої розбудови власного життя (спосіб життєвого самовизначення і самореалізації), що базуються на ціннісно-життєвих орієнтаціях особистості й втіленні обраної програми життєтворення.

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що у контексті нашого дослідження мотиваційно-ціннісний складник культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить такі сегменти стимулювання й розвитку:

– «*адаптації*» (А. Адлер): з метою усвідомлення особистістю на початковому етапі цілей, завдань, потреб, мотивів формування культурологічної компетентності й стимулювання переконань, поглядів, інтересу в умовах створення культурологічного середовища; психологічна підготовка до оволодіння культурологічними знаннями й репродуктивними вміннями на рівні адаптації до діяльності в культурологічному просторі тощо;

– «*образу життя*» (Н. Логінова): наповненість професійної підготовки студентів культурологічним змістом (освітня програма, дисципліни загального й професійно-практичного циклів навчального плану, концепція позанавчальної культурно-мистецької діяльності студентів, програми навчальних і виробничих практик, комфортний психолого-емоційний клімат і атмосфера педагогічної комунікації в студентсько-викладацькому колективі);

– «*життєві домагання*» (Т. Титаренко): процес здобуття культурологічного досвіду і проєктування розвитку здобутого потенціалу через його практичне втілення в перспективі як реалізації культурологічної компетентності (соціокультурна мобільність, лідерство, емпатія, міжкультурна толерантність й соціокультурна поінформованість).

Для нашого дослідження важливою є характеристика мотиваційно-ціннісної сфери вчителів початкової школи з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Оскільки провідною ознакою педагогічної діяльності є її спрямованість на іншу людину, то головним критерієм реалізації мотивації й системи ціннісних орієнтирів є репрезентування в ній потреб, інтересів іншої людини (в даному випадку молодшого школяра). У цьому зв'язку необхідно враховувати специфіку мотиваційних і потребових систем, актуальних для суб'єкта взаємодії.

Згідно з вищевикладеним ми позиціонуємо мотиваційно-ціннісну сферу майбутнього вчителя початкової школи у площині розуміння поняття «спрямованості особистості». Така особистісна властивість, як «спрямованість» становить систему механізмів самостійного врегулювання життєдіяльності людини, забезпечує виконання тієї чи іншої функції, визначає індивідуальні лінії поведінки в напрямі створення власної «життєвої траєкторії». З погляду її соціально-психологічної структури «...спрямованість особистості може бути описана як система диспозицій (потреб-мотивів, інтересів, соціальних настанов, ціннісних орієнтацій) людини, вищі рівні яких становлять її світогляд і життєву позицію» [8, с. 49].

Л. Мітіна називає педагогічну спрямованість інтегральною якістю, в системі якої є емоційно-ціннісні відношення, які забезпечують структуру домінантних мотивів особистості вчителя. І. Підласий трактує поняття педагогічної спрямованості з позиції професійних потенціалів як системи природних і набутих якостей, що розкривають здатність людини виконувати свої обов'язки.

Таким чином, професійна спрямованість у своєму базисі містить особистісну спрямованість і, на нашу думку, є головною властивістю індивідуальності фахівця, особливо майбутнього, характеризується позитивним ставленням до обраної професії, прийняттям її

цілей і завдань, усвідомленням потреби присвятити себе їх досягненню, що відповідає головним прагненням, індивідуальним нахилам, потребам самоствердження, зваженим ставленням до її специфіки й особливостей. Існує думка, що структура професійної спрямованості особистості містить такі компоненти: соціально-професійні погляди, переконання, ідеали, цінності; професійні потреби; професійні інтереси, настановлення, плани, стосунки; професійна концепція; професійні мотиви [8, с. 49].

Також І. Сабатовська, Л. Кайдалова вирізняють соціально-культурну спрямованість особистості, яка містить у собі ставлення до праці, до інших видів діяльності, до середовищних умов (включаючи знання, загальнокультурні соціальні норми та ін.), до родини, інших малих соціальних груп. За такої інтерпретації соціально-культурної спрямованості особистості її змістовими елементами можна вважати професійну, моральну, культурну спрямованості. Звідси, рівень конкретної спрямованості відображається кількістю мотивів, переконань, потреб у процесі надання переваги професії [8, с. 50].

Спираючись на сутнісну характеристику спрямованості, як особистісної властивості, ми вважаємо, що в структурі професійної спрямованості попри домінування *особистісної* складової переважає *соціальна (професійна)*, оскільки мова йде про формування даної властивості у представників педагогічної професії, яка за своєю природою є соціономічною і за призначенням соціальною. Також у зв'язку з тим, що домінантною формою педагогічної комунікації є групова, то ще однією особливістю спрямованості є *колективістська складова* [8].

Тому культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи є інтегрованим показником соціально-ціннісної й соціально-культурної зорієнтованості особистості майбутнього вчителя початкової школи. Звідси, культурологічна спрямованість учителя цієї галузі є особистісно й соціально зумовленою й піддається формуванню й розвитку шляхом педагогічного взаємовпливу, тобто в процесі професійної підготовки.

Таким чином, *культурологічна спрямованість – розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності в культурологічній площині, а також пов'язаних із нею інтересів, переконань і поглядів. Усі ці елементи культурологічної спрямованості є показниками її сформованості й характеризуються рівнем домінування соціальних або вузькоособистісних мотивів, а також далекою чи близькою перспективою розгортання культурологічної компетентності.* Спираючись на специфіку походження мотивів, можемо класифікувати культурологічну спрямованість як: *особистісну* (спрямовану на задоволення особистих потреб), *фахово спрямовану* (зорієнтовану на оволодіння конкретним видом діяльності), *кооперативну* (успіх забезпечується у спільній, колективно узгодженій діяльності).

На нашу думку, культурологічна спрямованість є імпульсом і рушійною силою реалізації культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Оскільки спрямованість здебільшого визначається *усвідомленими мотивами поведінки і специфікою їх походження (цілями, завданнями, потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями, які реалізуються в особистісній, кооперативній, фаховоспрямованій площинах)*, то якість, ефективність і характер реалізації культурологічної компетентності залежить від її ціннісного змісту і є вищим рівнем педагогічних дій студентів.

Узагальнимо науковий доробок сучасних педагогів, які досліджували проблеми професійної підготовки майбутніх учителів через розширення й поглиблення культурного розвитку майбутніх фахівців. Необхідно зазначити, що дослідниками мотиваційний і ціннісний складники в основному обґрунтовуються в якості критеріїв сформованості педагогічних явищ і понять. Серед них результати наукових розвідок таких авторів: Г. Шпиталевською був виокремлений ціннісно-мотиваційний критерій готовності майбутніх учителів початкової школи до формування загальнокультурної компетентності у молодших школярів; О. Цюняк досліджено проблему формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти зацентровано увагу на критерії мотивації до професійної

діяльності; І. Шумілова, досліджуючи феномен загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, виокремила мотиваційно-особистісний критерій; з метою виявлення стану сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів іноземної мови Н. Грицик пропонує мотиваційний критерій; вивчаючи проблему професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи, І. Пальшкова пропонує критерій схильності, який за змістом відповідає особистісним схильностям до професійної діяльності вчителя; В. Гриньова в дисертації, присвяченій педагогічній культурі майбутнього вчителя, розкриває систему мотивів і цінностей через інтерес до її формування; досліджуючи проблему розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури, І. Княжева не виділяє критеріїв, а визначає відразу низку показників, серед яких ціннісно-мотиваційний; вивчаючи емпатійну культуру майбутніх учителів початкової школи, О. Шурина обґрунтовує мотиваційно-ціннісний критерій сформованості професійно-педагогічної мотивації й ціннісним ставленням до майбутньої професії; Н. Нікула у ході наукового пошуку обрала ціннісно-мотиваційний компонент методичної культури майбутніх учителів початкової школи як систему ціннісних орієнтацій і професійно-особистісної мотивації.

З огляду на вищезазначене можемо констатувати певну однотайність науковців в оцінюванні ролі й місця мотиваційно-ціннісного складника в дослідженні педагогічних феноменів й позиціонування його в якості домінуючого критерію. Тож системоутворювальна місія цього критерію обумовлена інтеграцією різного типу мотивів, які утворюють внутрішню детермінацію в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи і стимулюють потребу в студентів взаємодіяти із суб'єктами педагогічного процесу. Такі якісні перетворення підпорядковані ціннісним характеристикам особистості.

У площині нашого дослідження поняття цінностей інтегрується в усі змістові елементи культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: культурні цінності, професійні цінності, особистісні цінності. Зміст поняття «цінність» трактується вченими неоднозначно. Але простежується пріоритетна думка, що цінність визначається характеристиками, які властиві формам суспільної свідомості: значущість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Виникнення цінностей пов'язане, з одного боку, з предметами, явищами і їх властивостями, способами задоволення визначених потреб й інтересів (Дж. Дьюї, Р. Перрі), з іншого – цінність є судженням, пов'язаним із оцінюванням людиною чи суспільством існуючого предмета, явища. Цей процес залежить від спроможності людини розуміти такого роду цінність як синонім поняття сенсу і значущості. Також існує розуміння цінностей як форми виявлення певного роду відношення між суб'єктом і об'єктом (А. Маслоу, Т. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе).

Ми звертаємось до розуміння поняття «цінності» з позицій загальнолюдських гуманістичних цінностей у контексті різних культур. На думку Д. Леонтьєва, саме вони характеризують історичну епоху, соціально-економічний уклад, націю, а також професійні, демографічні групи й інші об'єднання людей [5, с. 27]. У сучасній педагогічній науці «цінність» як одне з ключових понять застосовується для означення об'єктів і явищ, їх властивостей, що втілюють моральні ідеали і служать еталонами професійного життя як частини суспільного.

У культурологічному пізнанні проблемі цінностей належить провідне місце, оскільки тлумачення культури як сукупності всіх цінностей, створених людством, є поширеним. У цьому розумінні культурологічні знання набувають аксіологічного значення у контексті тлумачення культури як регулятивно-нормативної складової (Л. Настенко). Можемо інтерпретувати, що на рівні особистості культурологічні ціннісні утворення – це сутнісні сили життєдіяльності, що утворюють «суть» культурного рівня особистості, її «основу», яка забезпечує цілісність, наступність індивідуального розвитку, особисту самототожність [5, с. 19]. Звідси, мотиваційно-ціннісна сфера особистості має чітку структуру, до якої

входять такі первинні елементи, як ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості, її локус контролю, спрямованість, рівень мотивації досягнень [9].

Висновки. Отже, сучасний учитель повинен відчувати себе активним суб'єктом соціокультурних процесів, що, на нашу думку, означає: *бути мотивованим* до усвідомлення принципів культуротворення; *прагнути* до збереження загальнолюдських цінностей; *бути обізнаним* у традиціях, звичаях, моральних і духовних національних пріоритетах; *керуватись потребою й інтересом* у розбудові професійної комунікації, оперуючи культурними законами й принципами. Зрозуміло, що широкий інтерес у педагогічній науці до проблем дослідження мотиваційно-ціннісної складової професійного становлення майбутніх фахівців за еталонами культуротворення спричинив розширення проблемного наукового поля дослідження в площині взаємовпливовості здобутого досвіду з програмуванням його реалізації і розвитку в проєкції майбутнього. Така позиція авторів підсилює роль показників мотиваційно-ціннісного критерію в структурі культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, ми виокремлюємо *мотиваційно-ціннісний критерій як сукупність мотивів, потреб і цінностей, які спонукають майбутнього вчителя початкової школи до формування власної культурологічної компетентності, утворюють внутрішню детермінацію, що формує прагнення пізнавати культуру в широкому й вузькому розуміннях і стимулює діяти в культурологічному просторі в умовах професійної підготовки й поза її межами.*

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: інтерес до майбутньої професійної діяльності й потреба її здійснювати в культурологічному вимірі; усвідомлення й сформованість особистісних цінностей учителя (морально-етичні якості, гуманність, альтруїзм, справедливість, працелюбність, патріотизм, вимогливість до себе) і професійних цінностей учителя в культурологічному вимірі (цінності-уміння, цінності-знання, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність організованість); потреба в культурологічній діяльності (комунікації і взаємодії, самореалізації засобами культури в широкому і вузькому розуміннях); мотивація до формування власної культурологічної компетентності; інтерес до успіху в культуротворчій діяльності.

Перспективи дослідження передбачають організацію й проведення емпіричного вивчення стану сформованості мотиваційно-ціннісного критерію культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 256–269.
2. Зеер С. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
3. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.
4. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис.... канд. психол. наук: Вікова та педагогічна психологія. Київ, 2006. 20 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. Вопросы философии. 1996. № 3. С. 15–27.
6. Лоос В. Г. Психологическая классификация профессий для целей профессиональной ориентации школьников. Вопросы психологии. 1 М., 1974. № 5. С. 121–129.
7. Rokeach M. The Nature of Human Values. N. Y.: Free Press, 1973.
8. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. Моделювання діяльності фахівця: навчальний посібник. Х.: НФаУ, 2014. 180 с.
9. Тринчук О. Б. Особливості мотиваційно-ціннісної структури особистості. Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2015. Т. 20. Вип. 2 (36). Ч. 2 С. 201–207.
10. Титова И. П. Об изучении и классификации профессий в целях профессиональной ориентации. Школа и выбор профессии. М., 1970. 198 с.

MOTIVATION AND VALUE COMPONENT OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS CULTURAL COMPETENCE

Hrechanyk Nataliia

candidate of pedagogical sciences, assistant professor, doctoral student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *A modern teacher should become an active subject of the socio-cultural processes which means being motivated to understand the principles of the cultural creativity, preserving human values, to be knowledgeable in the traditions, customs, moral and spiritual national priorities, guided by the need and interest in the development of the professional and social communication, operating the standards of culture. Therefore, in terms of our research, the motivation and value component of the personality of future primary school teachers is at the same time an important element of their cultural competence as it serves as a driving force on the way to success in mastering the profession, expanding and deepening both general and professionally oriented competences. The analysis of the concepts of motives, values, needs, and orientation was carried out and the author's interpretation of the concepts of the cultural orientation, motivation and value criteria of the cultural competence of the intending primary school teacher was formulated. The proposed indicators of the manifestation of the level of formation of the criterion as a system-forming element of the culture studies competence of the intending primary school teachers.*

Purpose. *To substantiate the motivation and value criterion of the cultural competence of intending primary school teachers based on the theoretical analysis of the related concepts and generalization of the existing experience of the phenomenon under study.*

Methods. *In order to solve such a research problem the generalological methods and techniques of research were used, namely: analysis, synthesis, abstraction, idealization, generalization, induction, deduction, analogy.*

Results. *It was found out that motifs, values, interest and need are integral elements of the content of the motivation and value criterion of the cultural competence of intending primary school teachers and integral elements of their pedagogical professionalism.*

Conclusion. *We consider it to be promising for the further research to study the features of the level of manifestation of the criterion and demonstrative characteristics of forming the cultural competence of intending primary school teachers in the system of the higher pedagogical education of Ukraine.*

Key words: *motivation, values, motivation and value, culture studies competence, culture orientation, intending primary school teachers.*

References:

1. Holovakha E.I. The life perspective and value orientations of the individual. Psychology of personality in the works of domestic psychologists. – SPb: Piter, 2000. – P. 256 – 269.
2. Zeer E.F. Psychology of professions: Textbook for university students. – Moscow: Academic project; The World Foundation, 2005. – 336 p.
3. Professional pedagogical education: competence approach: [monograph]; under the editorship of O.A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: I. Franko WDU Publishing House, 2011. – 412 p.
4. Levenets A.E. Psychological features of the formation of life perspective in adolescence: Author's thesis... Cand. psychol. science: Age and pedagogical psychology. – Kyiv, 2006. – 20 p.
5. Leontev D.A. Value as an Interdisciplinary Concept: Experience of Multidimensional Reconstruction // Philosophy Questions. – 1996. №3. P. 15 – 27.
6. Loos V.G. Psychological classification of professions for the purpose of professional orientation of schoolchildren // Psychologist questions. – 1 M., 1974. – № 5. P. 121 – 129.
7. Rokeach M. The Nature of Human Values. – N. Y.: Free Press, 1973.
8. Sabatovska I.S., Kaidalova L.G. Simulation of specialist activity: training manual. - X.: NFaU, 2014. – 180 p.
9. Trynchuk O. B Features of the motivational and value structure of the personality. Mechnikov herald. Psychology. 2015 T. 20. Vol. 20. 2 (36). P. 2 C. 201 – 207.
10. Titova I.P. On study and classification of professions for the purpose of professional orientation // School and choice of profession. M., 1970. – 198 p.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гречаник Наталия Игоревна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, докторант
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проанализированы роль и место мотивационно-ценностной сферы личности в умении проявлять культурологическую компетентность будущим учителем начальной школы в образовательной среде. Раскрыта сущность понятий: «культурологическая направленность», «мотивационно-ценностный критерий культурологической компетентности будущих учителей начальной школы». Проведен анализ понятий «мотивы», «ценности», «потребности», «направленность» и сформулировано авторское определение культурологической направленности будущих учителей начальной школы, «мотивационно-ценностного критерия культурологической компетентности будущих учителей начальной школы. Предложены показатели проявления уровня образованности этого критерия как системообразующего элемента культурологической компетентности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: мотивы, ценности, критерии, мотивационно-ценностный критерий, культурологическая направленность, культурологическая компетентность, будущий учитель начальной школы.

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-121-129

МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пінчук Ірина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, докторант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: pinchukiryna6@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1376-3977

У статті описано процес моделювання системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що складається з методологічно-цільового, суб'єкт-суб'єктного, когнітивного, організаційно-методичного та діагностико-рефлексивного блоків. У методологічно-цільовому блоці передбачено вивчення соціального замовлення, мету, завдання професійної підготовки, методологічні підходи та принципи, на яких ґрунтується методична система формування досліджуваної якості. До суб'єкт-суб'єктного блоку віднесено майбутніх учителів початкової школи та науково-педагогічних працівників ЗВО. У когнітивному блоці розглянуто зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, до якого віднесено теоретичний та практичний модулі. У рамках організаційно-методичного блоку визначено методи, засоби, технології та форми роботи, що використовувалися в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. У діагностико-рефлексивному блоці описано критерії, засоби, рівні сформованості зазначеної якості.

Ключові слова: моделювання освітнього процесу, модель методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової школи.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси української освіти вимагають від вищої школи підготовки фахівців нового покоління, спроможних до самореалізації в умовах ХХІ століття. Особливо це стосується майбутніх учителів початкової школи, які починають працювати в рамках Нової української школи і мають бути готовими до застосування міжпредметної інтеграції, що передбачає сформованість іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів до навчання учнів у полікультурному й інформаційному просторі.

Відповідно до нової мовної політики в Україні, згідно з якою до 2021 року учні загальноосвітніх шкіл повинні оволодіти принаймні двома іноземними мовами, професійна

підготовка вчителів, зокрема початкової школи, вимагає значного оновлення й удосконалення. Тому зусилля вітчизняних методистів спрямовані на пошук нових нестандартних форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У програмі з іноземної мови для ЗВО та вимогах до професійної підготовки майбутніх учителів практичною метою є формування іншомовної комунікативної компетентності, тобто продуктивне володіння зазначеною якістю.

Вважаємо за необхідне змоделювати методичну систему формування досліджуваної якості. Цьому й буде присвячено нашу статтю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему моделювання й моделей в освіті досліджувало багато вчених, зокрема теоретичні підходи до моделювання висвітлено в працях В. Арнольда, С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Полонського, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі та моделювання в професійній діяльності викладача вищої школи розглядаються в дослідженнях науковців Н. Волкової, К. Гнезділової, С. Касярум, Г. Матушинського, О. Пехоти, В. Пикельної, Є. Смирнової та ін. Питанню моделювання процесу формування професійної компетентності вчителів присвячені праці С. Іванової, П. Станкевича, Л. Харченка та ін. Проблеми розгляду поняття педагогічної моделі та процесу моделювання в освіті вивчав М. Якібчук. Дослідником В. Штоффом розглянуто гносеологічні аспекти моделювання, визначено сутнісні характеристики моделі. Російським філософом Д. Кашиним досліджено моделювання як метод пізнання в сучасних соціально-гуманітарних науках. Ю. Плотинський розглядав моделі соціальних процесів, В. Міхеев – моделювання та методи теорії вимірювань у педагогіці, Д. Меньшиков – основні підходи до розроблення системи побудови віртуальних моделей і демонстрацій. В. Биков із системних позицій виклав основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти. Українські науковці Є. Лодатко, А. Єріна розглядали проблему моделювання в педагогіці, зокрема проблему статистичного моделювання та прогнозування. М. Кадемія, І. Шахіна приділили увагу комп'ютерному моделюванню в освітньому процесі, Е. Козловським, Г. Кравцовим визначено об'єктну модель структури програмного забезпечення віртуальної лабораторії, В. Луценко розробляв модель відкритої освіти. Зарубіжні вчені Д. Берлінер, Н. Гейдж, Дж. Керрол, Б. Роузеншин, Р. Стівенс займалися розробленням різних моделей навчання.

Формулювання мети статті. Розкриття сутності й особливостей процесу моделювання та обґрунтування змісту й наповнення моделі методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. З огляду на мету нашого дослідження варто зазначити, що ключовими поняттями є педагогічне моделювання і модель, які на сьогодні в дидактичній парадигмі досить активно досліджуються багатьма вченими. Тому детальніше зупинимося на цих поняттях.

Моделювання як один із інтегральних методів наукового дослідження широко використовується в педагогіці. Як зазначають Г. Матушинський і А. Фролов, воно дає змогу об'єднати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [10, с. 187].

Механізм моделювання складається зазвичай із таких операцій: перехід від природного об'єкта до його моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, що полягає в перенесенні результатів, одержаних у процесі дослідженні, на даний предмет.

Якщо виходити з призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, то важливим уважасмо твердження В. Краєвського і В. Полонського: «Модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [6, с. 268].

К. Гнезділова, С. Касярум зазначають, що в дослідженні педагогічних процесів

створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах» [2, с. 8].

К. Кожухов [4] зазначає, що практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається в основному її адекватністю досліджуваному об'єкту, а також тим, наскільки правильно на етапі побудови педагогічної моделі були враховані основні принципи моделювання: наочність, визначеність, об'єктивність, які в багатьох чому визначають як можливості й тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Загальна абстрактна модель поняття «компетентність», на думку А. Хуторського і Л. Хуторської [13], може охоплювати такі одиничні складники: ієрархічну, структурно-функціональну, діагностичну, організаційно-управлінську моделі компетентності тощо. Дослідники дійшли висновку, що такий діапазон моделювання допускає різні можливості для свого вдосконалення й для надання інформації у вербальній або графічній формах. Вони запропонували різноаспектні системно-структурні й структурно-функціональні моделі: загальну (системну) модель компетентності, модель базового поняття – освітнього досвіду особистості, параметричну модель складових процесу формування компетентності, спіральну модель формування рівнів компетентності тощо. На їхню думку, ці моделі відрізняються структурою, способами зв'язків між елементами, їх внутрішньою організацією. Кожна з них деталізує й поглиблює системну (загальну) модель компетентності. Загальна ж модель значно спрощує одиничні моделі.

Подані вище визначення дають можливість зробити такі узагальнення: системоутворювальним чинником понять «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють: система, реальність, модель як образ цієї реальності – система-модель і суб'єкт моделювання (педагог) – система, що моделює. У такому розумінні моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є «моделями дослідження» [7, с. 51]. Однак модель у педагогічному процесі – це не лише відображення деякого стану педагогічної реальності, а й «форма діяльності, яка передбачається, репрезентація майбутньої практики й засвоєних форм діяльності» [1, с. 11]. Іншими словами, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога.

Проте існує й інша думка щодо певної умовності моделювання, яка виявляється в тому, що доводиться вдаватися до умовних схем, вводити багато допущень, у результаті чого з'являються моделі, що не моделюють дійсність, а дещо спотворюють її. З цього приводу Є. Лодатко зазначає: «... Авторське тлумачення жодної з таких схем не підкріплюється достатнім змістовим поясненням смислу поняття «педагогічна модель» та не супроводжується хоча б поверхневим обґрунтуванням критеріїв добору принципів побудови моделі, її внутрішньої структурної організації, а також адекватності моделі досліджуваному явищу. Нехтування цими важливими, ключовими складниками процесу моделювання свідчить про недостатню методологічну підготовку авторів, нерозуміння ними сутності педагогічного моделювання та формальне уявлення як про моделі взагалі, так і про моделювання соціокультурних процесів (явищ) зокрема» [8].

Тому, погоджуючись із ученим, хочемо зазначити, що модель має фіксувати обґрунтовані критерії добору принципів побудови моделі та найголовніші риси об'єкта, що вивчається. Моделі можуть бути створені лише за умови глибокого розуміння функцій і властивостей, що вони моделюють. Модель завжди виступає аналогією і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Окрім цього, моделювання є важливим «інструментом», що допомагає проінструувати та визначити покроковий перебіг освітнього процесу [2].

У нашому дослідженні керуємося енциклопедичним визначенням, за яким модель – це «уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову

інформацію стосовно цього об'єкта» [3, с. 516].

Із огляду на це модель методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначаємо як мисленнєву систему логічно структурованої єдності складників, спрямованих на формування в майбутніх учителів початкової школи означеної особистісної якості [5, с. 143].

Досліджуючи моделі навчання, вчені визначили такі типи моделей [2]:

- активна модель навчання, за умови застосування якої студенти беруть участь у процесі навчання, самостійно виконують завдання й у них формуються рецептивно-репродуктивні та продуктивні навички і вміння;
- пасивна модель навчання, за використання якої студенти застосовують лише рецептивні навички і вміння, тобто перебувають у ролі «реципієнта знань», запропонованих викладачами;
- інтерактивна модель навчання, у процесі застосування якої студенти та викладачі співпрацюють під час освітнього процесу, беруть участь у групових дискусіях, іграх тощо.

Проаналізувавши всі різновиди моделей (І. Вяхк, Ю. Задунайської, Н. Івасів, Є. Долинського, А. Петрової, І. Чорної, Г. Карпенко, Л. Соколової), ми створили комбіновану модель, у якій використовували елементи різних видів моделей, надаючи перевагу інтерактивній моделі.

Нами розроблена модель методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності, до якої віднесено методологічно-цільовий, суб'єкт-суб'єктний, когнітивний, організаційно-методичний та діагностико-рефлексивний блоки. Здійснимо їх короткий огляд.

До *методологічно-цільового блоку* нами віднесено соціальне замовлення, мету та завдання професійної підготовки; методологічні підходи та принципи, на яких ґрунтується методична система формування досліджуваної якості. Соціальним запитом є державне замовлення на високопрофесійних учителів початкової школи з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, які сьогодні навчаються в педагогічних вишах. Тому мета і результат упровадження нашої моделі – позитивна динаміка рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. До завдань нами віднесено розвиток загальнолюдських і професійних цінностей та мотивації до майбутньої професійної діяльності; накопичення лінгвістичних і методичних знань; формування й розвиток умінь, навичок та здатності до іншомовної комунікативної компетентності; контроль і коригування отриманих результатів. У структурі методологічно-цільового блоку виділяємо методологічні підходи моделі формування зазначеної якості особистості, серед яких визначаємо основні: культурологічний, системний, синергетичний, аксіологічний, гуманістичний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний та інтегративний.

Відповідно до підходів визначаємо загальнопедагогічні та специфічні принципи: *комунікативності*, оскільки спілкування формується в межах загальної іншомовної комунікативної компетентності й передбачає ситуативність навчання іноземної мови, мовно-розумову активність студентів, функціональність, новизну та індивідуалізацію. Суть цього принципу – це моделювання природного професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою; принцип *професійної спрямованості*, що використовується в процесі відбору лексичного матеріалу з опертям на фахово орієнтований дискурс майбутніх учителів початкових класів; *принцип науковості* означає, що навчання іноземної мови має відбуватися на основі останніх досягнень методики, педагогіки й лінгвістики, студентів варто залучати до дискусій, творчих робіт, давати можливість досліджувати й робити відкриття; *принцип активності* передбачає мовленнєву і розумову активність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю; *принцип індивідуалізації* передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей студента; *принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності* з огляду на те, що жоден вид мовлення не існує сам собою,

окремо від інших. Наприклад, під час говоріння людина слухає, що вона говорить. У діалозі партнери по чергого говорять і слухають. Письмо і читання також взаємозалежні. Для реалізації цього принципу необхідно дотримуватися певних вимог: використовувати професійно орієнтований мовний матеріал, спеціальні серії вправ, часово-послідовну співвіднесеність.

До *суб'єкт-суб'єктного блоку* нами віднесено типову характеристику особистостей майбутніх учителів початкової школи та науково-педагогічних працівників ЗВО. Варто зазначити, що сучасні студенти досить обізнані з особливостями використання інформаційно-комунікаційних технологій у суспільному житті, але їм недостатньо здатностей використання специфічного програмного забезпечення, що пов'язане з майбутньою професійною діяльністю. Крім того, вони прагнуть знати іноземні мови для легшого спілкування з колегами з-за кордону, знайомитися з новітніми закордонними технологіями викладання.

Когнітивний блок формування іншомовної комунікативної компетентності вміщує зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, до якого нами віднесено теоретичні та практичні модулі. Теоретичний модуль, у свою чергу, забезпечується навчальним курсом за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» та окремими темами, включеними в процес вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Практика усного і писемного мовлення», «Методика навчання іноземної мови». Формування практичних здатностей передбачено модулем під час проведення семінарських, практичних та лабораторних занять із зазначених курсів з використанням інтерактивних методів. Науково-дослідна робота майбутніх учителів початкової школи передбачає написання курсових, бакалаврських, наукових конкурсних робіт, участь у конкурсах, проведення тренінгів, конференцій, методичних семінарів тощо. Педагогічна практика відіграє важливу роль у цьому процесі. Відвідування й проведення уроків англійської мови в школі є важливим складником професійної й методичної підготовки студентів. Позанавчальна робота передбачає гурткову роботу з учнями молодших класів.

До *організаційно-методичного блоку* нами віднесено форми, методи, засоби й технології навчання. Беручи до уваги класифікацію форм дидактичного процесу, запропоновану В. Ортинським [11], а також послуговуючись положеннями Закону України «Про вищу освіту» з метою формування іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо доцільним використовувати різні форми *навчальних занять* (лекції, семінарські, практичні, індивідуальні заняття), *практичну підготовку, самостійну роботу* (робота з друкованими джерелами, самостійне вивчення питань, самостійний перегляд фільмів тощо), контрольних заходів (іспити / заліки, модульні контрольні роботи, самоаналіз, захист проєктів тощо).

До методів, що застосовувалися з метою формування іншомовної комунікативної компетентності, нами віднесено загальнометодичні та специфічні методи. До специфічних методів нами віднесено: комунікативний, функціональний, лексичний, граматико-перекладний, сугестивного відкриття, навчання через інтеграцію, створення освітньої сторінки з іноземної мови в інтернеті, метод аналізу конкретних ситуацій, метод створення телекомунікаційних проєктів, забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом через комп'ютер, що допомогло налагодити ефективне спілкування між студентами і викладачем.

Відповідно до завдань дослідження нами створено сучасні засоби навчання іншомовної комунікативної компетентності, зокрема програму навчального курсу за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», словник-довідник з формування зазначеної якості, навчально-методичний посібник з іноземної мови «Методика формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів» та інтегрований електронний підручник англійською мовою.

До ефективних технологій формування досліджуваної якості нами віднесено педагогічні (інтерактивна, контекстна, тренінги, змішаного навчання, розвитку критичного мислення) та інформаційні (мережеві, мультимедійні).

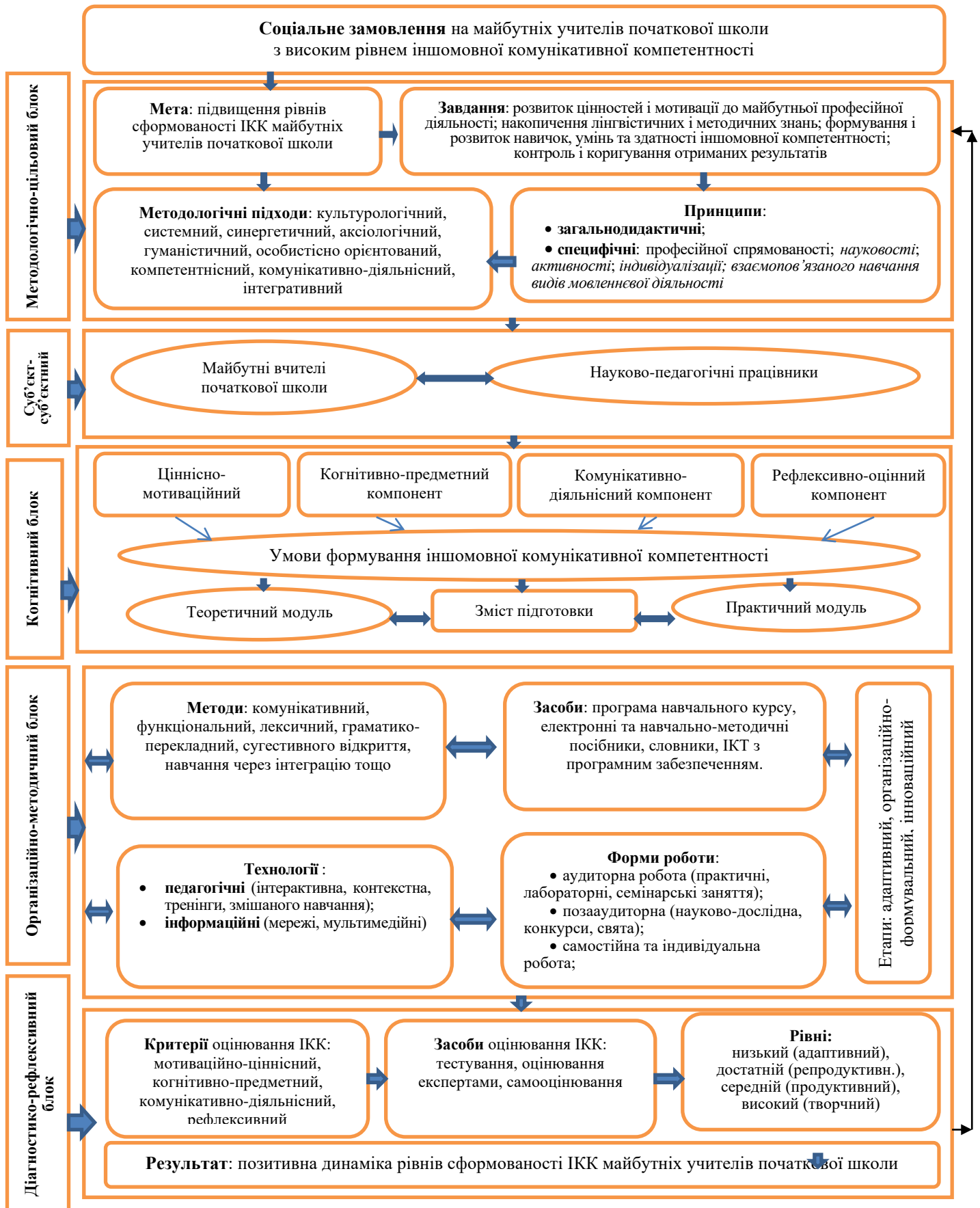


Рис. 1. Модель методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності

Форми, засоби, методи і технології формування комунікативної компетентності на всіх етапах передбачали: поєднання очних і змішаних освітніх технологій, проведення форм занять за допомогою комп'ютерної техніки; забезпечили зв'язок майбутньої професійної діяльності з сучасними досягненнями науково-технічного прогресу; формували знання про новітні підходи в теорії та практиці лінгводидактики; через інтернет забезпечили пошук і взаємозв'язок між студентами і викладачем за допомогою засобів інформаційних технологій; поєднали традиційні та нетрадиційні методи в процесі змішаного навчання (рольові та ділові ігри, дискусія, робота в інтернеті, метод проєктів, словесні, наочні, практичні).

До *діагностико-рефлексивного* блоку нами було віднесено критерії оцінювання: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-предметний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний, кожен з яких оцінювався за певними показниками. Засобами оцінювання іншомовної комунікативної компетентності стали: тестування, оцінювання експертами та самооцінювання студентами рівня власної іншомовної комунікативної компетентності. Нами було визначено такі рівні володіння зазначеною якістю: низький (адаптивний), достатній (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (творчий). Результатом досліджуваного процесу вважаємо позитивну динаміку сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Реалізація зазначеної моделі сприятиме підвищенню якості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить їм професійний розвиток, прискоренню адаптації до майбутньої професійної діяльності, формуванню самоорганізації, самоосвіти майбутніх фахівців.

Обґрунтовано комплексну взаємопов'язану багатокomпонентну модель методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Висунуто гіпотезу про те, що її реалізація сприятиме розвитку позитивної динаміки рівнів сформованості досліджуваної особистісної якості в процесі вивчення іноземної мови в педагогічних ЗВО.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на імплементацію моделі в освітній процес факультетів початкової освіти, перевірку ефективності розробленої моделі та поглиблене багатофакторне дослідження її впливу на динаміку рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Варгофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. Москва: Прогресс, 1998. 506 с.
2. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетенции будущего учителя (на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Курский государственный университет. Курск, 2008. 19 с.
5. Корчова О. М. Формування риторичної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.14 / Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2017. 26 с.
6. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
7. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 482 с.
8. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344.
9. Мартинова Р. Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Київ, 2007. 51 с.
10. Матушинский Г. У., Фролов А. Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. 2000. № 3 (4). С. 183–192.
11. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. для студентів навчальних закладів. Київ:

Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

12. Станкевич П. В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров : дис.... доктора пед. наук: 13.00.02 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010. 38 с.

13. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода*: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

14. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. Москва: Мир, 1978. 418 с.

MODELING OF THE METHODOICAL SYSTEM OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Pinchuk Iryna

candidate of pedagogical sciences, doctoral student
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Introduction. *The European integration processes of Ukrainian education require the training new generation of primary school teachers who begin to work in the conditions of the New Ukrainian School, which requires forming their foreign language communicative competence.*

The purpose of the article is to describe the features of the modelling process and substantiation of the content and components of the model of the methodical system of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence.

Methods are theoretical analysis of scientific literature, systematization and generalization of analysed material, modelling.

Results. *The article deals with the process of modelling the system of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence, which consists of methodological and purpose, subject-subject, cognitive, organizational and methodical, diagnostic and reflexive blocks. The methodological and purpose block provides for the study of social order, purpose, task of professional teachers' training, methodological approaches and principles on which the methodical system of forming the investigated quality is based. The subject-subject block includes intending primary school teachers and academic staff of higher pedagogical education institutions. The content of the professional training of future primary school teachers, which includes theoretical and practical modules, is considered in the cognitive block. Within the organizational and methodical block the methods, means, technologies and forms of educational work are defined. The diagnostic and reflexive block describes the criteria, indicators, levels of forming the specified quality.*

Originality. *The complex interconnected multicomponent model of methodical system of forming future primary school teachers' foreign language communicative competence is substantiated.*

Conclusion. *Implementation of the developed model will help to improve the quality of foreign language communication skills of future primary school teachers and will contribute to the developing positive dynamics of the levels of forming the studied personal quality in the process of learning a foreign language in higher education pedagogical institutions.*

Key words: *modelling the educational process, the model of methodical system of forming foreign language communicative competence, professional teachers' training, future primary school teachers.*

References

1. Varhofskoy, M. (1998). *Modely. Reprezentatsyya y nauchnoe ponymanyey*. Moskva: Prohress. 506 s. [in Russian].
2. Hnezdilova, K. M., Kasyarum, S. O. (2011). *Modeli ta modelyuvannya u profesiyniy diyal'nosti vykladacha vyshchoyi shkoly: navch. posib*. Cherkasy: Vydavets' Chabanenko Yu. A. 124 s. [in Ukrainian].
03. *Entsyklopediya osvity* (2008). / hol. red. V. H. Kremen'. Kyviv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian].
4. Kozhukhov, K. Yu. (2008). *Pedahohycheskaya model' pryomenenyya dystantsyonnykh tekhnolohyy v protsesse formirovaniya metodycheskoy kompetentsyy budushcheho uchytelya (na materyale dystsypliny «Teoriya y metodyka obucheniya ynostrannym yazykam»): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Kurskyy hosudarstvennyy*

university. Kursk., 19 s. [in Russian].

5. Korchova, O. M. (2017). Formuvannya rytorychnoyi kompetentnosti u maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsial'nostey vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv: avtoref. dys.... kand. ped. nauk : 13.00.14 / Hlukhiv. nats. ped. un-t im. Olexandra Dovzhenka. Hlukhiv. 26 s. [in Ukrainian].

6. Kraevskyy, V. V., Polonskyy, V.M. (2001). Metodolohyya dlya pedahoza: teoryya y praktyka. Volhohrad: Peremena. 324 s. [in Ukrainian].

7. Kushnir, V. A. (2003). Teoretyko-metodolohichni osnovy systemnoho analizu pedahohichnoho protsesu vyshchyyi shkoly : dys.... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny. Kyiv. 482 s. [in Ukrainian].

