

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 2

2020



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL



З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Алла Дяченко

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОГО
ДИЗАЙНУ В ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ 5

Валентина Папіжук, Юлія Лісова

ЦЕНТРИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
В НЕМОВНОМУ ВИЩІ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД 16

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Iryna Ilchuk

EXPERIMENTAL STUDY OF TEACHING CRITICAL
THINKING AT ENGLISH LESSONS IN SECONDARY
SCHOOL 23

Inna Lipchevska

VISUALIZATION OF INFORMATION: EXPERIENCE OF
SOVIET INNOVATIVE TEACHERS AND ITS ACTUAL
PROSPECTS IN EDUCATIONAL PROCESS 35

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тетяна Лукіна

ЗМІНА МОДЕЛІ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ
АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЙ:
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 42

Юлія Копочинська

ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ 51



ISSN 2411-1317

<https://doi.org/10.32405/2411-1317>

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
Науковий журнал
№ 2, 2020**

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Журнал є **науковим фаховим** виданням
України категорії «Б» у галузі педагогіки.

Наказ МОН України № 409

від 17.03.2020

*Затверджено вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол №5 від 13 травня 2020 року*

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН
України, д. філос. н., проф., голова наукової
ради журналу

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.

САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Наталія Коляда, Світлана Король, Сергій Король
КОЛО СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ЧИННИК ЇХ АДАПТАЦІЇ
ДО НАВЧАННЯ 60

Оксана Квітка
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН ЩОДО ФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ 69

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Таміла Яценко
Н. Й. ВОЛОШИНА – ФУНДАТОР НАУКОВОЇ
ШКОЛИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ 75

Людмила Березовська
КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ШЛЯХИ
ПОДОЛАННЯ 87

Неллі Бондаренко
ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО
УЧНІВСТВА: АКЦЕНТИ PISA-2018 95

Ihor Goroshkin
ASPECTS OF DEVELOPING KEY COMPETENCES
IN THE 5th GRADERS OF GYMNASIUM
IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN
LANGUAGES 104

Liudmyla Popova
REFLECTION AND SELF-ASSESSMENT IN
UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AT LYCEUM 110

Олеся Каниук
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 117

Редакційна колегія

МАЛИХІН О. В., д. пед. н., проф.,
головний редактор

ТОПУЗОВ О. М., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.,
заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)

БАКУМ З. П., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ВАЛАТ В., доктор наук (Dr. Hab.), проф.
(Республіка Польща)

ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.

ГОРАШ К. В., к. пед. н., с. н. с.,
відповідальний редактор

ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент
НАПН України, д. пед. н., проф.

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф.
(Республіка Казахстан)

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

ЛОКШИНА О. І., член-кореспондент
НАПН України, д. пед. н., проф.

ПОПОВА Л. О., к. пед. н., доц., с. н. с.,
відповідальний секретар

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.,

СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСЬКА Є.,
доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка
Польща)

ТАРАСЕНКО Г. С., академік Академії
наук вищої освіти України, д. пед. н.,
проф.

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф.
(Канада)

Лариса Філіппова

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ 123

Олександр Бондаренко

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ ЗСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЯХ 131

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Олена Карасьова

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
НА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
СЛОБОЖАНЩИНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ
РЕТРОСПЕКТИВІ (кінець XIX – початок XX століття) ... 142

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Редакція може не поділяти думку авторів.

*Автори несуть відповідальність
за достовірність інформації у статтях,
точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Алла Дяченко — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій, завідувачка аспірантури, Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: художньо-промислова освіта, дизайн-освіта, національний дизайн. Автор монографій «Професійна художньо-промислова освіта і національний дизайн: століття розвитку системи», «Національний дизайн: пріоритет українських студентів мистецьких ВНЗ», наукового дослідження «Система професійної підготовки майбутніх фахівців з національного дизайну ВНЗ України ХХ – початок ХХІ ст.», 68 наукових публікацій. Член Співки дизайнерів України.

e-mail: diachenko.alla@ya.ru

УДК 378.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-5-15>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ В ЗАРУБІЖНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз особливостей підготовки фахівців з національного дизайну у закладах вищої освіти (ЗВО) Європи та США. Визначено, що британські навчальні заклади традиційно посідають найвищі місця у світових рейтингах ЗВО, які здійснюють професійну підготовку фахівців з національного дизайну. Виокремлено риси, які формуються у майбутніх фахівців із національного дизайну у вищих школах Великобританії. З'ясовано, що професійна підготовка у ЗВО США може бути охарактеризована як практично зорієнтована та корпоративна (виявляється у переважанні практично зорієнтованих навчальних дисциплін, обов'язковому проходженні виробничої практики). Наведено вищі школи Німеччини, де можливе здобуття дизайн-освіти. У них використовуються ігрові методи навчання (конкурси «вільного формотворення», вернісажі антидизайну, ярмарки та ін.), спрямовані на розвиток практичного компонента дизайнерського мислення. Зазначено, що в Італії під час підготовки фахівців з національного дизайну в усіх школах і напрямках провідною залишається методика проєктування. Висвітлено думку зарубіжних вчених щодо впровадження методики проєктування в навчальний процес. Розкрито види оцінювання майбутніх фахівців із національного дизайну в зарубіжних ЗВО. Сформовано спільні та відмітні риси професійної підготовки фахівців із національного дизайну в зарубіжних навчальних закладах.

Ключові слова: дизайн; навчальний процес; заклад вищої освіти; професійна підготовка; фахівець.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах інтеграції української системи дизайн-освіти у світовий освітній простір закономірним стає інтерес до зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців із національного дизайну. Привертають увагу дизайнерські школи, які демонструють найцікавіші приклади розроблення плідних ідей, концепцій та експериментів у сфері професійної освіти в галузі національного дизайну. Зокрема, Міжнародний форум дизайну в Ганновері – один із найстаріших дизайнерських інститутів Німеччини та один з провідних центрів дизайну міжнародного значення. У Великій Британії дизайнерська осві-

та вирізняється трьома основними принципами (по-перше, акцентується увага, що студенти працюватимуть у різних галузях промисловості й самі повинні бути інженерами; по-друге, їхня особлива роль під час створення зразків виробів полягатиме в турботі про зовнішній вигляд, зручність в обігу і легкість експлуатації; по-третє, від них чекають творчого ставлення до своєї роботи, що передбачає наявність соціальної відповідальності за формування навколишнього середовища). В Італії сформована розвинута система дизайн-освіти (по-перше, це широка гуманітарна орієнтація, відсутність корпоративного духу; по-друге, надзвичайно високий творчий потенціал, дух тотального експерименту, пов'язаний з ідеєю повної свободи творчості, розкритості творчої свідомості, що не визнає ні норм, ні авторитетів; по-третє – високий, практично бездоганний професіоналізм і реалізм дизайнерського проєктування, що в сукупності надає найкращим зразкам італійського дизайну своєрідний класичний характер). У США функціонує найбільший у світі Міжнародний дизайн-центр. Отже, питання підготовки фахівців з національного дизайну у вказаних країнах набуває особливої актуальності. Тому пошук ефективніших методів професійної підготовки відповідних фахівців змушує звертатися до досвіду США та країн Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Питання зарубіжного досвіду підготовки фахівців є предметом дослідження багатьох науковців, таких як Н. М. Бідюк, С. В. Бурдіна, Н. В. Дерев'яно [1], О. М. Ельбрехт, В. Папанек [4], У. Персі [14], О. О. Романовський, С. М. Старовойт, Дж. Фішер [12], Е. Форест [5], Е. В. Шаренкова [6], Д. Шон [16] та ін. Роботи англійських дослідників Б. Блер [9–10], М. Бітман [10], А. Девіс [11], Р. Сара [15], Дж. Вілсон присвячені аналізу методів та форм викладання дизайнерських дисциплін у закладах вищої освіти (ЗВО) Великобританії. Але на сьогодні питання підготовки фахівців із національного дизайну в ЗВО Німеччини, Італії та США залишаються малодослідженими.