8. Lodatko, Ye. O. (2011). Pedahohichni modeli, pedahohichne modelyuvannya i pedahohichne vymiryuvannya: that is that? *Vyshcha osvita Ukrayiny: teoretychnyy ta naukovo-metodychnyy chasopys..* Vyp.3. T.1. S. 339-344. [in Ukrainian].

9. Martynova, R. Yu. (2007). Tsilisna zahal'no dydaktychna model' zmistu navchannya inozemnykh mov : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.09 / Pivdenoukrayins'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet im. K. D. Ushyns'koho. Kyiv. 51 s. [in Ukrainian].

10. Matushynskyy, H. U., Frolov, A. H. (2000). Proektyrovanye modeley podhotovky k professyonal'noy deyatel'nosti prepodavateley vysshey shkoly. *Educational Technology and Sodety.* 2000. №3 (4). S. 183-192. [in Russian].

11. Ortyns'kyy, V. L. (2009). Pedahohika vyshchyyi shkoly: navch. posibn. dlya studentiv navchal'nykh zakladiv. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. 472 s. [in Ukrainian].

12. Stankevych, P. V. (2010). Modely sodержanyya estestvennonauchnoho obrazovanyya bakalavrov y mahystrov: dys.... doktora ped. nauk: 13.00.02 / Ros. hos. ped. un-t ym. A. Y. Hertseny. Sankt-Peterburh. 38 s. [in Ukrainian].

13. Khutorskoy, A. V., Khutorskaya, L. N. (2008). Kompetentnost' kak pedahohicheskoe ponyatyie: sodержanye, struktura y modely konstruyrovanyya. *Proektyrovanye y orhanyzatsyya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnoho podkhoda: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova.* Tula: Yzd-vo Tul. hos. ped. un-ta ym. L.N. Tolstoho. Vyp. 1. S.117- 137. [in Russian].

14. Shennon, R. (1978). Ymytatsyonnoe modelyrovanye system – yskusstvo y nauka. Moskva: Myr, 1978. 418 s. [in Russian].

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Пинчук Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, докторант

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье описан процесс моделирования системы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей начальной школы, состоящий из методологически-целевого, субъект-субъектного, когнитивного, организационно-методического и диагностико-рефлексивного блоков. В методологически-целевом блоке предусмотрено изучение социального запроса, цели, задачи профессиональной подготовки, методологические подходы и принципы, на которых основывается методическая система формирования исследуемого качества. К субъект-субъектному блоку отнесены будущие учителя начальной школы и научно-педагогические работники вузов. В когнитивном блоке рассмотрено содержание профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, к которому относятся теоретический и практический модули. В рамках организационно-методического блока определены методы, средства, технологии и формы работы, которые использовались в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности. В диагностико-рефлексивном блоке описаны критерии, показатели, уровни сформированности указанного качества.

Ключевые слова: моделирование образовательного процесса, модель методической системы формирования иноязычной коммуникативной компетентности, профессиональная подготовка, будущие учителя начальной школы.

Отримано редакцією 09.01.2020 р.

УДК 373.3.015.31

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-130-139

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

Кловак Галина Тихонівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: klovak.halyna@gmail.com

Собко Валентина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: vsobko105@gmail.com

У статті розкриваються теоретичні засади розвитку критичного мислення особистості в контексті сучасної школи. Проблема розвитку критичного мислення учнів початкової школи висвітлюється в контексті порівняння досвіду США та України. Авторами статті узагальнено результати аналізу педагогічної діяльності учителів початкових класів сучасної школи України та свій власний досвід роботи в США. На основі цього визначаються психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи.

***Ключові слова:** критичне мислення, розвиток, рівні розвитку критичного мислення, соціальна компетентність учня, тестові методики, психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення.*

Постановка проблеми. Сучасна наука та практика визначає навичку критичного мислення особистості як одну із провідних в рейтингу навичок професійної діяльності. Значимість цього підтверджується практикою широкого використання технологій розвитку критичного мислення учнів інших передових країн світу. Зокрема, Національні стандарти США визначають критичне мислення як важливу умову формування навичок трансформації і пристосування до сьогодення, тому у змісті навчальних програм різних дисциплін цьому аспекту розвитку приділяється значна увага [23, с.7].

Ураховуючи це, реформування системи початкової освіти в Україні зумовлює пошук нового змісту, форм, методів та засобів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення учнів, в тому числі і молодших школярів. У цьому зв'язку головним елементом Нової української школи мають стати такі методики та технології, які б допомогли навчити дітей критично мислити, аналізувати та висловлювати свою позицію. Тож проблема розвитку критичного мислення в учнів початкової школи України є надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розвитку критичного мислення учнів присвячена низка досліджень як теоретичного, так і практичного характеру. Питання розвитку критичного мислення в учнів розглядалось у таких напрямках: методологічні засади дослідження проблеми критичного мислення (зарубіжні вчені – Б. Блум, А. Кроуфорд, Р. Фостер, Р. Стобах та ін., українські вчені – О. Чуба, С. Терно, О. Тягло та ін.), сутність та структура критичного мислення особистості (Б. Блум, А. Кроуфорд, Д. Перкінс, Е. Сміт, Р. Фостер, Дж. Стіл та ін.), упровадження технології розвитку критичного мислення у процесі навчання деяких дисциплін (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Марченко, О. Пометун, А. Терлецька, О. Тягло та ін.). Особливості формування критичного мислення у майбутніх учителів у процесі професійної підготовки вивчали С. Доценко, Т.Олійник, А.Петрик, О.Пономарьова, А.Ткаченко та ін. Проблеми формування готовності майбутніх учителів до різних інноваційних педагогічних технологій досліджували В. Беспалько, П. Воловик, І. Дичківська, В. Євдокимов, М.Кларін, О. Комар, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, А. Мартинець та ін. Деякі аспекти дослідження підготовки майбутнього вчителя до розвитку критичного мислення учнів молодшого шкільного віку зустрічаються в працях Т. Васютиної, Г.Волошиної, Н.Гадасюк, Л.Роєнко та ін.

Проте аналіз результатів останніх досліджень в Україні, а також наше спостереження та аналіз роботи вчителів засвідчують, що проблема розвитку критичного мислення в учнів початкової школи залишається однією з актуальних в сучасній шкільній практиці.

З огляду на це **метою публікації** є обґрунтування навчально-методичного супроводу щодо розвитку критичного мислення учнів молодшого шкільного віку в умовах початкової освіти сучасної Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Вперше критичне мислення було впроваджено в школах США в 1956 році, коли Бенджамін Блум [19; 23] розробив класифікаційну систему об'єктів мислення (Taxonomy of Educational Objectives). Учителі та інші фахівці побачили в ній шлях до оцінки рівня мислення школярів. Ця класифікація містить визначення 6 рівнів мислення:

- 1) знання про проблему;
- 2) розуміння проблеми;
- 3) використання знань;
- 4) аналіз знань;
- 5) синтез знань;
- 6) еволюція (перевірка, критика та вдосконалення) [19; 23].

Пізніше науковці вдосконалили ці рівні, визначивши їх як:

- 1) пам'ятати (узнавати, повторювати);
- 2) розуміти (представляти іншими словами, наводити приклади, класифікувати, порівнювати, пояснювати);
- 3) використовувати, вживати (де?);
- 4) аналізувати (розкладати на частини, диференціювати, організовувати);
- 5) еволюція (перевіряти, критикувати);
- 6) творити (генерувати ідеї творення, прогнозувати, планувати, визначити ефективність, упроваджувати в життя) [23].

У зарубіжній літературі розроблено запитання і завдання для розвитку кожного рівня, для кожного етапу, які рекомендовано використовувати і в початковій школі [23, с.41–46]. Дослідження доводять, що всі 6 етапів-рівнів можна вже формувати в початковій школі [23].

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що критичне мислення – це активна цілеспрямована сила прийняття (побудови, творення) певного рішення, побудованого на основі нашого власного знання та поглядів, а також на основі аналізу інших поглядів з урахуванням різних уточнень та вдосконалення нашого розуміння проблеми [3; 6; 7; 12; 23]. Дослідники визначають, що критичне мислення – це глибокий процес знань ідентифікувати зв'язки навколо проблеми і знайти потенційні креативні рішення її [18; 19; 21; 23].

Науковці наголошують, що люди з критичним мисленням мають властивість бачити правду навіть там, де вона знаходиться в контрпозиції до довготривалих звичок та традицій [23, с. 9]. Також існує твердження, що критичного мислення не навчають, а його розвивають.

Дослідження означеної проблеми потребує висвітлення особливостей навчання критичного мислення. Проведене спостереження за навчально-виховним процесом у закладах загальної середньої освіти України дало змогу визначити, що у більшості випадків традиційне навчання учнів побудоване в основному на накопиченні знань, що в процесі відповідного викладання мимовільно знижує в учнів мотивацію до мислення і міркування. Часто на уроках говорять і активно діють переважно вчителі, а учні залишаються пасивними слухачами. Багато висловлювань педагогів є твердженнями, а не запитаннями. Коли вчителі ставлять запитання, вони здебільшого очікують на швидку відповідь і, якщо учні затримуються з поясненнями, починають самі відповідати на свої запитання.

Часто відповіді дітей оцінюються твердженнями «так», «ні», «правильно», «неправильно». Це засвідчує, що педагоги не беруть до уваги, що відчуває учень, коли вчитель заперечує йому або оцінює словом «неправильно», що відчувають інші діти, як вони реагують на таку оцінку судження однокласника. Учитель має пам'ятати, що школярі на

неправильні відповіді учнів реагують негативно, тому наступного разу учень буде боятися висловлювати свою думку, своє судження, оскільки він не захоче отримати негативну для себе оцінку «неправильно» або «ні».

Розуміння вчителем гуманістично спрямованої методики навчання, побудованої на повазі до іншої альтернативної думки із застосуванням заохочення, а не покарання за неправильну, з точки зору вчителя, відповідь, є важливою умовою розвитку у дітей критичного мислення. Власний досвід роботи автора в американській школі показав, що вчителі завжди заохочують дітей висловлювати свою точку зору, якою б незвичною вона не була. Дітей різного віку (а також і дорослих) учать не боятися помилок. Твердження, що «всі помиляються, коли навчаються», є пріоритетним у навчанні здобувачів освіти різного віку, і молодших школярів особливо. У випадках, коли відповідь учня здається вчителю неправильною, вчитель запитує «Чому ти так думаєш? Поясни, будь ласка!».

Слід звернути увагу на те, що традиційно в українській школі процес оволодіння знаннями сприймається вчителем як еквівалент запам'ятовування, тому більшість учнів вважає, що, якщо вони повторюють сказане вчителем або прочитане в підручнику, то мають знання. У спробах постійно зводити складне до простого, даючи учням формули, схеми, короткі відповіді та алгоритми для запам'ятовування і практики, вчителі сподіваються, що в такий спосіб учні зрозуміють те, що вивчають. Традиційні інструкції та подібна практика недостатньо акцентують увагу на розумінні проблеми, на варіантах її рішення. Ми говоримо за варіанти рішення, а не вирішення проблеми єдиним правильним шляхом.

Навчальні підручники для початкової школи та практика роботи вчителів здебільшого зорієнтовані на традиційну реалізацію освітніх завдань: повторити, обчислити, порівняти, скласти тощо. При цьому застосовуються в основному традиційні методи опитування, спрямовані на розвиток процесу розуміння та запам'ятовування (запитання типу: Що? Хто? Де? Коли? Як?). Традиційними в основному є і методи опитування у формі відповіді на конкретне питання чи розповіді про якийсь факт, його пояснення і розуміння, тобто увага зосереджується на відтворенні знань учня і запам'ятовуванні.

Практика роботи в європейських школах та школах США, як показує дослідження, широко застосовує інші методи, що спрямовані на розвиток мислення дітей, на нетрадиційні рішення проблеми. Зокрема, активно використовуються тестові методики як методики навчання, вибору та оцінки знань учнів, що розраховані не тільки на перевірку засвоєних знань, але й на різноманітний вибір вирішення проблеми, що в кінцевому варіанті стимулює учнів до роздумів про альтернативні варіанти вирішення завдання, добір нетрадиційних варіантів рішення. Такий підхід дає можливість використовувати методи аналізу та синтезу під час вирішення проблеми тощо (Наприклад: Яка може бути друга назва розповіді? Що ти про це думаєш? Що означає ...? Чому так сталося? Яка твоя думка? Який може бути інший варіант рішення? Що краще? тощо). Означені методики, як переконує досвід, спрямовані на розвиток вищих рівнів критичного мислення за класифікацією Б. Блума [1; 20; 22].

Сучасні дослідники тестових технологій вказують на те, що тести (і в початковій школі зокрема) – це досконала технологія контролю знань, що забезпечує гуманність, рівність, демократичність, самостійність оцінювання знань[1]. А це означає, що використання методів тестування в початковій освіті сприяє розвитку в учнів таких важливих якостей критичного мислення, як самостійність, демократичність (право вибору відповіді), рівність (сміливість висловлювати свою думку за відсутності страху або ж його зменшення) тощо.

Зарубіжна, а особливо американська, школа має значний досвід формування критичного мислення в учнів. Тому ми насамперед спробували проаналізувати зміст підручників американської (в одній книжці представлено матеріал із математики, читання, письма, граматики і карти) та української школи відносно означеної проблеми. Порівняльний аналіз підручників для початкової школи США [22] та України [2; 5] з цієї проблеми показує,

що сучасні підручники України яскраво представлені матеріалами про природу рідного краю та національну культуру українського народу. В підручниках широко використані народні казки, твори відомих письменників. Практичний досвід учителів початкових класів підтверджує те, що українські школярі слухають і читають багато казок. Слід також додати, що педагоги на уроках пропонують безліч різноманітних ігор, де учні використовують різні предмети навколишнього середовища. Спостереження дає змогу зробити висновок, що в українських школярів на достатньому рівні розвивається уява і фантазія, вони вчаться знаходити головне, висловлювати свої почуття, ставлення до текстової інформації. Однак, коли говорити про змістовий компонент критичного мислення учнів, який побудований не просто на знаннях, а на фактичному (реальному) матеріалі, його аналізі, критиці, прийнятті рішень, то цей рівень реалізувався недостатньо. І однією з таких причин, на нашу думку, є те, що вчителі мало використовують матеріали з реального життя суспільства.

Варто зауважити, що в американських підручниках зміст навчального матеріалу загалом побудований на зв'язку з життям, на яскравих прикладах життя відомих людей та актуалізації знань дітей про навколишнє соціальне середовище. У змісті американських підручників зустрічаємо матеріал про різні методи комунікації в сучасному світі (сучасні телефони, Інтернет, їх виникнення та перспективи), про комерційне телебачення (як там заробляють гроші і скільки), про найбільш популярну їжу, її користь та шкідливість, про спорт (це захоплення чи бізнес, заробітки грошей), про медицину (її структуру на рівні поліклініки та організацію роботи) тощо.

Порівняльний аналіз запитань в українських та американських підручниках дав змогу визначити, що в підручниках для учнів України запитання здебільшого побудовані так, що більше стосуються розвитку початкових рівнів критичного мислення – «запам'ятати», «зрозуміти», «пояснити», «використати знання». В американських підручниках після кожної розповіді подається низка тестових запитань-завдань, спрямованих на різні рівні розвитку мислення.

По-різному в підручниках представлений зміст, що стосується формування соціальних компетентностей, тобто компетентностей, пов'язаних із реальним життям людини в суспільстві.

В американських підручниках є багато матеріалів, в яких розкриваються взаємини дитини з суспільством: як себе поводити на вулиці з незнайомими людьми; знання про навколишній світ та комунікації (з поліцією, лікарями, вчителями, продавцями, соціальними працівниками) тощо. Українські видання, на наш погляд, матеріалу такого змісту містять недостатньо. На змісті текстів підручників учні частіше вчаться, як себе поводити в лісі, на природі, дома серед своїх рідних, дотримуватися етикетних правил спілкування, але мало знають, як себе поводити в реальному житті серед великої кількості незнайомих людей: не знають, що робити, коли залишаються наодинці серед багатолюдної вулиці, до кого звертатися (ці теми майже відсутні в українських виданнях); не всі діти знають, куди телефонувати, коли попали в якусь біду, вони мало обізнані з проблемою безпеки в суспільному середовищі: кому вірити, а кому – ні тощо.

Досвід переконує, що засвоєння здобувачами освіти знань, коли вони звертаються до окремих життєвих фактів, аналізують їх та приймають певні рішення, є знаковими в процесі розвитку критичного мислення.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що:

- критичне мислення є самостійним процесом і носить індивідуальний характер;
- розвиток критичного мислення учнів початкової школи України відповідно до шкали Б.Блума є невисоким і найчастіше відповідає першому, другому та третьому рівням (із шести визначених) [19; 23];
- критичне мислення нерозривно пов'язане з соціалізацією особистості, з реальним життям людини, з реальними фактами, правдивою інформацією;
- робота вчителя на уроках у початковій школі має бути спрямована на виконання

завдань (у процесі роботи з підручниками та додатково дібраним матеріалом), які б відповідали формуванню в учнів соціальної компетентності, що нерозривно зв'язана з розвитком критичного мислення.

Новий Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) орієнтує вчителів на розвиток у школярів критичного і системного мислення, формування здатності логічно обґрунтовувати позицію, вміння приймати рішення, розв'язувати проблеми тощо [8, с. 93]. У нових підручниках з мовно-літературної освіти (автори О. Савченко К. Пономарьова, М. Вашуленко, О. Вашуленко та ін.) для реалізації змістових ліній чинних програм задіяно стратегії розвитку критичного мислення: постановка запитань різного рівня складності; розуміння того, що на одне запитання можуть бути різні відповіді, й помилкові зокрема; прийоми вдумливого читання; завдання для дослідницької діяльності, вирішення проблемних ситуацій, що трапляються у житті сучасної дитини тощо.

Важливим завданням курсів «Українська мова», «Читання» є формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей [8, с. 194]. Із цією метою в новому Букварі [5] запропоновано GR-коди з посиланнями на аудіофайли, які містять текстовий матеріал для слухання. Після прослуховування тексту учні мають можливість узяти участь в його обговоренні, поділитися своїми враженнями й емоціями від почутого, розповісти, що зацікавило в усному повідомленні тощо.

Ефективними є завдання, спрямовані на розвиток умінь правильно відповідати на запитання, ставити запитання іншим, вступати в діалог на доступні теми, самостійно будувати зв'язне висловлювання за ілюстративним матеріалом, на основі прослуханого тексту або випадку з життя. Дібрані вчителем теми для спілкування мають допомагати учням орієнтуватися в навколишньому світі, сприяти формуванню відповідного ставлення до різних подій і явищ.

У роботі з розвитку критичного мислення значне місце необхідно відводити мовно-літературним вправам дослідницького спрямування, які мають на меті навчити учнів початкових класів виокремлювати проблему та розглядати її з різних точок зору, оцінювати ситуацію, робити припущення, висловлювати власну позицію, вибирати зі свого словникового запасу для вираження думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання тощо.

Ефективність такої роботи значно підвищується, якщо педагог зуміє створити в класі безризиковий освітній простір, забезпечити творче співробітництво учня і вчителя.

Пропонуємо приклад розповіді з читання про *булінг* для учнів 3–4 класів, складеної магістрантом нашого університету в процесі опанування курсу «Теоретико-методологічні основи початкового навчання». Мета цієї розповіді – дати учням уявлення про це поняття, формувати гуманістичне ставлення до навколишнього світу, до людей, які нас оточують, допомогти зрозуміти причини виникнення булінгу, виробляти вміння протистояти цьому явищу. Реалізація мети є важливим аспектом формування соціальних компетентностей та розвитку критичного мислення учнів.

Про булінг

Хто з вас не читав казку Ганса Крістіана Андерсена «Гидке качення»? Це історія про маленького лебедя, який із незрозумілих причин потрапив до родини качок. Тільки-но він появився з яйця – отримав прізвисько Гидке каченя за свою непоказну зовнішність, відмінну від родичів-качок...

Ця розповідь-казка про таке явище, як «булінг». Таке часто, на жаль, трапляється в нашому житті, коли люди через якісь забобони або несхожість починають погано ставитись до тих, хто відрізняється від інших. Це також часто трапляється і серед дітей.

Булінг – це агресивна поведінка однієї людини стосовно іншої, це цькування дітей однолітками в дитячих колективах. Жертвами булінгу найчастіше стають діти, які чимось відрізняються від інших, наприклад: скромно одягнуті, з іншим кольором шкіри, з іншим ростом – занадто маленькі або ж занадто високі, замкнені в собі тощо. Раніше таких дітей називали «білі ворони». Такі діти не можуть захищатися, протистояти агресії, вони бояться, замикаються в собі, недовірливі. Тому агресори їх не бояться і починають принижувати.

Варто всім нам знати, що кожна людина має свої права і ніхто не має права принижувати її гідність. Але варто знати також, як потрібно себе поводити в таких ситуаціях. Найперше, ми маємо розказати про це дорослим, яким ми довіряємо і які можуть нам допомогти. А найголовніше – ми всі маємо знати, як подолати це ганебне явище. Якраз про це ми будемо говорити на інших уроках.

Тестові запитання, які спрямовані на розвиток різних рівнів критичного мислення:

1. Що таке «булінг»?
А) комп'ютерна гра; Б) приниження дітей однолітками; В) новий мультфільм;
Г) позитивні відносини в колективі.
2. Хто найчастіше стає жертвами булінгу?
А) хлопчики; Б) дівчатка; В) ті, які мають авторитет в колективі;
Г) ті, хто чимось відрізняється від інших.
3. Як раніше називали дітей, які за певними характеристиками відрізнялись від інших?
А) чорний лебідь; Б) сіре мишеня; В) хитрий лис; Г) білі ворони.
4. Як би ти назвав/ назвала цю розповідь?
А) Білі ворони; Б) Гидке каченя; В) Про дружбу; Г) Булінг – це погано!
5. Чи зустрічав/зустрічала ти у своєму житті таке явище?
А) Так; Б) Ні.
6. Розкажи про приклади, які ти зустрічав/зустрічала в житті. Обґрунтуй, як ти до цього ставишся.

Робота над текстовою інформацією такого типу сприяє формуванню в учнів умінь виділяти необхідну інформацію, аналізувати та оцінювати вчинки, висловлювати власну позицію, спонукає до самостійного прийняття рішень, що є важливими умовами розвитку критичного мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. На основі аналізу наукової літератури, результатів опитування вчителів, аналізу їхньої діяльності з означеної проблеми ми визначили, що найважливішими психолого-педагогічними умовами розвитку критичного мислення в учнів молодшого шкільного віку сучасної Нової української школи є:

- подолання вчительських стереотипів «Я знаю, як правильно, і вас цього навчу» і заміну їх на прийняття іншої думки типу «Чому ти так думаєш?», що сприятиме розвитку мислення;
- основною моделлю навчання учнів має бути поєднання індивідуальної та групової роботи з різноманітною інтерактивною взаємодією;
- широке застосування методів заохочення за активну участь дітей у дискусіях, постановці запитань, виконанні проблемно-пізнавальних завдань, за висловлювання власних думок і поглядів та їх обґрунтування;
- початковий процес необхідно будувати так, щоб було якнайбільше запитань проблемного характеру; вчитель має запитувати більше, ніж відповідати;
- концентрувати увагу в оволодінні знань не тільки на запам'ятовуванні, алей на розумінні, аналізі, синтезі, пошуку рішень, нестандартних підходів до вирішення проблеми;
- спрямовувати навчальний процес на самостійне дослідження та конструювання знань;

- широке використання тестових технологій навчання як технологій вибору рішень, контролю знань, гуманності, рівності, демократичності, самостійного оцінювання знань;
- визнання права учнів робити помилки (націлювати, що будь-які кроки вперед неминучі без помилок; той, хто вчиться – той і помиляється); вчитель має сприймати помилку як невід'ємну частину навчального процесу (діти мають розуміти, що помилятися під час навчання є нормально);
- формування інформаційного запиту учнів для Google, вміння використовувати Інтернет у пошуку правдивої інформації;
- спрямування уваги на те, що люди з критичним мисленням не довіряють усьому, що вони бачать, чують або читають; люди застосовують різноманітні методи і прийоми для перевірки свого мислення та думки інших;
- широке використання в навчальному процесі принципу зв'язку з реальним життям (особливу увагу при цьому концентрувати на формуванні соціальної компетентності школяра як основної моделі, в структурі якої функціонує критичне мислення).

Ми розглянули лише окремі аспекти проблеми розвитку критичного мислення учнів початкових класів. Проте ця проблема вимагає різнобічного аналізу досліджуваного напрямку. Нашими пропозиціями наступних наукових пошуків є: використання тестової методики в розвитку критичного мислення молодших школярів; вплив кейс-технології в підготовці майбутнього вчителя до розвитку критичного мислення учнів; критичне мислення в контексті формування соціальної компетентності учнів; розвиток критичного мислення в контексті соціально-емоційного та етичного навчання (softskills) та ін.

Список використаної літератури

1. Балан О. Застосування тестового контролю в початковій школі. *Заступник директора школи*. 2013. №11. С. 25 – 32.
2. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 1. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 80 с. :іл.
3. Букша Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. Харків: Основа, 2007. 108 с.
4. Васютіна Т. М., Гадасюк Н. В. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до розвитку критичного мислення в молодших школярів. *Підготовка фахівців у сфері освіти та освітнього менеджменту: Європейський вимір: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.* Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2018. С. 26–28.
5. Вашуленко М. С., Вашуленко О. В. Українська мова. Буквар : підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. К. : Видавничий дім «Освіта», 2018. 112 с. :іл.
6. Волошина Ганна, Роечко Людмила Підготовка майбутнього вчителя до застосування прийомів розвитку критичного мислення на уроках літературного читання // Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи / Гол. ред. Безлюдний О. І. – Випуск 57, 2017. С. 16–25.
7. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення: як цього навчати. – Х. : Основа, 2007. – 110 с.
8. Державний стандарт початкової освіти // Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. – К. ТД «Освіта-Центр +», 2018. С. 92–121.
9. Доценко С. О. Критичне мислення як основа процесу прийняття педагогічних рішень. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців: Зб. наук. праць. Харків: Стиль-Іздат, 2007. С. 19–25.
10. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Рига, 1995. 176 с.
11. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. К.: А. С. К., 2004. 192 с.
12. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: метод. Посіб. Для вчителів / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.
13. Стіл Дж., Мередит К., Темпл Ч. Методи сприяння розвитку критичного мислення: посібник I – II. Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. 76 с.
14. Терно С. Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 2013, Вип. XXXVII. С. 301–306.
15. Ткаченко Л. І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи: навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 122 с.
16. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 189 с.

17. Чуба О. Формування критичного мислення як психологічно-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208.
18. Шеремет М. Критичне мислення: діяльнісний підхід. *Шлях освіти : науково-методичний журнал*. 2004. № 4. С. 28–31.
19. Bloom, B.S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay. 1956.
20. Foster, Ruth. Analogies for critical thinking. Grades 1-2. Garden Grove. California. Teacher Created Resources. 2018. 64 s.
21. Paul Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ, 1990. 575 s.
22. Scholastic Success with 3rd grade. Workbook: Math, Reading, Writing, Grammar, Maps. – New York. Toronto. London. Auckland. Sydney. – Scholastic Teaching Resources.- 2003. 416 s.
23. Stobaugh, Rebecca. Assessing critical thinking in elementary schools: meeting the common core.- Routledge, Taylor & Francis Group New York London, 2013. 160 s.

TO THE PROBLEM OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' CRITICAL THINKING IN UKRAINE

Klovak Halyna

doctor of pedagogical sciences, associate professor of primary education pedagogy and psychology department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Sobko Valentyna

candidate of pedagogical sciences, associate professor of primary education theory and methods department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *Modern science and practice defines the critical thinking skills of the individual as one of the leading in the rating of professional skills. The importance of it is confirmed by the practice of widespread using the technology for developing students' critical thinking in other advanced countries of the world.*

Against this background, reforming the primary education system in Ukraine necessitates the search for new content, forms, methods and teaching aids aimed at developing the critical thinking of students, including primary school pupils. In this regard, the main element of the New Ukrainian School should be such techniques and technologies that would help teach children to think, analyze and express their position critically.

The purpose of the article is to substantiate educational and methodical support for the developing critical thinking of the primary school pupils in the context of the primary education of the modern New Ukrainian school.

Methods. *Analysis of pedagogical literature, comparative method, analysis of educational literature, pedagogical observation, activity product analysis, questionnaire, practical (experimental).*

Results. *Educational and methodical support for primary school teachers in the process of developing students' critical thinking is defined as a set of teacher's competencies aimed at understanding the content of the developing different levels of critical thinking according to B. Bloom's cognitive taxonomy. Given that according to the B. Bloom taxonomy, the developing primary school pupils' critical thinking in Ukraine is most often in line with the first, second and third levels. The content of the tasks for primary school pupils should also be directed to the developing the fourth, fifth and sixth levels, i.e., to analyze parts, (differentiate, organize), evolve (test, critique), create (generate ideas, create, predict, plan, determine efficiency, implement). An important condition for the developing students' critical thinking is also the teacher's understanding of the problems of forming the socialization of the student's personality, linking learning with real knowledge and the environment, taking into account his personality, the use of group and independent work.*

Originality. *The educational and methodical support for the content of the work of primary school teachers of the modern New Ukrainian School on the problem of developing the student's*

critical thinking.

Conclusion. *We have determined that the most important psychological and pedagogical conditions for the developing primary school pupils' critical thinking in the modern New Ukrainian School are:*

- overcoming teachers' stereotypes «I know how to teach you right and teach you» and replacing them with a different reasoning, such as «Why do you think so?»*
- the basic model of student learning should be – the combination of individual and group work with a variety of interactive forms of work;*
- building the initial process so that there are as many issues as possible, a teacher should ask more than answer;*
- focus on mastering knowledge not only on memorization, but also on understanding, analysis, synthesis, searching for solutions, non-standard approaches to solving the problem;*
- to direct the educational process to independent research and construction of knowledge;*
- to widespread using the test educational technologies as decision-making technologies, knowledge control, humanity, equality, democracy, self-assessment;*
- recognize the right of pupils to make mistakes (to aim that any steps forward are inevitable without mistakes; the one who learns is wrong); a teacher should perceive the mistake as an integral part of the educational process (children should understand that it is normal to make mistakes in learning);*
- forming a student information request for Google, the ability to use the Internet to find true information;*
- drawing attention to the fact that people with critical thinking do not trust everything they see, hear or read. People use a variety of methods and techniques to test their thinking and the thoughts of others;*
- make extensive use of the principle of communication with real life in the educational process, with particular emphasis on the realization of the forming the social competence of the student as the basic model in the structure of which critical thinking functions.*

Key words: *the critical thinking, the development, the levels of critical thinking development, the student's social competence, test methods, the psychological and pedagogical conditions of developing critical thinking.*

References

1. Balan O. Zastosuvannya testovoho kontroly v pochatkoviy shkoli. *Zastupnyk dyrektora shkoly*. 2013. №11. s. 25-32 [in Ukrainian].
2. Bolshakova I. O. Ukrainska mova. Bukvar: pidruchnyk dlya 1 klasu zakladiv zahalnoyi serednioyi osvity (u 2 chastynah): Chastyna 1 / I. O. Bolshakova, M. S. Pristinska. Kharkiv: vydavnytstvo : «Osnova», 2007. 108s. [in Ukrainian].
3. Buksha N. V., Dementievska N. P. Krytychne myslennia: yak tsioho navchaty. Kharkiv: «Osnova», 2007. 108 s. [in Ukrainian].
4. Vasiutina T. M., Hadasiuk N. V. Teoretychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do rozvytku krytychnoho myslennia v molodshykh shkoliariv. *Pidhotovka fakhivtsiv u sferi osvity ta osvitiho menedzhmentu: Yevropeiskiy vymir: Materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*. Cherkasy, 29-30 bereznya: Vydavets Chabanenko Y. A. 2018. s. 26-28 (in Ukrainian).
5. Vashulenko M. S. Ukrainska mova. Bukvar: pidruchnyk dlya 1 klasu zakladiv zahalnoyi serednioyi osvity (u 2 chastynakh). Chastyna 1. K.: Vydavnychiy dim «Osvita», 2018. 112s. [in Ukrainian].
6. Voloshyna Hanna, Royenko Lyudmyla. Pidhotovka maybutnioho vchytelia do zastosuvannya pryiomiv rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh literaturnoho chytannia. *Psykhologo-pedahohichni problem suchasnoyi shkoly / Gol. red. Bezlyudniy O. I. Vypusk 57*, 2017. s. 16–25 [in Ukrainian].
7. Vukina N. V., Dementievska N. P. Krytychne myslennia: yak tsioho navchaty. Kharkiv: Osнова, 2007. 110 s. [in Ukrainian].
8. Derzhavniy standart pochatkovoyi osvity. Typovi osvitni prohramy dlya zakladiv zahalnoi serednioyi osvity: 1-2 klasy. K. TD «Osvita-Tsentr+», 2018. s. 92–121 [in Ukrainian].
9. Dotsenko S.O. Krytychne myslennia yak osnova protsesu spryyniattia pedahohichnykh rishen. *Pedahohichni umovy informuvannya profesiynoyi spriamovanosti maybutnikh fahivtsiv: Zb. nauk. prats*. Kharkiv: Stil-Izdat, 2007. S. 9–25 [in Ukrainian].

10. Klarin M. V. Innovatsiyi v mirovoy praktike : obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskusii. Riga, 1995. 176 s. [in Russian].
11. Pometun O., Pirozhenko L. Suchasniy urok. Interaktivni tekhnolohiyi navchannia: naukovometodychniy posibnyk. K.: A.S.K., 2004. 192 s. [in Ukrainian].
12. Pometun O. I., Suschenko I. M. Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoyi shkoly: met. posibnyk dlia vchyteliv. K., 2017. 96 s. [in Ukrainian].
13. Stil L., Meredit K., Templ Ch. Metody spryannia rozvytku krytychnoho myslennia: posibnyk 1-2. Naukovometodychny i tsentr rozvytku krytychnoho ta obraznoho myslennia «Intelect», 1998. 76 s. [in Ukrainian].
14. Terno S. Krytychne myslennia – serednyovichna vidstalist? Naukovi pratsi istorichnoho fakultetu Zaporizkoho universytetu, 2013, Vypusk 37. S. 301–306 [in Ukrainian].
15. Tkachenko L. I. Formuvannia krytychnoho myslennia u maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: navch.-metod.posibnyk. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. 2015. 122 s. [in Ukrainian].
16. Tiahlo O. V. Krytychne myslennia: Navchalniy posibnyk. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2008. 189s. [in Ukrainian].
17. Chuba O. Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykhologichno-pedahohichna problema suchasnosti. Pedahohika i psyholohiya profesiynoi osvity. № 3. S. 202–208 [in Ukrainian].
18. Sheremet M. Krytychne myslennia: diyalnisniy pidkhid. *Shliakh osvity: naukovometodychniy zhurnal*. 2004. № 4. S. 28–31 [in Ukrainian].
19. Bloom B. S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay. 1956.
20. Foster Ruth. Analogies for critical thinking. Grades 1-2. Garden Grove. California. Teacher Created Resources. 2018. 64 s.
21. Paul Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ, 1990. 575 s.
22. Scholastic Success with 3 rd grade. Workbook: Math, Reading, Writing, Grammar, Maps. New York. Toronto. London. Auckland. Sydney. Scholastic Teaching Resources. 2003. 416 s
23. Stobaugh Rebecca. Assessing critical thinking in elementary schools: meeting the common core. Routledge, Taylor & Francis Group New York London, 2013. 160 s.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УКРАИНЕ

Кловак Галина Тихоновна

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Собко Валентина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье раскрываются теоретические основы развития критического мышления личности в контексте современной школы. Проблема развития критического мышления учащихся начальной школы освещается в контексте сравнения опыта США и Украины. Авторами статьи обобщены результаты анализа педагогической деятельности учителей начальных классов современной школы Украины и свой собственный опыт работы в США. На основе этого определяются психолого-педагогические условия развития критического мышления младших школьников в условиях Новой украинской школы.

Ключевые слова: *критическое мышление, развитие, уровни развития критического мышления, социальная компетентность ученика, тестовые методики, психолого-педагогические условия развития критического мышления.*

Отримано редакцією 10.02.2020 р.

УДК 37(063).973.202

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-140-149

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Луценко Олена Іванівна

асистентка кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: olena85lutsenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3705-8743

Гавриленко Тетяна Іванівна

вчителька початкових класів І категорії
Глухівська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 3 Глухівської міської ради Сумської області
e-mail: zosh3nush@ukr.net

Кмець Алла Миколаївна

асистентка кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: khr.kmec@gmail.com

У статті проаналізовано особливості проєктно-дослідницької діяльності учнів початкових класів. Визначено, що є проблема організації активної пізнавальної діяльності учнів. Також наголошено на тому, що пріоритетом є формування у молодших школярів метапредметних результатів, які становлять універсальні навчальні дії: пізнавальні, регулятивні, комунікативні. Рівень засвоєння універсальних навчальних дій забезпечує значною мірою успішність навчання на наступних рівнях освіти. Проведене нами дослідження показало беззаперечну ефективність проєктно-дослідницької технології порівняно з традиційними методичними підходами до навчання. Таким чином, запит на ключові компетентності як результат освіти надає нового сенсу зазначеній педагогічній технології. Упровадження проєктної технології дає можливість учителю сформулювати педагогічну ситуацію, в якій учень формулює мету й досягає її, задіюючи власні та зовнішні ресурси.

Ключові слова: проєкт, учні, початкова школа, технології, метод, метапредметні.

Постановка проблеми. У Національній доктрині освіти ХХІ ст. акцент зроблено на максимальному розвитку здібностей кожного учня, а також оволодіння ним на відповідних етапах освіти елементами творчої самореалізації. Таким чином, освіта відіграє визначальну роль у житті людини, оскільки є одним з найбільш важливих способів передавання суспільно-історичного знання. У процесі навчання людина не тільки здобуває різноманітні знання, вміння і навички, а й повинна отримати можливість для самореалізації, тобто проявити свої творчі здібності. Отже, призначення загальної освіти полягає, насамперед, у тому, щоб кожен, хто навчається, міг орієнтуватися у навколишньому світі й реалізовувати свій творчий потенціал. Ця обставина диктує необхідність пошуку нових освітніх технологій, що сприяють управлінню розвитком і саморозвитком творчого потенціалу учнів, а також підвищенню уваги до становлення школярів як творчих особистостей у період навчання в школі. У зв'язку з цим у сучасному світі активізувалася проблема організації активної пізнавальної діяльності учнів, що сприяє накопиченню в них творчого досвіду. Адже відомо, що знання стають надбанням людини тільки в тому випадку, якщо вони формуються у процесі активної самостійної роботи.

Школярі до моменту закінчення освітньої установи повинні не тільки володіти знаннями, затвердженими Державним освітнім стандартом, але й бути здатними до активної, самостійної діяльності, вміти вирішувати проблеми з позиції власного «Я», прогнозувати наслідки своєї діяльності, співпрацювати з іншими, нарощувати свої знання в різних галузях, гнучко адаптуватися в мінливих соціально-економічних умовах. Тому варто зазначити, що

пріоритетом стає формування у молодших школярів метапредметних результатів, що становлять універсальні навчальні дії: пізнавальні, регулятивні, комунікативні. Рівень засвоєння універсальних навчальних дій забезпечує значною мірою успішність навчання на наступних рівнях освіти. У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань розвитку сучасного освітнього процесу є його перехід від пасивного характеру до активного, тобто навчання і виховання активної особистості, здатної до продуктивних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах постійних динамічних змін соціуму ми відзначаємо тенденцію до зростання важливості засвоєння молодим поколінням не тільки певного обсягу знань з навчальних предметів, а й до набуття ними вмінь і навичок роботи з різноманітною навчальною та додатковою інформацією, що надходить з різних джерел. Нині у світі величезна роль відводиться освіті як гаранту становлення особистості у сфері суспільного розвитку. Домінантною метою такої освіти є формування суб'єкта освітнього процесу, здатного до творчого саморозвитку.

Доцільним засобом розвитку творчого потенціалу учня і його пізнавальної активності може бути застосування в освітньому процесі проєктно-дослідницької технології. Пріоритетною в ній є саме пізнавальна активність учнів, яка дозволяє підготувати учня, здатного гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для вирішення виникаючих проблем. Така освітня технологія орієнтована на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову), яку вони виконують у відведений для цієї роботи час (від декількох хвилин уроку до декількох тижнів, а іноді й місяців). Історичний аспект методу проєктів можна простежити в роботах П. П. Блонського, С. Т. Шацького, які розглядали його як навчання на активній діяльній основі. Можливість застосування методу проєктів для підвищення пізнавальної активності учнів у освітньому процесі відображено в працях Е. С. Полат, І. Д. Чечель, Н. Ю. Пахомової. Різні аспекти проблеми розвитку пізнавальних інтересів учнів представлені в наукових роботах Л. С. Виготського [4, с. 85], Г. І. Щукіної, Б. Г. Ананьєва [1, с. 123–127], Т. І. Шамової.

Водночас проєктна методика, або метод проєктів, розглядається як педагогічна технологія, мета якої – спрямування учня на актуалізацію наявних у нього знань і набуття нових (часто шляхом самоосвіти) для активного залучення до проєктної діяльності в соціокультурному середовищі. На жаль, здійснені нами педагогічні спостереження та їх аналіз показали, що вчителі початкових класів допускають помилки в організації проєктної діяльності молодших школярів [2].

По-перше, вчителі «механічно» переносять технологію з основної та старшої школи у початкову, й молодші школярі начебто створюють дослідницькі проєкти, в яких визначають мету та завдання, формулюють гіпотезу, що є неможливим по суті, оскільки у них ще не сформовані навички дослідницької діяльності. У результаті типові навчальні вміння порівнювати, узагальнювати набувають рангу дослідницьких умінь.

По-друге, деякі вчителі початкових класів дають назву «проєкт» таким видам діяльності, які не відповідають цьому поняттю. Наприклад, намалювати малюнок – проєкт, вивчив загадки, чи народні прикмети – проєкт. Неправильне розуміння вчителями терміна «проєктна діяльність» та «проєкт» приводить до такого ж неправильного розуміння цих термінів у учнів.

Між тим сама проблема залучення учнів до проєктної діяльності з перших кроків у сучасній початковій школі є надзвичайно актуальною.

Водночас у педагогічній та методичній літературі нами не виявлено дослідження особливостей, умов і способів організації проєктно-дослідницької діяльності учнів початкових класів, що забезпечують розвиток і реалізацію їхньої творчого потенціалу, особливо в навчанні з предметів природничого циклу, зокрема предмета «Я досліджую світ». Саме цей навчальний предмет, на нашу думку, має найбільший потенціал для використання в процесі навчання технології проєктної діяльності [8].

Суперечності та сформульована проблема визначили вибір теми дослідження: «Проектно-дослідницька технологія як засіб розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів в освітній діяльності нової української школи»

Усе вищевикладене визначило **мету дослідження** в статті: виявити методичні умови розвитку творчого потенціалу учнів на основі використання в навчанні проектно-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інтересу до навчального предмета неможливий без активної пізнавальної діяльності учнів. Знання стають надбанням особистості тільки тоді, коли вони здобуваються в процесі самостійної пізнавальної діяльності. Якщо знання механічно передаються від вчителя до учня, то вони не стають переконаннями, будуть неміцними. Це пасивний метод передавання знань. У сучасних реаліях учитель перестав бути основним джерелом інформації для учнів, тому об'єктивно повинна збільшитися його роль в організації самостійного пізнання школярів. Зазвичай, для цього вчителі використовують такі прийоми залучення учнів до навчального процесу: створення проблемних ситуацій; нетрадиційні уроки; лекційно-семінарська форма вивчення окремих тем та ін. Підвищенню активної пізнавальної діяльності сприяє і використання в навчанні нетрадиційних форм перевірки знань учнів (реферати, тести різного ступеня складності з диференційованими завданнями, рецензування відповідей однокласників, біологічні диктанти, практичні завдання, заліки і т.д). Ці форми перевірки знань дозволяють за короткий час виявити глибину знань учнів, ступінь засвоєння ними навчального матеріалу. Учителі приділяють велику увагу відновленню престижу експериментальних методів навчання: спостережень, дослідів, самоспостережень, практичних робіт та ін. Нарешті, все частіше вчителі стали застосовувати у своїй педагогічній діяльності метод проєктів, що дозволяє об'єднати позитивні сторони всіх перерахованих вище форм, методів і прийомів засвоєння знань [10, с. 3].

За показниками активності просування учня в освіту можна простежити його розвиток. Наприклад, такими можуть бути визнані такі дії учня:

- 1) запитання, звернені до вчителя, які найбільше свідчать про пізнавальну активність школяра; самостійно поставлене запитання стимулює пошук, активне прагнення знайти першопричину;
- 2) прагнення за власним бажанням брати участь у діяльності, в обговоренні порушених на уроках питань, у доповненнях, у поправках відповідей товаришів, у бажанні висловити свою точку зору;
- 3) активне оперування набутим багажем знань і умінь;
- 4) прагнення поділитися з іншими новою, свіжою інформацією, яку почерпнув з різних джерел за межами навчання [9, с. 35–39].

В умовах навколишнього середовища, насичення інформацією і новими інформаційними технологіями об'єктивна реальність диктує необхідність зміни підготовки випускників шкіл до майбутньої соціалізації. При цьому ми не говоримо про засвоєння майбутніми випускниками більшого обсягу інформації, а про розвиток у школярів пошукових умінь з орієнтування в інформаційному потоці, навичок аналізу та вичленювання необхідної інформації, творчого мислення.

Нині термін «метод проєктів» став активно замінюватися поняттями «проектна діяльність», «проектно-дослідницька діяльність», «проектне навчання», «технологія проєктного навчання», ми використовуємо назву «проектно-дослідницька технологія».

Технологія навчання – це, з одного боку, сукупність методів і засобів обробки, уявлення, зміни і пред'явлення навчальної інформації, з іншого – це наука про способи впливу викладача на учнів у процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів [10, с. 5]. Будь-яка технологія у своєму складі має структурні категорії навчання: мету, зміст, засоби педагогічної взаємодії, організацію навчального

процесу, учень – учитель, результат діяльності. Упорядкуванню роботи учнів і керівника проєкту допомагає планування проєктно-дослідницької роботи.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що особливий тип активної діяльності учнів, а саме проєктно-дослідницька, допоможе проявити творчі здібності школярів у процесі виконання проєктно-дослідницьких робіт.

Особливе місце в проєктно-дослідницькій технології належить дослідницькій діяльності. За визначенням І. А. Зимньої і Е. А. Шашенкової, дослідницька діяльність – це «специфічна людська діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості, спрямована на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, отримане відповідно до поставленої мети і відповідно до об'єктивних законів і обставин, що визначають реальність і досяжність мети...» [3, с. 1–4].

А. І. Савенков, підкреслюючи, що у фундаменті дослідної поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності в умовах невизначеної ситуації, дає інше визначення: «Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності й будується на базі дослідної поведінки» [6, с. 123].

Вона логічно вміщує мотивувальні фактори (пошукову активність) дослідницької поведінки і механізми її здійснення. У їх ролі виступає дивергентне і конвергентне мислення [5].

А. Н. Подяков відносить дослідницьку діяльність до освітніх технологій, а також наголошує на можливості використання цієї діяльності для розвитку творчості учнів: «Цінність методу дослідницької діяльності як освітньої технології – у можливості формування розумових структур наукового типу, які передбачають самостійність мислення, його творчість і наукову рефлексію, а також здатність до дослідницького поведінки» [5].

Ряд авторів (В. В. Гузеєв, В. М. Давидов, Е. С. Полах, І. Д. Чечель) вважають проєктно-дослідницьку діяльність інноваційною освітньою технологією [8]. Так, визначаючи метод проєктів, Е. С. Полат вказує, що він є «технологією, що включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів» [6, с. 341].

Таким чином, усі перераховані вище визначення вказують на три ключові аспекти проєктно-дослідницької технології: 1) створення нового продукту, яким є проєктна робота; 2) активізація подальшої пізнавальної активності учнів і підвищення в них інтересу власне до навчальної діяльності; 3) розвиток творчого потенціалу школярів.

Найвідомішими розробками для діагностики творчого потенціалу особистості є тести творчого мислення Торренса, батарея креативних тестів, створена на основі тестів Гілфорда і адаптований варіант опитувальника креативності Джонсона. Усі вони спрямовані на оцінку і самооцінку характеристик творчої особистості. За Торренсом, креативність проявляється в умовах дефіциту знань; у процесі включення нової інформації в нові структури і зв'язки або пошуку нових рішень, а також їх перевірки; при узагальненні результатів [7]. Джонсон говорить про прояв креативності в несподіваній поведінці з позитивною опорою виконавця на самого себе, продуктивний акт, вчинений виконавцем спонтанно в певній обстановці соціальної взаємодії; при цьому процес доступний для спостереження [12, с. 167].

Ми можемо констатувати, що нині існує проблема оцінювання рівня креативності. Це пояснюється тим, що в сучасному суспільстві зростає потреба у фахівцях, здатних до творчої діяльності. Незважаючи на існування великої кількості різноманітних тестів, орієнтованих на вимір рівня розвитку уяви, асоціативного і критичного мислення, відчувається явний брак методик, що дозволяють перевірити рівень сформованості креативності.

Стоїть питання, що має бути об'єктом вивчення креативності. Зазвичай, таким критерієм є результат виконання завдання певного рівня складності. Ми припускаємо, що оцінити рівень розвитку креативності учнів можна в процесі проєктного навчання. З огляду на те, що в процесі проєктно-дослідницької діяльності творчий потенціал школярів

розвивається, то виходячи з результату такої активної пізнавальної діяльності учнів, можна оцінити і рівень розвитку креативності.

У літературі міститься велика кількість визначень поняття «проектування». Найбільш загальною є думка, що проектування – це процес створення проекту, прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану. Результатом проектно-дослідницької діяльності є проект [9, с. 56]. Ми пропонуємо використовувати в якості об'єкта вивчення креативності проектно-дослідні роботи учнів. При цьому креативність буде одним з обов'язкових критеріїв оцінювання проектно-дослідницьких робіт.

Якщо ж учитель застосовує тільки елементи проектно-дослідницької діяльності, наприклад, у вигляді роботи в групах, або хоче перевірити сформованість креативності у великої кількості учнів, то ми пропонуємо використовувати певні завдання для перевірки сформованості творчого потенціалу в школярів.

Завдання в цьому випадку будуть становити елементарні задачі з відомим, що застосовується на практиці, рішенням і перевірити, чи збігатиметься варіант учасника проектно-дослідницької діяльності з ним, або ж він придумав одне або кілька також можливих відповідей до цього завдання і проявить при цьому нестандартність свого творчого мислення.

У проектно-дослідницькій діяльності вирішуються відразу кілька завдань: розвиток навичок дослідницької діяльності учнів, їхньої творчості, стимулювання пізнавальної активності, поглиблене вивчення визначених розділів предмета, за яким виконується проект. Причому участь школярів у проектній діяльності стимулює розвиток їхньої взаємодії відразу в декількох напрямках (або на декількох рівнях розвитку): інформаційному (обмін інформацією), практичному (спільна дослідницька діяльність), емоційному (спільні переживання і враження) і етичному (норми взаємодії).

З огляду на всі особливості проектно-дослідницької роботи та специфіку різних форм психологічної діяльності ми можемо говорити про подібну послідовність у їх логіці. При цьому проектно-дослідницька діяльність школярів є однією з форм розвитку їх творчого потенціалу, отже, одним з критеріїв оцінювання результатів такого виду діяльності може бути креативність. Розвиток креативності в процесі використання проектно-дослідницького навчання також доводиться на прикладі рівнів активності учнів у процесі їхньої навчальної діяльності.

У нашому дослідженні ми спиралась на особливості предмету «Я досліджую світ» у 2 класі та методичні підходи до його вивчення.

1. У сучасній інтерпретації змісту навчального предмета, окрім знаннєвого, представлений і діяльнісний компонент, який вимагає формування в школярів універсальних навчальних умінь та навичок, зокрема проектування, дослідження, вміння працювати в колективі, усвідомлювати власну діяльність та оцінювати її, репрезентувати результати власної роботи. Тому використання проектно-дослідницької діяльності є обґрунтованим.

2. В основу використання проектно-дослідницької діяльності на уроках «Я досліджую світ» у 2 класі покладена ідея про спрямованість освітньої діяльності учнів на результат, якого вони досягають шляхом розв'язання практичної або теоретично значущої проблеми. Результати діяльності умовно можна визначити як зовнішні та внутрішні. Зовнішні можна побачити, усвідомити, застосувати в реальній практичній діяльності. Внутрішні – досвід учня, який накопичується й стає його компетентністю. Тому будь-який проект є одночасно й проектом педагога, й проектом учня, а не однієї зі сторін освітнього процесу.

3. Суб'єктом педагогічного проекту є вчитель як організатор учнівської проектно-дослідницької діяльності. У зв'язку з цим діяльність педагога фокусується на зміні учня в інтелектуальній та діяльнісно-практичній сферах. При цьому максимально враховуються особистісні інтереси та прагнення учнів. Учитель цілеспрямовано змінює традиційну діяльність, стає головним учасником педагогічного проекту зі створення умов, що підвищують можливості

формування в учнів ключових компетентностей.

4. Суб'єктом учнівського проєкту є учень, який діє у межах проєкту педагога. При цьому мета учня та педагога у виконанні проєкту, особливо на початкових стадіях його виконання можуть не збігатися. Тому необхідно чітко формулювати мотивацію діяльності учнів. Основним змістом мотивації має бути задоволення пізнавальних потреб дитини, її самореалізація, досягнення певного успіху.

Таким чином, інтегруючи освітні цілі й мотивацію учнів, можемо сформулювати цілі проєктно-дослідницької діяльності, якими має керуватись учитель:

- спрямованість на формування в учнів вмінь діяльнісно-практичного змісту, які потребують практичного застосування теоретичних знань, отриманих на уроці;
- створення умов, що сприяють засвоєнню нових для дитини знань та формуванню власних прийомів навчальної діяльності;
- оволодіння учнями загальними алгоритмами розв'язання практичних завдань на прикладі ознайомлення з проєктною діяльністю;
- підтримка та розвиток індивідуальних схильностей, здатностей, інтересів, пізнавальних траєкторій, самостійності та ініціативності учнів;
- створення умов для досягнення успіху учнями.

З метою реалізації теоретичної моделі застосування проєктної технології у початковій школі, нами був розроблений та впроваджений у практику проєкт «Внутрішня будова тіла людини» у 2 класі Глухівської ЗОШ І–ІІІ ст. № 3. Проєкт складався з ряду етапів.

1. Занурення у проєкт (рис. 1)

Короткий, але дуже важливий етап, протягом якого вчитель пробуджує зацікавленість учнів до проєкту, окреслюючи проблемне поле, формулюючи проблему проєкту. Це були такі запитання: Чи завжди ви можете чітко розказати, де у вас знаходиться серце, шлунок, печінка? Що таке скелет? Якщо ви потрапите на прийом до лікаря, чи зможете чітко розказати, що вас непокоїть? Ви хочете розуміти, що саме говорить лікар про ваше здоров'я? та ін. У результаті проблематизації формується мета та завдання проєкту. У нашому випадку учням було запропоновано виконання роботи у групах. У кожній групі вони обговорили з якою метою можна виконати цей проєкт, що для цього потрібно (послухати вчителя, переглянути малюнки, проспостерігати, як використовуються аплікаційні моделі, і т.д.). Реалізація мети проєкту також була обговорена в групах та колективно. Учні дійшли висновку, що завданнями проєкту буде опанування знань про внутрішню будову людини та вмінь ілюструвати свої знання роботою з аплікаційними моделями.



Рис. 1. Етап занурення у проєкт

2. Організація діяльності учнів.

На даному етапі відбулося ознайомлення кожної групи з їхньою частиною роботи (рис. 2).



Рис. 2. Етап організації діяльності учнів

3. Здійснення діяльності.

На цьому етапі вчитель виконує роль консультанта та спостерігача за діяльністю учнів, спрямовує їхню роботу та підбадьорює дітей (рис. 3).



Рис. 3. Етап здійснення діяльності

4. Презентація продукту проєктної діяльності.

Репрезентуючи результати своєї діяльності, школярі детально розповідали про свої дослідження будови тіла людини, про помилки під час виконання своїх завдань, про ідеї, які були підтримані, або не підтримані учасниками групи, яким був перебіг роботи, чи задоволені вони результатом (рис. 4).

Оскільки проєктна діяльність може бути й позаурочною, або урочний проєкт може продовжуватись і після уроку, ми також розробили своєрідну пам'ятку для батьків, тому що більшість з них сприймає проєктну діяльність як додаткове навантаження для дитини або власну діяльність.



Рис. 4. Етап репрезентації продукту проектної діяльності

Пам'ятка для батьків

Якщо ваша дитина бере участь у виконанні проекту, пам'ятайте, що: проект – це самостійна діяльність учня, але завдання батьків – знати сутність цієї діяльності, її етапи, вимоги до процесу та результату виконання, щоб бути готовими до допомоги дитині, якщо вона за нею звернеться. Ви можете бути джерелом інформації та ідей, але впровадження й розроблена продукту проекту – праця дитини. Спостерігайте за нею, підтримуйте її, радійте разом успіхам!

Висновки. Наше дослідження показало беззаперечну ефективність проектно-дослідницької технології порівняно з традиційними методичними підходами до навчання. Після кількох уроків учні вільно, за допомогою апікаційних моделей відтворювали розміщення внутрішніх органів людини та будову її скелета.

Таким чином, запит на ключові компетентності як результат освіти надає нового сенсу зазначеній педагогічній технології. Упровадження проектної технології дає можливість учителю сформулювати педагогічну ситуацію, в якій учень формулює мету й досягає її, задіюючи власні та зовнішні ресурси. Іншими словами, це ситуація практичної діяльності учнів. Саме в ній формуються та проявляються ключові компетентності.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження впливу проектної діяльності на формування окремих якостей особистості, які розвиваються тільки в діяльності й не можуть засвоюватись вербально. Передусім це стосується групової діяльності в процесі виконання проекту. До таких якостей можна віднести вміння працювати в колективі, брати на себе відповідальність за обране рішення, аналізувати результати власної та групової діяльності. Також важливою є здатність відчувати себе членом команди, підкоряти свій темперамент, характер інтересам спільної справи.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Т. Человек как предмет познания. Ленинград: Издв-во. Ленинградского университета, 1968. 339 с.
2. Беліменко Л. Актуальність та значущість проектної діяльності. *Початкова школа*. 2011. № 6.
3. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1-4.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
5. Демченко О. П. Проблеми використання проектної технології у навчально-виховній роботі з молодшими школярами. URL: <http://vuzlib.com/content/view/204/84/> (дата звернення 12.01. 2020 р.)
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.
7. Тест творчого мислення П. Торренса. Інструкція. Обробка результатів. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/07/01/%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%>

- D1%87%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8F-%D0%BF-%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%B0-%D1%96%D0%BD%D1%81/ (дата звернення 12.12.2019 р)
8. Цимбалару А. Педагогічний проект у структурі початкового навчання *Початкова школа*. 2011. № 4.
 9. Fried-Booth D. L. (1994). Project work. Oxford university Press. 90 p.
 10. Gorodetskaya L. (1998). Project worloV Eriglish. № 15. p. 5.
 11. Guilford J. P. (1975) Creativity: a quarter century of progress. *Perspectives in Creativity*. Chicago : Aidme. P. 37–59.
 12. Torrance E. P. (1963) Education and Creative Potential. Minneapolis: University of Minnesota Press. 167 p.

DESIGN-RESEARCH TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY CLASS PUPILS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Lutsenko Olena

assistant department of theory and methods of natural science teaching
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Havrylenko Tetiana

primary school teacher of the 1st category
Hlukhiv School of General Education of I-III degrees № 3 of the Hlukhiv Town Council of Sumy region

Kmets Alla

assistant department of theory and methods of natural science teaching
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article analyzes the fact that in the process of learning a person not only acquires a variety of knowledge, skills and skills, but also must be given the opportunity for self-realization, that is, to show their creative abilities. Therefore, there is a need to look for new educational technologies that contribute to managing the development and self-development of students' creative potential, as well as increased attention to the development of students as creative personalities during their studies at school. In this regard, in the modern world the problem of organizing active cognitive activity of students, which contributes to the accumulation of their creative experience. Misunderstanding by teachers the terms «project activity» and «project» leads to the same misunderstanding of these terms by students.*

Meanwhile, the problem of involving students in project activity from the first steps in today's elementary school is extremely urgent.

However, in the pedagogical and methodical literature we have not revealed the study of the peculiarities, conditions and methods of organizing project-research activities of elementary students, which ensure the development and realization of their creative potential, especially in the study of subjects of the natural cycle, in particular the subject «I am exploring the world».

*All of the above defined the **purpose of the article**: to identify methodological conditions for the development of students' creative potential based on the use of project research activities in teaching.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis, analogy, induction and deduction.*

Results. *In order to realize the theoretical model of the application of project technology in elementary school, we developed and put into practice the project «Internal structure of the human body» in the 2nd class of Hlukhiv School of General Education of I-III degrees № 3. The project consisted of a number of stages.*

1. Dive into the project.

A short but very important stage during which the teacher awakens the students' interest in the project, outlining the problem area, formulating the problem of the project. These have been questions such as: Can you always tell clearly where your heart, stomach, and liver are? What is a skeleton? If you go to the doctor's office, will you be able to clearly state that you are worried? Do you want to understand what your doctor says about your health? etc. As a result of problematization, the purpose and objectives of the project are formulated.

2. Organization of students' activities.

At this stage, each group is introduced into their work.

3. Implementation of activities.

At this stage, the teacher acts as a counselor and observer of the students' activities, directs their work and encourages the children.

4. Presentation of the project activity product.

Presenting the results of their activities, the students speak in details about their studies of the human body structure, mistakes in the presenting of their tasks, ideas that can be supported or not supported by the participants of the group, the course of work, whether they have been satisfied with the result.

Conclusion. *Our research has shown the undeniable effectiveness of project research technology compared to traditional methodological approaches to learning. After several lessons, the students were able to reproduce freely, using application models, the placement of person's internal organs. Thus, the request for key competences as a result of education gives new meaning to the mentioned pedagogical technology. The introduction of project technology enables the teacher to form a pedagogical situation in which the student formulates the goal and achieves it, using his internal and external resources. In other words, it is a situation of students' practical activity. This is where key competences are formed and manifested.*

Key words: *project, students, elementary school, technology, method, meta-subjects.*

References

1. Anan'ev B.T.(1968) Chelovek kak predmet poznaniya. Leningrad: Leningradskogo unyversyteta [in Russia].
2. Belimenko L.(2011) Aktual'nist' ta znachuschist' proektnoi diial'nosti. Pochatkova shkola [in Ukrainian].
3. Bod'ko L.(2013) Metod proektiv iak zasib realizatsii osobystisno oriietovanoho navchannia *Pochatkova shkola. №10. C. 1-4* [in Ukrainian].
4. Vyhotskyj L.S. (1997) Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste. SPb.: Soiuz. [in Russia].
5. Demchenko O.P. Problemy vykorystannia proektnoi tekhnolohii u navchal'no-vykhovnij roboti z molodshymy shkoliaramy URL: <http://vuzlib.tsom/tsontent/viev/204/84/> [in Ukrainian].
6. Savchenko O.Ya.(2012) Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk. K.: Hramota [in Ukrainian].
7. Test tvorchoho myslennia P. Torrensa. Instruksiiia. Obrobka rezul'tativ. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/07/01/%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF-%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%B0-%D1%96%D0%BD%D1%81/> [in Ukrainian].
8. Tsybalaru A. (2011) Pedahohichnyj proekt u strukturi pochatkovoho navchannia *Pochatkova shkola.* [in Ukrainian].
9. Fried-Booth D.L (1994). Project work. Oxford university Press.
10. Gorodetskaya L. (1998) Project worloV Eriglish №15. p5.
11. Guilford J.P. (1975) Creativity: a quarter century of progress. *Perspectives in Creativity. Chicago : Aidm. P. 37–59.*
12. Torrance E.P.(1963) Education and Creative Potential. University of Minnesota Press.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Луценко Елена Ивановна

ассистент кафедры теории и методики преподавания естественных дисциплин
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Гавриленко Татьяна Ивановна

учитель начальных классов I категории
Глуховская общеобразовательная школы I-III ступеней № 3 Глуховского городского совета Сумской области

Кмец Алла Николаевна

ассистент кафедры теории и методики преподавания естественных дисциплин
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проанализированы особенности проектно-исследовательской деятельности учащихся начальных классов. Определено, что существует проблема организации активной познавательной деятельности учащихся. Также отмечено, что приоритетом является формирование у младших школьников метапредметных результатов, которые представляют собой универсальные учебные действия – познавательные, регулятивные, коммуникативные. Уровень усвоения универсальных учебных действий обеспечивает в значительной степени успешность обучения на следующих уровнях образования. Проведенное нами исследование показало подавляющую проектно-исследовательской технологии по сравнению с традиционными методическими подходами к обучению. Таким образом, запрос на ключевые компетентности как результат образования предоставляет новый смысл указанной педагогической технологии. Внедрение проектной технологии дает возможность учителю сформировать педагогическую ситуацию, в которой ученик формулирует цель и достигает ее, задействуя собственные и внешние ресурсы.

Ключевые слова: *проект, ученики, начальная школа, технологии, метод, метапредметный.*

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-150-159

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Тищенко Людмила Іванівна

аспірантка кафедри педагогіки і психології початкової освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: liudmylatyshchenko@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3013-2760

Стаття присвячена визначенню суттєвих структурних компонентів інклюзивної компетентності як невід'ємної частини професійної та навчальної компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Проведено аналіз наукових підходів до визначення змісту концепції інклюзивної компетентності вчителя, поглядів учених на зміст, визначено основні структурні компоненти та сучасний стан професійної компетентності вчителя інклюзивного навчання. Автори бачать мету публікації також у розкритті потреби формування професійної компетентності вчителя інклюзивного класу, а саме його глибокі знання в суміжних галузях, уміння застосовувати їх до всіх дітей з особливими потребами, щоб задовольнити їхні освітні потреби.

***Ключові слова:** інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, компетентність, інклюзивна компетентність, професійна компетентність педагога інклюзивного класу, структура інклюзивної компетентності педагога, рівні сформованості інклюзивної компетентності.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії вимагають від суспільства переосмислення існування та усвідомлення необхідності переходу на новий рівень розвитку. Вектор нового розвитку значною мірою змінюється залежно від наявності лідерів людських цінностей, їхньої моралі та духовності. Безперечним є той факт, що освіта – якісна чи формальна – відіграє важливу роль у майбутньому розвитку суспільства, викликаючи стабільність, процвітання чи глибоку кризу. Нездатність України забезпечити виконання освітніх завдань викликає справедливі звинувачення з боку громади. Моральна та матеріальна готовність суспільства до реформ потребує принципового переосмислення змісту навчання для спрямування зусиль на виховання цілісної позитивної особистості. Упровадження інклюзивної освіти – включення в загальноосвітній процес дітей з особливими освітніми потребами та пристосування до ваших потреб – є одним із інструментів, що суттєво впливають на процес гуманізації суспільства [2].

В інклюзивному середовищі сам учитель повинен мати повноцінні знання про певні потенційні вади розвитку учня, який готовий навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі. Усвідомлена вчителем готовність допомогти школяреві з труднощами в навчанні та бажання виявити свої здібності роблять інтегративний процес навчання більш ефективним та успішним. На жаль, нині в Україні немає адекватної системи професійної та освітньої підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі. Тому включення дітей з обмеженими можливостями до сфери освіти зазвичай спричиняє багато суперечностей, непорозумінь та проблем. Передусім такі ситуації виникають із незнання того, як це зробити правильно і як це використовувати, щоб навчити студентів робити процес навчання максимально ефективним та зручним [1; 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні є предметом досліджень у працях вітчизняних та зарубіжних фахівців. Концептуальні аспекти інтегративного навчання висвітлені в наукових дослідженнях В. Бондаря, А. Колупаєвої, Ю. Найдю та Н. Софії. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в українську систему освіти вивчали Л. Вавін, Л. Даниленко, В. Засенко, К. Кольченко та Е. Синьова. Особливості розвитку навичок висвітлено в роботах І. Беха, А. Маркової, В. Сластьоніна та І. Гафізулліна. Учені І. Зимня, А. Хуторської підкреслили важливість

компетентнісного підходу до розвитку професійної компетентності.

Ряд авторів звернулися до інклюзивної освіти, зокрема, до різних її аспектів: філософії інклюзивної освіти та її концептуальних аспектів (І. Зязюн, В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софія, Ю. Найда та ін.); дослідження проблем інклюзивного навчання та його реалізація в освітньому просторі (В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Т. Гінетова, Л. Даниленко, Е. Даніельс, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, В. Засенко, Ю. Кавун, Н. Коломінський, А. Колупаєва, Г. Кукуруз, Ю. Найда, Л. Петушкова, П. Придатченко, Ю. Рибачук, Т. Сак, М. Сварник, Є. Синьова, Г. Силіна, Н. Слободянюк, Н. Софія, К. Стаффорд, О. Таранченко, Н. Тимошенко, П. Троханіс, Ю. Швальб та ін.); аналізу досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інших країнах (О. Іонова, А. Колупаєв, К. Кольченко, Г. Нікулін, П. Таланчук та ін.) [1].

Мета статті. Метою статті є визначення суттєвих структурних компонентів інклюзивної компетентності як невід'ємної частини професійної та навчальної компетентностей учителя.

Виклад основного матеріалу. В умовах гуманістично-інноваційної парадигми розвитку освіти перед вищими навчальними закладами України набуває актуальності оновлення підготовки майбутніх учителів, здатних працювати в освітньому середовищі для дітей з особливими освітніми потребами. Є потреба в подоланні суперечностей, що виникли через відсутність загальноосвітніх навчальних закладів, відповідальних за освіту, здатних ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими потребами, з їхніми батьками в умовах інклюзивного навчання та через відсутність механізму формування професійної інклюзивної компетентності в освітньому ландшафті університету. Педагогічна дошкільна, середня та вища освіта не готові професійно інтегрувати дітей та молодих людей з особливими потребами у освітній процес ЗНЗ. Ця неготовність виникає на тлі професійного небажання готувати до цього вчителів, викладачів університету через недоліки традиційної парадигми освіти, якої дотримуються більшість ЗНО України. Основним елементом традиціоналістсько-консервативної парадигми є система «готових», «завершених» знань, умінь і навичок, що транслиуються студенту, завдяки чому він виступає лише як пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності.

Широке впровадження інклюзивної освіти передбачає якісні зміни в підготовці вчителів. Однак проблема розвитку професійної компетентності викладача, що займається інклюзією, наразі не може розглядатися як вирішена. Учені звертають увагу на різні важливі аспекти, що потребують детального дослідження.

Наприклад, вітчизняний дослідник М. Захарчук наголошує на суперечності між тенденцією сучасного світу визнати професійну підготовку вчителів до роботи в інклюзивному середовищі одним із пріоритетних напрямів педагогічної освіти та недостатньою реалізацією цього підходу в Україні. Це також підтверджує низький рівень міжнародного досвіду щодо впровадження різних типів та форм професійного вдосконалення вчителів, які працюють з дітьми з особливими потребами та адаптації їх до освітньої системи України [5].

Дослідник проаналізував сучасний стан проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивної освіти та виявив найважливіші її компоненти: *емпіричний, свідомоформувальний, емпатійний, чуттєво-комунікативний, контрольний-регульований та компонент оцінювання і результативності* [5].

Емпіричний компонент передбачає формування знань про основні взаємозв'язки, що виникають у результаті аналізу даних прямого спостереження; спонукання до трансформаційного мислення, зіставлення, узагальнення, рефлексії та емпатії.

Свідомоформувальний компонент дає вчителю перспективу, розвиток його особистого мислення, бажання підтвердити чи спростувати обґрунтованість явищ/тверджень, доведення їх помилковості чи доцільності, прийняття свідомого рішення та включення їх у систему власних переконань.

Емпатійний компонент передає глибоке розуміння внутрішнього світу, дій та мотивів учнів.

Чуттєво-комунікативний компонент включає вміння вчителя передати власні почуття та думки, встановити відповідні стосунки та налагодити взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Контрольно-регульований компонент включає одночасний контроль вчителя за вирішенням завдань і регулювання навчальних процесів, перевірку правильності відповідей.

Компонент оцінювання та результативності передбачає оцінювання результатів роботи вчителя в процесі навчання, визначення відповідності навчальним завданням та визначення причин цих прогалин.

Професор А. Колупасв стверджує, що до 65 % викладачів, які беруть участь у курсах підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, до 23 % вчителів не знайомі зі спеціальними програмами і не мають точного та ґрунтовного знання психофізіологічних особливостей дітей цієї категорії [7, с. 17].

Ця інформація є дуже важливою, оскільки вчитель є найважливішою частиною процесу інклюзивного навчання. Працюючи з учнями з особливими освітніми потребами, вчитель повинен мати можливість діагностувати, кваліфікувати вміння та потреби кожної дитини та співпрацювати з ПМПК для розроблення методики роботи з такими дітьми на основі аналізу їхніх потреб. Ми підкреслюємо, що в процесі роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, слід відмовитися від колективних методів виховання та навчання і передусім слід підкреслити індивідуальний підхід до них.

Зауважимо, що суть інклюзивного навчання полягає у виявленні кожного учня через навчальний план, який є досить складним та водночас відповідає можливостям дитини [8].

Загальна компетентність вчителя повинна полягати в тому, щоб мати можливість організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень навчального матеріалу для дітей з різними типами порушень розвитку та обирати відповідні методи впливу на дітей у класі.

Для практичної реалізації інклюзивної освіти необхідно вирішити низку проблем, які стосуються не лише матеріальної основи, але й різних позицій членів суспільства, насамперед недостатньої готовності вчителів робити свою справу в умовах інклюзивного навчання. Оскільки дитина-інвалід має право вільно обирати навчальний заклад, кожен учитель повинен мати інтегративну компетентність незалежно від професійної підготовки.

Тому інклюзивну компетентність учителя визначаємо як інтегративно-особистісну освіту, яка визначає здатність виконувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання з урахуванням різних освітніх потреб учнів з обмеженими можливостями, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього середовища і створюючи умови для саморозвитку, повної соціалізації.

Інклюзивна компетентність учителя забезпечується формуванням її компонентів. У структурі інклюзивної компетентності вчителя ми виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оперативний, рефлексивно-оцінний* [3].

Схарактеризуємо окремі складові інклюзивної компетентності майбутніх учителів початкової школи детальніше.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає цілий спектр соціальних установок, мотивів, схильностей, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, формування психологічних характеристик особистості вчителя, необхідних для інклюзивної діяльності.

Мотиви інклюзивної компетентності повною мірою формуються лише в тому випадку, якщо є певна потреба в таких заходах. У зв'язку з цим виникає потреба у підготовці вчителів, зацікавлених у інклюзивній освіті, з позитивним ставленням, з повагою до навчальних прав дітей у загальноосвітній освіті. Такі учителі повинні мати чітку мотивацію до оволодіння інклюзивною компетентністю, прагнення до її постійного вдосконалення і

самовдосконалення. Під цінностями інклюзивної діяльності ми розуміємо ідентичні характеристики, що дозволяють учителю задовольнити свої матеріальні, духовні та соціальні потреби, є керівництвом у соціальній та інклюзивній діяльності з метою досягнення суспільно важливої мети – забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами здобувати освіту в загальноосвітньому навчальному закладі.

У психології під ознаками або якісними характеристиками людини розуміють стійкі характеристики її поведінки, які повторюються в різних ситуаціях. Ці якості належать до особистих якостей. До структури основних якостей, властивих компетентному вчителю, дослідники відносять моральні та особистісні якості вчителя – особистісні одиниці, що передбачають ставлення людини до суспільства, до праці, гуманних стосунків з людьми, у тому числі з людьми з обмеженими можливостями. Науковці зазначають, що зазначені якості вимагають самозабезпечення (людяність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, сміливість тощо); особистісні та виховні якості, що визначаються природними нахилами та розвиваються в процесі соціалізації особистості (любов до дітей, педагогічна інтуїція, доброта, співпереживання, товарицькість тощо); професійно-педагогічні якості, що виникають у процесі професійно-педагогічної діяльності (педагогічний такт, навчальне спостереження, виховний оптимізм, наполегливість, професійне зростання тощо) [6].

Когнітивно-оперативний компонент інклюзивної компетентності складається з психологічного, навчального та інклюзивного складників, що включають конкретні знання та вміння, необхідні для оволодіння навичками для здійснення інклюзивної діяльності та відповідне вирішення різних навчальних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивного навчання. Докладніше розглянемо два взаємопов'язані складники когнітивно-оперативного компонента – знання та вміння.

Знання – це уявлення про предмет, сприйнята і записана в пам'яті інформація про світ, це інформація, що засвоюється особою, у тому числі й знання, набуті в процесі інклюзивної освіти. Вони не тільки включають інклюзивні знання, а й сприяють розвитку індивідуального характеру, вмінь та навичок, необхідних майбутнім учителям для адаптації під час реалізації інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта може розглядатися як процес і результат оволодіння досвідом соціального включення суб'єкта та є провідним фактором формування інклюзивної компетентності.

Інклюзивні знання – це знання, пов'язані з процесом інклюзії, включаючи інклюзивну освіту, інклюзивний навчальний заклад, інклюзивні класи тощо. Їх особливістю є те, що вони мають інтегрований характер, де педагогічні, психологічні, дефектологічні, валеологічні, медико-біологічні, філософські поєднуються з економічними, соціальними, юридичними, демографічними та іншими знаннями.

За умови поєднання інклюзивних знань з інклюзивною діяльністю формуються навички. Інклюзивні навички включають здатність учителів успішно брати участь у інклюзивних заходах, заснованих на інклюзивних знаннях та вміннях.

Таким чином, інклюзивна компетентність як інтегровано-особистісна якість передбачає сформованість спеціальних інклюзивних умінь, а саме: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, організаційних, інформаційно-роз'яснювальних, комунікативних, аналітичних та корекційних, дослідницьких та творчих.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності вчителів демонструється здатністю аналізувати та самоаналізувати власну професійну діяльність, пов'язану з упровадженням інклюзивного навчання, зі свідомим контролем результатів своєї професійної діяльності та аналізом реальних педагогічних ситуацій.

У рефлексивно-оцінній діяльності педагога найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає вміння аналізувати власну інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви та передбачати поведінку в різних ситуаціях, вміння знаходити різні варіанти вирішення інклюзивних завдань та вибирати правильний, вміння планувати та виконувати діяльність – все це невід'ємні частини інклюзивного мислення

вчителя.

Здатність людини до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка та самосвідомість.

Підсумовуючи характеристики компонентів інклюзивної компетентності, зауважимо, що вони взаємопов'язані.

Визначення інклюзивної компетентності вчителя може базуватися на критеріях, показниках та рівнях, що відображають еволюцію його компонентів [2].

Ураховуючи особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні критерії забезпечують такі рівні: *особистісний критерій* – рівень сформованості інклюзивної орієнтації особистості вчителя; *інтелектуальний критерій* – знання вчителя про набуті інклюзивні знання та спеціальні інклюзивні навички, необхідні для професійної діяльності вчителя в контексті інклюзивного навчання; *аналітико-оцінний критерій* – рівень здатності вчителя до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

До *показників особистісного критерію* відносимо: інтерес до професійної та освітньої діяльності в контексті інклюзивного навчання; бажання працювати зі студентами з обмеженими можливостями; мотивація досягти успіху в інклюзивному навчанні в контексті інклюзивного навчання; структурування основних якостей компетентного вчителя.

Показниками інтелектуального критерію є: оволодіння відповідними технічними знаннями. Цей критерій також повинен включати створення набору специфічних інклюзивних навичок.

Відповідно до *аналітико-оцінного критерію*, компетентність майбутніх учителів початкової школи визначається на основі таких показників: уміння оцінювати та аналізувати власну діяльність, пов'язану з інклюзією (самодіагностика); здатність виправляти власні помилки; право на професійний розвиток; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку в умовах інклюзивного навчання.

Однією з передумов ефективного формування інклюзивних компетентностей є виявлення освітнього рівня вчителя [1].

На основі теоретичного аналізу вищезазначених критеріїв нами було виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності вчителя: *продуктивний, середній, достатній, елементарний*.

Педагог з *продуктивним рівнем* інклюзивної компетентності повинен виявляти: постійний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, створення стійкої ціннісної мотивації для оволодіння нею та подальшого вдосконалення; усвідомлення індивідуальних особливостей розвитку особистості школяра з особливими освітніми потребами, визнання його права навчатися в умовах інклюзії, оцінювати його інтереси; усвідомлення важливості володіння значущими особистісними та професійними якостями для оволодіння інтегративною компетентністю; формування системи інклюзивних знань, впевненості в їх істинності, наявності глибоких та ефективних знань про природу інклюзивної компетентності, постійної самоосвіти; розроблення інклюзивної системи компетентностей, ретельний контроль у всіх інклюзивних ситуаціях навчання; здатність до об'єктивного самоконтролю та належної самооцінки формування власної інтегративної компетентності; самовизначення у подоланні труднощів, попит на себе та постійне прагнення до самовдосконалення.

Середній рівень інклюзивної компетентності вчителя є результатом: наполегливого інтересу до питання формування інклюзивної компетентності, постійної мотивації до оволодіння нею та подальшого вдосконалення; знання індивідуальних особливостей особистісного розвитку студента з особливими освітніми потребами, визнання його права на навчання в умовах включення; усвідомлення важливості володіння важливими особистісними та професійними якостями для набуття інтегративної компетентності; формування системи інтегративних базових знань, наявності загальних знань про характер

інтегративної компетентності, ситуативної самоосвіти; розроблення інклюзивної системи компетентностей, контроль у ситуаціях навчання; здатність об'єктивно самоконтролювати та правильно оцінювати власну інтегративну компетентність; самовизначення у подоланні труднощів, самовизнання та постійне прагнення до самовдосконалення.