Метою статті є висвітлення особливостей підготовки фахівців з національного дизайну у закладах вищої освіти Європи та США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Великобританія – країна з найтривалішою історією дизайнерської освіти. Британські навчальні заклади традиційно посідають найвищі місця у світових рейтингах ЗВО, що здійснюють професійну підготовку фахівців із національного дизайну. Багатопрофільна підготовка дизайнерів провадиться в найбільших університетах країни: Центральній школі мистецтв і ремесел у Лондоні, Королівському Лестерському коледжі мистецтв, Кінгстонському художньому училищі та ін. У 1992 р., у результаті реформи системи освіти, багато політехнічних інститутів і коледжів Великобританії отримали статус університетів, що збільшило кількість центрів з підготовки майбутніх фахівців із національного дизайну.

Активний процес обговорення методики підготовки дизайнерів почався у Великій Британії у другій половині ХХ ст., коли промисловість країни перебувала на стадії піднесення. Цей період можна назвати часом осмислення власного досвіду й вивчення напрацьованого зарубіжного. Тоді спеціально створені урядові комісії дійшли висновку, що кваліфікація дизайнерів-виконавців доволі висока, але є необхідність навчити їх думати по-новому, нестандартно. Перед педагогами закономірно постало питання про необхідність навчання майбутніх фахівців із національного дизайну методів самостійної проєктної та дослідницької діяльності.

На перше місце в навчанні висуваються найбільш актуальні на сучасному ринку праці знання і навички, що дає змогу випускникам бути досить затребуваними. Навчання спрямоване на оволодіння майбутніми фахівцями всіма аспектами діяльності художника і дослідника, що охоплюють різні підходи: раціональні, умоглядні, творчі, а також навичок комунікації для засвоєння досвіду роботи в колективі через спілкування з практикуючими дизайнерами.

Істотну роль у навчально-виховному процесі відведено дослідженням настрою і поведінки людини в різному середовищі. Здатність аналізувати й прогнозувати основні тенденції

розвитку суспільства, його запитів і – як наслідок – можливість зміни середовища людини вважається однією з найбільш значущих у професійному плані для дизайнера. На думку британських педагогів, саме ця здатність забезпечує затребуваність випускників дизайнерських ЗВО на ринку праці.

Також процес професійної підготовки фахівців з національного дизайну у Великобританії вирізняється виховною спрямованістю. Головна навчальна установка англійських викладачів дизайну полягає в тому, що дизайнерська освіта має готувати фахівців до швидкоплинних змін у самому суспільстві, у цьому розумінні воно зобов'язане не тільки інтегрувати загальні та спеціальні знання, уміння і навички, а й формувати риси особистості, необхідні для активного сприймання змін у світі [1, с. 122]. Виховний процес в англійських вищих школах дизайну відбувається не стихійно, а цілеспрямовано (рисунок 1).

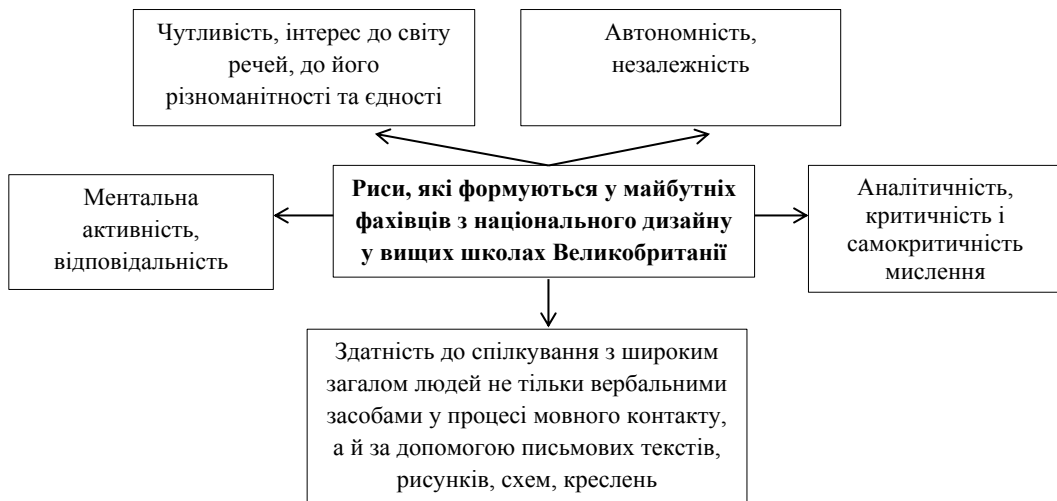


Рисунок 1. Риси, які формуються у майбутніх фахівців з національного дизайну у вищих школах Великобританії

Джерело: складено автором за: [1; 9; 10].

З метою формування зазначених рис у студентів педагоги впроваджують у навчальний процес активні методи навчання: тренінги, рольові навчальні ігри тощо.

Підготовка фахівців з національного дизайну в США відбувається за рахунок різноманітних навчальних програм, курсів і дисциплін. У США багато університетів надають одну або кілька чотирирічних програм для отримання ступеня бакалавра в галузі науки і мистецтва (BA або BS) і програми підготовки на ступінь магістра або доктора (PhD).

Єльський університет є одним із найпрестижніших ЗВО США, де навчається ділова еліта не тільки Америки, а й усього світу. До складу університету входить коледж, де навчання відбувається на рівні бакалаврату, вища школа мистецтв і наук, а також десять професійних шкіл. Цікавий своїм досвідом роботи Центр творчих досліджень у Детройті, заснований у 1906 р. як «Товариство мистецтв і ремесел». Професію фахівця з національного дизайну можна отримати і в багатьох спеціалізованих навчальних закладах, таких як «Центр мистецтв» у Пасадені.

У навчальних закладах США основна увага приділяється розвитку і вдосконаленню прикладних дизайнерських навичок (малюнку, композиції, формоутворення) з використанням новітніх технологій, робиться акцент на знаннях і навичках, затребуваних на ринку праці. Промислові компанії часом є спонсорами студентських проєктів. На якість навчання впливають різні фактори: використання в навчанні можливостей високих технологій, отримання другого академічного ступеня (Joint Degree) у галузі національного дизайну, проходження стажування в компаніях інших країн із метою набуття міжнародного досвіду роботи, прослуховування оглядових лекцій, які читають представники найбільших світових дизайнерських компаній. Вся інформація подається крізь призму сучасних світових тенденцій розвитку національного дизайну.

Перші два роки майбутні бакалаври з національного дизайну вивчають широкий спектр дисциплін, потім визначають профілюючу сферу знання. Деякі навчальні заклади вимагають від студентів обов'язкове проходження курсів, наприклад, із мистецтва або інших наук. Такі курси є додатковими до основних предметів за обраною спеціальністю. Після двох років навчання вибирають головну сферу вивчення – майбутню спеціальність (major), крім неї студент може оволодіти суміжною спеціальністю (minor). З 1990 р. в США працює програма підготовки докторів наук з дизайну, що свідчить про накопичений багатий досвід як у теоретичному, так і в практичному аспектах [13].

Аналіз показав, що професійна підготовка фахівців з національного дизайну в ЗВО США може бути охарактеризована як практично зорієнтована, корпоративна, що втілюється у переважанні відповідних навчальних дисциплін, обов'язковому проходженні виробничої практики. Майбутні дизайнери можуть брати участь у «школах дизайнерів», «школах-лабораторіях», де на практиці реалізують власні новаторські проєкти. У процесі професійної підготовки дизайнерів у американських навчальних закладах реалізовується індивідуальний підхід, який ґрунтується на свободі викладача у виборі не тільки форм та методів навчання, а й власних авторських програм. Як зазначає Е. Форест, навчальні програми для дизайнерів можуть бути спрямованими або на дослідження та вирішення проблем кінцевого продукту, або на пошук оригінальних ідей, власного способу розв'язання проблеми, або на дослідження відносин між дизайнером і споживачем, або на вивчення аналогій між лінгвістичною та візуальною комунікацією, або на використання мови зображувальних форм тощо. Різноманітність подібної системи навчання дизайну забезпечує досягнення такої мети, як підготовка випускника до творчого вирішення складних проблем майбутньої професії та розвиток самостійності його мислення [5, с. 29].