Для *достатнього рівня* інклюзивної компетентності вчителя характерні: ситуативний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності; мотиви оволодіння педагогічною професією в умовах інклюзивного навчання нестабільні або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів та часткового прагнення до професійного зростання в умовах інклюзивного навчання; врахування галузі навчання та оцінювання особистості учня з особливими освітніми потребами, знання особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами, часткове визнання закону про навчання в умовах інклюзії; неповна представленість особистісних та професійних якостей, необхідних для оволодіння інклюзивною компетентністю; формування неповних інклюзивних знань, часткова довіра до їх істинності, не завжди виявляє сутність інклюзивної компетентності; часткова сформованість найбільш специфічних інклюзивних умінь і навичок, необхідних для інклюзивної діяльності вчителя; здатність до самоконтролю та самооцінки переважно мінлива, певний імпульс для самовдосконалення.

Базовий рівень інклюзивної компетентності вчителя характеризується такими показниками: відсутність інтересу до праці вчителя в умовах інклюзивного навчання; нерозуміння та неприйняття мотивів та цілей оволодіння педагогічною професією в контексті інклюзивного навчання; відсутність прагнення до кар'єрного розвитку в умовах переходу до інклюзивної моделі навчання; вища освіта підпорядковується особистим цілям чи переконанням; недостатня обізнаність щодо розвитку та інтересів учнів з обмеженими можливостями; не є психологічно готовим до роботи з дітьми-інвалідами; недостатня особиста та професійна майстерність, необхідна для опанування інклюзивних навичок; обмежений запас інклюзивних знань, що є поверховими та нестабільними; слабкі знання з психолого-педагогічної термінології, майже відсутність використання педагогічної, наукової та методичної літератури для професійного вдосконалення інклюзивного навчання; неможливість розробити систему спеціальних інклюзивних здібностей; неадекватна самооцінка (завищена або занижена) стосовно власної інклюзивної компетентності та відсутність стимулу до самовдосконалення [5].

Звичайно, визначені критерії, показники та рівні інтегративної компетентності не претендують на повноту. Їх можна вважати умовними, оскільки процес формування інклюзивної компетентності є безперервним, тому досить складно визначити співвідношення різних компонентів, рівень їх сформованості, їх вияв та непомітні зміни.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Для успішного впровадження інклюзивної освіти на фоні інноваційних змін у різних сферах суспільного життя вища освіта України повинна оптимізувати перехід до нової парадигми освіти – інновації, заснованої на підготовці викладачів до виконання завдань інклюзивного навчання. У ставленні до сучасної освіти компетентнісний підхід вважається найбільш ефективним, оскільки він підкреслює практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, професійний аспект. Суть компетентнісного підходу передбачає зміни у формулюванні цілей навчання, визначення очікуваних результатів у вигляді компетентностей, що відображають різні рівні професійних завдань. Компетентність тлумачення та спроба узгодити функціональне значення професійної підготовки з потребами ринку праці. У разі застосування компетентнісного педагогічного підходу результати навчання визнаються поза межами освітньої системи [8].

Широке впровадження інклюзивної освіти мотивує необхідність переосмислити структуру професійної компетентності для оновлення її компонентів. Тому в структурі інклюзивної компетентності вчителя ми виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-оперативний, рефлексивно-оцінний*. Ураховуючи особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні критерії забезпечують такі рівні:

особистісний критерій – рівень сформованості інклюзивної орієнтації особистості вчителя; *інтелектуальний критерій* – знання вчителя про набуті інклюзивні знання та спеціальні інклюзивні навички, необхідні для професійної діяльності вчителя в контексті інклюзивного навчання; *аналітико-оцінний критерій* – рівень здатності вчителя до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки. Однією з передумов ефективного формування інклюзивних компетентностей є виявлення освітнього рівня вчителя. На основі теоретичного аналізу вищезазначених критеріїв нами було виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності вчителя: *продуктивний, середній, достатній, базовий*.

Зважаючи на важливість інклюзивної компетентності та на те, що ця концепція недостатньо використовується та досліджена в Україні, є перспектива подальших глибших та детальніших досліджень природи цього соціально-психологічного та педагогічного явища, а також практичних шляхів утілення. Перспективними науковими проблемами є вивчення сучасного стану сформованості рівня знань, необхідних для розвитку інтегративної компетентності як ключової та спеціальної компетентності з метою з'ясування особливостей розвитку професійної здатності працювати вчителем в інклюзивному середовищі.

Список використаної літератури

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Бойчук Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок: междунар. научн.-практ. журн.* Екатеринбург, 2012. № 2. С. 113–118.
3. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія* / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Апостроф, 2011. С. 188–216.
4. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення: 15.01.2020).
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 326 с.
7. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення: 15.01.2020).
8. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. С. 279–284.

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Tyshchenko Liudmyla

postgraduate student, department of pedagogy and psychology of primary education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article analyzes the problem of professional competence formation of inclusive class teachers. The analysis of scientific approaches to the definition what constitutes professional teachers' competence, researchers have examined the views of the content, the main structural components and the current state of professional competence of inclusive class teachers. Also, author defines the purpose of publishing in revealing the need to develop professional competence of inclusive class teachers, namely, his deep knowledge in related fields, the ability to use them on every child, revealing the ability of students with special needs, and therefore - to meet their educational needs.*

In the modern world, especially in Ukraine, the process of introducing inclusive education into the educational space is of great importance, since every child with a psychophysical disability, regardless of health status, physical or mental disability, has the right to study the quality of which should not differ from the education of healthy children.

Present-day developments demand that community rethinks the existence and awareness and the necessity of transition to new level of development. The approach changes depending on the leaders' human values, morals and spirituality. It is an accomplished fact that education plays an important role in the future society development, creating stability, prosperity or deep recession. The inability of Ukraine to fulfill educational objectives is accusations from the community. Moral and material society readiness to reforms demands fundamental rethinking of the learning content to direct efforts to bringing up the holistic positive personality. Implementing inclusive education - inclusion in mainstream schools of children with special educational needs and to fit your needs is one of the tools that have a significant impact on the process of society humanization.

It is noted in the statutory and regulatory enactments on education reforms that children and adolescents with special educational needs have access to the quality education. In the context of a General socio-economic crisis this problem is solving very slowly, at the same time, the number of people with special educational needs is constantly increasing. According to the statistics, the number of people with special needs represent 15% of the total population of Ukraine. The analysis of implementation ways of inclusive education experts identified several reasons impeding the implementation of this form of training: lack of appropriate teaching staff with special qualification, inability of preparing teaching materials for children and young people with special educational needs in secondary school. The success of creating inclusive educational environment is directly proportional to the level of teachers' readiness, therefore there is an urgent need to find out specifics, structure, components, and place of inclusive competence in the system of professional competence [2].

In an inclusive environment, the teacher himself must have a thorough knowledge of certain potential disabilities of the student who is willing to study in a comprehensive educational institution. Teachers' awareness, willingness to help the student with learning difficulties and a desire to show their abilities make the integrative learning process more effective and successful. Unfortunately, at present, there is no adequate system of professional and educational training for intending inclusive class teachers in Ukraine. Therefore, inclusion of children with disabilities in the education sector usually leads to many contradictions, misunderstandings and problems. First of all, such situations arise from the ignorance of how to do it properly and how to use it to teach students how to make the learning process as efficient and convenient as possible.

The purpose of the article. *The purpose of this article is to identify the essential structural components of inclusive competence as an integral part of a teacher's professional competence.*

The research used the following methods: the method of theoretical research, the method of comparative historical analysis, which allowed comparing the scientific developments of different researchers and their contribution to the field of inclusive education. Methods of induction and deduction, the historical method, the method of periodization, and the typological method have been used to identify groups of similar phenomena and processes in inclusive education. The method of the story has helped to study the causal relationships, findings of the facts in the research field.

Results. *The process of introducing inclusive learning actualizes the problem of competency formation for inclusive classroom teachers. The professional competence of an inclusive classroom teacher should be developed in the context of systematic scientific and methodological work, which gives access to the adjustment of the modern mass of knowledge about inclusion, which is the basis for continuous professional development and improvement. Inclusive competence is an important feature of the modern educator, allowing him to feel free and secure in an inclusive learning space, helping to make the inclusive learning process more efficient and productive.*

For the successful implementation of inclusive education against the background of innovative developments in various spheres of public life, higher education in Ukraine needs to optimize the transition to a new paradigm of education - innovation, based on the training of teachers to the solution of problems of inclusive education. Modern education comment approach is

most reasonable because it emphasizes the practical orientation of vocational education, its pragmatic, actually-the professional aspect. The essence of the competence approach includes, first of all, changes in the formulation of learning objectives, determination of expected results in the form of entire competencies, reflecting different levels of professional task. Competence in the interpretation and attempt to reconcile the functional significance of vocational training with labour market needs. In the case of competence-based pedagogical approach learning outcomes are recognised much outside of the educational system [8].

The widespread introduction of inclusive education motivates the need to rethink the structure of professional competence for renewal of its components. In accordance with the nature of professional competence becomes the key category of «competence» – the ability and willingness of the person to perform certain activities. In the program of the European Commission «Key competences for learning throughout life. European help system analyzed period are treated as a set of skills, knowledge, abilities and attitudes that reflects the trend of learning and practical experience. It is important to distinguish the terms «core competence» and «professional competence», where the most important competences are General conditions for a successful social life of a person that meets the requirements already during the training of the individual in secondary schools [2].

Conclusion. *Given the importance of inclusive competence and the fact that this concept is underused and explored in Ukraine, there is a prospect of further in-depth and more detailed research into the nature of this socio-psychological and pedagogical phenomenon, as well as the practical ways of its creation. Promising scientific problems include examining the level of knowledge required to develop integrative competencies as key and special competencies in order to find out the peculiarities of the development of professional competence in teachers in an inclusive environment, and ways and contents of professional retraining of teachers outline to achieve the effectiveness of inclusive education.*

Key words: *inclusion, inclusive education, competence, professional competence, professional competence of the inclusive class teacher, component structure of professional inclusive class teachers.*

References

1. Alekhina SV Teachers' readiness as a major factor in the success of an inclusive process in education. Psychological science and education. 2011. № 1. S. 83–91. [in Russian]
2. Boychuk Yu. D. Inclusive education in Ukraine: the current state and trends of development. Special child: international. scientific-practical. Ekaterinburg, 2012. № 2. P. 113–118.. [in Russian]
3. Boychuk YD Competence approach. In: Scientific approaches to scientific pedagogical research: [monograph]. for the total. ed. doc. ped. of sciences, prof., cor.-cor. NAPN of Ukraine VI Of the vine. Kharkiv: Apostrophe, 2011. pp. 188–216. [in Ukrainian]
4. Zakharchuk ME Problems of teacher's professional competence formation in the conditions of inclusive education implementation in Ukraine [Electronic resource]. Access mode: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. Return date: 01.15.2020 [in Ukrainian]
5. Ziazun I.A. The philosophy of pedagogical action: a monograph. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University, 2008. 608 p. [in Ukrainian]
6. Kolupaeva A.A. Inclusive Education: Realities and Perspectives: A Monograph. K.: Summit Book, 2009. 326 p. [in Ukrainian]
7. Kucheruk O.S. Competence Approach as a Basis for Preparing the Future Teacher for the Implementation of Inclusive Learning Tasks [Electronic resource]. Access mode: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. Return date: 01.15.2020 [in Ukrainian]
8. Khozratkulova I.A. Problems of implementation of inclusive and integrated education in general educational institutions. Scientific Bulletin of the Nikolaev State University V.O. Sukhomlinsky: Coll. Sciences. wash. Psychological Sciences Series. Vol. 2 5. Nikolaev: MSU them. V.O. Sukhomlinsky, 2010. P. 279–284. [in Ukrainian]

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАСОВ

Тищенко Людмила Ивановна

аспирантка кафедры педагогики и психологии начального образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена определению существенных структурных компонентов инклюзивной компетентности как неотъемлемой части профессиональной и учебной компетентностей учителя. Проведен научный анализ подходов к определению содержания концепции инклюзивной компетентности учителя, взглядов ученых на содержание, основные структурные компоненты и современное состояние профессиональной компетентности учителя инклюзивного обучения. Авторы видят цель публикации также в раскрытии необходимости формирования профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса, а именно его глубокие знания в смежных областях, умение применять их ко всем детям с особыми потребностями, чтобы удовлетворить их образовательные запросы.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное обучение, инклюзивное образование, компетентность, инклюзивная компетентность, профессиональная компетентность педагога инклюзивного класса, структура инклюзивной компетентности педагога, уровни сформированности инклюзивной компетентности.

Отримано редакцією 16.01.2020 р.

УДК 378.147

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-159-167

УПРОВАДЖЕННЯ ДІЛОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ІГОР В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мазур Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

e-mail: sannamazur.ua@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2428-4928

У статті висвітлено феномен рольової гри в освітньому процесі. Проаналізовано вплив ділової та навчально-рольової ігор на активізацію процесу комунікації під час навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Визначено, що навчально-рольова та ділова ігри передбачають обмін професійними знаннями, сприяють активному залученню студентів у процес спілкування, імітуючи атмосферу навколишнього світу, закріплюють уміння усної англомовної комунікації. Ділові та навчально-рольові ігри урізноманітнюють процес навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. Ігрові методи навчання виявляють лінгвістичний потенціал студентів, стимулюють їхні творчі здібності, розвивають навички ділового спілкування іноземною мовою.

Ключові слова: рольова гра, освітній процес, ділова гра, навчально-рольова гра, комунікативна спрямованість.

Постановка проблеми. Сучасне становлення системи вищої освіти потребує інтенсифікації процесу навчання та формування його нового змісту, тому запровадження нових, результативних форм, методів та технологій навчання й виховання є досить актуальним. Інтенсифікація освітнього процесу вможливує підвищення зацікавленості студентів навчальним матеріалом й активізує їхню діяльність протягом усього навчання. Дієвим засобом вирішення цього завдання є рольові ігри. Однією з актуальних проблем викладання іноземної мови є навчання усного мовлення, яке розкриває комунікативну функцію мови та наближує процес навчання до умов реального життя. Рольова гра, введена в освітній процес на заняттях з іноземної мови як один із прийомів навчання, сприяє накопиченню мовного матеріалу і закріпленню раніше одержаних знань. Інтенсивне використання ігрових методів забезпечує студентів позитивним емоційним станом, активізує

працездатність та зацікавленість освітнім процесом та стимулює інтерес до комунікативного розвитку. Варто зазначити, що значна увага відводиться організації навчально-рольових і ділових ігор, які сприяють активному залученню студентів у процес комунікації. Вони дають змогу створити в аудиторії атмосферу, близьку до навколишнього світу. Таким чином під час гри на практиці реалізується перевірка набутих знань та підкреслюються суспільні функції особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато вчених, таких як Т. П. Бесараб [1], О. О. Вербицький [2,3], М. А. Доможирова [4], Н. І. Дзеньдзюра [5], О. О. Ковальчук [6], О. О. Пасічник [8], М. В. Щербакова [11] присвятили свої праці підготовці майбутніх фахівців з використанням ігрових технологій. Т. П. Бесараб вважає, що навчальною можна називати лише таку гру, яка використовується в навчальному процесі. Основним завданням її є навчальна проблема або проблемна ситуація, вирішення якої забезпечує досягнення конкретної навчальної мети [1, с. 665–669]. О. О. Вербицький зробив значний внесок у дослідження питання необхідності використання ділових ігор у закладах вищої освіти. Він зазначає, що у загальному значенні ділова гра вважається знаковою моделлю професійної діяльності. Контекст гри задається певними знаковими засобами: мовою моделювання, зв'язку та імітації [3, с. 32–39]. За визначенням М. А. Доможирової, ділова гра – це технологія, засіб та метод професійної підготовки, що реалізується через комплекс ситуацій професійної комунікації. Ділову гру доцільно використовувати для навчання у групах [4, с. 68–85]. Аналіз досліджень [3, 4, 5, 7] щодо використання навчальної гри у процесі навчання іноземної мови дає змогу зробити висновок про її позитивний вплив на результат освітнього процесу. Проте, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених цьому питанню, у більшості наукових розвідок недостатньо уваги приділено впровадженню в освітній процес вивчення іноземної мови ділових і навчально-рольових ігор, що сприяють активному залученню студентів немовних спеціальностей у процес комунікації.

Мета статті: розкрити особливості впровадження ділової та навчально-рольової ігор в освітній процес вивчення іноземної мови як засобу активізації комунікативної спрямованості студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Застосування рольових ігор у освітньому процесі сприяє успішнішому оволодінню іноземною мовою. Серед найвідоміших методів викладання іноземної мови, що розвивають комунікативні вміння та навички студентів, рольовій грі відводиться найважливіше місце. Рольова гра є навчальним прийомом, під час якого студенту необхідно вільно спілкуватися в межах відведених умов, виконуючи роль одного з учасників іншомовного спілкування. Тому рольова гра – це ситуативно керована форма організації навчальної діяльності студентів на заняттях іноземної мови, яка направлена на віддзеркалення та опанування суспільного досвіду, у якому формується й удосконалюється поведінка людини. Рольова гра формує, розвиває та вдосконалює мовленнєві навички та вміння в умовних ситуаціях, які є максимально наближені до подій реального спілкування. Під час рольової гри студенти розподіляють між собою ролі, розігрують змодельовану проблемну ситуацію згідно із заданою темою та аналізують її. Розв'язок проблемної ситуації є обов'язковою часткою рольової гри. Тому така гра передбачає мотивацію мовленнєвої діяльності студентів, оскільки вони потрапляють у ситуацію, коли підсилюється потреба висловити власну позицію, поділитися важливою інформацією зі співрозмовником. Висловлювання учасників гри стають більш аргументованими й емоційними. Пошук розв'язку поставленого завдання зумовлює природність спілкування. Висвітлена проблема та необхідність її розв'язання впливають на розвиток критичного мислення студентів. Ретельне обдумування проблемної ситуації розвиває не лише логічне мислення, але й уміння переконувати співрозмовника (наведення аргументів та контраргументів).

Варто наголосити, що у педагогічній літературі «рольову гру» розглядають як групову форму навчання, у процесі якої застосовується рольова структура проведення заняття, тобто

набір ролей, які визначають діяльність і поведінку студентів; засіб моделювання різноманітних умов професійної або повсякденної діяльності шляхом пошуку нових способів її виконання [5, с. 30]. На основі аналізу методичної літератури виділено характерні особливості рольової гри:

- навчання в дії (тісний зв'язок з навчальною метою);
- моделювання дійсності (відтворення різних аспектів людської діяльності та соціальної взаємодії);
- розширення асоціативної бази під час засвоєння мовного матеріалу;
- мотиваційно-спонукальний характер гри (містить елемент непередбачуваності та можливість застосування ситуації, що розігрується, у реальному житті);
- усунення суперечності між навчальним предметом та реальною професійною діяльністю;
- формування навчального співробітництва;
- єдиний сюжет;
- особистісна причетність до дійства, що відтворюється у навчальній аудиторії (можливість для простішого висловлення власної думки, що сприяє емоційному піднесенню учасників гри) [11, с.111–115].

Таким чином, за допомогою рольової гри на заняттях іноземної мови відпрацьовується вимова, активізується лексичний та граматичний матеріал, розвиваються навички аудіювання, усного мовлення. Рольова гра є чудовою основою для навчання спілкування, яке є основною метою навчання іноземної мови, тому що в ній задаються умови та ролі, які моделюють реальні життєві ситуації. Рольова гра через вигадану проблему моделює соціокультурний контекст, відображає різні варіанти поведінки та корегує їх. Вона забезпечує емоційний вплив на учасників та підсилює резервні можливості особистості. Рольова гра закріплює, контролює та коригує знання, навички та вміння, моделює навчальну наочність у вивчення конкретного матеріалу та створює необхідні умови для активної розумової діяльності студентів. За допомогою гри зростає необхідність у творчій діяльності, в пошуку шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок та вмінь. Гра впливає на розвиток емоційно-вольового стану, уваги та пам'яті студентів. Завдяки грі студенти мають змогу змінити ставлення до певного явища, проблеми, керувати власними емоціями та організовувати власну діяльність.

У сучасній педагогічній науці виділяють різні класифікації рольових ігор. Однією з них є класифікація відповідно до типу використовуваних ролей та завдань. Згідно з нею розрізняють *навчально-рольові* та *ділові ігри*. Детальний та всебічний аналіз певної проблеми є провідним завданням навчально-рольової гри. Основне призначення ділової гри полягає в імітації реальних, побутових, професійних ситуацій. Зазначимо, що рольова гра поділяється на певні етапи: повідомлення теми, мети гри; інформування студентів про зміст кожної ролі; створення рольових груп; опановування ролей; з'ясування суті проблемної ситуації чи питання. Навчально-рольова та ділова гра дають змогу студентам подолати невизначеність, змоделювати ситуацію, що включає ті самі обмеження, мотивацію, які є у реальному світі. Варто виокремити основні вимоги для успішного проведення навчально-рольової та ділової ігор у ЗВО у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей:

- 1) урахування комунікативного підходу до навчання;
- 2) відображення інтеркультурної складової гри;
- 3) організація діяльності викладача перед підготовкою до гри.

Основні параметри ігрової діяльності повинні спиратися не лише на мовленнєві вміння, дидактичний потенціал гри, а на її країнознавчу основу та комунікативну спрямованість.

Варто зазначити, що навчально-рольові ігри, в яких, зазвичай, використовуються прийоми комунікативної методики мають високу ефективність у процесі вивчення іноземної мови. У процесі таких ігор розв'язування комунікативно-пізнавальних завдань відбувається

за допомогою засобів іноземної мови. Таким чином, у процесі спільної мовленнєвої діяльності комунікативне завдання зумовлює обмін інформацією між студентами.

Наведемо приклад використання навчально-рольових ігор для студентів немовних спеціальностей:

1. Навчально-рольова гра «Інтерв'ю» («Interview») на засвоєння діалогу. Мета – опитати якомога більше учасників, щоб з'ясувати їхні думки, судження, відповіді на поставлені питання.

Завдання для першого учасника: ви журналіст газети «The Cinema and Theatre». Після спектаклю поговорить з театральним критиком, з'ясуйте, чи сподобалася йому вистава «*Swan Lake*» (Did you like «*Swan Lake*»?). Завдання другому учаснику. Ви відомий театральний критик. Вистава вам не сподобалася. Обґрунтуйте причини у діалозі (I didn't like «*Swan Lake*» because...). Кожен учасник рольової гри виконує мовні дії, обумовлені ситуацією спілкування, але за кожним з них залишається свобода дій.

2. Навчально-рольова гра «Знаменитості» («Celebrities») на розвиток спонтанної мови, пов'язаної з вирішенням певних проблем і комунікативних завдань.

Кожен студент вибирає собі знаменитість, про яку розповідає від першої особи, не називаючи імен. Інші учасники ставлять йому запитання (Are you a man or a woman? What do you do? What is the colour of your hair? Завдання «знаменитості» – відповідати на питання конкретно, щоб його роль не так швидко розгадали. Якщо студенти здогадуються, про кого йде мова, вони пишуть прізвище на аркуші і віддають викладачу. Коли дано кілька правильних відповідей, викладач зупиняє гру і називає прізвище студента, який перший дав правильну відповідь. Підбиття підсумків можна провести у вигляді обговорення наступних питань (Was it difficult for You to guess? How did you guess the name so quickly?)

Отже, введення в освітній процес навчально-рольової гри як творчого навчального завдання сприяє створенню реальних умов для прояву мисленнєвої діяльності всіх учасників гри. Це приводить до формування та розвитку не лише інтелектуальних та комунікативних умінь, а й до реалізації особистісного потенціалу студентів. Варто наголосити, що навчально-рольові та ділові ігри ефективно впливають на рівні прийому навчання міжкультурної комунікації.

Ділова гра спрямована на імітацію реальних рутинних (професійних чи побутових) ситуацій. Під час ділової гри студенти виконують «справжні», а не «навчальні» ролі, набувають умінь та навички, спрямовані на втілення різноманітних видів практичної діяльності.

Ділова гра ґрунтується на знаннях педагогічної теорії та є особливою формою моделювання цілісного освітнього процесу. Для успішного конструювання та проведення ділової гри необхідно враховувати такі критерії, як: проблемність матеріалу, спільна діяльність, комунікація, діалогічне мовлення. Ділова гра передбачає особливу організацію роботи, під час якої навчання відбувається як постійне моделювання та відтворення ділової активності на заняттях з іноземної мови [1, с. 665–669]. Ділова гра може поєднувати весь освітній процес одним сюжетом для всієї навчальної та комунікативної діяльності. Один сюжет, який розвивається у діловій грі на занятті, та учасники цієї гри створюють уявний життєвий «континіум», у якому студенти, імітуючи або моделюючи ділове середовище, оволодівають не лише діловою англійською мовою, а й власною професією. У процесі розвитку сюжету гри студенти самостійно створюють це середовище. Ділова гра дає велику можливість для реалізації студентами немовних спеціальностей власного творчого потенціалу.

Ділові ігри відтворюють предметний та соціальний зміст професійної діяльності та моделюють системи відносин у межах цієї діяльності [2, с. 55]. Застосування ділових ігор покращує обмін думками, виявляє відмінності в тлумаченні теоретичних ідей, сприяє засвоєнню нових знань та формуванню досвіду для вирішення певних професійних завдань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, передбачає вдосконалення їхньої комунікативної

компетентності на психолінгвістичному рівні. На думку О. О. Миролубова, навчальні ділові ігри виступають синтезом релаксопедичних підходів (зняття бар'єрів) та своєрідним ланцюгом імітаційних проблемних (конфліктних) ситуацій, в яких учасники виконують певні соціальні ролі згідно з визначеними цілями [7, с. 346–348]. Ділова гра забезпечує реалізацію колективної форми навчальної діяльності. У процесі гри студенти засвоюють норми професійних і соціальних ролей, ознайомлюються з основними принципами безконфліктного міжособистісного та професійного спілкування. Відтворюючи умови та розвиток відносин між студентами, ділова гра є засобом актуалізації, застосування і закріплення знань, формування комунікативних умінь. Цей ефект досягається через безпосередню міжособистісну взаємодію всіх учасників гри. Спостерігаючи за процесом, який відбувається у групі під час розігрування ролей, студенти отримують можливість ідентифікувати себе з іншими, використовуючи емоційний зв'язок при оцінюванні власних почуттів та поведінки. Зворотний зв'язок впливає на оцінювання та перегляд студентами власних професійних і особистісних установок, поведінки, формує їхню професійну «Я-концепцію». Участь студентів у ділових іграх значно полегшує процес самопізнання та інтроспекції, оскільки здебільшого вони знають, чого хочуть як майбутні фахівці, але для максимальної самореалізації потрібна співучасть інших учасників гри, прийняття їх групою, що створює умови для ефективного саморозкриття.

Зазначимо характерні ознаки, притаманні діловим іграм:

- 1) ігровий комплекс (різні моделі професійного спілкування);
- 2) рольовий розподіл між усіма учасниками гри;
- 3) різні цільові установки кожного задіяного учасника гри;
- 4) рольова взаємодія;
- 5) спільна мета всіх учасників ділової гри;
- 6) вибір рішень та дій згідно з умовами конкретної ситуації;
- 7) груповий та індивідуальний аналіз результатів діяльності під час ділової гри;
- 8) керування емоційним напруженням під час ділової гри (за необхідності – зменшувати, чи, навпаки, підвищувати її);
- 9) вибір комунікативної стратегії [9, с. 315].

Специфіка проведення ділової гри на заняттях іноземною мовою полягає в тому, що вона проводиться лише тими лексичними одиницями, які вивчаються. Саме це забезпечує повніше оволодіння мовою як засобом професійного спілкування. Ділові ігри стають засобом інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Серед основних переваг застосування ділових ігор на заняттях з іноземної мови є не тільки те, що студенти мають змогу поринути в іншомовне середовище, підвищуючи власний рівень володіння іноземною мовою, але й попередньо пройти психологічну та емоційну підготовку перед виконанням певних професійних ролей та ситуацій. Варто наголосити, що така форма роботи потребує неабиякої уваги як зі сторони викладача, так і зі сторони студентів. Передусім, необхідно узгоджувати проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови з навчальним та особистісним досвідом студентів. Тобто доцільним є їх проведення на старших курсах навчання у ЗВО, коли студенти вже оволоділи відповідним рівнем іншомовних умінь та навичок та здобули базові професійні знання. Задля формування здатності до міжкультурного спілкування у студентів діловим іграм слід надавати нестандартності та проблемності. Для їх проведення необхідно ретельно добирати тематику та матеріали (тексти, аудіо- або відеоматеріали), які б порушували актуальні проблеми професійного характеру, та підштовхувати учасників гри до конструктивної дискусії у рамках ситуації міжкультурного спілкування.

Наведемо приклади ділових ігор, запропоновані нами студентам 3 курсу навчання філологічного факультету спеціальності «Журналістика» на занятті з англійської мови.

1. Тема гри «Job Interview» (Співбесіда). Мета гри: виявити професійні навички. Для тих студентів, які зацікавлені в розвитку власних навичок, створення макету співбесіди є

відмінним способом допомогти їм стати більш упевненими. Викладач розподіляє студентів на 2 групи (кандидат і потенційний роботодавець) і ставить задалегідь підготовлені запитання до кожного кандидата (What are the biggest challenges you face when starting a new job? Can you tell me about the time when you successfully led a team through a sticky situation? Can you tell me about the time when things didn't go according to plan? How did you cope?). Потім кожен кандидат серед групи роботодавців знаходить собі партнера, з яким ці запитання будуть обговорюватися на практиці. Таке завдання допоможе збільшити впевненість у студентів і дасть змогу їм краще вдосконалювати власні розмовні навички.

2. Тема гри «HR Department Meeting» (Засідання відділу управління персоналом). Мета гри: сформувати та розвинути у студентів уміння висловлювати та доводити власну позицію в контексті аргументативного дискурсу; розвивати навички говоріння на задану тематику. Викладач розподіляє студентів на 2–3 групи та роздає картки з ролями керівника відділу та співробітників. Студенти обговорюють проблеми, властиві робочому колективу, наприклад, як мотивувати персонал (observing your coworkers, describe what actions, interactions, and encouragement motivated their best performance). Студентам необхідно вирішити проблемні питання та обґрунтувати їх. Студент, який отримав роль керівника відділу, проводить засідання, а решта учасників групи бере активну участь в обговоренні проблеми. Наприкінці керівник озвучує рішення відділу.

Водночас варто зауважити, що дії студентів під час ділової гри здійснюються у штучно модельованих ситуаціях професійної спрямованості. Але поєднання реальної діяльності з умовністю ситуацій, які програються, допомагає зняти емоційне напруження на занятті. Гра сприяє оптимізації настрою, позитивних емоцій, збагачує життєвим досвідом, готує до успішної адаптації в професійній діяльності та виконання службових обов'язків. Характерними рисами ділової гри є її спрямованість на розвиток навичок і вмінь у всіх видах іншомовної діяльності, наявність у ній ролей, ситуацій, у яких ці ролі реалізуються, дій для втілення ролей та різних об'єктів гри. Ділова гра характеризується такими етапами: обговорення та прийняття певного ділового чи професійного рішення; обов'язковою наявністю конфліктних ситуацій, які проявляються у дискусіях професійного характеру та становлять основу для прийняття рішень та проведення дискусій; обов'язковою спільною діяльністю, жорсткішою системою правил, за якими вона проводиться [10, с.11].

Висновки. Таким чином, застосування ділової та навчально-рольової ігор у процесі навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей сприяє вдосконаленню освітнього процесу та підготовці спеціалістів до професійної діяльності, формуванню самостійного мислення, висловлюванню аргументів, доведенню власної позиції; тренує й закріплює професійні знання, формує мовленнєву, міжкультурну та комунікативну компетентність. Унаслідок застосування ігрових методів навчання (ділової та навчально-рольової гри) на заняттях іноземної мови викладач розвиває в студентів немовних спеціальностей комунікативні вміння та навички; навчає співпраці в команді; забезпечує їх необхідною навчальною інформацією, яка дозволяє реалізувати спільну діяльність; дає змогу вести грамотний діалог між суб'єктами навчання (викладачем та студентами); сприяє зменшенню нервового навантаження студентів та спонукає до діалогу та дій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробленні комплексу ділових навчально-рольових ігор та їх системного використання, спрямованого на подальше особистісне та професійне самовдосконалення студентів немовних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Бесараб Т. П. Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере курсов интенсивного изучения английского в Великобритании). *Молодой ученый*. 2013. № 5. С. 665–669.
2. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Москва, 2010. 55 с.
3. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения. *Современная высшая школа*. Москва, 1982. № 3. С. 32–39.

4. Доможирова М. А. Деловая игра в обучении профессионально ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». 2002. 212 с.
5. Дзеньдзюра Н. І. Проведення індивідуального заняття за методом ролівої гри: навчально-методичний посібник. Львів, 2013. 38 с.
6. Ковальчук О. О. Дидактичні ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогіки. *Педагогіка*. 2004. № 18. С. 89–97.
7. Миролюбов А. А. Современные педагогические технологии. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 346–348.
8. Пасічник О. О. Особливості використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. № 30. С. 125–127.
9. Солодовник К. Б. Метод кейс-стади в преподавании иностранных языков как свидетельство современных интеграционных процессов в образовательной системе. *Актуальные проблемы современного научного знания: материалы 3 междунар. науч. конф.* (Пятигорск, 2010 г.). Пятигорск: ПГЛУ, 2010. С. 313–315.
10. Тарнопольський О. Б. Конспект лекцій з дисципліни «Методика проведення ролівих та ділових ігор у навчанні іноземних мов» для курсів підвищення методичної та педагогічної кваліфікації викладачів іноземних мов. Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП, 2003. 28 с.
11. Щербакова М. В. Дидактические игры в обучении иноязычному общению. *Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2002. № 2. С.111–115.

IMPLEMENTATION OF BUSINESS AND EDUCATIONAL ROLE-PLAYING GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ENHANCING THE COMMUNICATIVE ORIENTATION OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Mazur Oksana

candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign language department
Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University

Introduction. *The article is devoted to the topic of using the method of role-playing games in teaching non-linguistic students a foreign language. Special attention is paid to the problem how this method can be used in universities to encourage non-linguistic students to use maximally the foreign language in class. The article pays attention to the fact that the types of role-playing games can be different depending on the level of their difficulty and language skills of the students, and that the correct choice of role-play appropriate to the level of the group knowledge is required. The article demonstrates that role playing games are extremely useful and can help students to improve their knowledge and to learn a foreign language for professional purposes. The practical significance of the article is that role-playing is the method of teaching focused on students and it develops their communicative competence.*

According to the classification of role-playing games we can define educational role playing games and business communication games. The advantages of business and role-playing games as a teaching method are close-to-real-life communication during the play; practicing professional skills by the game participants; revealing the skill level, mental process peculiarities, communication skill level, personal qualities of participants. During this process students learn to formulate their ideas correctly, present reasons. The important thing is that future specialists are getting their professional communication skills formed. Educational and business role-playing games contribute to apply theoretical knowledge in practice, thus bridging the gap between theory and practice. Role-playing is also extremely effective to learn the real world and to improve professional skills. Working out role-playing games requires a good organizational training. The gaming method contributes to the development and improvement of skills of communication and improves the skills of cooperation and team work.

The purpose *of the article is to introduce the implementation of business and educational role-playing games in the educational process of learning a foreign language as a means of enhancing the communicative orientation of non-linguistic students.*

Methods. *Psychological and educational literature analysis.*

Results. *It has been defined that due to the usage of business and role-playing games students exchange professional knowledge, consolidate skills of communication in the English language and find optimal solutions of proper professional problems by means of a foreign language. Educational and business role-playing games allow to diversify the process of teaching in non-linguistic high schools. They reveal linguistic potential of students, stimulates creative abilities, develop the skills of business communication in a foreign language. Game technologies ensure the unity of emotional and rational in study as they correspond to natural wishes of participants*

Conclusion. *The material of the article makes it possible to conclude that business and role-playing games in teaching non-linguistic students a foreign language at higher education allows to intensify the learning process, reach a proper level of it's mastering by all participants and solve various educational and developing goals. These kinds of activities not only provide students with scientific comprehension results, but also form independence, develop and improve their creative abilities. These interactions are a kind of non-formal communication which helps students to combat some stress and language barriers. Due to the games learners acquire the following elements of communication as ability to start a conversation, keep it or interrupt the person who they are talking to if it is necessary at a definite moment or agree with him or her or reject his or her opinion. Learners also develop their business communication skills, their professional knowledge. The classes with role-playing games put students in real situations, teaching them such skills as the ability to follow phone calls, to book hotel, to order food in restaurants, talk with the seller in the shop, to negotiate, to be interviewed for employment, to exchange opinions and to debate in a foreign language.*

Key words: *role-playing game, educational process, business communication game, educational-role-playing game, communicative orientation.*

References

1. Besarab T.P. (2013) Ispolzovanie kommunikativnoj metodiki v prepodavanii anglijskogoazyka (na primere kursov intensivnogo izucheniya anglijskogo v Velikobritanii) [Usage of communicative methodology in teaching English (based on intensive English courses in the UK)]. *Young Scientist*, no 5, pp. 665–669. [in Russian].
2. Verbickiy A. A. (2010) Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obucheniya: nauchno-metodicheskoe posobie [Pedagogical technologies of contextual learning: a scientific and methodological manual]. Moscow, 55 p. [in Russian].
3. Verbitskiy A. A. (1982). Delovaya igra kak metod aktivnogo obucheniya [Business game as active method of learning]. *Sovremennaya vysshaya shkola*. Moscow: 3, pp. 32 – 39. [in Russian].
4. Domozhirova M.A. (2002). Delovaya igra v obuchenii professionalnoorientirovannomu obshcheniyu na inostrannom yazyke studentov neyazykovykh vuzov [Business game in teaching professionally oriented communication in a foreign language of students of not language high schools]. *OPB Publ*, 212 p. [in Russian].
5. Dzendzyura N. I. (2013) Provedennia individualnoho zaniattia za metodom rol'ovoi hry [Conducting an individual role-playing session]. Lviv, 38 p. [in Ukrainian].
6. Kovalchuk O.O. (2004) Dydyktychni ihry yak metod aktyvizatsii navchalnopiznavalnoi diialnosti studentiv u protsesi vyvchennia pedahohiky [Didactic games as a method of activating students' educational activity in the process of studying pedagogy]. *Pedagogy*, no 18, pp.89–97.
7. Mirolyubov A. A. (2010) Sovremennye pedagogicheskie tehnologii. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost [Modern pedagogical technologies. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity] (eds. Mirolyubova A.A.), Obninsk: Titul, pp. 346–348. [in Russian].
8. Pasichnyk O. O. (2014) Osoblyvosti vykorystannia dilovykh ihor na zaniattiakh z inozemnoi movy u VNZ [Peculiarities of the business games usage in foreign language classes at universities]. *Pedagogy. Social work*, no 30, pp. 125–127.
9. Solodovnik K. B. (2010) Metod kejs-stadi v prepodavanii inostrannykh yazykov kak svidetelstvo sovremennykh integracionnykh processov v obrazovatelnoy sisteme [Case study method in foreign language teaching as the evidence of modern integration processes in the educational system]. *Proceedings of the Aktualnye problemy sovremennogo nauchnogo znaniya* (Russia, Pyatigorsk, 2010) (eds. Stadulskoy N.A.), Pyatigorsk: PGLU, pp. 313–315. [in Russian].
10. Tarnopol's'kyj O.B. (2003) Konspekt lektсий z dystsypliny «Metodyka provedennia rol'ovykh ta dilovykh ihor u navchanni inozemnykh mov» [Summary of lectures on the discipline «Methods of conducting business and role-playing games in learning foreign languages»]. Dnipropetrovsk : eds. DUEP, 28 p. [in Ukrainian].
11. Sherbakova M. V. (2002) Didakticheskie igry v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [Didactic games in teaching foreign language communication]. *Linguistics and Intercultural Communication*, no 2, pp.111–115. [in Russian].

ВНЕДРЕНИЕ ДЕЛОВОЙ И УЧЕБНО- РОЛЕВОЙ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Мазур Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков
Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка

В статье освещен феномен ролевой игры в образовательном процессе. Проанализировано влияние деловой и учебно-ролевой игр на активизацию процесса коммуникации при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Определено, что учебно-ролевая и деловая игры предусматривают обмен профессиональными знаниями, способствуют активному привлечению студентов в процесс общения, имитируя атмосферу окружающего мира, закрепляют умение устной англоязычной коммуникации. Деловые и учебно-ролевые игры разнообразят процесс обучения иностранному языку для неязыковых специальностей. Игровые методы обучения выявляют лингвистический потенциал студентов, стимулируют их творческие способности, развивают навыки делового общения на иностранном языке.

Ключевые слова: ролевая игра, образовательный процесс, деловая игра, учебно-ролевая игра, коммуникативная направленность.

Отримано редакцією 10.01.2020 р.