Тобто якщо говорити про методику підготовки студентів, то в американських школах дизайну немає єдиної програми навчання, але у всіх закладах переважають практична спрямованість і орієнтація на швидкий успіх. Студенти виконують конкретні проєкти для різних фірм, на практиці стикаючись із різними суперечностями: обмежений бюджет, вимоги ринку, стислі терміни розроблення й виконання проєкту. Програма навчання побудована таким чином, що один із трьох семестрів студенти присвячують стажуванню в дизайнерській фірмі або корпорації. Попри відмінності наданих програм, всі вони об'єднані єдиною метою – практична підготовка майбутніх фахівців з національного дизайну до роботи в жорсткому конкурентному середовищі.

Професійне навчання національного дизайну в Німеччині відбувається в дизайн-студіях – школах дизайну, де викладаються як теоретичні курси, пов'язані з методикою дизайну, так і практичні курси, що дають змогу студентові оволодіти методами пошуку проєктної ідеї. Важливим є те, що методика навчання майбутніх дизайнерів у німецьких вищих школах

ґрунтується на тому, що мислення студентів має бути орієнтоване на загальні знання про предмет проектування, далі ці знання використовуються на рівні інтуїції під час розв'язання конкретних завдань із застосуванням певних операцій, прийнятих у дизайн-процесі, – так званих інтелектуальних дій. Метою професійної підготовки фахівців з національного дизайну вважається розвиток їх системного мислення – багатовимірного «бачення проблеми» з позицій екологічності, економічності, технологічності, психогігієнічності, формоутворення. Для цього використовуються презентація об'єктів у графіці та об'ємі, комп'ютерне моделювання, що може забезпечити виникнення ситуацій ризику, непередбачуваності [4, с. 124].

Здобути дизайн-освіту в Німеччині можна у: вищій школі мистецтв Вайсензее (Kunsthochschule Berlin-Weißensee), Університеті мистецтв (Universität der Künste), Академії мистецтв у Мюнхені (Kunstakademie, München), Вищій школі техніки, бізнесу і художнього проектування (Hochschule für Technik, Business und Kunstprojektierung), Вищій школі Рейн-Майн (Hochschule Rhein-Main), вищих школах Дюссельдорфа/Ганновера/Хільдесхайма/Дармштадта (Hochschulen, Düsseldorf/Hannover/Hildesheim/Stuttgart/Darmstadt), Вищій школі мистецтва та дизайну Бург Гібіхентштайн, Галле (Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle) [2].

У вищих школах дизайну Німеччині активно використовуються ігрові методи навчання (конкурси «вільного формотворення», вернісажі антидизайну, ярмарки та ін.), спрямовані на розвиток практичного компонента дизайнерського мислення. Для активізації професійного мислення застосовують методи абстрактно-образних асоціацій, об'ємного пошуку, комбінаторного пошуку, будівельного конструктора, конструктивно-технологічних відповідей, відкритої форми та ін. Усі зазначені методи сприяють формуванню та розвитку в студентів аналітичності, економічності мислення, креативності у процесі проектування. Принцип природовідповідності форм реалізується завдяки дослідженню студентами природних явищ, їхніх властивостей, а також природних чинників, що впливають на дизайн-проект. Отже, проаналізувавши досвід професійної підготовки дизайнерів у Німеччині, важливо наголосити, що професійне навчання майбутніх фахівців передусім спрямоване на формування та розвиток у них дизайнерського мислення: проектного, образного, системного, творчого [6].