УДК 371. 821.161

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-167-175

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА ПРОБЛЕМА «ІНШОГО» ЯК НАЙБОЛЮЧША ДОМІНАНТА ЛІТЕРАТУРИ ПРО ПІДЛІТКІВ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Вихор Віктор Григорович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та культури
Національний авіаційний університет
e-mail: v-viktor@i.ua

Лапушкіна Наталія Павлівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: lapushkina8181@ukr.net
ORCID ID: 0000-0001-9591-083X

У статті на прикладі текстів, де головними персонажами є підлітки, розглянуто поняття «інакшості» як екзистенційна проблема. Дослідження передбачає погляд на проблему з двох ракурсів: коли відчуття інакшості нав'язане соціумом і є результатом, наприклад, булінгу та усвідомлений образ «іншого в собі», коли підліток сам відчуває потребу відсторонитися від загалу. Під час аналізу враховано екзистенційні теорії Ж.-П. Сартра, М. Гайдаггера, К. Ясперса, погляди сучасних дослідників екзистенціалізму. У результаті дослідження виявлено, що незалежно від ситуації «інакшість» набуває негативного значення в житті людини, адже суперечить розумінню себе, свого призначення, тому герої відчайдушно прагнуть здолати відчуженість і в самому собі, й у суспільстві.

Ключові слова: інакшість, відчуженість, екзистенційна проблема, підліткова література, булінг.

Постановка проблеми. Відчуття інакшості, чужості, а в результаті – непотрібності, розгубленості та самотності в сучасному світі глобалізму набуває хворобливих масштабів. У багатьох письменників ця проблема стає пріоритетною й важливою для вирішення. Їй особливо гостро це відчувається в підлітковій літературі та літературі, де підліток постає в ролі протагоніста. У пошуках свого місця в соціумі та загалом сенсу життя молоде покоління прагне перебороти внутрішнє та зовнішнє трагічне світосприйняття, яке притаманне і суспільству загалом, і кризовому періоду в їхньому житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці звертаються до проблеми інакшості/чужості у філософських та літературознавчих працях. Так, Т. Лютий досліджує Іншого і Чужого в структурі людського Я на основі філософських праць. Л. Лебедівна розглянула проблему інакшості як шляху до відчуження на прикладі роману М. та С. Дяченків «Ритуал». Відгуки про твори, у яких порушено проблеми булінгу, написали О. Купріян та Т. Качак. Близькою до зазначеної теми є дослідження А. Черниш, де виокремлено мотив ескапізму в повісті О. Жупанського «Лахмітник». Загалом, до проблем, порушених у літературі для підлітків та про підлітків, зверталися сучасні науковці У. Баран, С. Журба, Т. Качак, М. Кіяновська, К. Миц, Т. Макарова та інші. Проте екзистенційна проблема «іншого» у творах про підлітків комплексно не досліджувалася, що й стало **метою** нашої роботи.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи відбиття екзистенційних модусів у сучасній літературі, І. А. Куриленко зазначає: «Незважаючи на те, що постмодерністська культура хронологічно дистанційована від піку популярності філософії екзистенціалізму (40–50-ті рр. ХХ ст.), у ній достатньо чітко прочитуються її визначальні модуси: гайдеггерівський пошук сенсу буття як Dasein-y; ясперівська теорія «межових» ситуацій; бердяєвська концепція самотності/відчуженості людини у «світі речей»; буберівське «буття в комунікації»; сартрівська діалектика «Я» та «Іншого»; тлумачення абсурдності людського існування А. Камю тощо» [1, с. 27].

Екзистенційна філософія звертає особливо прискіпливий погляд на людину, повністю занурюючись у її світовідчуття та психіку. У ХХІ столітті гостро відчувається втрата особистістю орієнтирів у матеріальному та духовному світах, «Я» наче рухається наосліп і хаотично, намагаючись пристосуватися до реальності. У повісті І. Мацько «Кава подорослому» авторка навіть дає своїй героїні прізвище Мотлох, підкреслюючи оцю загальну невизначеність у душі цілого покоління. Людина, особливо в період підліткової кризи, відчуває нездатність знайти «самого себе в собі», що й загострює її існування, призводить до асоціальних виявів.

У сучасній літературі спостерігаємо превалювання відчуття розчарування, безнадії, розгубленості, неспроможності боротьби із зовнішнім світом, що веде до глобальної катастрофічності людського існування. На думку дослідників, тип буття сьогодення примушує людину пристосовуватися до обставин за будь-яку ціну, тож у боротьбі за виживання у світі інформаційних технологій та безмежних можливостей духовні цінності перестають бути пріоритетними, зростає в геометричній прогресії злочинність, самовдосконалення та саморозвиток втрачають свою роль у системі формування нового типу людини, яка не має сенсу буття.

Складається таке враження, наче весь світ впав у стан кризи підліткового віку. Адже всі зазначені вище відчуття властиві саме цьому складному періоду в житті людини. Тому й кордони між підлітковою та дорослою літературою стають все менш помітними, а екзистенційна проблематика в них усе більш гострою. Як стверджує дослідниця підліткової літератури У. Баран, «основною для сучасного реалізму стає проблема взаємин людини і середовища, впливу соціально-історичних обставин на формування духовного світу (характеру) особистості та її екзистенції. Замість інтуїтивно-чуттєвого світосприйняття на перше місце в літературі висувається пізнавально-аналітичне екзистенційне начало, а типізація дійсності утверджується як універсальний спосіб художнього узагальнення. І найважливішою цінністю для сучасного європейця є саме життя людини, яке він переосмислює в усіх сучасних постмодерних інтерпретаціях, протестуючи проти будь-якої війни, насилля, утисків та обмежень людських прав» [2].

Сучасний підліток дійсно починає рано перейматися проблемами людського буття. Тому підліткова література покликана на доступному рівні допомогти дитині розібратися в складних екзистенційних питаннях: багатозначність сутності людини, сенс її буття та

призначення, ідентичності себе як особистості, ставлення до смерті, самотність серед людей, труднощі соціалізації.

Дослідники дитячої літератури відзначають недостатність книг, у яких автори звертаються до гострих підліткових проблем, зокрема екзистенційних. Тут можна звернути увагу на ряд повістей: «Сіль для моря, або Білий кит» А. Нікуліної, «Не такий», «Не-ангел» С. Гридїна, «Кава по-дорослому» І. Мацко, «Дівчина з міста» О. Рижко, «Пампуха» А. Шавлач, «Рівність. Братство» О. Михеда, психологічну казку Т. Корнієнко «Недоторка». Розмивання кордонів між літературою для дорослих та літературою для підлітків дає можливість долучити до цього списку й романи М. Кідрука «Не озирайся і мовчи» та О. Жупанського «Лахмітник».

Підлітки у творах сучасних письменників утілюють основні характеристики своїх потенційних реципієнтів: емоційні, замкнені в мережевому просторі, який дає ілюзію свободи, прагнуть любові й поваги до себе з боку дорослих, вразливі до цинізму, сарказму та агресії, конфліктні, прагнуть необмеженого простору і часу, потребуючи при цьому чітких орієнтирів, психологічно травмовані тягарем «суспільної свідомості».

Мотив «інакшості», який простежується в сучасних творах з підлітком-протагоністом, на нашу думку, можна поділити на дві групи: 1) інакшість, примусово створена соціумом – стан білої ворони серед однолітків; 2) усвідомлений образ «іншого в собі», коли підліток сам відчуває потребу відсторонитися від загалу.

Цікавими в розумінні наслідків, до яких може привести особистість потрапляння в стан «інакшого», є роман О. Жупанського «Лахмітник» та повість С. Гридїна «Не такий». В обох творах це хлопець-аутсайдер, із зайвою вагою, в окулярах, з проблемами в школі (особливо на уроках фізкультури) та нерозумінням удома. Однолітки знущаються з білої ворони, чим провокують відчуження, відчуття самотності, пригніченості, страху, відчаю, які врешті в ситуації з Лахмітником призводять до глибокого розчарування, ненависті та бажання помсти. У ситуації ж з Потапом – до замкненості в собі, відчуття неповноцінності, прихованої злості до кривдників. «Хлопець почувався так, наче йому плюнули просто в душу, в такі глибокі й болючі закамарки, про існування яких він досі не підозрював. Позаду хтось голосно засміявся. Денис різко обернувся і поглянув на однокласників. Щось в його погляді було таке, від чого сміх на їхніх устах завмер, так і не почавшись» [3, с. 56]. У творі багато роздумів про сенс життя, про усвідомлення себе в цьому світі. Характер Дениса вимальовується через окремі майстерно описані епізоди, деталі, увиразнюється через репліки інших персонажів – так автор показує зародження в душі Дениса спротиву будь-якому насильству. Він навіть знаходить у собі сили стати на захист Віки Чмирі, яку теж цькували в класі. «Злість на однокласників, більшість із яких отримували насолоду від побиття Віки, накрила Потапенка, наче хвиля» [3, с. 89]. Самого ж героя від трагічних наслідків рятує, як не дивно, більш болюча емоція – зрада батька. Але надто стрімкі перетворення, що сталися з хлопцем за літо, стресостійкість, неприродно швидка зміна думки оточення і врешті щаслива кінцівка віддаляють твір від реальності. Герой з білої ворони перетворюється мало не на героя. Хоч треба віддати належне авторові, який робить спробу показати читачу, як завдяки силі волі та людям-рятівникам, яких посилає нам життя, усе можна змінити на краще.

Зовсім іншим за своєю емоційною та змістовою насиченістю є образ головного героя роману О. Жупанського. Твір наближений до стилю жорсткого реалізму, тож автор не жаліє свого героя, а піддає його складним випробуванням, ставить у межові ситуації. Екзистенціалістська дійсність твору реалізується крізь призму внутрішнього світу героя, у якому постать самого героя відображає філософське бачення автора «людини в пошуку», а також декодується за допомогою інших персонажів. Описані поведінкові моделі можуть допомогти підліткам ефективно функціонувати й комунікувати в непростих умовах сучасного соціуму, розібратися в критичних ситуаціях, що можуть виникнути в житті тих, хто переступив межу чи стоїть на роздоріжжі. Жорстокі реалії без підготовки ставлять підлітка в ситуацію, коли, перебуваючи в стані екзистенційної фрустрації, він сам має знайти

вихід. «Дитина опиняється наодинці із референційними труднощами, вона позбавлена орієнтирів, відбувається криза ідентичності, перелом у становленні особистості, розвивається почуття нездарності» [4, с. 12].

Ключовим для формування «інакшості» Лахмітника стає часопросторовий образ школи, який сприймається ним «як тимчасовий, проминальний простір не-свободи, простір змарнованих днів життя» [5, с. 259] і асоціюється з почуттям відчуження, ворожого ставлення однолітків та вчителів. «До того пекла чи принаймні чистилища, що його чомусь усі називали школою, Лахмітник не знав, що він, наприклад, «жиртрест», «жироточина» або просто «шарік». Також для нього стало неприємним відкриттям, що, виявляється, у шкільному соціумі носити окуляри є чимось ганебним, якщо не злочинним. Школа взагалі кардинально перевернула його уявлення про світ і своє місце у ньому» [6, с. 80]. Ще більш тривожно і вороже Лахмітник почуває себе серед людей на вулицях міста, у транспорті, відчуваючи нав'язливу манію переслідування, гоніння, адже саме люди посягали на його внутрішній світ, закони його буття. «Зрештою, з роками навчання у школі Лахмітник почав інстинктивно цуратися людей. На той час він уже твердо знав, що єдине, чого варто боятися у цьому світі, це люди, а їх, на жаль, завжди було достобіса навколо, і тому зрозуміло, що такі місця, як цей парк, його приваблювали більше, аніж, скажімо, вулиці з рядами залізних коробок-кіосків» [6, с. 86]. Усвідомлення себе не таким, як інші, вигнанцем у цьому світі одразу постає дуже гостро. Автор наголошує на цьому постійно. Порівнюючи себе з однокласниками, Лахмітник часто «гостро відчував свою інакшість, що межувала з неповноцінністю, і відмежованість від усіх інших» [6, с. 22]. Знищення однокласників, моральний тиск учителів, насильство Січкаря породжують страхи та комплекси в душі героя: страх спілкування з однолітками, комплекс неповноцінності через зовнішність, комплекс відмінника та невдахи. Рятуватися від такого стану самознищення герой намагається спочатку в безлюдних місцях (бібліотека, старий парк), а потім в «квазіоніричному просторі» своєї уяви – такому собі світі-маренні, куди Лахмітник тікає від «паскудної жорстокої дійсності» [6, с. 89], аби відпочивати й відновлюватись. Таке глибоке занурення у внутрішній світ з метою пошуку шляхів задоволення екзистенційних потреб призводить Лахмітника до катастрофічних наслідків: втрати зв'язку з реальністю, самодеструкції. Адже герой «не знайшов сил зупинити внутрішню руйнацію особистості, що потрапила в залежність від простору уяви» [5, с. 263].

Подібне прагнення сховатись в іншому світі (тепер це напівфантастичний світ) від проблем жорстокого соціуму, яке веде до втрати зв'язку з реальністю, знаходимо й у романі М. Кідрука «Не озирайся і мовчи». Головний герой Марк Грозан опиняється у становищі білої ворони серед дітей нової школи. Особливості зовнішності (низький зріст, схильність до повноти), неабиякі розумові здібності та ще непередбачені обставини (смерть двох учнів), свідком яких він стає, налаштовують проти Марка однолітків. Автор постійно наголошує на стані крайнього напруження, у якому перебуває герой серед однолітків. Свого піку воно досягає на уроці однієї задачі, коли після виступу перед класом хлопець без слів відчуває навислу над ним небезпеку. «Повернувшись на своє місце, Марк бачив, однак не досягав нічого з того, що відбувалось біля дошки. Він почувався так, наче потрапив до ями із сонними кобрами. Ніхто не штурхав його, поки він ішов поміж рядами до своєї парти, ніхто не кидав услід лайливих образ, але попри це хлопчак відчував, як повітря довкола нього буквально загусає від ненависті» [7, с. 287]. Марк намагається сховатися від абсурдності реального соціуму в напівфантастичному світі без живих людей, який у момент розчарування відкриває йому сусідка Соня. Проте цей ідеальний світ виявляється мертвим, часовою бульбашкою, що наповнюється образами з минулого реального життя. Втративши можливість потрапляти в цей світ, герой втрачає єдиний для нього можливий вихід із ситуації, що склалася, тому замикається в собі, відсторонюється від реального світу. Відчуття інакшості переслідує підлітка, робить його невпевненим у собі в ситуаціях, коли він

перебуває серед однолітків. Про це говорять навіть риси його зовнішності: «Марк здався надміру зосередженим, проте чоловік знав, що це лиш захисний механізм: насторожена вдумливість приховувала розгубленість і переляк» [7, с. 3]. За філософією Ж. - П. Сартра виходить, що «бути» – означає «бути для інших», «бути серед інших». Ось чому для людини (а особливо гостро в підлітковому віці) так важливо бути визнаним оточенням, світом. Для Марка все ускладнюється ще й тим, що батько ніколи не переймався вихованням сина, тож не може стати опорою для нього в «межовій ситуації», до якої потрапляє хлопець.

Герой почуває себе наче в пастці. Адже, з одного боку, він є залежним від дорослих, з іншого ж вже може об'єктивно оцінювати вчинки дорослих, які не відповідають його переконанням. Батьки і навіть дідусь швидко втрачають авторитет в очах Марка після того, як виказують свою неспроможність допомогти спочатку сусідці героя у захисті від її тирана-батька, а потім і йому самому, коли він стає жертвою булінгу. Стикаючись з таким складним випробуванням, Марк удає, що відгороджується від рідних, але насправді саме в цей момент для нього була важлива підтримка й допомога дорослих, особливо матері. Хоча перед цим хлопець був значно ближчим до діда, ніж до батьків, після пережитого «він всю дорогу тулився до матері... не випускав Яну з обіймів» [7, с. 308].

Переживання «межової ситуації» неминуче актуалізує екзистенційні питання. Шукаючи відповідь, чому однокласники зробили це з ним, Марк не може примиритися з дідовим поясненням «Бо ти інакший. Не такий, як вони... Річ не в тобі. Просто... в житті таке трапляється...» [7, с. 317]. Звертаючись до філософії Ж.-П. Сартра, спостерігаємо відбиття проблеми «Я» та «Іншого» у свідомості підлітків сьогодення. І це відбувається поза їхнім бажанням, навіть якщо людина зовні байдужа до суспільної оцінки, підсвідомо вона все одно потрапляє в цю залежність. ««Інший», – зазначає Ж.-П. Сартр, – володіє таємницею того, ким я є. Він дає мені буття, завдяки чому й володіє мною» [8, с. 207]. Тобто «буття-для-себе» цілком залежить від «буття-для-іншого». Свідченням цього стає переживання Марка щодо його зовнішнього вигляду в присутності Соні і особливо усвідомлення ним того, що насправді його життя абсолютно незначне для світу. «Хлопчак не міг повірити, що світ після того, що трапилося, продовжує спокійнісінько обертатися, що світові він ніби як і не потрібен» [7, с. 308].

Неприйнятими соціумом постають у творах для підлітків також і дівчата. У психологічній казці «Недоторка» Т. Корнієнко через образ чотирнадцятирічної Алевтини з гермофобією авторка намагається не лише простежити реакцію підлітка на психологічне та фізичне насильство з боку однолітків, а й побудувати можливу адекватну модель поведінки дитини в такій ситуації. Внутрішні переживання, відчуття самотності, невпевненості в собі, інакшості стають більш зрозумілими читачу через картину, яку малює Недоторка. Символічне зображення дівчинки під парасолькою з підписом «Crazy» стає згустком емоційних переживань дівчини, виявом прийняття себе та свого місця у світі.

Кожен твір – це вираження авторської концепції буття, яка знаходить своє втілення у діях та словах персонажів. Для сучасних авторів, які порушують у своїх творах складні проблеми підліткового віку, важливо передати, як сприймає дійсність окремо взята особистість, наприклад, у ситуації булінгу. Так, у творі А. Нікуліної «Сіль для моря, або Білий кит» авторка правдиво показує зародження булінгу, прописує через образ Лізи всі стадії страждання, пошук героїнею шляхів виходу з конфлікту, і врешті, після усвідомлення неспроможності побороти жорстокість – зародження бажання закінчити життя самогубством. Розмірковуючи над зовнішніми та внутрішніми причинами виникнення булінгу в шкільних колективах, авторка статті «Втеча за шпалери: булінг у сучасній підлітковій літературі» О. Купріян доходить висновку, що зайва вага Лізи та Гані, героїнь повістей А. Нікуліної та А. Шавлач, є лише формальним приводом для знущання. На перше місце тут виходять вразливий душевний стан, низька самооцінка жертви, «розрив у комунікації між поколіннями» та негативний приклад дорослих.

Саме підтримка асоціальних явищ дорослими (найчастіше вчителями), а тим більше

створення ситуацій психологічного тиску на дитину стає найбільш болючим для об'єктів знуцання і найчастіше призводить до непередбачених наслідків. Ганя з твору «Пампуха» після знуцань власної вчительки спочатку з розпачу приєднується до поганої компанії, а потім взагалі входить у стан, подолати який вдається лише зміною вчителя, колективу та шляхом психотерапії. Булінг, створений дорослими, не нова тема. Від несправедливого ставлення до себе вчителів, психологічних, а подекуди й фізичних знуцань страждали діти й за радянських часів. Образ талановитої й душевно сильної дівчини, яка потрапила в немилість сільської вчительки, подає в сучасному романі «Дівчинка на кулі» О. Слоновьська. Головна героїня Ольга потрапляє в замкнене коло нерозуміння й неприйняття. Відчуваючи себе «іншою» і в школі, і вдома, головна героїня, за задумом авторки, має виявити неабияку силу духу, щоб вирватися з того кола несправедливості та отримати шанс на життя, а не існування.

Підлітки особливо чутливо реагують на власну інакшість у суспільстві. У пошуку самих себе: свого місця, своєї ролі, унікальності – 14-15-річні герої найбільше не хочуть бути такими, як більшість. Суспільство ж не допомагає формуватись особистості, а кидає їй виклики, стикаючи з жорстоким дорослим світом. Не всі проходять це випробування, адже поряд з проблемою «інакшості» перед соціумом постає проблема пошуку «себе в собі». Нав'язаний суспільством образ «правильного підлітка» дисонує з образом «я», що формується на тлі жорстокого дорослого світу. Це викликає у духовно несформованого підлітка спротив, бунт, підміну цінностей, прийняття чужих думок через нерозуміння власного шляху і звинувачення оточення у своїй «інакшості».

Відштовхуючись від екзистенційної філософії М. Гайдаггера, робимо висновок, що для того, щоб отримати будь-яку істину про себе, «я» має пройти через «іншого». Тобто приміряти його досвід існування на себе і вивести з цього власний. Тому «бути» – означає бути для інших, бути серед інших. У підлітковому віці людина перш ніж прийти до індивідуальності, переживає період «стадного почуття». Тож дитина з нестандартним мисленням болісно сприймає неприйняття її оточенням. І врешті, пройшовши випробування, усвідомлює цього «іншого» в собі, приймає його, тобто «себе в собі». Дитина здійснює усвідомлений чи неусвідомлений особистий вибір свого становища «іншого» в цьому соціумі. До цього усвідомлення власної інакшості людина може прийти через боротьбу з собою або через нав'язування певної моделі поведінки (наприклад, золота молодь чи ватажки асоціальних проявів суспільства). Це теж «інакші», але з іншим забарвленням. Такі підлітки свою інакшість сприймають як перевагу. Героїня повісті І. Мацко «Кава подорослому» Катя захоплюється своїми друзями, адже разом вони «банда зухвалих підлітків. Зухвалих, бо вони – інакші!» [9, с. 18].

Рис екзистенційності інакшість, яку ми віднесли до другої групи, набуває, якщо підліток з цікавості чи через несприйняття соціумом починає усвідомлено приміряти на себе образ такого «іншого». Тоді виникає ситуація, коли, за словами Т. Лютого, «репрезентуючи світ незвіданого, Інший/Чужий перетворювався на образ неабиякої притягальної сили, і його належало розгадати» [10, с. 27]. Такі спроби долучитись до дітей вулиці, асоціальних груп досить часто мають місце в житті підлітків, а отже, й у художньому світі текстів про них. Проблемами пошуку себе, орієнтирів у житті, його сенсу, справжніх життєвих цінностей переймаються автори повістей для підлітків С. Гридїна та І. Мацко. Надіваючи на себе маску «іншого» і потрапляючи таким чином у межову ситуацію, герої впадають у стан екзистенційної невизначеності. Відчай, бунт, страх, знервований пошук виходу посилюють відчуття відсутності «самого себе в собі». Несформована психіка марно шукає шляхи задоволення екзистенційних потреб. Світ свободи, дорослого життя, який так приваблював героя повісті С. Гридїна «Не-ангел», тепер, з усвідомленням себе частиною цього світу «інших», викинутих на узбіччя життя людей, лише породжував почуття абсурдності існування, розгубленості в цьому світі, непотрібності. Олеся рятує щасливий випадок та

думка про матір, Катю з повісті І. Мацко – друзі. Тут складається ситуація, яку у своїй статті вивів Т. В. Лютий, коли «на протиставленні «чужому» ...вибудовувалася власна ідентичність» [10, с. 26]. Проте залишається досить великий пласт духовно загубленої молоді, яка прийняла цю «маску інакшості», розчинившись серед людей нового типу, яка не має сенсу буття. Поступово вони перетворюються на таких дорослих, як Сивий з повісті С. Гридін, які вже не хочуть повертатися до нормального життя, хоч і мають можливість, або гинуть. Це підтверджується думкою Ж.-П. Сартра, який стверджує, що існування переує сутності, бо людина спочатку існує, а потім усвідомлює себе як особистість. «Людиною вона стає пізніше, до того ж такою людиною, якою вона зробить себе сама» [11, с. 323]. Крах життєвих ідеалів і втрату сенсу життя переживає герой твору О. Михеда «Рівність. Братерство». Адже абсолютно несподівано для себе підліток з'ясовує, що жив не своїм життям, а став легендою, месією Підпілля, бо так було потрібно його керівництву. Тепер же, коли організація припинила існувати, він став непотрібним, з Алекса знов перетворився на «Сашу з підворотні». Той світ, який йому нав'язали дорослі, який став сенсом його життя після втрати батьків, тепер немає чим замінити. В одну мить герой переживає душевний злам, відчуття безпорадності, нікчемності, неготовності до правди дорослого життя, до якого зарано потрапив. Тож врешті-решт обирає ігнорування гіркої для себе правди, щоб врятувати себе від остаточної втрати сенсу життя. Виходить, що, примірявши на себе образ «іншого», герой втрачає себе справжнього.

Висновки. Отже, незалежно від ситуації «інакшості» набуває негативного значення в житті людини, адже суперечить розумінню себе, своєї мети у житті серед соціуму. Тому герої відчайдушно прагнуть здолати відчуженість і в самих собі, й у суспільстві. Але в будь-якому разі шлях від іншого до чужого пролягає через добровільний особистий вибір і більшою мірою залежить від внутрішньої сили особистості. Підліткова література в останні роки набуває все більшої популярності серед українських авторів. Тож перспективи подальших досліджень убачаємо у всебічному висвітленні зазначеної проблеми в нових українських творах про підлітків, а також порівнянні з перекладеними творами зарубіжних авторів.

Список використаної літератури

1. Куриленко І. А. Екзистенційні модуси в контексті постмодерністської культури. *Культура України*. 2017. Випуск 58. С. 25–32.
2. Баран У. Підлітковий роман. Репрезентанти німецького постмодерну. *ЛітАкцент*. URL: <http://litakcent.com/2016/04/05/pidlitkovyj-roman-reprezentanty-nimeckoho-postmodernu/> (дата звернення: 2.12.2019).
3. Гридін С. Не такий: повість. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. 174 с.
4. Баран У. С. Дитяча та підліткова література: процеси ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації. *Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час»*. 2016. Вип. VI. С. 8–16.
5. Черниш А. Мотив ескапізму у хронотопному дискурсі роману О. Жупанського «Лахмітник». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 258–264.
6. Жупанський О. Лахмітник. *Кур'єр Кривбасу*. 2012. № 266–267. С. 72–163.
7. Кідрук М. Не озирайся і мовчи: роман. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 512 с.
8. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології / Пер. з фр. В. І. Колядко. Київ: Основи, 2001. 345 с.
9. Мацко І. Кава по-дорослому: повість. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 128 с.
10. Лютий Т. В. Інший і Чужий у структурі людського Я (М. Бубер, Е. Левінас, Ю. Кристева). *Наукові записки НАУКМА. Філософія та релігієзнавство*. 2018. Том 1. С. 20–28.
11. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманизм. *Сумерки богів*. М.: Политиздат, 1986. С. 319–345.

THE EXISTENTIAL PROBLEM OF «OTHERNESS» AS THE MOST PAINFUL DOMINANT OF LITERATURE FOR TEENAGERS: LINGUODIDACTIC ASPECT

Vykhov Victor

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of ukrainian language and culture
National Aviation University

Lapushkina Nataliia

candidate of philological sciences, associate professor of the department of ukrainian language and literature
Donbass State Pedagogical University

Introduction. *Feeling of being different, alien, and as a result, useless, confused and lonely in the modern global world is gaining morbidity. This is especially acute for the literature, where a teenager acts as a protagonist.*

Purpose: *To investigate the existential problem of «otherness» in teenager literature, to find out the peculiarities of its expression and the ways of solution offered in the works of contemporary Ukrainian authors.*

Methods: *comparatively historical, contextual, typological.*

Results. *Based on the analysis of works on the existential philosophy of J.-P. Sartre and M. Heidegger we find out that heroes obtain a sense of otherness and separation from society having got into a borderline situation (like bullying) that causes a personality change.*

The motive of «strangeness», «otherness», which is traced in contemporary works with the teenager protagonist, is divided into two groups: 1) differentness, forcibly created by the society - a state of a black sheep among peers; 2) the conscious image of «other in yourself» when the teenager feels the need to distance himself or herself from the general.

Originality. *For the first time, the problem of the «otherness», «alienness», «strangeness» as existential one in the works where the main characters are teenagers was isolated and comprehensively analyzed. It is suggested to consider the problem in two perspectives.*

Conclusions. *Regardless of the situation, «otherness», «alienness», «strangeness» becomes negative in human life, because it contradicts the understanding of oneself, one's purpose in life in society. Therefore, heroes desperately seek to overcome alienness both in themselves and in society. Comprehensive coverage of this problem in Ukrainian works on adolescents, as well as comparison with the translated works of foreign authors in the future will help to find potential ways of solving the problem through fiction.*

Key words: *otherness, alienness, strangeness, existential problem, adolescent literature, bullying.*

References

1. Kurylenko I. A. (2017) Ekzyzentsijni modusy v konteksti postmodernists'koi kul'tury. Kul'tura Ukrainy. Vypusk 58. 25–32 [in Ukrainian].
2. Baran U. Pidlitkovyj roman. Rerezentanty nimets'koho postmodernu. LitAktsent. URL: <http://litakcent.com/2016/04/05/pidlitkovyj-roman-rerezentanty-nimeckoho-postmodernu/> (data zvernennia: 2.12.2019) [in Ukrainian].
3. Hrydin S. (2015) Ne takyj : povist'. L'viv : Vydavnytstvo staroho Leva. 174 s [in Ukrainian].
4. Baran U. S. (2016) Dytiacha ta pidlitkova literatura: protsesy ideolohichnoi ta estetychnoi kanonizatsii-dekanonizatsii. Visnyk Tsentru doslidzhennia literatury dlia ditej ta iunatstva «Literatura. Dity. Chas». Vyp. VI. 8–16 [in Ukrainian].
5. Chernysh A. (2016) Motiv eskapizmu u khronotopnomu dyskursi romanu O. Zhupans'koho «Lakhmitnyk». Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 15. 258–264 [in Ukrainian].
6. Zhupans'kyj O. (2012) Lakhmitnyk. Kur'ier Kryvbasu. № 266–267. 72–163 [in Ukrainian].
7. Kidruk M. (2017) «Don't look back and keep silience» [Ne ozyrajsia i movchy] : roman. Kharkiv : Knyzhkovyj klub «Klub Simejnogo Dozvillia». 512 s [in Ukrainian].
8. Sartr Zh.-P. (2001) «Being and Nothingness « [Buttia i nischo] : narys fenomenolohichnoi ontolohii / per. z fr. V.I. Koliadko. Kyiv : Osnovy 345 s [in Ukrainian].
9. Matsko I. (2018) «Mature Coffee» [Kava po-doroslomu] : povist'. Kyiv : VTs «Akademii». 128 s [in Ukrainian].
10. Liutyj T. V. (2018) Inshyj i Chuzhyj u strukturi liuds'koho Ya (M. Buber, E. Levinas, Yu. Krysteva). Naukovi zapysky NaUKMA. Filosofiia ta relihiieznavstvo. Tom 1. 20-28 [in Ukrainian].
11. Sartr Zh.-P. (1986) «Existentialism is a Humanism» [Ekzyzentsyalizm – eto humanyzm]. Sumerky bohov. M. : Polytyzdat. 319–345 [in Russian].

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА «ИНОГО» КАК БОЛЕЗНЕННАЯ ДОМИНАНТА ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Вихор Виктор Григорьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и культуры
Национальный авиационный университет

Лапушкина Наталья Павловна

кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы
Донбасский государственный педагогический университет

В статье на примере текстов, где главными персонажами выступают подростки, рассматривается понятие «инаковости» как экзистенциальная проблема. Исследование предполагает взгляд на проблему в двух ракурсах: когда чувство инаковости, чужести навязано социумом и является, например, результатом буллинга, а также осознанный образ «иного в себе», когда подросток сам чувствует потребность отстранения от общества. В процессе анализа учтены экзистенциальные теории Ж.-П. Сартра, М. Гайдаггера, К. Ясперса, взгляды современных исследователей экзистенциализма. В результате исследования определено, что независимо от ситуации «инаковость» приобретает негативное значение в жизни человека, ведь противоречит пониманию себя, своего предназначения. Поэтому герои отчаянно стремятся преодолеть отчужденность и в самом себе, и в обществе.

Ключевые слова: *инаковость, отчужденность, экзистенциальная проблема, подростковая литература, булинг.*

Отримано редакцією 09.01.2020 р.

УДК 37.091.33-027.22:001.89

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-175-183

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ОБДАРОВАНІСТЬ

Лавриченко Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

e-mail: lavrychenco_n@ukr.net

ORCID ID: 0000-0003-0776-7362

Стаття присвячена науковій обдарованості як різновиду галузевих обдарованостей. Розкрито специфічні здібності до науково-пошукової роботи (когнітивні та екстракогнітивні), які зумовлюють і стимулюють фахове зростання науковця. Навчання в школі розглянуто як передумову і важливий етап прояву і розвитку науково-дослідницької обдарованості.

Ключові слова: *наука, навчання, науково-дослідницька обдарованість, здібності, розвиток.*

Постановка проблеми. Наукова обдарованість – це вид галузевої обдарованості, який безпосередньо пов'язаний з науковою діяльністю, якщо йдеться про професійних учених, або ж підготовкою до такої діяльності, тобто набуттям знань і компетентностей, необхідних для проведення наукових досліджень. Наука, за визначенням Б. Кримського, – це процес виробництва та систематизації знань про об'єкти дійсності й закономірності їх розвитку засобами теоретичного обґрунтування й емпіричного випробування та перевірки пізнавальних результатів для розкриття їх об'єктивного змісту (істинності, достовірності, інтерсуб'єктивності). Ці засоби передбачають різні варіанти використання теорій, концепцій, математичних екстраполяцій, дедуктивних структур, форм фактуальності (даних спостережень, експерименту, індуктивних висновків, досвіду як такого) або сукупного застосування вказаних форм дослідження залежно від дисциплінарної галузі [4, с.192].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність, загальні й предметні характеристики науково-пошукової діяльності підлягають аналізу в працях Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Давидова, С. Кримського, Т. Куна, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, В. Ягупова, А. Хуторського. У цій науковій розвідці науково-пошукова

діяльність і науково-пошукова обдарованість розглянуті як взаємопов'язані складники проблеми формування особистості вченого.

Мета статті – розкрити природу і сутність науково-дослідницької обдарованості в контексті педагогічних умов і можливостей впливати на її розвиток.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незалежно від спеціалізації науковців їх можна умовно поділити на дві великі категорії. До першої належать експериментатори, винахідники, першовідкривачі наукових знань, творці наукових теорій. До другої категорії – фахівці, які займаються узагальненням, упорядкуванням, систематизацією, пропагандою й популяризацією вже здобутих наукових знань і таким чином уможливають і певною мірою забезпечують науковий дискурс у концептуальному, історичному і міждисциплінарному аспектах. При тому, що діяльність учених першої і другої категорій є когерентною за предметом (наукові знання), вона є дивергентною за метою і призначенням, тому ці вектори рідко перетинаються. На наш погляд, різницю між ученими-творцями й ученими-комунікаторами добре вияскравлює цитата М. Вілсона про Роберта Оппенгеймера, вчителя й пропагандиста, батька-засновника відомої у світі американської школи теоретичної фізики. «Оппенгеймер, зазначає Вілсон, був блискучим інтерпретатором праць інших людей, міг дати їм точну оцінку. Однак коли настав час, образно кажучи, власної поезії в науці, його роботи виглядали спорадичними, незграбними і обмеженими, зважаючи на стандарти, які він сам встановлював для всіх інших науковців. Він дуже добре знав проблеми свого часу, доречно їх критикував, однак, крім логіки, йому вочевидь бракувало інтуїції для досягнення великих успіхів. Якби йшлося не про науку, а про релігію, то можна було б сказати, що релігійність Оппенгеймера була із розряду тих, що дають змогу стати єпископом, але святим – ніколи» [22, с.13].

Незалежно від обраного напрямку досліджень люди, які присвячують своє життя науці, – це зазвичай інтелектуали високого рівня. Їхній розум має здатність проявлятися як глибокий, допитливий, критичний, пошуковий, творчий, інноваційний. Адже істинно наукове знання – це не просте продовження, поглиблення і розширення життєвого досвіду людей. Воно вимагає напрацювання особливих засобів абстрагування, особливого аналізу і узагальнення, які дають можливість фіксувати внутрішні зв'язки речей, їхню сутність, особливих шляхів «ідеалізації» об'єктів пізнання [3, с.110].

І отже, закономірно, що в основі науково-дослідницької обдарованості лежать такі інтелектуальні здібності, як **раціональність, об'єктивність, аналітичність, логічність.**

Раціональність передбачає прогнозованість, алгоритмічність і доказовість пізнавальних дій. Модусами практичної раціональності виступають нормативність, доцільність, технологічність. Раціональність є альтернативою дилетантизму, спекулятивним міркуванням, фантазіям, позаяк вимагає дотримання принципу достатньої підстави, зокрема опертя на факти, закони, аксіоми, інтуїтивну очевидність у процесі наукового пошуку [4, с.128–129].

Об'єктивність як властивість науково обдарованого розуму – це здатність вивчати об'єкти (матерія, природа, суспільство) як такі, що існують незалежно від людської психіки і розвиваються за внутрішніми законами. Об'єктивність у наукових дослідженнях досягається шляхом абстрагування від власних установок, здогадок, тенденційних суджень, суб'єктивних інтерпретацій. Об'єктивність вимагає послуговування достовірними даними й доведеними фактами, а також готовності відмовитися від власних умовиводів і висновків, якщо вони спростовуються результатами інших досліджень. У зв'язку з цим американський фізик Р.Фейнман зазначив, що вищою гідністю вченого є зусилля зробити все для спростування самого себе. І тільки те, що витримує хвилю критики, здатне набути визнання як науковий феномен [4, с. 199].

Аналітичність полягає в умінні здійснювати мислительні операції з розчленування досліджуваного об'єкта на частини задля виявлення сутнісних зв'язків між окремими

елементами. Аналіз – це рух від складного до простого, від випадкового до необхідного, від багатоманітності до тотожності, це спосіб розкриття природи об'єкта, яка не пов'язана з окремими його складниками й формами. Наступний крок – це синтез або відновлення цілісності розчленованого об'єкта шляхом узагальнення характеристик простих елементів з опертям на додатково одержані знання і уявлення про їх природу і структурно-функціональні особливості.

Логічність – це здатність використовувати такі ментальні засоби, як судження, умовивід, узагальнення, порівняння, доведення, індукція, дедукція, класифікація в процесі обґрунтування понять, визначення категорій, формалізації складних систем, побудови теоретичних моделей, виведення правил і закономірностей. Логічність – це здібність до теоретизування як такого, це спосіб проникнення в емпірично недосяжну «логіку речей», уміння «міркувати в логіці речей», іти за нею, осягати істинну сутність речей.

Раціональність, об'єктивність, аналітичність, логічність сукупно утворюють підґрунтя, на якому зростає фаховість науковця, нагромаджуються дисциплінарні й міждисциплінарні знання й компетентності. У кожному конкретному випадку набір здібностей буде унікальним, утім шляхом узагальнення можливо вийти на головні, певною мірою повторювані риси науково обдарованих людей. Одну з таких спроб зробив Н. Гончаренко, досліджуючи геніїв у науці, і в результаті виділив такі характеристики: універсальність знань і глибина проникнення в досліджувані об'єкти й процеси, що дає змогу пізнати їх внутрішні закономірності й побачити подальший розвиток; оригінальність мислення й творчості, здатність збагачувати науку новими фундаментальними ідеями й відкриттями, що можуть приводити до виникнення нових наук чи галузей знань, нових теорій, парадигм, нових дослідницьких напрямів, і все це може приводити до революційних змін у житті людства [2, с. 30–31].

Дослідники персоналій Нобелівських лауреатів (Шавініна, 2004; Мартон, 1994) звертають увагу не лише на надзвичайні інтелектуальні здібності, а й на так звані екстракогнітивний потенціал видатних учених. До переліку екстракогнітивних включають такі здібності, як багата уява, інтуїція, віра в те, що науково-пошукові зусилля увінчаються успіхом, наполегливість, самовідданість в освоєнні незвіданих у науці явищ і процесів, творчий підхід і гнучкість у пошуку інноваційних ідей, відчуття гармонії і краси об'єктів матеріального й природного світу, що відкриваються в процесі пізнання [18; 12].

На останній позиції – відчуття краси – варто зупинитися детальніше, оскільки на цю особливість обдарованих науковців доволі часто звертають увагу дослідники (Кун, 1970; Мак-Морріс, 1970; Міллер, 1992; Окс, 1990; Векслер, 1978). Праці, в яких відчуття краси розглядається як специфічний дар талановитих учених, наводять на думку про те, що вони (вчені) є носіями особливої одухотвореної естетики, яку прагнуть реалізувати в процесі наукової творчості [13; 14; 15; 19].

Так, наприклад, англійський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Поль А. М. Дірак припускав, що рівняння, які описують фундаментальні закони природи, мають містити в собі велику математичну красу, красу відносності [9, с. 136]. Роберт Бернс Вудворд, американський хімік-органік, лауреат Нобелівської премії, отримував естетичне задоволення від кристалів: «Я люблю кристали, красоту їх форм і їх формування» [23, с. 237].

Анрі Жюль Пуанкаре, видатний французький математик, фізик, філософ і теоретик науки вважав, що вчений вивчає природу не лише тому, що це корисно, а й тому, що це приносить йому задоволення. Якби природа не була прекрасною, вона б не вартувала тієї праці, яка витрачається на її пізнання. Краса природи сприймається інтелектом як краса самодостатня, яка існує сама по собі, і заради неї, можливо, навіть більше, аніж заради блага людства, вчений прирікає себе на багаторічну і втомливу працю [1].

Поєднання наукової раціональності з естетичним смаком може видаватися незвичним, навіть парадоксальним, однак Т. Кун (1970), автор теорії наукових революцій, зробив інший

висновок, а саме: використання естетичної чутливості, яку вчені головно виражають як почуття або відчуття краси, насправді є необхідним для прогресу науки [11, с. 158].

З огляду на фахові вимоги до наукової діяльності в сукупності предметних знань, наукової ерудиції, володіння методологією теоретичних і експериментальних досліджень стає зрозумілим, що наукові таланти – це квіти професійної і особистісної зрілості. З-поміж них трапляються й так звані пізні квіти або пізні генії (late bloomers), які досягли неймовірних результатів попри те, що в шкільні роки нічим особливим не вирізнялись. Найбільш яскравий і часто згадуваний приклад – Альберт Ейнштейн, він не вселяв жодних надій у своїх шкільних учителів навіть на неординарні здібності не те що геніальність.

Чарльз Дарвін наполягав на тому, що йому бракувало швидкості розуміння, якою володіють розумні люди, і що його здібності мислити абстрактно були обмеженими, а секрет свого успіху пояснював здатністю розмірковувати над складною проблемою впродовж багатьох років [8, с. 140]. Світового визнання й слави Ч. Дарвін зажив на п'ятому десятку років як творець теорії еволюції.

Зі спогадів відомого астрофізика, автора теорії чорних дір Стівена Гокінга дізнаємося, що в класі він був середнячком, щоправда, в дуже здібному класі. Його зошити були страшенно неакуратними, а почерк викликав у вчителів відчай. Однак однокласники називали його Ейнштейном – напевно, помічали задатки. Уже в десятирічному віці Стівен захопився виготовленням моделей аеропланів і кораблів, прагнув збагнути, як вони працюють і як ними можна управляти. У підлітковому віці С. Гокінг зацікавився фізикою і астрономією, тому що, на його думку, ці науки давали надію зрозуміти, «звідки ми і чому ми тут». Він прагнув зануритися в найвіддаленіші глибини Всесвіту [6, с. 18–20].

Біографічні, автобіографічні дописи про талановитих, геніальних учених дають розуміння того, що їхні феноменальні досягнення – це результат поєднання надзвичайних розумових здібностей і наполегливої праці, жертвування багато чим – часом, родинним затишком, комфортом і навіть здоров'ям – задля наукового прогресу. З цієї точки зору твердження «геніями не народжуються – ними стають» якнайкраще виражає сутність успішної кар'єри людей науки [10; 16; 20; 21].

Свого часу великий геній Альберт Ейнштейн сказав: «Інтелектуальний ріст має розпочинатися з моменту народження і припинятися лише зі смертю» [17, с. 58]. І у зв'язку з цим слід додати, що навіть у дітей з блискучими академічними здібностями науково-дослідницькі навички й уміння не з'являються спонтанно, не засвоюються механічно, а вимагають цілеспрямованих системних зусиль. Наразі В. Давидов зазначає, що повноцінне опанування науково-технічних знань передбачає попередню побудову в голові учнів предметів відповідних наук, формування в них здібностей теоретичного ставлення до речей. Для дитини, яка має лише безпосередню оцінку довколишнього світу, цей теоретичний погляд на речі є незвичним, не заданим апіорі й сам собою не виникає [3, с. 111].

Отже, виходячи зі сказаного, підготовка до наукової діяльності постає як необхідна її передумова і складник. Для того, щоб науково обдаровані учні змогли проявити й примножити свій потенціал, шкільні програми мають містити відповідний сегмент теоретичної і практичної підготовки. Тут може йтися про долучення обдарованих учнів до експериментальних, пошукових видів робіт; розвиток навичок абстрактного, проблемного, евристичного мислення з опертям на предметні знання; розв'язування задач підвищеної складності; участь у науково-пошукових і прикладних проєктах; заняття моделюванням, конструюванням, програмуванням. Зрозуміло, дитина не може самостійно «винаходити» те, що вже досягнуто людьми, але вона може в особливій формі повторити деякі відкриття людей попередніх поколінь. Завдання дорослих наставників, учителів, батьків, вихователів полягає в тому, щоб зробити так, щоб перші кроки юних дослідників були цікавими, успішними й породжували бажання йти цим шляхом далі.

Так, діти вже в молодшому шкільному віці можуть проводити свої перші самостійні

досліди, наприклад, вивчити стадії проростання бобів у скляній колбі, експериментально визначити залежність періоду коливання маятника від довжини вірьовки, скласти елементарне електричне коло за допомоги батарейок, дослідити вплив температурних режимів на стан води тощо. Діти початкових класів вирізняються природною допитливістю, яку важливо підтримувати й стимулювати. Їх необхідно вчити рефлексувати дослідницькі дії через відповіді на запитання на кшталт: Що я знаю? Що я роблю? Чому це важливо? Це можливо зробити по-іншому? Навіщо це? На що це схоже? Про що це свідчить? З чим це пов'язано? Що ще слід дізнатися? Корисно практикувати ведення спеціальних зошитів, у яких діти занотовуватимуть власні спостереження, результати дослідів і відкриттів нових знань у довільній формі (це можуть бути тексти, малюнки, схеми, фігури, знаки тощо). Дитячу допитливість і кмітливість добре розвивати через активне навчання – самостійне виконання творчих завдань, розв'язання задач-головоломок, дидактичні комп'ютерні ігри, участь у конкурсах, вікторинах, квестах.

Старших за віком дітей можна долучати до складніших видів науково-дослідної діяльності, як-от: розв'язання проблем очищення води, економії споживання електроенергії; створення комп'ютерних програм; виготовлення рухливих моделей; проектування конвеєрного виготовлення продуктів. Наукову ерудицію і експериментальний досвід значно збагачує участь у науково-дослідницьких проєктах, гуртках, клубах за інтересами, розв'язання проблем побутового характеру. У процесі доступних за віком видів експериментальної, дослідницької діяльності діти матимуть змогу формувати допитливість, мотивацію для нових відкриттів, навчатимуться добувати нові ідеї й смисли з власного досвіду.

Ключовий принцип активного навчання – самостійність. Як зазначає В. Давидов, засвоєння предметного змісту школярі мають досягати шляхом с а м о с т і й н о ї (виділено Давидовим В.) навчальної діяльності в скороченому «квазідослідницькому» вигляді, що відтворює ситуації і предметно-матеріальні умови походження понять. Навчальний предмет, побудований на основі принципів узагальнення, відповідає науковому підходу до викладу фактичного матеріалу, за якого засвоєння абстрактно-загального передують засвоєнню конкретно-часткового, і засобом висхідного руху від абстрактного до конкретного слугує поняття як певний спосіб діяльності. І все це слугує фундаментом для формування у школярів теоретичного мислення [3, с. 451].

На думку С. Рубінштейна, опановуючи в процесі навчання систему теоретичного знання, дитина на цьому вищому щаблі розвитку навчається «досліджувати природу самих понять», виявляючи через їх взаємовідносини дедалі більш абстрактні властивості. Мислення починає вільно переходити від одиничного через особливе до загального, від випадкового до необхідного, від явищ до сутнісного в них, від одного визначення сутності до дедалі глибшого її визначення і приходять до більш глибокого пізнання дійсності, розуміння взаємозв'язку різних її моментів, сторін, суті [5, с. 369].

З метою розвитку в учнів науково-дослідницької обдарованості доцільно практикувати проблемне, евристичне навчання, що передбачає самостійний чи колективний пошук розв'язку проблем. За проблемного підходу замість того, щоб давати готову відповідь, учитель ініціює процес висловлювання ідей, гіпотез щодо імовірних шляхів розв'язання проблеми, навідними питаннями й логічними настановами підводить учнів до вибору правильної стратегії міркування, у разі необхідності організовує експеримент. Після успішного розв'язання проблеми вчитель разом з учнями аналізує відповідність результату головній гіпотезі, достатність доказової бази, логічність і послідовність викладу результатів, відповідність застосованих методів і засобів поставленим завданням, вірогідність висновків, а також масив використаних предметних (міждисциплінарних) знань.

Евристичний підхід до навчання є по суті близьким до проблемного, однак не тотожним йому. На думку А. Хуторського, евристичний підхід є ширшим, оскільки орієнтує вчителя і учнів на досягнення не тільки відомого, а й невідомого результату. Проблемне

навчання застосовується переважно в предметах і темах, що вимагають інтелектуального підходу, тоді ж як евристичне навчання є більш універсальним і може застосуватися в процесі викладання предметів з емоційно-образним наповненням [7, с. 18]. Нижче наведені методи евристичного навчання за А. Хуторським:

–Метод осягнення сутності об'єкта (на що схожий? чим є насправді? як влаштований, що всередині?).

–Метод образного уявлення (уявити, яким чином і де можна використати об'єкт, як можливо поєднати його з іншими об'єктами, як можливо вдосконалити якості й функції об'єкта).

–Метод символізації (яким символом можливо позначити клас об'єкта, його функції, призначення).

–Метод моделювання (моделювання структури об'єкта, моделювання взаємодії з об'єктом, моделювання сутнісних зв'язків елементів об'єкта).

–Метод конструювання понять.

–Метод конструювання правил: сформулювати математичне правило на основі розв'язання однотипних задач, граматичне правило – із низки релевантних випадків мовленнєвого застосування.

–Метод гіпотез (відповіді на запитання «що буде, якщо..., якщо змінити умови, то...»).

–Метод порівняння шляхом спостереження й вивчення окремих об'єктів, знаходження спільного й відмінного і, виходячи з цього, визначення особливостей.

–Метод прогнозування: передбачити результати власних дій через місяць, рік, передбачити результати проєкту, передбачити альтернативні шляхи розв'язання задачі.

–Метод помилок: виконання вправ на зразок «знайди помилку», «відрізни правильну думку від неправильної», «наведи приклад помилки, похибки, винятки з правил».

–Метод конструювання теорій: зробіть теоретичне узагальнення інформації, почутої на уроці, узагальніть художню цінність літературного твору, визначте зв'язок однієї проблеми з іншою, іншими, складіть план аналізу об'єкта, явища, поясніть експеримент і викладіть його результати.

–Метод фантазування. Наведіть сценарії фантастичного розвитку подій, пов'язаних з об'єктом. Який із сценаріїв ви вважаєте найбільш імовірним і чому? Наведіть приклад фантастичної ідеї, яка стала реальністю.

–Метод гіперболізації. Збільшується або зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини чи якості: придумайте найдовше слово, найменше число; зобразіть інопланетника з великою головою або малими ногами тощо. Стартовий ефект подібним уявним речам можна запустити, наводячи приклади «Рекордів Гіннеса», які перебувають не межі переходу реальності у фантазію.

–Метод аглютинації. Учням пропонують поєднати несумісні в реальності якості, властивості, частини об'єктів і зобразити, наприклад, «сніг, який горить», «вершину провалля», «об'єм пустоти», «солодку сіль», «чорне світло», «силу слабкості», «дерево, яке біжить», «ведмедя, який летить», «собаку, яка нявкає».

–Метод мозкового штурму: вільне висловлювання якомога більшої кількості ідей щодо розв'язання проблеми, колективний пошук конструктивних ідей для правильного рішення.

–Метод рефлексії: осмислення власної мислительної діяльності. Що і як я думаю? Які думки викликають сумнів? Чого бракує для повної і достовірної картини розуміння об'єкта вивчення? Яким я бачу результат теоретизування? Як рецензент (опонент, критик) моїх думок, ідей, теоретичних висновків я можу сказати, що...[7, с. 127–134].

Незалежно від форм, методів прийомів розвитку науково-дослідницького потенціалу обдарованих дітей цей напрям педагогічної роботи без перебільшення можна назвати

стратегічним. Адже по суті йдеться про підтримку й розвиток обдарованих особистостей, здатних уможливити науковий і загальнолюдський поступ спільноти, держави, людства загалом. Обдаровані, талановиті науковці – це люди, які доводять, що світ підлягає пізнанню, і водночас дають розуміння невичерпності пізнання. Геніальні вчені – це титани, на плечах яких виростають нові покоління талановитих науковців, які далі відкриватимуть людям таємниці Всесвіту. Однак надто важливо, щоб у спільноті були не просто готовими до появи обдарованих, талановитих учених-дослідників, а всіляко сприяли їх приходу, надавали підтримку в розвитку їхнього творчого потенціалу, про що, власне, йдеться у цій науковій розвідці.

Висновок. Науково-дослідницька обдарованість – це обдарованість людей, які займаються науковими дослідженнями або перебувають на стадії підготовки до цієї діяльності. Розвиток науково-дослідницької обдарованості зумовлюється комплексом специфічних здібностей, головними з яких є раціональність, об'єктивність, аналітичність, логічність. Крім когнітивних здібностей, обдарованим, талановитим дослідникам властиві екстракогнітивні здібності, а саме: багата уява, інтуїція, віра в те, що науково-пошукові зусилля увінчаються успіхом, наполегливість, самовідданість в освоєнні незвіданих у науці явищ і процесів, творчий підхід і гнучкість у пошуку інноваційних ідей, відчуття гармонії і краси об'єктів матеріального й природного світу, що відкриваються в процесі пізнання. І, як засвідчують вивчені джерела, великі, геніальні відкриття в науці є результатом подвижницької праці вчених, наполегливого пошуку істини.

Список використаної літератури

1. Анри Пуанкаре. URL: <https://city.info/man/anri-puankare> (Дата звернення: 25.12.2019).
2. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. М.: Искусство, 1991. 432 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с.
6. Стивен Хокинг. Черные дыры и молодые вселенные. Пер. с англ. М.Кононов. СПб.: Амфора.ТИД Амфора, 2004. 189 с.
7. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.
8. Darwin, C. The autobiography of Charles Darwin, 1809–1882, with original omissions restored. (Edited with appendix and notes by Norma Barlow.) London: Collins, 1958.
9. Dirac, P.A.M. Recollections of existing era. Varena Physics School, 57, 1977. P. 109–146.
10. Howe, M. J. A. Genius in the making. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
11. Kuhn, T. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970. 210 p.
12. Marton, F. Fensham, P., & Chaiklin, S. A Nobel's eye view of scientific intuition: Discussion with the Nobel prize-winners in physics, chemistry and medicine (1970-86). *International Journal of Science Education*, 16(4), 1994. Pp. 457–473.
13. McMorris, M.N. Aesthetic elements in scientific theories. *Main Currents*, 26, 1970. P. 82–91.
14. Miller, A.I. Scientific creativity: A comparative study of Henry Poincare and Albert Einstein. *Creativity Research Journal*, 5, 1992. P. 385–418.
15. Ochse, R. Before the gates of excellence: The determinants of creative genius. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 310 p.
16. Russell, B. The Autobiography of Bertrand Russell. London: Routledge, 1998.
17. Shavinina L.V., & Ferrari, M. (Eds). Beyond knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability. Mahwah, NJ, 2003. 238 p.
18. Shavinina, L.V. Explaining high abilities of Nobel laureate. *High Ability Studies*, 15(2), 2004. P. 243–254.
19. Wechsler, J. On a esthetics in science. Cambridge, MA: MIT Press, 1978.
20. Westfall, R. Never at Rest: A Biography of Isaac Newton. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
21. Williams, L. P. Michael Faraday. London: Chapman & Hall, 1965.
22. Wilson, M. Passion to know. Garden City. NT: Doubleday. 1972.
23. Woodward, C. E. Art and elegance in the synthesis of organic compounds: Robert Burns Woodward. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work*. New York: Oxford University Press, 1989. P. 227–253.

RESEARCH GIFTEDNESS

Lavrychenko Nataliia

doctor of pedagogical sciences, professor of foreign languages and methods of teaching department
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article deals with research giftedness as a kind of special giftedness. The specific features of research work (cognitive and extracognitive) that cause and stimulate the scientist's professional growth are revealed. Studying at school is considered as a prerequisite and an important stage in the manifesting and developing research giftedness.*

The purpose of the article is to reveal the nature and essence of research giftedness in the context of pedagogical settings, opportunities which have impact on its development.

To achieve the purpose the following scientific methods were applied: analysis, retrospective analysis, interdisciplinary approach, biographical approach, typification, systematization.

Results. *The development of research giftedness in a set of specific giftedness was determined; the major elements were rationality, objectivity, analyticity, logic. In addition to cognitive abilities, gifted, talented researchers are characterized by extracognitive abilities, namely: rich imagination, intuition, belief that research efforts are crowned with success, perseverance, dedication in the intensive study of unknown science phenomena and processes, creativity and flexibility in finding groundbreaking ideas, a sense of harmony and beauty of material objects and natural world, which can be unfolded in the process of its development.*

Originality. *The problem of research giftedness is revealed completely: in a complex of its nature, essence, significance, general features, typical and untypical manifestations, peculiarities of development.*

Conclusion. *The problem of identifying and developing research skills is strategically important to any aspiring community. Paying attention to the currency and immensity of this issue, we have been able to outline only the most important, key components of research giftedness. The development of research giftedness during sensitive age periods and its peculiarities in the process of education requires more detailed research.*

Key words: *science, education, research giftedness, skills, development.*

References

1. Anri Puankare. Retrieved from: <http://ejournal.com.ua/2009-4/7.pdf> [in Ukrainian]: <https://citaty.info/man/anri-puankare>.
2. Goncharenko, N.V. (1991) *Geniy v iskusstve i nauke*. M.: Iskusstvo, 432 [in Russian].
3. Davydov, V.V. (2000) *Vydy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskiye problemy postroyeniya uchebnykh predmetov*. M.: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii. 480 [in Russian].
4. Krimskiy, S.B. (2008) *Pid signaturoyu Sofii*. K.: Kiïvo-Mogilyanska akademïya, 367 [in Ukrainian].
5. Rubinshteyn, S.L. (2000) *Osnovy obshchey psikhologii*. SPb: Piter. 712 [in Russian].
6. Stiven Khoking. (2004) *Chernyye dyry i molodyye vseennyey*. (M.Kononov, Trans.). SPb.: Amfora, 189 [in Russian].
7. Khutorskoy, A.V. (2000) *Razvite odarennosti shkolnikov. Metodika produktivnogo obucheniya: Posobiye dlya uchitelya*. M.: VLADOS. 320 [in Russian].
8. Darwin, C. (1958) *The autobiography of Charles Darwin, 1809–1882, with original omissions restored*. (Norma Barlow, Ed.) London: Collins, 1958 [in English].
9. Dirac, P.A.M. (1977) *Recollections of existing era. Varenna Physics School*, 57. P. 109-146 [in English].
10. Howe, M. J. A. (1999) *Genius in the making*. Cambridge, UK: Cambridge University Press [in English].
11. Kuhn, T. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. 210 [in English].
12. Marton, F., Fensham, P., & Chaiklin, S. (1994) *A Nobel's eye view of scientific intuition: Discussion with the Nobel prize-winners in physics, chemistry and medicine (1970-86)*. *International Journal of Science Education*, 16(4), 457-473 [in English].
13. McMorris, M. N. (1970) *Aesthetic elements in scientific theories*. *Main Currents*, 26, 82 -91 [in English].
14. Miller, A.I. (1992) *Scientific creativity: A comparative study of Henry Poincare and Albert Einstein*. *Creativity Research Journal*, 5, 385-418 [In English].
15. Ochse, R. (1990) *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge: Cambridge University Press., 310 [in English].
16. Russell, B. (1998) *The Autobiography of Bertrand Russell*. London: Routledge.
17. Shavinina, L.V., & Ferrari, M. (Eds). (2003) *Beyond knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Mahwah, NJ, 238 [in English].

18. Shavinina, L.V. (2004) Explaining high abilities of Nobel laureate. *High Ability Studies*, 15(2), 243-254 [in English].
19. Wechsler, J. (1978) *On a esthetics in science*. Cambridge, MA: MIT Press [in English].
20. Westfall, R. (1980) *Never at Rest: A Biography of Isaac Newton*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
21. Williams, L. P. (1965) *Michael Faraday*. London: Chapman & Hall [in English].
22. Wilson, M. (1972) *Passion to know. Garden City*. NT: Doubleday [in English].
23. Woodward, C. E. (1989) *Art and elegance in the synthesis of organic compounds: Robert Burns Woodward*. D. B. Wallace & H. E. Gruber (Ed.). Creative people at work. New York: Oxford University Press. 227-253 [in English].

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

Лавриченко Наталия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики преподавания
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Статья посвящена научной одаренности как разновидности отраслевых одаренностей. Раскрыты специфические способности к научно-исследовательской работе (когнитивные и экстракогнитивные), обуславливающие профессиональный рост ученого-исследователя. Обучение в школе рассмотрено как важнейший этап проявления и развития научно-исследовательских способностей.

Ключевые слова: наука, обучение, научно-исследовательская одаренность, способности, развитие.

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.015.31

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-183-191

ОСОБЛИВОСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Сергієнко Володимир Петрович

доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту неперервної освіти
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
e-mail: vpsergienko@npu.edu.ua

Гриценко Андрій Петрович

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
докторант
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
e-mail: grikand@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-9107-1394
Researcher ID: 2910210

У статті проаналізовано основні теоретичні положення використання мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення історії та представлено головні підходи щодо їх класифікації. Також звернено увагу на відсутність у педагогіці загальноприйнятої термінології, що стосується новітніх навчальних засобів, зокрема мультимедійних, та цілого ряду суміжних понять. У результаті аналізу дослідження вітчизняними та закордонними науковцями структури різних типів електронних засобів навчання виявлено, що навчальні електронні видання як засоби навчання прийнято вважати електронними засобами навчального призначення, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні. Крім того, представлено загальні підходи щодо визначення шести основних мультимедійних навчальних засобів, що використовуються у навчанні історії: електронні підручники і посібники, електронні історичні атласи, інформаційно-довідкові мультимедійні видання, дитячі ігрові історичні навчально-розвивальні видання і тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням засобів мультимедіа.

Ключові слова: мультимедійні навчальні засоби; мультимедійні технології; історія; електронні навчальні видання; педагогічні програмні засоби; цифрові електронні освітні ресурси.

Постановка проблеми. Активна інформатизація сучасного суспільства та впровадження нових способів комунікації учасників освітнього процесу приводить до появи новітніх інформаційних технологій. Мультимедіа технології в таких умовах дозволяють створювати та ефективно застосовувати електронні (комп'ютерно орієнтовані) навчальні

засоби в освітньому процесі. Завдяки динамічному поєднанню текстів, кольорів, картинок, звуків, комп'ютерної графіки, відео, навчальних комп'ютерних ігор мультимедійні технології дозволяють підвищити ефективність засвоєння навчальної історичної інформації, сприяючи кращому запам'ятовуванню та, зокрема, формуванню навичок критичного ставлення до тих чи інших історичних подій і застосовування набутих знань у житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активне вивчення феномену мультимедіа привело до різноманітного тлумачення цього поняття різними вченими. Одним із перших його використав І. Вернер, не даючи йому визначення. Німецький дослідник М. Кірмайєр та американські дослідниці Л. Скибб, С. Хейфмейстер, А. Чеснат вважають технології мультимедіа змішаною технологічною прогресією, а не просто комбінацією апаратних і програмних компонентів.

Питання застосування мультимедійних технологій у освітньому процесі майбутніх учителів історії досліджено в працях таких авторів, як В. Агеєв, В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунський, А. Єршов, П. Жданович, М. Роберт, С. Свириденко, Р. Селезньова, А. Шестопалюк (розроблення загальних теорій використання мультимедіа в освіті); Б. Гершунський, А. Дворецька, Ю. Машбиць, О. Мокрогуз, Д. Чернилевський, М. Шишкіна, П. Фейхі (класифікація різних видів мультимедійних навчальних засобів та суміжних понять); А. Горшков, С. Дмитрієв, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Маєр, Р. Томак, В. Шевченко (створення і застосування мультимедійних навчальних програм); О. Мокрогуз, А. Тележинська, С. Телуха (методичні основи використання засобів мультимедіа на уроці історії).

Формулювання мети статті. Незважаючи на такий рівень наукових досліджень, проблема використання мультимедійних навчальних засобів у процесі навчання історії ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії та практиці. Виходячи з цього, дана стаття присвячена вирішенню окремих аспектів проблеми:

- узгодження певних розбіжностей у термінології, що стосується новітніх навчальних засобів, зокрема мультимедійних та цілого ряду суміжних понять;
- урахування специфіки використання мультимедіа в процесі навчання історії;
- предметне вивчення аспектів використання мультимедійних навчальних засобів в процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу.

Визначення особливостей використання мультимедіа в процесі навчання з представленням загальних підходів щодо основних мультимедійних навчальних засобів з історії, аналіз навчальних електронних видань як засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Класифікуючи поняття «мультимедійні навчальні засоби», О. Міщенко вважає їх різновидом технічних засобів навчання, розглядає їх як «поєднання різних засобів комунікації, різних медіа, тобто як сукупність аудіовізуальних засобів (текстів, телебачення, аудіо- і відеопродукції, комп'ютерних технологій тощо), які дозволяють керувати потоками різної інформації» [1, с. 57]. Водночас В. Імбер, акцентуючи увагу на їх інтерактивності, вважає мультимедійні засоби навчання програмними продуктами, що «поєднують у собі різноманітну інформацію (текстову, звукову, графічну, анімаційну тощо) навчально-пізнавального характеру та здатні працювати в інтерактивному режимі» [2, с. 49].

На думку П. Фейхі [3], мультимедійні засоби можна визначити за такими принципами: часовим (одночасне вивчення даних та об'єкта дослідження), просторовим (спільне розташування джерела відомостей та об'єкта дослідження, який можна подати у віртуальному вигляді), мультимедіа (матеріал, що супроводжується наочністю), інтеграції властивостей елементів мультимедіа, доступності інформаційних відомостей незалежно від місця й часу навчання, а також принципом індивідуальних відмінностей, орієнтованим на врахування відмінностей у сприйнятті інформації.

У сучасній науковій літературі, крім поняття «мультимедійні засоби навчання»,

використовується цілий ряд синонімічних понять: «електронні навчальні засоби», «електронні навчальні видання», «електронні засоби навчального призначення», «комп'ютерно орієнтовані засоби навчання», «педагогічні програмні засоби», «програмні засоби навчального призначення», «комп'ютерні системи навчального призначення», «електронні навчально-методичні комплекси», «цифрові електронні освітні ресурси» тощо. Це може свідчити про невизначеність у педагогіці термінології, розбіжностями та різними підставами для класифікації, що стосується новітніх навчальних засобів, зокрема комп'ютерних.

Так, поняття «електронне навчальне видання» у Державному стандарті України (ДСТУ 7157:2010. Інформація та документація. Видання електронні [4]), визначається як електронний документ, який пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості та призначений для розповсюдження в незмінному вигляді; мультимедійне електронне видання – електронне видання, в якому рівнозначно та взаємопов'язано за допомогою відповідних програмних засобів існує текстова, звукова, графічна та інша інформація [4, с. 6].

У педагогіці прийнято тлумачити поняття електронного навчального видання (ЕНВ) через класифікацію його видів. Так, М. Шишкіна [5] виокремлює дві групи програмних навчальних засобів – засоби з елементами штучного інтелекту (ШІ), є й подальша диференціація (експертна система навчального призначення, моделюючі середовища, інтелектуальні програми-тренажери, програми контролю знань та ін.), а також засоби, що не мають у своєму складі даних елементів (мультимедійні довідники та енциклопедії, навчальні бази даних, засоби контролю знань, віртуальні лабораторії тощо) [5, с. 289].

Науковець Ю. Машбиць, називаючи електронні навчальні видання навчальними комп'ютерними програмами (НКП), виокремлює п'ять їх типів: тренувальні, тьюторські, проблемного навчання, імітаційні та моделюючі, ігрові [6]. Дослідник Д. Чернілевський класифікує електронні навчальні видання за методичним призначенням, називаючи їх електронними навчальними засобами: навчальні програмні засоби (призначені для узагальнення суми знань, формування умінь і навичок); програмні засоби (тренажери); контрольні програмні засоби; інформаційно-пошукові програмні системи, інформаційно-довідкові програмні системи; імітаційні програмні засоби; моделюючі програмні засоби; демонстраційні програмні засоби; навчально-ігрові програмні засоби; дозвільні програмні засоби (для організації позааудиторної роботи) тощо [7, с. 369].

Усі електронні засоби навчання, на думку Б. Гершунського [8, с. 64], можна об'єднати у групи за призначенням: інформаційно-пошукові, демонстраційні, тренінгові, діагностуючі та тестові, контролюючі, експертні, комунікативні, обчислювальні, офісні, сервісні, управлінські, моделюючі, імітаційні, інструментальні та розважальні. Дослідниця А. Архіпова [9, с. 40-45] пропонує класифікувати електронні засоби навчання за дидактичним призначенням: тематичні навчальні програми; комплексні навчальні системи; тестові системи; комплекс мультимедійних лекційних демонстрацій; електронні підручники; мультимедіа-підручники; віртуальні навчальні та дослідницькі лабораторії; презентаційні системи та комп'ютерні навчально-методичні комплекси. А. Дворецька [10, с. 74], класифікуючи комп'ютерні засоби навчання за їх призначенням, виділяє вісім типів: презентації; електронні енциклопедії; дидактичні матеріали; програми-тренажери; системи віртуального експерименту; програмні системи контролю знань; електронні підручники та електронні навчальні курси та навчальні ігри і розвивальні програми.

Дослідник О. Мокрогуз [11, с. 96-97] об'єднує електронні засоби навчання (ЕЗН) з історії у три групи: 1) електронні підручники, які містять текст, біографії та портрети історичних діячів, карти, історичні документи, хронологічні таблиці, словники термінів і понять, ілюстративний матеріал, відеофрагменти, тестову програму; 2) електронні атласи з короткими текстовими матеріалами, ілюстраціями та тестові програми; 3) презентації із застосуванням ефектів анімації та голосовим викладом навчального матеріалу для супроводу

розповіді вчителя на уроці.

На думку О. Оспеннікової [12, с. 25-30], електронні засоби навчання можна представити у вигляді двох груп: електронні копії (електронні версії друкованих навчальних видань і навчальні аудіо- та відеоматеріали) та програмно-педагогічні засоби навчання (розроблені на основі мультимедійного інструментарію: електронні енциклопедії; енциклопедичні словники та довідники; електронні каталоги та електронні колекції; електронні бібліотеки; інтерактивне навчальне відео; електронні підручники; інтерактивні освітні середовища; електронні навчальні заняття; електронні репетитори і тренажери; електронні музеї; електронні дидактичні ігри; електронні експертні системи навчальних досягнень).

Різновидом електронних навчальних видань вважаються електронні освітні ресурси (ЕОР), що є різновидом засобів освітньої діяльності і сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей та ін.), що існують в електронній формі, розміщуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовувальних пристроях електронних даних [13]. До ЕОР, таким чином, можна віднести електронні ресурси навчального призначення (ЕРНП), електронні ресурси підтримування наукових досліджень (ЕРНД) та електронні ресурси управлінського призначення (ЕРУП).

Зазвичай, під поняттям «електронний освітній ресурс» розуміють освітній контент електронної форми, який можна використовувати з допомогою електронних ресурсів. У Положенні про електронні освітні ресурси, затверджене наказом № 1060 від 01.10.2012 р., вони визначаються як складова навчально-виховного процесу, що має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності вихованців, учнів, студентів і вважається одним з головних елементів інформаційно-освітнього середовища. Під ЕОР розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [14].

Виокремлюючи ЕОР для роботи безпосередньо на заняттях та для самостійної роботи учнів (студентів), дослідник О. Казанцев [15] пропонує класифікувати їх за кількома напрямками: за типом середовища розповсюдження і використання (інтернет-ресурси, off line ресурси, ресурси для «електронних дошок»); за вмістом контенту (електронні довідники, вікторини, словники, підручники); за принципом реалізації (мультимедіа ресурс, презентаційні ресурси, системи навчання); за складовими вхідного контенту (лекційні ресурси, практичні ресурси, імітатори).

Дослідниця О. Шликова пропонує класифікувати навчальні інтернет-ресурси так: електронні енциклопедії, довідники, підручники (що містять тільки виклад матеріалу); електронні підручники-тренажери, що дозволяють не тільки вивчати матеріал, але й виконати деякі вправи на закріплення матеріалу; контролюючі середовища; комбіновані ресурси; творчі середовища; програми-конструктори та мультимедійні розвивальні ігри [16, с. 233].

Н. Новікова використовує синонімічне поняття «освітні електронні мультимедіа-ресурси», що можуть позиціонуватися як готова мультимедійна продукція, так і мережеві інформаційні ресурси, розуміючи їх, як «такий вид електронного ресурсу, в якому скомбіновано декілька типів даних (будь-які поєднання тексту, звуку, графіки, відео та анімації, а також організація гіперпосилань)» [17, с. 56].

Мультимедійні освітні програмні продукти, такі як навчальні електронні видання О. Шликова [16, с. 143] та посібник «Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання» [18, с. 35] пропонують таку диференціацію: енциклопедичні видання, довідники,

пізнавальні мультимедіа-програми; навчальні видання; художні твори з елементами навчання; путівники містами та музеями; каталоги.

Зазначимо, що саме предметна класифікація надає можливість чітко визначити, для вивчення яких навчальних предметів призначена мультимедійна продукція (наприклад, для вивчення історії, математики чи біології тощо). Також, спираючись на дидактичне призначення засобів мультимедіа за інформаційно-навчальною класифікацією, можемо виділити: демонстраційно-моделювальні, діагностувальні, навчально-тренувальні й ігрові, а також довідково-інформаційного призначення та комбіновані засоби мультимедіа.

Мультимедійні засоби навчання (МЗН) В. Шкляр визначає як сукупність різних засобів навчання: текстів, графічних зображень, музики та відео, спрямованих на здобуття знань, удосконалення вмій та навичок учнів [19]. Адже під час навчальної діяльності з елементами МЗН у комплексі використовуються різні типи інформаційних процесів у межах єдиного технічного комплексу. І завдяки інтерактивності, структуризації та візуалізації інформації підвищується мотивація до навчання з активізацією пізнавальної діяльності. Відповідно, спочатку мультимедійні засоби або ресурси стають чи не єдиним джерелом знань, а потім вони перетворюються на засоби вирішення поставлених навчальних завдань.

Отже, в українському законодавстві навчальні електронні видання прийнято вважати електронними засобами навчального призначення, розуміючи їх як засоби навчання, що зберігаються на цифрових або аналогових носіях даних і відтворюються на електронному обладнанні (комп'ютерні програми загальнодидактичного спрямування, електронні таблиці, електронні бібліотеки, слайдтеки, тестові завдання, віртуальні лабораторії тощо). При чому вони забезпечують підтримку інноваційних технологій навчання (операційні системи, прикладні програми, автоматизовані системи управління, бази даних тощо) [20].

Виходячи з досвіду, що склався у педагогіці, та законодавчих визначень, вважаємо за доцільне вживати термін «мультимедійні навчальні засоби», що означає сучасні засоби навчального призначення, створені на основі технологій мультимедіа для підвищення ефективності освітнього процесу.

Науковці М. Жалдак, М. Шут, Ю. Жук, Н. Дементієвська, О. Пінчук, О. Соколюк, П. Соколов [18, с. 35-36] класифікують МЗН, виходячи з вироблення методичних рекомендацій їх застосування на уроках: електронні енциклопедії, довідники, підручники; електронні підручники-тренажери; контролюючі середовища; комбінований ресурс, що містить всі три компоненти; творчі середовища; програми-конструктори та мультимедійні ігри, спрямовані на інтелектуальний розвиток.

Отже, спираючись на теоретичний та практичний досвід застосування мультимедійних засобів навчання в освітньому процесі в широкому розумінні виконуваних ними операцій, можемо виділити такі МЗН: засоби зберігання і відтворення навчальної інформації (дидактична техніка); засоби моделювання, що демонструють об'єкти й процеси в динаміці; засоби контролю/самоконтролю; засоби самонавчання (тренажери, тьютерські вправи); аудіокомунікативні засоби (посібники динамічної проекції та екранні посібники); візуально-спостережні засоби (об'єкти, моделі, діаграми, таблиці, графіки, анімація та постери, карти, віртуальні музеї та екскурсії, таблиці тощо).

Крім названих груп, необхідно виділити найбільш уживані педагогами-практиками мультимедійні засоби навчання: мультимедійні презентації, слайд-шоу, електронні звіти, мультимедійні доповіді, електронні журнали, навчальні ігри, розміщені як на дисках комп'ютера чи флеш-накопичувачах (off-line), так і в інтернеті (on-line), мультимедіа-тренажери, а також навчальні фільми та відеодемонстрації і багато інших.

Мультимедійні засоби навчання, на наш погляд, доцільно представити у вигляді чотирьох груп: засоби зображення (мультимедійні презентації та презентації, створені за допомогою програми Power Point з анімацією, аудіо і відеофрагментами з елементами інтерактивності), аудіозасоби, відеозасоби (об'єкти, моделі, анімація) та інтерактивні засоби, що передбачають відповідне обладнання у вигляді інтерактивної дошки та/чи проектора.

Завдяки використанню вказаних МНЗ підвищується наочність у навчанні, підсилюється емоційний вплив, відбувається активізація навчальної діяльності з підвищенням уваги, кращим запам'ятовуванням, сприйманням, а відтак і засвоєнням навчального матеріалу, вивчення якого стає більш інтенсивним, збільшується обсяг самостійної роботи на уроці, коли кожен може мати індивідуальний та диференційований тип роботи, поглиблюються міжпредметні зв'язки з використанням доступу до додаткової, часто мультимедійної інформації в інтернеті за умови її критичного опрацювання.

Утім, незважаючи на очевидні переваги мультимедійних засобів навчання та ефективність їх використання, вони ніяк не заміняють учителя / викладача, а лише удосконалюють та урізноманітнюють його діяльність, підвищуючи тим самим продуктивність навчальної діяльності за рахунок поєднання побаченого, почутого і прочитаного учнями / студентами, а особливо завдяки організації глибокої комунікації між учасниками освітнього процесу, інтегруючи абстрактність теоретичного з конкретикою і наочністю практичного знання. Також МНЗ допомагають організувати ефективне повторення навчального матеріалу через самостійний пошук і структурування «готової» навчальної інформації, використання різних джерел інформації та самостійне представлення навчальної інформації у наперед заданій формі.

Названі умови використання мультимедійних навчальних засобів більш ефективні за умови ретельного підходу до вибору засобів, перевірки їх адекватності, правильності наведених у них даних та певної систематичності їх застосування в освітньому процесі. МНЗ завдяки організації засвоєння навчальної інформації в поєднанні із наочністю стають ефективним пояснювально-ілюстративним методом навчання.

Виходячи з названих переваг мультимедійних навчальних засобів та досвіду їх використання, спираючись на їх предметне наповнення й призначення, виділимо шість груп МНЗ, використовуваних у навчанні історії:

1. Електронні підручники та посібники (ЕП) з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти, що включають взаємопоєднані та структуровані з допомогою технологій гіпертексту, мультимедіа і гіпермедіа тексти, біографії та портрети історичних діячів, карти, історичні документи, хронологічні таблиці, словники термінів і понять, ілюстративний матеріал, відеофрагменти, тестову програму для перевірки знань та умінь учнів за темами, що вивчаються у навчальному курсі.

2. Мультимедійні презентації із застосуванням ефектів анімації.

3. Електронні історичні атласи з короткими анотаціями до історичних подій, ілюстраціями та тестовою програмою для перевірки навчальних досягнень учнів з тем.

4. Інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), де розміщені відомості та ілюстрації про історичні події.

5. Дитячі ігрові історичні навчально-розвивальні видання – створені з урахуванням вікових особливостей.

6. Тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням засобів мультимедіа для здійснення всіх форм контролю.

Висновки. Розглянуті особливості використання мультимедійних навчальних засобів у процесі вивчення історії завдяки своїй інтегрованості, інтерактивності та наявності гіпертексту підвищують мотивацію до навчання, дидактичну ефективність заняття через наочність, позитивний вплив на емоційний стан та помітно економлять час у процесі вивчення програмового матеріалу, формуючи навички самоконтролю.

У результаті дослідження вдалося узгодити певні розбіжності в термінології, що стосується новітніх навчальних засобів, зокрема мультимедійних та цілого ряду суміжних понять. Ми враховували при цьому специфіку використання мультимедійних навчальних засобів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу.

Напрями подальших досліджень будуть зосереджені на розробленні методичних рекомендацій використання мультимедійних навчальних засобів у процесі вивчення історії та предметів суспільно-гуманітарного циклу майбутніми вчителями історії.