Великий досвід підготовки фахівців з національного дизайну накопичений в Італії. Існування різних тенденцій і напрямів у практиці італійського дизайну значно вплинуло на вибір методик навчання. Методика підготовки фахівців-дизайнерів у кожному навчальному закладі вирізнялася своєрідними теоретичними і методичними принципами. Але основною у всіх школах і напрямках залишалася методика проектування, в якій суттєва роль відводилася попереднім проектним дослідженням. Можливо, тут простежувався вплив Ульмської школи (Вища школа проектування, ФРН, 1952–1968 рр.).

Р. Сара, яка досліджувала викладання дизайнерських дисциплін у студіях, помітила, що методика проектування має багато спільного з проблемно орієнтованим навчанням. Суть цього методу полягає в тому, що відправною точкою для навчання має бути проблема, яку необхідно вирішити студенту. Існує переконання, що в навчанні на основі методики проектування знання розвиваються завдяки роботі над проблемою, тоді як у типовому вирішенні проблеми передбачається, що студент повинен мати необхідні знання для цього [15, с. 336].

Авторка звернула увагу на те, що існує істотна відмінність між цими двома методиками, оскільки проблемно орієнтоване навчання здебільшого базується на пошуку проблеми, а не на її вирішенні, як стверджує Д. Шон. По суті, у процесі розв'язання проектного завдання студент спочатку досліджує, а потім розвиває його через розроблення власної інтерпретації проблеми [16].

На думку А. Девіс, окремі викладачі дизайну вважають, що процес навчання є продуктивнішим, коли студенти зосереджують увагу на вирішенні проблем, викладених у проектному завданні. У цьому підході наголошується на визначенні проблем і на наданні допомоги студентам у розвитку і зміні їх розуміння природи дизайну через знаходження проблеми. Таке ставлення до проблемно орієнтованого навчання зміщує акцент на побудову власного розуміння на основі інтерпретацій та експериментів. У цьому випадку студентів заохочують знайти альтернативні рішення щодо проектного завдання [11, с. 162].

Тим, хто прагне в Італії отримати спеціальність у сфері національного дизайну, слід звернути увагу на такі ЗВО, як Istituto Europeo di Design (IED), Istituto Marangoni, Nuova Accademia di Belle Arti Milano (NABA). Istituto Europeo di Design має філії в шести містах Італії, у нього є кампуси в Іспанії і Мексиці, де можна отримати диплом у галузі дизайну, моди, візуального мистецтва. Istituto Marangoni в Мілані, Парижі, Лондоні і Шанхаї дає можливість вивчити безліч професій у сфері фешн-дизайну. Nuova Accademia di Belle Arti в Мілані надає освіту в галузі дизайну, графічного дизайну та моди, візуального мистецтва і театрального дизайну [3].

Характерною рисою методики викладання італійської школи є величезний вплив особистості викладача на концепцію дизайну («радикальний дизайн», «проектування без методів» і т. ін.), а отже, і цільову установку навчання. Тому, напевно, італійський дизайн дав світовій дизайнерській школі багатий досвід педагогічних експериментів у сфері проектування. Тут можна побачити приклади гуманізації професійної освіти – свобода творчості, заснована на високому професіоналізмі, експерименті та реалізмі дизайнерського проектування.

Професійна підготовка в Італії гармонійно поєднує теоретичну та практичну складові, спрямовані на формування так званої політехнічної культури завдяки поєднанню художніх дисциплін, архітектури та технічних дисциплін, інжинірингу. Крім того, майбутні фахівці з національного дизайну опановують економічні дисципліни. Протягом тижня кожний семестр студенти працюють у дизайн-студіях або компаніях, використовуючи на практиці набуті знання, опановують авторські дизайн-методи. Важливим є те, що протягом усієї професійної підготовки студенти італійських ЗВО беруть участь у різноманітних тренінгових програмах, “колективних формотворчих заходах”, експериментальних дизайнерських лабораторіях, метою яких є формування особливого професійного дизайнерського мислення, що поєднує мислення художника та інженера, менеджера і психолога [7].