Список використаної літератури

1. Міщенко О. А. Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2010. 243 с.
2. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2008. 175 с.
3. Fahy P. H. Media characteristics and online learning technology, *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca: Athabasca University Press. 2004. P. 137-171. URL: <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/1221> (Last accessed: 30.12.2019).
4. Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості : ДСТУ 7157:2010. Київ: Держспоживстандарт України, 2010. 18 с.
5. Шишкіна М. Класифікація програмних засобів навчального призначення, *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*, 2009. Вип. 82 (ч. 2). С. 286-292. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/352/1/Classif-Kir.pdf> (дата звернення: 31.12.2019).
6. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
7. Чернилевский М. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
8. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. Москва: Педагогика, 1987.
9. Архипова А. И., Шапошникова Т. Л., Лаврентьев А. В. Типология педагогических программных продуктов и этапы их проектирования. *Педагогическая информатика*, 2002. № 4. С. 40-45.
10. Дворецкая А. В. Основные типы компьютерных средств обучения. *Педагогические технологии*. 2004. № 2. С. 38-40.
11. Мокрогуз О. Мультимедійні засоби на уроках у масовій практиці навчання історії. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 96-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_29 (дата звернення: 31.12.2019).
12. Оспенникова Е. В. Подготовка учителей физики к внедрению новых информационных технологий в практику школьного обучения. *Информатика и образование*. 2004. № 12. С. 25-30.
13. Биков В. Ю., Лапінський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3-6.
14. Положення про електронні освітні ресурси. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11 жов. 2012 № 1060. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення: 31.12.2019).
15. Казанцев А. Создание ЭОР (электронных образовательных ресурсов) в Linux : Часть 1. Введение в проблему. Инструменты для создания ЭОР. URL: https://www.ibm.com/developerworks/ru/library/1-edu_Linux_1/ (дата обращения: 31.12.2019).
16. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 415 с.
17. Новікова Н. В. Формування пізнавального інтересу підлітка на уроках музики засобами мультимедійних технологій : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 267 с.
18. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання / Жолдак М. І. та ін.; за ред.: Ю. О. Жука. Київ, 2012. 112 с.
19. Шкляр В. М. Вплив мультимедійних технологій на зміни особистісних характеристик обдарованих учнів. *Scientific Journal Virtus*. July, 2017. № 5. С. 168-173.
20. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв. Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 чер. 2008 № 537. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08> (дата звернення: 31.12.2019).

PECULIARITIES OF CLASSIFICATION OF MULTIMEDIA TOOLS IN THE PROCESS OF LEARNING HISTORY

Serhiienko Volodymyr

doctor of pedagogical sciences, professor, director of the institute of continuing education
National Pedagogical Dragomanov University

Hrytsenko Andrii

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer at the department of history, law and teaching methods
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
doctoral student
National Pedagogical Dragomanov University

Introduction. *Multimedia technologies enable the creation and effective use of electronic (computer-oriented) educational tools in the educational process.*

The purpose of the article is to identify the peculiarities of using multimedia in the learning process by presenting common approaches to the main multimedia educational tools in history, the analysis of educational electronic publications as learning tools.

Methods. *analysis of scientific, pedagogical, psychological and methodological literature on the topic of research, comparison and synthesis of analytical information.*

Results. *The article analyzes the main theoretical principles of the use of multimedia learning tools in the process of studying history and presents the main approaches to their classification. Attention is also drawn to the lack of standard pedagogy concerning the latest teaching tools, in particular multimedia and a number of related concepts, such as electronic learning tools / publications, electronic educational tools, pedagogical software, digital resources.*

As a result of the analysis of the results of the study by the domestic and foreign scientists of the structure of different types of electronic learning tools, it was found that educational electronic publications, as educational means, are accepted as electronic educational purposes stored on digital or analog data carried and reproduced on electronic equipment.

Originality. *The author presents general approaches to identifying six major multimedia teaching aids used in history teaching: electronic textbooks and manuals, electronic historical atlases, multimedia educational reference books, children game historical educational editions, and test programs on the control of historical knowledge and knowledge programs multimedia tools.*

Conclusion. *The study agreed on some differences in terminology regarding the latest teaching aids, in particular multimedia and a number of related concepts, taking into account the specifics of the use of multimedia educational tools in the process of study history and social sciences and humanities.*

Key words: *multimedia educational tools; multimedia technology; history; electronic educational publications; pedagogical software; digital electronic educational resources.*

References

1. Mischenko, O. A. (2010). Rozvytok mul'tymedijnykh zasobiv navchannia v zahal'noosvitnij shkoli. *Candidate's thesis*. Kharkiv. [in Ukrainian].
2. Imber, V. I. (2008). Pedahohichni umovy zastosuvannia mul'tymedijnykh zasobiv navchannia u pidhotovtsi majbutn'oho vchytelia pochatkovykh klasiv. *Candidate's thesis*. Vinnytsia. [in Ukrainian].
3. Fahy, P. H. (2004). Media characteristics and online learning tehnology, *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca: Athabasca University Press, 137-171. URL: <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/1221>. [in English].
4. Informatsiia ta dokumentatsiia. Vydannia elektronni. Osnovni vydy ta vykhidni vidomosti : DSTU 7157:2010. (2010). Kyiv: Derzhspozhyvstandart Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Shyshkina, M. (2009). Klyasyfikatsiia prohramnykh zasobiv navchal'noho pryznachennia. *Naukovi zapysky, Ser.: Pedahohichni nauky. issue 82 (ch. 2)*, URL: <http://lib.iitta.gov.ua/352/1/Classif-Kir.pdf> [in Ukrainian].
6. Mashbic, E. I. (1988). Psixologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obuchenii. Moskva : Pedagogika. [in Russian].
7. Chernilevskij, M. (2002). Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole. Moskva : YuNITI-DANA. [in Russian].
8. Gershunskij, B. S. (1987). Komp'yuterizaciya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy. Moskva : Pedagogika.
9. Arxipova, A. I., Shaposhnikova T. L., Lavrent'ev A. V. (2002). Tipologiya pedagogicheskix programmnyx produktov i e'tapy ix proektirovaniya. *Pedagogicheskaya informatika*, 4, 40-45. [in Russian].
10. Dvoreckaya, A. V. (2004). Osnovnye typy komp'yuternyx sredstv obucheniya. *Pedagogicheskie tehnologii*, 2, 38 40. [in Russian].
11. Mokrohuz, O. (2013). Mul'tymedijni zasoby na urokakh u masovij praktytsi navchannia istorii. *Nova pedahohichna dumka, issue 3*, 96-99. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_3_29 [in Ukrainian]
12. Ospennikova, E. V. (2004). Podgotovka uchitelej fiziki k vnedreniyu novyx informacionnyx tehnologij v praktiku shkol'nogo obucheniya. *Informatika i obrazovanie*, 12, 25-30. [in Russian].
13. Bykov, V. Yu., Lapins'kyj, V. V. (2012). Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchal'noho pryznachennia. *Komp'uter u shkoli ta sim'i*, 2, 3-6. [in Ukrainian].
14. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11 zhov. 2012 № 1060. (2012). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> [in Ukrainian]
15. Kazancev, A. (2010). Sozdanie E'OR (e'lektronnyx obrazovatel'nyx resursov) v Linux : ch 1. Vvedenie v problemu. *Instrumenty dlya sozdaniya E'OR*. URL: https://www.ibm.com/developerworks/ru/library/l-edu_Linux_1/ [in Russian].
16. Shlykova, O. V. (2004). Kul'tura mul'timedia. Moskva : FAIR-PRESS. [in Russian].
17. Novikova, N. V. (2011). Formuvannia piznaval'noho interesu pidlitku na urokakh muzyky zasobamy mul'tymedijnykh tehnolohij/ *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
18. Zhaldak, M. I., Shut, M. I., Zhuk, Yu. O. et al. (2012). Mul'tymedijni systemy iak zasoby interaktyvnoho navchannia. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].
19. Shkliar, V. M. (2017). Vplyv mul'tymedijnykh tehnolohij na zminy osobystisnykh kharakterystyk obdarovanykh uchniv. *Scientific Journal Virtus*, 5, 168-173. [in Ukrainian].

20. Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia navchal'nij literaturi, zasobam navchannia i navchal'nomu obladdnanniu hryfiv ta svidotstv. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 17 cher. 2008 № 537. (2008). URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0628-08> [in Ukrainian]

ОСОБЕННОСТИ КЛАССИФИКАЦИИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Сергиенко Владимир Петрович

доктор педагогических наук, профессор, директор Института непрерывного образования
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

Гриценко Андрей Петрович

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры истории, правоведения и методики обучения
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко
докторант

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова

В статье проанализированы основные теоретические положения использования мультимедийных средств обучения в процессе изучения истории и представлены главные подходы к их классификации. Также обращено внимание на отсутствие в педагогике общепринятой терминологии, касающейся новейших учебных средств, в частности мультимедийных, и целого ряда смежных понятий. В результате анализа исследования отечественными и зарубежными учеными структуры различных типов электронных средств обучения выявлено, что учебные электронные издания как средства обучения принято считать электронными средствами учебного назначения, хранящимися на цифровых или аналоговых носителях данных и воспроизводимых на электронном оборудовании. Кроме того, представлены общие подходы к определению шести основных мультимедийных учебных средств, используемых в обучении истории: электронные учебники и пособия, электронные исторические атласы, информационно-справочные мультимедийные издания, детские игровые исторические учебно-развивающие издания и тестовые программы контроля исторических знаний и умений с использованием средств мультимедиа.

Ключевые слова: мультимедийные учебные средства; мультимедиа технологии; история; электронные учебные издания; педагогические программные средства; цифровые образовательные ресурсы.

Отримано редакцією: 31.12.2019 р.

УДК 378(08)785.161

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-191-198

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ГРИ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ АНСАМБЛІ

Шумська Ольга Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фортепіано

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

e-mail: oll123@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-5422-8663

Олешко Валерій Леонідович

старший викладач кафедри фортепіано

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

e-mail: ov-12345@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-5822-8855

Олешко Тетяна Євгеніївна

викладач кафедри фортепіано

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

e-mail: ov-1234567@ukr.net

ORCID ID: 0000-0001-6484-864X

У статті розкрито питання можливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом формування у них навичок ансамблевого виконавства. Обґрунтовано, що навчання мистецтва ансамблевого виконавства є важливою складовою змісту музично-інструментальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Розкрито специфіку ансамблевої форми музикування. Схарактеризовано інноваційні методи викладання в класі ансамблю. Визначено вимоги до відбору музичного репертуару. Проаналізовано особливості процесу навчання та завдання, що стоять перед викладачем класу

ансамблевого виконавства. Розглянуто основні форми занять, які використовуються під час навчальної ансамблевої діяльності.

Ключові слова: ансамблеве виконавство, майбутні вчителі музичного мистецтва, музичний репертуар, ансамблева техніка, виконавські навички.

Постановка проблеми. Сучасний етап модернізації вітчизняної вищої освіти характеризується зміною концептуальних підходів до змісту підготовки майбутніх фахівців. Реалії сьогодення ставлять перед випускниками педагогічних закладів вищої освіти якісно інші вимоги до їхньої майбутньої професійної діяльності. Зокрема, у сфері вищої музично-педагогічної освіти важливим завданням є оновлення професійних освітніх програм з урахуванням затребуваності на сучасному ринку праці фахівців, які володіють практико-орієнтованими компетентностями, вміють самостійно вирішувати поставлені перед ними навчально-виховні завдання в закладах загальної середньої освіти.

Чільне місце в структурі музично-педагогічної освіти студентів-магістрів у педагогічному закладі вищої освіти посідає музично-інструментальна підготовка, орієнтована на підготовку компетентного висококваліфікованого фахівця, здатного до концертно-виконавської, педагогічної та культурно-просвітницької діяльності. Ансамблеве виконавство як один із аспектів музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва обумовлюється принципом професійної спрямованості, сприяє конкретизації змісту і структури музично-педагогічної підготовки, а також визначає продуктивність розвитку особистості майбутнього фахівця. Саме тому ансамблеве виконавство є одним із важливих чинників удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність означеної проблеми підтверджують численні дослідження сучасних учених. Зокрема, питання підготовки майбутнього вчителя музики до організації ансамблево-оркестрового музикування розглядалися в роботах Н. Білої та М. Шумського; методика підготовки студентів до ансамблевої роботи зі шкільною молоддю та педагогічні умови підготовки студентів до роботи з музичними ансамблями досліджував В. Чжун; аналізу феномену «камерний ансамбль» присвячено наукові праці Л. Повзун та І. Польської; пошук шляхів визначення особливостей індивідуального виконавського стилю в системі ансамблевого музикування становить науковий інтерес для О. Сидоренко.

Мета публікації – висвітлити особливості формування у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок гри в інструментальному ансамблі в рамках дисципліни «Ансамблеве виконавство» у педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для педагога-музиканта ансамблеве музикування особливо привабливо з педагогічної, розвивальної точки зору. Тут ми знаходимо вирішення завдань із розвитку як музичних, так і особистісних здібностей виконавця. Усі студенти з інтересом ставляться до цієї форми колективної творчості і з радісним ентузіазмом починають вивчати новий музичний твір. Але для цього необхідно оволодіння специфічними навичками, знаннями та вміннями, спрямованими саме на групове музикування.

Насамперед необхідно достатньою мірою володіти своїм інструментом, що мотивує студента до більш продуктивних занять. Треба мати досвід і сольного виконання, і акомпанування, а це спонукає музиканта до оволодіння новими прийомами, підвищення свого професійного рівня.

Будь-який вид творчості має свою специфіку, особливості й техніку. Основи техніки музиканта-ансамбліста зумовлені вже самою назвою жанру і полягають у вмінні зіграти разом.

Ансамбль – це спільна колективна праця, де всі художні ідеї та задуми реалізуються спільними зусиллями партнерів. Особливістю ансамблевого музикування є виховання

почуття відповідальності за якість опанування власної партії, досягнення виконавцями точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, специфіці тембрового звучання, що сприяє створенню єдності й цілісності музично-художнього образу виконуваного твору [1, с. 41]. До основних ансамблевих навичок можна віднести «відчуття партнера», вміння чути соліста і допомагати йому в утіленні виконавських намірів, навички самоконтролю й самооцінки власних і колективних ігрових дій.

Викладання в класі ансамблю вимагає від керівника постійної творчої ініціативи, вміння знайти методи навчання, що сприяють розвитку індивідуальних здібностей студентів. Важливим чинником є вміння викладача знайти контакт з кожним учасником ансамблю, знання його психологічних особливостей, звичок, інтересів. Керівник повинен уміти просто й доступно пояснити свої вимоги [2, с. 15].

Кожне заняття має бути спрямоване на активізацію творчої діяльності студентів, виховання музичного смаку, формування духовної особистості. Гра в ансамблі дає можливість відчувати себе музикантами, які колективно творять, адже специфіка занять спрямована на роботу з єдиними цілями і завданнями, кінцевий результат яких – концертний виступ [6, с. 377].

Інновації в музичній освіті – це особлива проблема. Інноваційний підхід у навчанні гри на музичному інструменті насамперед пов'язаний з питанням «як учити?». Різні види ансамблевого музикування можна віднести до інноваційних методів усебічного розвитку студента-ансамбіста. Така діяльність через своє видове і репертуарне різноманіття дозволяє розвинути весь комплекс здібностей особистості, дає можливість ознайомлення не лише з музичною, але й із загальнохудожньою, історичною культурою. Приплив нових вражень і переживань «пробуджує» емоційну чуйність, накопичення яскравих слухових вражень розвиває художню уяву та вміння аналізувати твір, що виконується.

Ще один з інноваційних методів – активне перетворення авторського тексту – коли студентам пропонується розкласти авторський дворучний текст на трьох-чотириручний варіант, унести зміни в динаміку (прийоми «ехо», дублювання голосів тощо) чи аплікатуру.

На заняттях доцільно також використовувати елементи рольових ігор. На цьому тлі відбувається розвиток музичного інтелекту. Таким чином, заняття ансамблевим музикуванням сприяють не тільки розширенню репертуару, накопиченню музично-історичних і музично-теоретичних знань, але і якісно покращують музичне мислення. А це – найбільш перспективний шлях загального музичного розвитку студента. Сьогодні саме активність і самостійність мислення учнівської молоді є особливо актуальними у зв'язку із завданням інтенсифікації навчання і посилення його розвивальної функції.

Самостійність мислення є запорукою стабільного розвитку інтелекту, який розвивається завдяки:

- зверненню до більшої кількості творів (розширення репертуару);
- прискоренню темпів проходження репертуару (ескізність);
- розширенню загальнотеоретичного і музично-історичного кругозору (збагачення свідомості та інтелекту).

Грунтуючись на цих принципах, навчання музичного виконавства (в тому числі й ансамблевого музикування) буде дійсно інноваційним і розвивальним.

Стабільність занять у класі інструментального ансамблю сприяє виконанню таких завдань:

- опанування високохудожнього, постійно оновлюваного репертуару;
- набуття професійних навичок, які стануть у пригоді і в сольному виконавстві;
- розвиток самостійності.

Важливе значення має ретельно продуманий конкретний репертуар, який, передусім, спирається на освітню програму з ансамблевого виконавства і, звичайно, на досвід самого педагога, який вивчає цей репертуар протягом усього свого творчого життя. І справа не в тому, щоб «осягнути неосяжне», а щоб визначити зразки, на яких можна розвивати

професіоналізм студента, його музичну культуру і зацікавлене, творче ставлення до музики. За допомогою репертуару педагог може навчити читання з листа, імпровізації, вміння акомпанувати і грати в ансамблі. Тому репертуар для студентів повинен складатися з творів різних епох і стилів, сприяти інтенсивному музичному та технічному розвитку.

Гра в ансамблі відкриває перспективу здійснення міжпредметних зв'язків в освітньому процесі [4, с.141]. Вивчення в класі ансамблю перекладень вокально-симфонічної музики стимулює загальний музичний розвиток студентів, навчає розбиратися в будові музичних форм, виховує увагу до якості звуку, до його барвистості і є потужним засобом розвитку тембро-динамічного слуху, образного мислення.

Отже, репертуар – це основа методики навчання. Вдумливе і серйозне його вивчення, правильний підхід до його вибору, створення виконавчих варіантів є дієвим засобом виховання смаку, інтелекту, духовного світу студента. Робота ж педагога з репертуаром відкриває широкі можливості для його самореалізації, для пошуку нових креативних форм і методів навчання.

Добір репертуару не завжди легкий. Іноді у педагога з плану в план переходить дуже обмежене коло традиційних творів. Звичайно, зустріч з класичною музикою відомих майстрів незмінно доставляє справжню творчу радість. Високі естетичні та інструктивні якості цієї музики перевірені часом і не потребують додаткових рекомендацій, а ось потік музики сучасних композиторів, у тому числі й вельми поширені «полегшені» перекладення, дуже різнорідний. І тут необхідно проявляти професійну вимогливість.

Поряд із доцільністю можна рекомендувати такі критерії відбору репертуару:

- естетичний (різноманітність і повноцінність);
- психологічний (співзвучність музичному і життєвому досвіду, спадкоємність етапів навчання, визначення перспектив музичного розвитку);
- музично-педагогічний (відповідність тематичному змісту програми навчання, доступність виконання, врахування вікових особливостей, формування музично-слухових уявлень, вирішення технічних завдань).

Учасники ансамблю, включивши до свого репертуару новий твір, на перших порах намагаються охопити його в цілому, отримати загальне уявлення про емоційно-образний зміст. Відтворення авторських ремарок деякою мірою буде мати лише формальний характер, тому що партнери ще не знайшли почуття міри у виконанні цих указівок. У процесі поглиблення роботи над твором виникатиме дедалі більше розуміння образного змісту твору, що вивчається.

Основою ансамблевого виконання є синхронність, баланс, узгодженість у прийомах звуковидобування, спільність ритмічного пульсу, передавання від партнера до партнера голосів тощо. Ці поняття непорушні, завдяки їм відбувається збереження багатих музичних і педагогічних традицій. Отже, обов'язковими для музикантів-ансамблістів є ідентичність артикуляційних засобів, синхронність метроритму і темпу, дотримання динамічного і тембрового балансу, єдність виконавського почерку при збереженні найістотніших рис індивідуальності кожного з ансамблістів – словом, усе, що охоплює поняття «ансамблева техніка» [3, с. 31–35].

При розгляді важливих проблем ансамблевої техніки можна умовно виокремити два її стрижневі елементи: синхронне звучання і динамічна рівновага.

Синхронність ансамблевого музикування полягає в єдиному розумінні та відчутті партнерами темпу, ритмічного пульсу, однакового виконання штрихів і прийомів гри. Синхронність – це перша технічна вимога спільної гри. Потрібно разом узяти і разом зняти звук, разом витримати паузу.

Єдність темпу особливо позначається в паузах або на довгих звуках. У таких випадках може бути прискорення темпу.

Уміле використання динаміки допомагає розкрити загальний характер музики, її

емоційний зміст і показати особливості форми твору. Дуже важливо навчити спільного виконання динамічних відтінків. У багатьох початківців – учасників ансамблю викликає певні труднощі визначення градації власного звучання в колективі. Тому необхідно виховувати свідоме творче ставлення до якісного відтворення музичного образу, розуміння ролі кожної партії у творі.

Головне тут полягає в тому, що ансамбліст повинен не тільки вільно володіти всіма виконавськими засобами, властивими сольному музикуванню, але також і майстерно поєднувати індивідуальні прийоми гри з манерою гри своїх партнерів [5, с. 114]. Лише в цьому разі виникне справжня синхронність ансамблевого звучання, що забезпечує максимальну узгодженість партій. Необхідно прагнути до органічної єдності, коли відчуття «я» кожного ансамбліста зливається в монолітне відчуття «ми». Синхронність звучання виникає в результаті єдиного розуміння партнерами темпу, метру і ритму. У процесі роботи над твором музиканти повинні знайти саме той темп, який найбільш точно відтворює характер художнього образу і водночас сприяє виявленню індивідуальних рис, властивих саме даній творчій співдружності.

Аналізуючи особливості процесу навчання у класі ансамблевого виконавства, зупинимося на питанні про єдину інтерпретацію музичного твору. Як відомо, ансамблева гра відрізняється від сольної насамперед тим, що і загальний план, і всі деталі інтерпретації є результатом роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями. Процес визрівання художнього задуму і процес його втілення в конкретних звукових образах у ансамбліста і соліста різні. Якщо виконавець-соліст може відтворити звучання п'єси в цілому, то виконавець-ансамбліст – тільки звучання своєї партії. Причому знання партії, навіть найчудовіше, ще не робить музиканта партнером. Він стає ним тільки в процесі спільної роботи з іншим учасником ансамблю (або учасниками). При спільному музичному виконанні однаково необхідні як уміння захопити партнера своїм задумом, передавши йому своє бачення музичних образів, так і з повагою ставитися до задуму партнера, зрозуміти і прийняти його. В інших випадках – уміння переконливо аргументувати своє подання музичного твору.

У процесі навчальної ансамблевої діяльності, зазвичай, використовують такі форми занять: індивідуальні заняття, групові заняття, зведені репетиції.

Індивідуальні заняття – це спільна робота викладача і студента. Спочатку на індивідуальних заняттях викладач формує у студента правильну посадку з інструментом або за інструментом, правильну аплікатуру і прийоми видобування звуку, які розвиваються в процесі подальшої роботи. Спільно зі студентом викладач розбирає музичний твір, що розучується, виконує його разом зі студентом, працює над динамікою, дає завдання і перевіряє самостійну домашню роботу. Така форма роботи вимагає від викладача делікатного і диференційованого підходу до студентів, оскільки всі вони мають різні музичні та інтелектуальні здібності, різну емоційність, різний темперамент тощо. Важливу роль відіграє створення на заняттях сприятливих умов для розвитку особистості студента як творчої індивідуальності.

Індивідуальна форма роботи з учасниками ансамблю дає можливість кожному студенту поступово закріплювати отримані знання, розвивати необхідні для гри у складі ансамблю виконавські навички, найбільш ефективно проводити репетиційну роботу з розучування твору.

Групові заняття – це робота ансамблем. На таких заняттях під керівництвом педагога студенти розвивають навички спільного (ансамблевого) виконання музичного твору. Вони навчаються чути партії інших інструментів ансамблю, працюють над динамікою і штрихами, вчать розуміти значення і функцію свого інструменту в ансамблі. Групові заняття сприяють розвитку в них таких якостей, як взаєморозуміння й відповідальність, колективізм. Як і на індивідуальних заняттях, важливу роль відіграє диференційований підхід до кожного учасника ансамблю і створення на заняттях сприятливого мікроклімату.

На зведених репетиціях удосконалюються навички спільного виконання музичних творів, що були розучені на індивідуальних та групових заняттях, відпрацьовуються динаміка, штрихи, цілісність виконання.

Чимале значення має така форма навчання ансамблевого виконавства, як ескізне вивчення музичних творів. Ескізна форма навчання є, певним чином, проміжною між читанням нот з листа і ретельним художнім вивченням твору і дозволяє досить швидко – за два-три уроки – не тільки освоїти не надто важкий у технічному плані музичний текст, але й творчо попрацювати над його художнім утіленням. Крім того, ескізна форма роботи в ансамблі надає майбутньому вчителю музичного мистецтва можливість збагатити свої знання, ознайомившись із максимальною для себе кількістю музичних текстів, оскільки, як відомо, інструментальний ансамбль розширює специфічні рамки музичного репертуару, збагачуючи його перекладеннями оркестрових партитур. Це, у свою чергу, передбачає не тільки творче осмислення і вирішення студентом завдань симфонічного звучання за допомогою тембральних можливостей різних інструментів, але й дозволяє, творчо переосмислюючи функції диригента, об'єднати їх із виконавськими в ансамблі. Відзначимо, що і автори багатьох програм з музики для ЗЗСО пропонують до вивчення на уроках музичного мистецтва твори, написані не лише для різних інструментів solo, але включають також симфонічні партитури в ансамблевому – як чотириручному, так і для двох фортепіано – перекладені.

У зв'язку з цим уточнимо, що і репертуар, який добирають для ескізного вивчення в класі ансамблевого виконавства, повинен бути максимально наближений до практичної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Таким чином, у процесі навчання в ЗВО методичні аспекти, що стосуються музично-виконавської специфіки навчання ансамбля, повинні стати тією базою, на якій будуть продуктивно вирішуватися питання, пов'язані з підготовкою майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної музично-педагогічної діяльності.

Важливою формою ансамблевої діяльності є самостійна робота. В її основі лежить вибір індивідуальної програми музичної діяльності студента і самоконтроль за її виконанням.

Самостійна робота студента – майбутнього керівника інструментального ансамблю передбачає:

- вивчення способів, принципів організації і планування навчального процесу, використання основних форм проведення занять з учнями на різних етапах навчання гри в ансамблі;
- вивчення поняттєвого апарату сучасної музично-педагогічної теорії з метою застосування теоретичних знань у практичній роботі;
- участь у колективних обговореннях відкритих уроків, майстер-класах провідних викладачів-керівників ансамблів;
- роботу зі спеціальною літературою, реферування, складання планів-конспектів, оформлення необхідної документації;
- аналіз діалектичного характеру взаємодії та індивідуальних принципів роботи з ансамблем;
- самостійну роботу з нотним текстом;
- оволодіння елементами методики виконавського аналізу музичних творів;
- виконання основних репертуарних, художніх і технічних завдань;
- складання різних типів програм (цільових, тематичних, концертних різного рівня складності);
- аналіз змістового контексту твору;
- засвоєння навичок порівняльного аналізу інтерпретацій;
- опановування майстерності аргументації, узагальнення і викладення методичного

матеріалу, власних висновків і пропозицій у формі реферату, науково–методичної роботи.

Поєднання зазначених методів і форм на основних етапах роботи з ансамблем дозволяє педагогу не тільки успішно сформувати виконавські навички студента, але й сприяє розвитку особистості, музичної культури ансамбліста в цілому.

Висновки. Отже, на підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що підвищення рівня сформованості виконавських навичок гри в інструментальному ансамблі залежить від низки чинників, серед яких:

- активна й зацікавлена позиція студентів і викладача – керівника ансамблю;
- вдалий добір музичного репертуару для розучування й виконання з урахуванням доступності та інтересу для учасників колективу;
- використання інноваційних методик в організації занять з ансамблевого виконавства, які мають позитивно вплинути як на формування виконавських навичок, так і на загальномузичне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні питань психологічної підготовки студентів-ансамблістів до концертного виступу.

Список використаної літератури

1. Біла Н. Л. Ансамблеве музикування: до сутності поняття. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 40–46.
2. Чжун В. Методика підготовки іноземних студентів до ансамблевої роботи зі шкільною молоддю : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 23 с.
3. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. Москва: Музыка, 1971. 112 с.
4. Ляшенко Т. В. Фортепіанний ансамбль у системі музично-педагогічного навчання. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 141–143.
5. Стурзеску О. Диференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні. *Нова пед. думка*. 2004. № 2. С. 113–115.
6. Шубіна В. П. Роль фортепіанного ансамблю у формуванні музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики. *Педагогічний дискурс: збірник наукових праць*. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9. С. 375–380.

PECULIARITIES OF FORMING SKILLS OF PLAYING IN INSTRUMENTAL ENSEMBLE

Shumska Olha

candidate of pedagogical sciences, assistant professor of piano department
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy

Oleshko Valerii

senior teacher of piano department
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy

Oleshko Tetiana

teacher of piano department
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy

Introduction. Musical-instrumental training is an important constituent of the structure of graduate students' musical-pedagogical education at pedagogical higher education institution. Ensemble performance, as one of the aspects of future teachers' musical performing activities, is an important factor of improving professional training of future musical art teachers.

Purpose. The research is aimed at illustrating the peculiarities of forming future musical art teachers' skills of playing in instrumental ensemble within the discipline «Ensemble performance» at pedagogical higher educational establishments.

Methods. Such methods as analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of theoretical and methodological aspects of forming skills of playing in instrumental ensemble form the basis of this research.

Results. Ensemble performance is one of the fields of performance activities, and studying at ensemble performance class is an essential part of the process of future pedagogue-musicians' professional training. In order to play in ensemble the performer needs specific knowledge and skills

of group music-making. Firstly, the student should master the instrument to an adequate degree, which motivates him/her to gain more productive knowledge. It is also necessary to have experience of both solo performance and accompaniment. This stimulates musicians' learning new techniques, enhancing their proficiency. Secondly, each class should be aimed at activating students' creative activities, bringing up musical taste, forming spiritual personality. Thirdly, different kinds of ensemble music-making can be placed among innovative methods of students – ensemble performers' all-round development. Such activities allow advancing the whole spectre of musicians' abilities.

Originality. Combining innovative methods and techniques of educational work with musical ensemble, which are characterized in the paper, enables not only forming musicians' performance skills, but also favours the musical art teacher's personality development.

Conclusion. Thus, we can assert that enhancing proficiency level of performance skills in instrumental ensemble depends on a number of factors, which are as follows: 1) active and motivated attitude of students and teacher – leader of ensemble; 2) reasonable selection of musical repertoire for preparing to perform with consideration for availability and interest for ensemble participants; 3) using innovative methodology in organizing ensemble performance classes, which will positively affect both forming future musical art teachers' performance skills and general musical formation.

Key words: ensemble performance, future musical art teachers, musical repertoire, ensemble technique, performance skills.

References

1. Bila N. L. (2014) Ansambleve muzykuvannia: do sutnosti poniattia. Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnogo universytetu im. Myloly Hoholia: *Psykhologo-pedahohichni nauky*. No 2. S. 40–46. [in Ukrainian].
2. Chzhun V. (2018) Metodyka pidhotovky inozemnykh studentiv do ansamblevoui roboty zi shkil'noi moloddiu: avtoref ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Natsional'nyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 23 s. [in Ukrainian].
3. Gotlib A. (1971) *Osnovy ansamblevoi tekhniki*. Moskva: Muzyka. 112 s. [in Russian].
4. Liashenko T. V. (2015) Fortepianni ansambl' u systemi muzychno-pedahohichnoho navchannia. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. No 2. S. 141–143. [in Ukrainian].
5. Sturzesku O. (2004) Dyferentsiatsiia profesiinykh navychok v ansamblevomu muzykuvanni. Стурзеску О. Диференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні. *Nova ped. dumka*. No 2. S. 113–115. [in Ukrainian].
6. Shubina V. P. (2011) Rol' fortepiannoho ansambliu u formuvanni muzychnykh umin' ta navychok maibutnykh vchyteliv muzyky. *Pedahohichni dyskurs: zbirnyk naukovykh prats'*. Khmelnyts'kyi: KhHPA. Vyp. 9. S. 375–380. [in Ukrainian].

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИГРЫ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ АНСАМБЛЕ

Шумская Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия

Олешко Валерий Леонидович

старший преподаватель кафедры фортепиано
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия

Олешко Татьяна Евгеньевна

преподаватель кафедры фортепиано
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия

Статья посвящена вопросам возможности усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства путём формирования у них навыков ансамблевого исполнительства. Обосновано, что обучение искусству ансамблевого исполнительства является важной составляющей содержания музыкально-инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Раскрыта специфика ансамблевой формы исполнительства. Охарактеризованы инновационные методы преподавания в классе ансамбля. Определены требования к отбору музыкального репертуара. Проанализированы особенности процесса обучения и задания, которые стоят перед преподавателем класса ансамблевого исполнительства. Рассмотрены основные формы занятий, которые используются во время учебной ансамблевой деятельности.

Ключевые слова: ансамблевое исполнительство, будущие учителя музыкального искусства, музыкальный репертуар, ансамблевая техника, исполнительские навыки.

Отримано редакцією 20.01.2020 р.

УДК 378.011-051:373:2:005.336.2

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-199-205

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дмитренко Аліна Павлівна

аспірантка, асистентка кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: alinadmutrenko1990@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7743-6289

Корякіна Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: kdo_gnpu@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-4534-0303

У статті здійснено аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя на основі використання компетентнісного та технологічного підходів як засобу реалізації основної ідеї сучасної системи освіти. Відповідно до цього на основі аналізу наукових джерел здійснено характеристику базових понять формування професійної компетентності, виявлено особливості реалізації технологічного підходу в освіті.

***Ключові слова:** освіта, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, технологічний підхід.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні відповідно до політичних соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. У зв'язку з цим зростають вимоги до фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У багатьох сучасних наукових дослідженнях порушують питання вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи.

За свідченням сучасних психологів (І. Бех, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко та інші) відбулися суттєві зміни в особистості сучасної дитини-дошкільника. Сучасні діти не схожі на дітей середини ХХ століття: розширився діапазон відмінностей дітей у мисленні, мовленні, процесах запам'ятовування і перероблення інформації. Усе це вимагає від вихователів-практиків уміння знаходити нові шляхи щодо стимулювання розвитку дошкільників, індивідуалізації та диференціації освітньо-виховного процесу, тобто бути професійно компетентними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головними завданнями у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті є розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку, освоєння та впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможних фахівців [1].

Сьогодні, ми є свідками переходу від навчання за зразком до особисто орієнтованого навчання, яке забезпечує саморегуляцію і самореалізацію людини, тож важлива роль зосереджена на особистості педагога, його ерудиції, професійній компетентності, без яких неможливе навчання і виховання в нових умовах.

Надзвичайно значущими у контексті вирішення проблеми ефективної фахової підготовки педагогів-вихователів є праці Г. Беленької, І. Дичківської, О. Кононко, О. Левицької, Т. Поніманської, О. Курка, Л. Загородньої, І. Корякіної, Н. Гордій, С. Тітаренко, О. Шовкопляс, І. Савченко та інших.

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу в перегляді стану системи професійної підготовки вихователя. Неоднозначне ставлення до проблем виховання негативно позначається на процесі професійної підготовки майбутнього вихователя, в якій

продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне. Отже, відзначимо основні принципові суперечності у процесі фахової підготовки вихователя:

- між об'єктивними вимогами суспільства і суб'єктивними утрудненнями, стереотипним мисленням, традиційними підходами;
- між типовою системою підготовки вихователя та індивідуально-творчим характером виховної діяльності;
- між застарілими формами, методами, засобами викладання педагогічних дисциплін та потребою ВНЗ у впровадженні в навчальний процес нових педагогічних технологій, що мають виховний, стимулювальний характер.

Одним із найбільш поширених підходів до визначення показників підготовленості студентів до педагогічної діяльності є рівні педагогічної діяльності, визначені й охарактеризовані Н. Кузьміною (1967 р.), В. Сластьоніним (1976 р.). Існують також інші показники професійної готовності, одним з яких є професійна компетентність.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення проблеми формування професійної компетентності майбутнього вихователя на основі використання компетентнісного та технологічного підходів як засобу реалізації основної ідеї сучасної системи освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різні автори трактують поняття «професійна освіта» по-різному: як характеристики готовності до професійної діяльності (Р. Гуревич, О. Пехота, М. Сергєєв), як компетентність (В. Воронцова, Г. Волновицький, В. Гайворонський), як майстерність (І. Зязюн, В. Моргун, В. Орлов), як освіченість (В. Кудін, О. Кульчицька).

Відповідно до державних стандартів вищої освіти у закладах вищої освіти здійснюється підготовка майбутніх вихователів до таких видів діяльності:

- організація та проведення освітньо-виховної роботи з дітьми раннього і дошкільного віку;
- сприяння організації змістовної самостійної діяльності дітей раннього і дошкільного віку (предметної, ігрової, рухової, трудової, художньої та інших);
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей і врахування їх в організації освітнього процесу;
- сприяння розвитку вроджених задатків і нахилів дітей: музичних, образотворчих, музично-рухових, лінгвістичних тощо;
- корекція окремих недоліків фізичного і психічного розвитку дітей (плоскостопість, постава, заїкання, звуковимова тощо);
- виготовлення наочних, дидактичних посібників для різних видів діяльності дітей;
- аналіз педагогічного досвіду з дошкільної освіти та творче впровадження його у власну педагогічну практику;
- вивчення педагогічної, психологічної, методичної літератури та вдосконалення на її основі власного досвіду (професійного рівня) [2, с. 7].

Підготовка майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти спрямована на опанування базових знань з педагогічних дисциплін. Отже, вихователь закладу дошкільної освіти повинен володіти такими знаннями:

- методологічними – знанням загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації виховання і навчання;
- теоретичними – знанням цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності та закономірностей формування і розвитку особистості дитини дошкільного віку;
- методичними – знанням методик та прийомів виховання і навчання дітей дошкільного віку;
- технологічними – знанням способів і прийомів виховання і навчання дітей

дошкільного віку, тобто володіння педагогічною технікою [3, с. 29].

У процесі навчання у закладі вищої освіти майбутні вихователі оволодівають спеціальними педагогічними вміннями і навичками роботи з дітьми дошкільного віку.

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на впровадження у практику компетентнісного підходу до особистості, згідно з яким найважливішим завданням сучасного дошкільного закладу є навчання дітей науки життя (а не тільки окремих знань з математики, мови тощо), турбота про життєздатність дитини, збагачення її навичками практичної діяльності [4, с. 11].

У сучасній науці вироблено новий підхід до визначення професіоналізму. Професіонал розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проєктуванні, у творенні та творчому перетворенні власної діяльності. Основними особливостями діяльності фахівця на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості. Н. Нічкало вважає головним завданням професійного навчання підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, національної свідомості.

На необхідності розроблення проблеми фахової підготовки в умовах багаторівневої професійної освіти наголошують такі вчені, як С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, І. Котов, В. Сричевський, В. Маслов, Т. Новикова, Р. Овчарова, В. Стрельников, Н. Харитоновна, О. Шиян. Розробленню нових підходів до навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти присвячено праці Є. Аксьонової, Л. Богомолова, О. Овчарука та інші.

Компетентнісний підхід в освіті полягає у підвищенні ролі інтелектуального, комунікативного, морального, когнітивного та інформаційного освітнього компонентів. Саме тому, на думку науковців (Г. Беленька, Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, А. Хуторської та інші), необхідно переорієнтовувати програми і педагогічні технології на компетентнісний підхід, а це вимагає перегляду специфіки побудови освітнього середовища професійної підготовки. Адже саме компетентнісний підхід забезпечує формування фахової компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі особистості вихователя, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідної роботи [5, с. 7].

У сучасній освіті активно розробляється і досліджується термін «компетентність». Компетентність – слово іншомовного походження, яке латинською «competentio», що, у свою чергу, бере початок від слова «competo» – що в перекладі означає: досягаю, відповідаю, підходжу.

В енциклопедії освіти термін «компетентність» означає коло питань, у яких людина добре розуміється; набуття її молодого людиною відбувається не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [6, с. 408].

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» поняття «компетентність» подано у такому трактуванні: «Компетентність (компетентності) за проєктом Тьюнінг Європейської Комісії – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, навчання за освітньою (навчальною) програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника закладу вищої освіти» [7, с. 32].

Дослідниця Л. Бірюк зауважує, що з огляду на педагогічний підхід поняття «компетентність» тлумачиться як міра відповідності знань, умінь, досвіду, певного соціально-професійного статусу фахівця реальному рівню складності задач та проблем, що ним виконуються і розв'язуються. За основу науковець пропонує взяти таке визначення

компетентності (освітньої): це рівень володіння сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що визначаються відносно певної діяльності – кола предметів і процесів – та передбачають необхідність якісно, продуктивно діяти щодо них [8].

Поряд з широким терміном «компетентність» часто використовується більш вузький термін «професійна компетентність». Показником якості підготовки випускників закладів вищої освіти є професійна компетентність, що є інтегральним утворенням і складається з різних компонентів. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує відсутність єдиного підходу щодо означення поняття «професійна компетентність вихователя».

К. Шапошніков розуміє термін «професійна компетентність» як готовність і здатність спеціаліста приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [9, с. 11].

Такі дослідники, як Г. Беленька, Я. Боллюбаш, Л. Даниленко, І. Єрмакова, І. Зязюн, В. Олійник вважають, що професійна компетентність педагога є інтегральною якістю особистості, що має свою структуру, яка дає змогу фахівцеві найбільш ефективно здійснювати свою діяльність і сприяти його саморозвитку та самовдосконаленню.

Як зазначає Г. Беленька, професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти характеризується його здатністю виконувати професійні завдання на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісно професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, вимогливість, емпатія та комунікативність. Структурними компонентами професійної компетентності науковець називає мотиви, системні знання, фахові вміння та професійно значущі якості особистості. Такі якості в результаті набуття особистістю професійного досвіду закріплюються і посідають серед інших компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у вищому навчальному закладі професійна компетентність випускника визначається базовою і розглядається як здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, вміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності [10, с. 7].

Варто зазначити, що вихователь – це не просто людина, наділена сукупністю властивостей, характеристик, якостей. Вихователь є особистістю і професіоналом у тому випадку, якщо ця сукупність властивостей є єдиним цілим, в основі якого лежить мотиваційна сфера, що забезпечує соціальну, пізнавальну і професійно-педагогічну спрямованість.

Аналіз термінології показав, що розгляд змісту професійної компетентності і її складових дослідники пов'язують із сукупністю термінів, що разом утворюють єдину компетентність. Їх змістове ототожнення очевидне, незважаючи на умовне розходження основних компонентів професійної компетентності та неповний термінологічний збіг; причому одні акцентують увагу на змістовому компоненті – оволодіння знаннями; інші надають перевагу практичній діяльності – розвитку професійних умінь; треті виділяють професійно-особистісні якості особистості.

Для оптимізації фахової підготовки майбутніх вихователів використовують технологічний підхід, який розроблено в напрямі ідеї технологізації освітньої діяльності. Характеризуючи процеси, що спонукають виникнення і впровадження педагогічних технологій у сучасну практику освіти, дослідники (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, К. Волинець, М. Кларін, Т. Селевко, Н. Тализіна та інші) зазначають необхідність відтворення в педагогіці системно-діяльнісного підходу, упорядкування на цих засадах засобів навчання в освітніх закладах; потребу технологічного підходу до вибору методів, організаційних форм взаємодії студента і педагога, що забезпечують гарантовані результати навчання та знижують негативні наслідки роботи педагога.

Тому одне з завдань педагогічної освіти – підготовка студентів для подолання цих труднощів, навчання їх критичного аналізу своєї діяльності, творчого використання теоретичних і практичних педагогічних знань.

Знання педагога становлять основний зміст його діяльності. Вони необхідні йому для формування навичок і вмінь для набуття нових знань.

Охарактеризуємо наступний компонент професійної компетентності – уміння. В одних випадках уміння визначають як здатність людини виконувати дії (Н. Білявий, Ф. Мілерян, К. Платонов), в інших – як компонент діяльності та визначають їх як дію (В. Беспалько, І. Лернер, Н. Талізін), третя група вчених відносить «уміння» до категорії діяльності, визначаючи його як свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності (Ю. Бабанський, О. Леонт'єв).

Таким чином, на нашу думку, педагогічні вміння – це творчі свідомі дії педагога, спрямовані на досягнення визначеної мети. При цьому не можна забувати, що вміння виробляються тільки на основі глибоких теоретичних і практичних знань.

Наступним структурним компонентом професійної компетентності є поняття професійно-педагогічного досвіду, характеристика якого спирається на чуттєво-емпіричне пізнання дійсності.

Творчий потенціал особистості педагога забезпечує готовність до здійснення творчої діяльності, установку на нестандартне, оригінальне, ефективне навчання, виховання. Н. Лобанова, В. Косарев, А. Крючатов розглядають здібність приймати рішення на основі ретельного психолого-педагогічного аналізу ситуації і вивчення вікових індивідуальних особливостей дітей, а не здатність до інтуїтивної дії внаслідок спонукання; як досвідчених педагогів, які вільно володіють професійними знаннями та вміють актуалізувати їх у складній педагогічній ситуації.

Оволодіння професією не зводиться лише до отримання знань, умінь, навичок, тому що для професійного становлення особистості необхідна зміна ціннісно-мотиваційної сфери. Становлення молодого фахівця супроводжується розвитком професійних здібностей і якостей особистості для того, щоб він міг задовольнити професійні сподівання. В однаковій діяльності якості особистості виявляються по-різному залежно від установок, інтересів, ідеалів, мотивів, які спонукають до діяльності і які визначають ставлення до неї. Основою, навколо якої компонується якості особистості, є спрямованість особистості (Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Н. М'ясищев та інші). Ця характеристика в різних концепціях розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «домінувальне ставлення» (Н. М'ясищев), «основна життєва спрямованість» (Б. Анан'єв). Отже, спрямованість постає як системоутворювальна властивість особистості, що визначає її психологічний склад (Б. Ломов).

Використання технологічного підходу в освіті зумовлено відмінними особливостями педагогічних технологій, до яких належать:

- чіткість і визначеність у фіксації результату;
- наявність критерію його досягнення;
- покрокова і формалізована структура діяльності суб'єктів навчання, що визначає трансформацію досвіду [11].

Аналіз наукових праць А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Г. Даниленко тощо свідчить про перспективність та ефективність застосування технологічного підходу до процесу формування базових знань з предметів педагогічного циклу в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Педагогічні технології спрямовані на максимальну оптимізацію освітнього процесу шляхом проектування цілей навчання, програмування діяльності викладача і студентів для забезпечення максимальної організованості та, як наслідок, досягнення необхідного результату [12].

Висновки. Аналіз теоретичних досліджень у галузі професійної компетентності показав, що поняття компетентності пов'язане з цілим рядом схожих за змістом визначень, які в сукупності утворюють єдину компетентність.

Підбиваючи підсумок, доходимо висновку, що проблема формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти базується на використанні

компетентнісного та технологічного підходів. Їх використання у фаховій підготовці майбутніх вихователів потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
2. Державний стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 5.010101 «Дошкільне виховання» (наказ МОН №576 від 22.08.2003р.).
3. Загородня Л. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
4. Кононко О. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогн. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ: Світич, 2009. 208 с.
5. Комплексний підхід до формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / О. Курок, Г.Барсуковська, Н.Гордій та інші; під заг. ред. О. Курка. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. 232 с.
6. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. І. І Бабин, Я. Я Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяд», 2011. 100 с.
8. Бірюк Л. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.
9. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія / За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Київ: Вид-тво, 2015. 244 с.
10. Беленька Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.08 – дошкільна педагогіка. Київ, 2012. 38 с.
11. Юдин В. Сколько технологий в педагогике? *Школьные технологии*. 1999. № 3. С. 34–36.
12. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

METHODOLOGICAL BASES OF FORMING THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE

Dmytrenko Alina

assistant, department of theory and methodology of preschool education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Koriakina Iryna

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methodology of preschool education
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Introduction. *The article analyzes the problem of future preschool teachers' professional training. The problem is based on using the competent and technological approaches as the means of implementing the main idea of the modern education system.*

The purpose of the article *is to highlight the issue of forming the future preschool teachers' professional competence basing on the competent and technological approaches.*

Methods. *Analysis of psychological and educational literature and method of analogies are used.*

Results. *The views of different researchers (H. Belienka, I. Dychkivska, O. Kononko, O. Levytska, T. Ponimanska, O. Kurok, L. Zahorodnia, I. Koriakina, N. Hordii, S. Titarenko, O. Shovkopliias, I. Savchenko etc.) on the problem of preschool teachers' professional training were discussed.*

In modern education, the term «competence» is being actively developed and studied. Analysis of theoretical studies in the field of professional competence has shown that the term «competence» is associated with a number of similar definitions, which form only one competence in general.

Originality. *The basic concepts of forming the professional competence are characterized. The contents and structure of the professional competence are revealed. The study discloses the peculiarities of implementing the competent and technological approaches in education. A competent approach is to enhance the role of the intellectual, communicative, moral, cognitive and*

informational educational components.

The technological approach in the process of forming the future preschool teachers' professional competence is considered.

Analysis of scientific works of A. Aleksyuk, Yu. Babanskyi, V. Bezpalko, H. Danylenko etc. represents the prospects and effectiveness of the technological approach to the process of forming the future preschool teachers' basic knowledge on subjects of the pedagogical cycle.

Conclusion. *The problem of forming the future preschool teachers' professional competence consequently is based on the competent and technological approaches. Their use in training of the future preschool teachers requires further researches.*

Key words: *education, competence, professional competence, competent approach, technological approach.*

References

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v XXI stolitti // <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra za spetsialnistiu 5.010101 «Doshkilne vykhovannia» (nakaz MON №576 vid 22.08.2003r.) [in Ukrainian].
3. Zahorodnia L., (2010) Pedagogichna maisternist vykhovatelya doshkilnoho zakladu: navch. posib. 2-he vyd. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
4. Kononko O., (2009) Vychovuiemo sotsialno kompetentnoho doshkilnyka: navch.-metod. posib. do Bazovoi prohr. rozv. dytyny doshk. viku «Ja u Sviti». Kyiv: Svitych [in Ukrainian].
5. Kompleksnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu: monohrafiia [O. Kurok, H. Barsukovska, N. Hordii ta inshi] pid zah. red. O. Kurka (2015). Hlukhiv: RVV Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka [in Ukrainian].
6. Entsyklopediia osvity / Hol. red. V. Kremen (2008). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
7. Natsionalnyi osvittii hlosarii: vyshcha osvita / avt.-uklad. I. Babyn, Ya. Boliubash, A. Harmash y in.; za red. D. Tabachnyka i V. Kremenia (2011). Kyiv: TOV «Vydavnychi dim «Pleiad» [in Ukrainian].
8. Biriuk L., (2009). Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnologii (na materialii metodyky vykladannia rosiiskoi movy): monohrafiia. Hlukhiv: RVV Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka [in Ukrainian].
9. Pidhotovka maibutnykh vykhovatelyv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia / Za zahalnoiu redaktsiieiu H. Bielienkoi, O. Polovinoi (2015). Kyiv: Vyd-tvo [in Ukrainian].
10. Bielienka H., (2012). Teoretyko – metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovatelyv doshkilnykh zakladiv v umovakh stupenevoi pidhotovky: avtoref. dys. doktora ped. nauk: spets. 13.00.08 – doshkilna pedagogika. Kyiv [in Ukrainian].
11. YUdin V., (1999) Skol'ko tekhnologij v pedagogike?. SHkol'nye tekhnologii. [in Ukrainian].
12. Bespalko V., (1989). Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. Moskva: Pedagogika [in Russian].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дмитренко Алина Павловна

аспирантка, ассистент кафедры теории и методики дошкольного образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Корякина Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье проведен анализ проблемы профессиональной подготовки будущего воспитателя на основе использования компетентностного и технологического подходов как средства реализации основной идеи современной системы образования. В соответствии с этим на основе анализа научных источников осуществлена характеристика базовых понятий формирования профессиональной компетентности, выявлены особенности реализации технологического подхода в образовании.

Ключевые слова: *образование, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, технологический подход.*

Отримано редакцією 8.01.2020 р.

Розділ 3

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

CHAPTER 3

HISTORY OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

УДК 37.014.5

DOI: 10.31376/2410-0897-2020-1-42-206-213

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНИХ УСТАНОВАХ ВОЛИНСЬКОГО ВОЄВОДСТВА

Марчук Оксана Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'ячука»

e-mail: oxanna442@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-2922-285X

У статті проаналізовано основні напрями виховання молодого покоління в освітньо-культурних установах Волинського воєводства у 20-30 рр. ХХ ст. Дано визначення виховання відповідно до теми статті. Обґрунтовано, що основними напрямами виховання дітей та молоді були: національне, фізичне, сімейне, естетичне, громадянське. До здійснення процесу виховання, окрім вчителів, залучалися представники свідомої національної інтелігенції, діячі громадських товариств. Зазначено, що основні напрями виховання активно обговорювали на сторінках волинських газет і журналів. Пояснено необхідність використання досвіду волинських освітян щодо виховання дітей і молоді в освітньо-культурних установах Волині в 20-30 рр. в часи сьогодення та представлено шляхи його творчого впровадження.

***Ключові слова:** виховання, напрям, освітньо-культурні установи, діяльність, патріотизм.*

Постановка проблеми. В останні роки в Україні спостерігаємо стрімке виникнення нових закладів освіти, освітньо-культурних центрів, молодіжних організацій, дитячих клубів, центрів раннього розвитку дитини, які надають освітні послуги. Діяльність кожної цієї установи потребує належного контролю з боку держави та громадськості, адже потрібно стежити за основними аспектами їхньої діяльності, визначати, які цінності та життєві орієнтири пропагуються їхні активісти.

Необхідність вивчення вітчизняного досвіду щодо формування патріотизму також замовлена складною політичною ситуацією в країні, окупацією Криму та Сходу України. Стрімкий інтерес до кращих зразків морального виховання підлітків зумовлений зростанням дитячої злочинності, насильством у родинях, занепадом сімейних цінностей.

Відтак у сучасних освітянських документах зазначено, що завдання закладів освіти та культурних установ повинні бути спрямовані на «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля»[1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах сучасного реформування та національної розбудови системи педагогічної освіти й виховання згідно з вимогами євроінтеграції та глобалізації в Україні активізувались пошуки вітчизняних дослідників щодо добору основних методів, форм та прийомів виховання дітей та молоді. Розвитку

виховних технологій в освіті й педагогіці присвячені праці таких учених, як Г. Білавич, В. Бондар, В. Кузьменко, В. Поліщук, Н. Слюсаренко, Г. Терещук, Л. Хоружа, Ю. Щербяк, О. Янкович. Аналізуючи проблеми сучасного виховання, О. Алексєєва зауважила, що сьогодні є потреба у «залученні широкого загалу громадян до обговорення проблем громадянського виховання молоді, проведення конференцій, диспутів, круглих столів, семінарів з участю спеціалістів різного фаху – педагогів, психологів, політологів, соціологів, філософів тощо» [2, с. 11].

Загальні тенденції виховання молоді на Волині у 20-30 рр. ХХ століття були об'єктом дослідження сучасних науковців. Зокрема, у монографії «Велика Волинь» [3] проаналізовано історичну ретроспективу культурно-освітнього розвитку Великої Волині ХІХ – 30-х рр. ХХ ст., виявлено провідні характеристики процесу становлення системи навчання і виховання Волині, здійснено аналіз соціокультурних аспектів розвитку окремих освітніх закладів волинського краю. У цьому дослідженні представлено специфіку виховного процесу в ремісничих та медичних закладах, проаналізовано естетичне виховання дітей у контексті розвитку музичної освіти, особливості проведення позашкільної виховної роботи та основні аспекти виховання дітей національних меншин.

Вагомим здобутком є наукові пошуки Р. Найди, яка обґрунтувала, що виникнення та становлення громадських товариств на Волині відбувалося під впливом соціокультурних чинників, еволюції педагогічних ідей: «За умов поліетнічності Волині молодіжні товариства сприяли утвердженню культурних цінностей на засадах добра та моралі» [4, с. 11].

Монографічно та на дисертаційному рівні різні аспекти досліджуваної проблеми аналізували Г. Білавич, Я. Веремич, Д. Герцюк, Л. Давидюк, Т. Джаман, Н. Сейко, С. Степанюк.

Формулювання мети статті. Мета статті – визначити та проаналізувати основні напрями виховання молоді в освітньо-культурних установах Волинського воєводства та представити шляхи їх творчого використання в сучасних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. У лютому 1921 р. західні повіти Української Народної Республіки ввійшли до складу другої Польської Республіки під назвою Волинського воєводства. Раніше ці землі утворювали Волинську губернію Російської держави. Офіційно Волинське воєводство існувало до листопада 1939 р., після чого його повіти ввійшли до складу Рівненської, Волинської та Тернопільської областей. Однак за майже 20-літню історію тогочасні вчителі та діячі освіти і культури сформували нову віху в розвитку регіонального шкільництва, виробили оригінальну систему виховання дітей і молоді.

У сучасній довідниковій літературі термін виховання потрактовано як «процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів; сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства» [5, с. 71]. Автори енциклопедичного видання кінця ХІХ століття Ф. Брокгауз та І. Ефрон зазначають, що це «направлений вплив дорослого на дитину чи молоду людину, який має на меті довести останніх до того рівня самостійності, необхідного людині для виконання свого призначення на землі» [6]. У словнику З. Гіперса: «Слово «виховання» в українців, очевидно, пішло від ховати, тобто заховати (уберегти) від небезпек, смерті, хвороби, «лихих очей», поганих впливів; згодом воно набуло узагальненого змісту, виражаючи процес систематичного впливу на культурний розвиток, формулювання світогляду, духовного світу й моральної поведінки дітей та молоді» [7, с. 62].

У контексті нашої проблематики нами дано таке визначення виховання: систематичний вплив на індивіда із боку інших особистостей з метою формування в нього певних моральних і культурних норм, світоглядних позицій, переконань з метою реалізації людини на благо суспільства.

Аналіз архівних матеріалів, наукової літератури дозволив виокремити типи освітньо-культурних установ, що були поширені на території Другої Речі Посполитої (рис. 1).

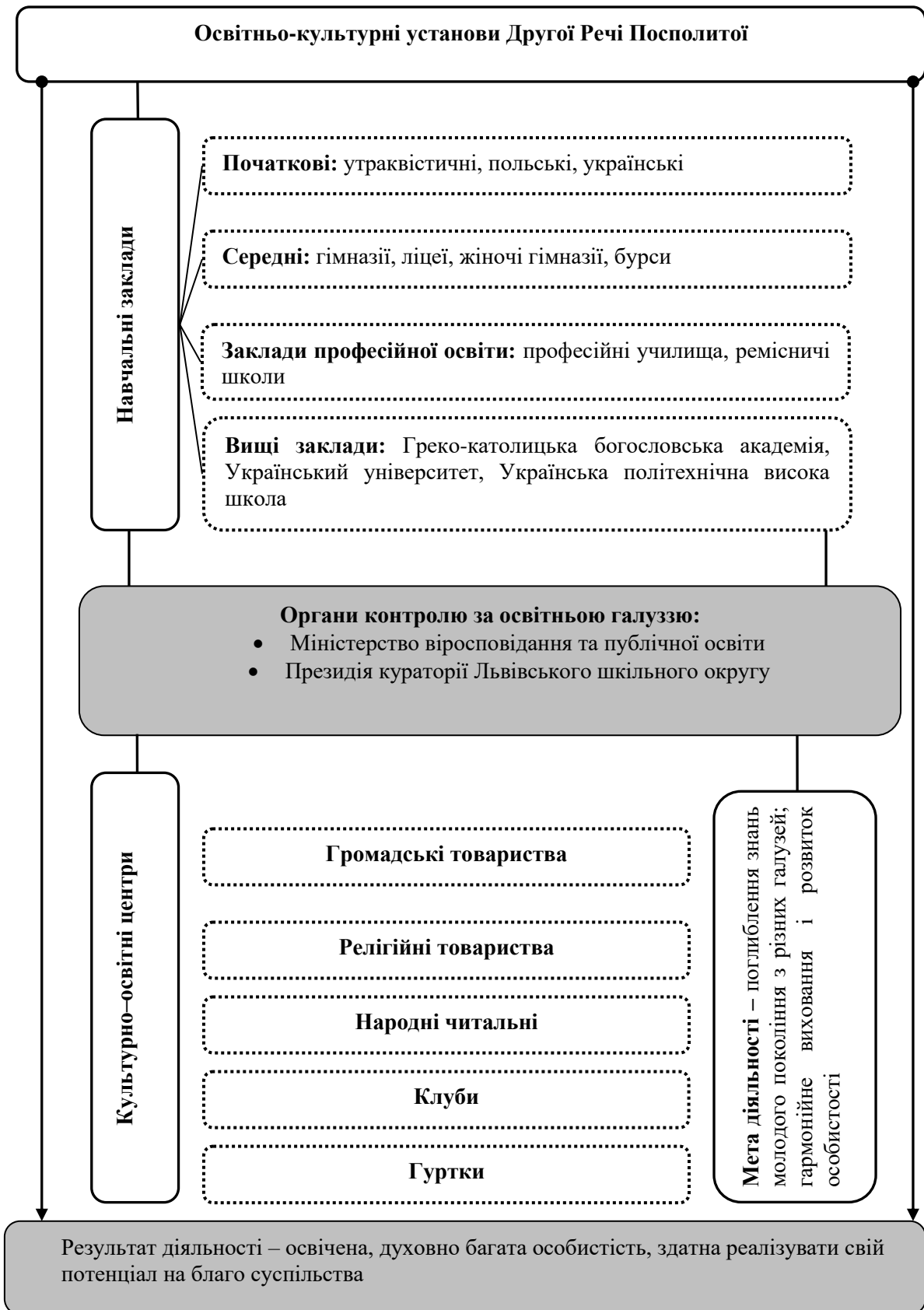


Рис. 1. Навчальні та освітньо-культурні установи Другої Речі Посполитої

У ході дослідження встановлено, що діти та молодь, які проживали на території Волинського воєводства, активно залучалися до виховних заходів, які проводили вчителі та

активісти різноманітних громадянських об'єднань. Нами було виокремлено такі основні напрями виховання:

1. Національно-патріотичне: Патріотичні заходи проводили в школах різних типів. Наприклад, у Луцькій українській гімназії імені Лесі Українки розробили комплексну систему патріотичного виховання школярів. Серед документів фонду 73 «Луцька українська гімназія імені Лесі Українки» вміщено «Хроніки гімназії за 1926–1929 рр.» [8, арк. 1], Робота із архівними документами засвідчила, що у 1929–1927 н. р. учні гімназії відвідали такі заходи: читання та обговорення літературних рефератів; літературно-музичні вечори, присвячені Т. Шевченку, просвітителям Кирилу та Мефодію; перегляд вистави «Назар Стодоля» Т. Шевченка. Вчителі щороку влаштовували свято ялинки, проводили пасхальні виховні заходи. Аналіз робочих програм із викладання української літератури засвідчив приділення великої уваги вивченню національних мотивів у творах Лесі Українки, І. Франка, М. Коцюбинського, М. Старицького, В. Винниченка, П. Тичини.

До здійснення виховного процесу серед дітей і молоді Волині активно долучалися представники інтелігенції та активісти різноманітних громадських об'єднань, найбільшими серед яких були «Союз українок», «Просвіта», «Рідна хата», «Сокіл», «Рівненський Боян». Пропагування патріотизму виразилося в таких напрямках їх роботи: а) щорічне проведення вечорниць; б) облаштування свята Новорічної ялинки, де діти та молодь виконували різдвяні колядки та щедрівки; в) розучування із молодим поколінням народних пісень; г) проведення академій з нагоди дня народження Т. Шевченка та святкування інших знаменних дат, участь в яких брали школярі; д) залучення дітей та молоді до гуртків народного танцю, української вишивки, національного костюма. Відомості про такі виховні заходи членів «Союз українок» уміщено у фонді 3 [9], патріотичну роботу волинських просвітян – у фонді 30 [10] Державного архіву м. Рівне.

Окрім ушанування Т. Шевченка, завдяки Волинському об'єднанню відбувалися заходи щодо вшанування інших відомих українських діячів. Так, на початку червня 1931 р. відбувалася жалібна академія щодо 5-ї річниці смерті голови Директорії С. Петлюри. Вечір пам'яті влаштували в приміщенні кінотеатру «Новий світ» у Рівному [11].

Серед заходів, які влаштовували члени «Українського спортивного клубу» для дітей та молоді, особливу популярність мали спільні краєзнавчо-туристичні прогулянки околицями міста та екскурсії до визначених пам'яток Волині. Школярі відвідували Дермань, Острог, Дубно, Луцьк. У ході проведених екскурсій вивчали історію міст і сіл волинського регіону, відвідували школи, знайомилися із відомими людьми краю, оглядали монастирі, церкви, замки.

2. Фізичне виховання молоді: Окрім учителів у школах, спортивні та оздоровчі виховні заходи проводили члени «Українського спортивного клубу», що діяв у Рівному та навколишніх селах.

У «Статуті» організації було пояснено її мету – пропагувати здоровий спосіб життя серед населення краю, особливо дітей та молоді, залучати їх до занять у різноманітних спортивних секціях, витіснити негативні звички: «Метою клубу є провадження і культивування всякого роду спортів, не шкідливих для здоров'я людини, літніх і зимових, зокрема, легкої атлетики, тяжкої атлетики, боксу, сітківки, тенісу, копаного м'яча, плавання, наколесництва, літнього і зимового туризму, гонею на льоді, лещетарства та всякого роду інших спортів, що не є заборонені законами Речі Посполитої» [12, арк. 1].

Для реалізації поставленої мети члени клубу проводили із дітьми та молоддю такі оздоровчо-виховні заходи: влаштовували спортивні змагання та забави на території Рівненського повіту; залучали до спортивних змагань, влаштованих іншими громадськими організаціями; влаштовували читання (зібрання та відчити) про значення спорту і фізичного навантаження для організму людини; проводили лекції про особливості занять гімнастикою; читали доповіді про фізичне виховання дітей та необхідність їх загартовування; роздавали дітям та молодим людям літературу про необхідність занять спортом.

У ході аналізу архівних документів з'ясовано, що фізичним вихованням займалися члени товариства «Сокіл», яке заснували 2 вересня 1910 року в Житомирі. Метою товариства було сприяти фізичному вдосконаленню своїх членів та жителів регіону, надавати допомогу громадянам та освітньо-культурним установам щодо фізичного розвитку дітей та молоді. Відтак, для досягнення поставленої мети члени товариства використовували різноманітні заходи: а) заняття із різних видів спорту; б) відкриття курсів теоретичної та практичної гімнастики; в) проведення лекцій та бесід з дітьми та молоддю про фізичне виховання.

3. *Сімейне виховання*: Один із головних акцентів у роботі освітньо-культурних товариств було зроблено в сімейному вихованні. Зокрема, члени «Союзу українок» постійно наголошували на необхідності згуртування родини, належному вихованню дитини в сім'ї, виступали із доповідями про обов'язки батька та матері. У педагогічній концепції «Союзу українок» простежується теза, що зобов'язання кожної жінки – виховання морально здорової, національно свідомої, духовно багатой дитячої особистості, яка із повагою ставиться до культурних надбань свого народу.

Відома волинська просвітителька А. Горохович у одному зі своїх рефератів зазначила, що подібний обов'язок українській жінці не важко виконувати, адже їй генетично передаються необхідні для цього вміння. На думку А. Горохович, матір повинна пильно стежити за розвитком дитини, дбати про її духовний, психологічний розвиток, сприяти нормальному росту, відтак, щодня забезпечувати дитину якісним харчуванням: «Подавати страву треба гарно, чисто, апетитно, щоб діти мали охоту до їжі» [9, арк. 28].

Сімейні цінності пропагувалися членами волинської «Просвіти». Підтвердженням цього є факт, що під час проведення різноманітних заходів читальні «Просвіти» відвідували цілі сім'ї. У них влаштовували вистави, забави, концерти, участь в яких брали учні шкіл та їхні батьки, а також актори-аматори, місцеві артисти, літератори тощо. Відомості про це подано в протоколах товариства.

4. *Естетичне виховання*. Важливим напрямом роботи освітньо-культурних товариств було здійснення естетичного виховання. Молодь та діти регіону розвивали свої естетичні смаки не лише під час навчання в школах, а й у позаурочний час. Зокрема, члени товариства «Сокіл», окрім проведення фізкультурно-оздоровчих занять, залучали дітей і молодь до проведення літературно-музичних вечорів, спектаклів, прогулянок, громадських розваг.

До естетичного виховання молодого покоління Волинського воєводства долучилися активісти Українського театрального товариства, які дбали про розвиток і пропагування серед дітей та молоді українського театального мистецтва, співу та музики, проводили театральні постановки для учнів волинських шкіл, залучали молодь до театального мистецтва, створювали нові аматорські дитячі та юнацькі театральні колективи, співочі та музичні товариства [13, 2 арк].

Розвитку естетичного смаку дітей та молоді сприяла діяльність активістів волинської «Просвіти», адже вони систематично збирали та розучували із молодими людьми народні пісні, влаштовували свята обжинок, вечорниці тощо: «На вечірках читали цікаві лекції, молодь співала пісень, українських, стрілецьких, ставила п'єси Кропивницького, Старицького, Шевченка» [14, с. 46]. Проводячи літературно-музичні вечори, школярі святково прикрашали зали квітами, малюнками, портретами. Розвитку музичного слуху та вокальних даних сприяло відвідання учнями «просвітницьких хорів», наприклад, в одному із сіл Луцького повіту діяв дитячо-юнацький хор, який відвідували близько 80 чол.: із них було 15 хлопчиків і 5 дівчат шкільного віку, а решта – молодь.

Формуванням естетичної культури молоді займалися також діячі мистецького товариства «Рівненський Боян», яке у 20-30 рр. ХХ ст. широко розгорнуло свою діяльність на Волині. Головне завдання полягало у збереженні кращих здобутків української культури та виховання поваги до них у молодого покоління.

5. *Громадянське виховання.* Аналіз архівних матеріалів, періодичної преси, науково-педагогічної літератури дозволив виокремити ще один напрям виховання дітей та молоді в освітньо-культурних установах Волинського воєводства – громадянське. Участь дітей та молоді в мистецьких заходах, які проводили вчителі шкіл та особливо активісти громадських об'єднань спрягло формуванню в них активної громадянської позиції, соціологізації, бажанню працювати на благо рідного народу, брати участь у державотворчих процесах.

6. *Релігійне та морально-етичне виховання.* Діти та молодь Волинського воєводства виростили в атмосфері релігійності та послуху церкві. Окрім уроків релігії, вони відвідували місцеві церкви, ходили на зустрічі з представниками духовенства. Наприклад, у 1934 р. для школярів Рівненщини було влаштовано зустріч із правлячим єпископом Волині о. Олексієм [11, арк. 13].

В інформаційній замітці журналу «Шлях» оповідалося про утворення прицерковного дитячого товариства в м. Шепетині неподалік с. Сміян. Організатори називали своє товариство дитячим сестринством. Вони акцентували на вихованні у дітей та підлітків морально-християнських чеснот: «Наше православне духовенство багато труду вкладає, щоб життя в своїх парафіях упорядкувалося, підносячи його релігійно-морально рівень... дитяче сестринство зробило велике враження в цілій громаді. Багато більше дітей стало приходити до церкви, допомагати при укресленні дому Божого, вишивати рушники» [15, с. 11].

Проводячи зустрічі із дітьми та молоддю, священники, вчителі, громадські активісти закликали бути милосердними, толерантними, благочестивими, покірними, володіти рисами, які повинні бути притаманні всім християнам та високоморальним людям. Морально-етична проблематика також розглядається у підручниках та посібниках, які використовували діти в школах Волинського воєводства. Наприклад, автор «Української читанки» М. Левицький дібрав такі тексти для читання: «Для других», «Як жити на світі», «Сирота», виписав цитати із Біблії, використав багато українських прислів'їв про працю, виховання, повагу до батьків.

Основні напрями виховання дітей та молоді Волинського воєводства було висвітлено на сторінках тогочасних видань «Шлях», «Рідний колос», «Вісті», «Календарі, Просвіти», «Українська нива».

Отже, у 20-30 роках на території Волинського воєводства розгорнули свою діяльність різноманітні освітньо-культурні установи, які займалися виховною діяльністю серед дітей та молоді краю. Їхня робота особливо позначилася на вдосконаленні таких напрямів виховання, як національно-патріотичне, фізичне, сімейне, естетичне, громадянське. До педагогічно-просвітницької діяльності були залучені вчителі, активісти громадських товариств, духовенство. Виховні ідеали пропагували серед дітей та молоді незалежно від місця проживання (місто чи село), оскільки національно зорієнтовані організації діяли в усіх населених пунктах.

Сьогодні досвід діячів освітньо-культурних установ Волинського воєводства доцільно застосовувати за такими напрямами: а) пропагування національно-патріотичних ідеалів серед дітей та молоді, особливо в східних регіонах України; б) у зв'язку зі стрімким зростанням хронічних захворювань, веденням малорухливого способу життя дітей та підлітків, викликаним комп'ютеризацією, широко пропагувати здоров'язберезувальні технології та необхідність занять спортом; в) активізація руху ЛГБТ спільнот, кількість розлучень, збільшення насильства в родині та кількості безпритульних дітей зумовлює потребу в пропагуванні сімейних цінностей; г) збільшення кількості мистецьких шкіл та культурних установ, де молодь могла б розвиватися духовно та естетично, особливо у сільській місцевості; д) вироблення системи громадянського виховання дітей і молоді з урахуванням їхніх природних задатків, інтересів та можливостей і з урахуванням потреб українського суспільства в сучасних умовах розвитку економіки, освіти та культури.

Перспективи подальших розвідок із дослідженого напрямку вбачаємо у необхідності порівняння системи виховання дітей і молоді в культурно-освітніх центрах різних регіонів України в різні історичні періоди, що допоможе комплексно осмислити становлення системи освіти України в цілому та представити її кращі здобутки на міжнародній арені.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.09.2019).
2. Алексеева О. В. Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції в контексті Європейської інтеграції: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2003. 20 с.
3. Велика Волинь: історія освіти і культури : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 500 с.
4. Найда Р. Г. Просвітницько-виховна діяльність молодіжних товариств на Волині (1919-1939 рр.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 20 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне, 2011. 552 с.
6. Енциклопедія Ф. Брокгауза та І. Ефрона. URL: <http://www.vehi.net/brokgauz/> (дата звернення: 08.01.2019).
7. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник. К., 2006. 328 с.
8. Хроніка Луцької української гімназії за 1926–1929 рр. ДАВО, ф. 73, оп. 1, спр. 7, 12 арк.
9. Статут. Протоколи засідань. Лист членам «Союзу Українок» зі Львова. Привітання із Галиції. ДАРО, ф. 3, оп. 1, спр. 1, 70 арк.
10. Переписка із повітовим управлінням державної поліції з питань діяльності української організації «Просвіта». ДАРО, ф. 30, оп. 18, спр. 484, 363 арк.
11. Оголошення про проведення концертів, ювілейних дат, проведених в м. Рівне Волинським українським об'єднанням. ДАРО, ф. 479, оп. 1, спр. 6, 17 арк.
12. Статут «Українського спортивного клубу». ДАРО, ф. 479, оп. 1, спр. 9, 6 арк.
13. Інструкція уповноваженим Українського театрального товариства, затверджена Управою товариства 29 червня 1932 р. ДАРО, ф. 479, опис 1, спр. 3, 2 арк.
14. Гладунова Є. «Просвіта» і просвітяни. Рівне, 2003. 96 с.
15. Дитяче сестринство в місті Шепетині. *Шлях*. Луцьк, 1938. № 6. С. 11.

THE MAIN DIRECTIONS OF UPBRINGING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THE EDUCATIONAL AND CULTURAL INSTITUTIONS OF THE VOLYN VOIVODESHIP

Marchuk Oksana

candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy

Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities»

Introduction. *The article analyzes the main methods of upbringing the children and youth in the cultural and educational institutions of the Volyn region. The pedagogical experience of teachers and cultural leaders is important for modern educators. This is written in current educational documents. Teachers must be the best examples of parenting of the past to educate a good and intelligent young generation.*

The purpose of the article is to study the main methods of upbringing the children and youth in the cultural and educational institutions of the Volyn region and to show the ways of using them in present schools.

Methods. *Educational literature analysis, analysis of archival materials, historical-comparative, historical-chronological induction and deduction methods are used.*

Results. *At the beginning of the twentieth century, Volyn was the part of the Polish state as the Volyn province. It was formally established in 1921. Various educational and cultural institutions operated there. Their members actively educated children and young people. We gave the definition «education». Education is a systematic influence on the individual by other personalities in order to form certain moral and cultural norms, worldviews, believes in order to realize a person for the benefit of society. The main methods of upbringing the children and youth in the cultural and educational institutions of the Volyn region: national-patriotic, physical, family, aesthetic, and civic. Teachers, activists of public associations and clergy were involved in pedagogical and educational activities. Educational ideals were promoted among children and young people, irrespective of their place of residence (city or village), as nationally oriented organizations operated in all settlements.*

Originality. *The teachers and activists' work in educational and cultural institutions is analyzed in the article. The author used little-known archival materials. The basic directions of*

education have been identified and the facts confirming them have been presented. The author explained that education was aimed at fostering patriotism, nationalism, the physical culture, the moral values, the correct and active public position of children and young people.

Conclusion. At the beginning of the twentieth century in Volyn, an original system of upbringing the young generation in educational and cultural institutions was developed there. The experience of that time teachers can be used in such directions: a) the promoting of national-patriotic ideals among children and young people, especially in the eastern regions of Ukraine; b) widely promoting of health-saving technologies; c) the promoting of family values; d) the increasing of art schools and cultural institutions; e) the developing of civic education system for children and young people according to their natural inclinations, interests and opportunities and including the needs of Ukrainian society.

Key words: education, direction, educational and cultural institutions, patriotism, young generation.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017 r.) URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 20.09.2019). [in Ukrainian].
2. Aleksieieva O.V. (2003). Teoriia i praktyka vykhovannia hromadians'kosti v shkolakh Frantsii v konteksti Yevropejs'koi intehratsii: avtoreferat dysertatsii dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07 / Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
3. Velyka Volyn': istoriia osvity i kul'tury : Monohrafiia. (2011). Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. 500 p. [in Ukrainian].
4. Najda R. H. (2008). Prosvitnyts'ko-vykhovna diial'nist' molodizhnykh tovarystv na Volyni (1919-1939 rr.) : avtoreferat dys... na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.01 / Natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni M.P.Drahomanova. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
5. Honcharenko S. (2011). Ukrains'kyj pedahohichnyj entsyklopedychnyj slovnyk. Rivne. 552 p. [in Ukrainian].
6. Entsyklopediia F. Brokhauza ta I. Yefrona. URL: <http://www.vehi.net/brokgauz/> (data zvernennia: 08.01.2019). [in Russian].
7. Hipters Z. V. (2006). Kul'turolohichnyj slovnyk-dovidnyk. K., 2006. 328 p. [in Ukrainian].
8. Khronika Luts'koi ukrains'koi himnazii za 1926–1929 rr. DAVO, f. 73, op. 1, spr. 7, 12 ark. [in Ukrainian].
9. Statut. Protokoly zasidan'. Lyst chlenam «Soiuzu Ukrainok» zi L'vova. Pryvitannia iz Halitsii. DARO, f. 3, op. 1, spr. 1, 70 ark. [in Ukrainian].
10. Perepyska iz povitovym upravlinnim derzhavnoi politicii z pytan' diial'nosti ukrains'koi orhanizatsii «Prosvita». DARO, f. 30, op. 18, spr. 484, 363 ark. [in Ukrainian].
11. Oholoshennia pro provedennia kontsertiv, iuviejnykh dat, provedenykh v m. Rivne Volyns'kym ukrains'kym ob'iednanniam. DARO, f. 479, op. 1, spr. 6, 17 ark. [in Ukrainian].
12. Statut «Ukrains'koho sportyvnoho klubu». DARO, f. 479, op. 1, spr. 9, 6 ark. [in Ukrainian].
13. Instruksiia upovnovazhenym Ukrains'koho teatral'noho tovarystva, zatverdzhena Upravoiu tovarystva 29 chervnia 1932 r. DARO, f. 479, opys 1, spr. 3, 2 ark. [in Ukrainian].
14. Hladunova Ye. (2003). «Prosvita» i prosvitiany. Rivne. 96 p. [in Ukrainian].
15. Dytiache sestrynstvo v misti Shepetyni (1938). Shliakh. Luts'k. № 6. P. 11. [in Ukrainian].

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВОЛЫНСКОГО ВОЕВОДСТВА

Марчук Оксана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ЧВУЗ «Международный экономико-гуманитарный университет имени академика С. Демьянчука»

В статье проанализированы основные направления воспитания подрастающего поколения в образовательно-культурных учреждениях Волынского воеводства в 20-30 гг. XX в. Дано определение воспитания в соответствии с темой статьи. Обосновано, что основными направлениями воспитания детей и молодежи были: национальное, физическое, семейное, эстетическое, гражданское. К осуществлению процесса воспитания, кроме учителей, привлекались представители национальной интеллигенции, деятели общественных объединений. Отмечено, что основные направления воспитания активно обсуждали на страницах волынских газет и журналов. Объяснена необходимость использования опыта волынских педагогов по воспитанию детей и молодежи в образовательно-культурных учреждениях Волыни 20-30 гг. XX века в настоящее время и представлены пути его творческого применения.

Ключевые слова: воспитание, направление, образовательно-культурные учреждения, деятельность, патриотизм.

Отримано редакцією: 13.01.2020 р.

**ВІСНИК
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

Наукове видання
Збірник наукових праць
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**BULLETIN
OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Scientific publication
Collection of research papers
PEDAGOGICAL SCIENCES

Відповідальний за підготовку збірника до видання Луценко Г.В.
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Пługіна А.П., Ланге Н. В.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен та інших відомостей.
Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.
Рукописи та матеріали не повертаються.

Authors should refrain from misrepresenting research results which could damage the trust in the journal, the professionalism of scientific authorship, and ultimately the entire scientific endeavour.

Authors whose names appear on the submission have contributed sufficiently to the scientific work and therefore share collective responsibility and accountability for the results.

Authors should understand that they carry personal liability for the provided text of manuscript.

Підп. до друку 13.02.2020.

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 24,87. Тираж 120 пр. Зам. №3298

Облік.-вид. арк. 19,87. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Надруковано: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року

ISSN 2410-0897