У навчально-виховному процесі беруть участь не тільки італійські дизайнери (А. Штейнер, Е. Марі, Б. Ноорда і ін.), а й керівники найбільших італійських фірм, де студенти мають можливість проходити практику. Характерна особливість європейського навчання – чітка спеціалізація за основними напрямками і тримісячне стажування у формі дипломного проекту – властива і ЗВО Італії. Приймаюча компанія ставить перед студентом-стажером певне ділове завдання, для виконання якого необхідні конкретні рішення. Проект може виконуватися індивідуально або в групі, що залежить від масштабності поставленого завдання. У кожного студента є керівник від ЗВО. Якщо робота якісна і має застосування на практиці, компанія виплачує навчальному закладу вартість виконаного проекту. Успішні та творчі проекти є для студентів заявкою на можливість повноцінно й плідно працювати в цій компанії після отримання диплома [3].

Досліджуючи методи оцінювання у вищій дизайнерській освіті М. Блітман та інші науковці звернули особливу увагу на такий метод, як критика. Критика – найпоширеніший метод оцінювання професійно орієнтованих дисциплін, а саме мистецьких і дизайнерських. У своєму дослідженні автори виокремлюють види оцінювання, наведені в таблиці.

Таблиця

Види оцінювання майбутніх фахівців з національного дизайну в зарубіжних ЗВО

Вид	Зміст
Критика один на один (Оцінювання один на один)	Обговорення окремих питань один на один між викладачем і студентом
Поточна критика (Поточне оцінювання)	Відбувається на проміжному етапі виконання проєкту, перед тим, як проєкт представляється для підсумкового оцінювання. Дає змогу студентам замислитися, критично оцінити і просуватися вперед зі своєю роботою
Підсумкова критика (Підсумкове оцінювання)	Є офіційними індивідуальними і груповими презентаціями наприкінці проєкту або завдання, з отриманням балів або оцінки. Відбувається після представлення студентом кінцевого продукту своєї роботи на розгляд викладачів та однокурсників.
Критика промислових проєктів (Оцінювання промислових проєктів)	Часто проводиться на дизайнерських і архітектурних курсах. Один або кілька фахівців з промисловості запрошуються для оцінювання якості проєктів студентів
Групова критика (Групове оцінювання)	Група студентів представляє свої роботи на розгляд викладачів та своїх однокурсників, і отримують їх оцінки
Критика однокурсників (Оцінювання однокурсників)	Проводиться студентами, а викладач діє як посередник. Зазвичай студентська група курсу поділяється на менші групи, і члени таких груп обговорюють і оцінюють роботу студентів своєї групи або іншої. У цьому випадку важливо дати студентам узгоджений набір критеріїв оцінювання заздалегідь. Однокурсники можуть надавати коментарі та зауваження усно або у письмовій формі анонімно. На думку самих студентів, анонімне оцінювання може бути більш правдивим
Онлайн-критика (онлайн-оцінювання)	Останнім часом така форма оцінювання стала популярною, оскільки більшість мистецьких і дизайнерських навчальних закладів зараз мають віртуальне навчальне середовище, в якому можна завантажувати свої роботи й бути оціненими онлайн

Джерело: складено автором за: [10; 11; 12].

На думку викладачів зарубіжних ЗВО, критика як вид оцінювання дає можливість студентам застосувати свої навички презентації, донести свої думки до аудиторії, критично мислити і отримати формувальний зворотній зв'язок [9, с. 107]. Водночас багато студентів вважають критику досвідом конфронтації, коли вони мають захищати свої дії, замість того, аби обговорювати різні думки і позиції [14, с. 145].

Важливо, що на основі здійсненого аналізу особливостей професійної підготовки фахівців з національного дизайну в зарубіжних навчальних закладах нами визначено їх спільні риси. Більшість із них пропонують стандартні ВА (ступінь бакалавра) і МА (ступінь магістра) програми, а деякі з них – PhD (кандидатський ступінь). Навчання починається з підготовчого

року, протягом якого студенти набувають базових знань у галузі художньої форми і техніки, відвідують виставки. Навчання базується на самостійності й відповідальності студентів (до чого не завжди готові учасники освітнього процесу в нашій країні). Перший етап вступних випробувань починається з перегляду портфоліо. Головним критерієм для зарахування є самостійність робіт і оригінальність мислення, концептуальність малюнка, візуальний аналіз масової культури, володіння фото і відео, оцінюються колажі, фотомонтажі та проекти зі сфери фантастики, що дають можливість робити висновки про політ творчої уяви. Студенти, котрі пройшли конкурсний відбір, допускаються до триденного іспиту з творчого завдання. Всі абітурієнти виконують завдання в одній аудиторії, викладачі, спостерігаючи за цим процесом, роблять висновки про професійні навички та здібності майбутніх студентів. На другому етапі абітурієнти пишуть мотиваційний виклад виконаних робіт. На третій день відбувається співбесіда з тими, хто своєрідно й цікаво проявив себе на творчому іспиті. Також особливістю зарубіжних освітніх програм у сфері національного дизайну є об'єднання студентів різних років навчання для роботи над спільним проектом. Така методика дає їм можливість набувати досвіду роботи в колективі й критично оцінювати свої знання порівняно з іншими. Тривалість навчання залежить тільки від рівня пізнавальних здібностей кожного студента для засвоєння матеріалів курсу. Важливою для студентів стає участь у виставках і конкурсах, з метою встигнути якомога раніше заявити про себе як про перспективного молодого фахівця, котрому необхідні лише контакти і середовище для творчого втілення своїх задумів.

Система освіти, заснована на відповідальності й самостійності студентів, звичайно, пропонує їм самостійно визначати програму і терміни навчання. У курсі лекцій надаються основні поняття та напрями діяльності, далі все залежить від самостійного вивчення того чи іншого матеріалу. Обов'язковою умовою є відвідування класу обраного викладача один раз на тиждень, де збираються студенти всіх курсів. Університети, куди входять спеціальності з архітектурним і дизайнерським нахилом, відрізняються суворішим розкладом і вимогами. У школах такого профілю набагато розширений перелік обов'язкових предметів. Крім того, студентам пропонується освоїти суміжні спеціальності. Перелік пропонованих дисциплін доволі широкий та різноманітний: сучасне мистецтво і література, відео та кіно, інсталяції тощо. Закінчується підготовчий рік складанням іспитів. З другого року навчання студенти займаються в класах різних викладачів. Є і вільні класи, які організовують самі студенти. Інтерес у студентів викликають майстер-класи, які проводять запрошені дизайнери, і відвідування виставок. Проміжні та випускні виставки проектів проходять за участю кураторів, дизайнерів, арт-критиків, тобто відомих фахівців. Випускні іспити складаються наприкінці четвертого року навчання з отриманням ступеня «бакалавр». П'ятий рік навчання як магістра проходять лише найкращі студенти, яких рекомендовано викладачами [8].

Попри те, що системи професійного навчання майбутніх фахівців із національного дизайну у Великій Британії, США, Німеччині та Італії мають багато спільного, кожна з них характеризується відмінними рисами: корпоративне навчання у США, зв'язок з виробництвом у Німеччині, поєднання дизайнерської підготовки з інженерною у Великій Британії, посилення гуманітарної складової змісту дизайн-освіти в Італії.

Варто зауважити, що у професійній підготовці фахівців з національного дизайну в американських та європейських ЗВО особлива увага приділяється формуванню професійного мислення майбутніх фахівців, задля чого в навчальному процесі застосовуються методи абстрактно-образних асоціацій, об'ємного пошуку, комбінаторного пошуку, будівельного конструктора, конструктивно-технологічних відповідностей, відкритої форми; упроваджуються активні методи навчання (тренінги, рольові навчальні та ділові ігри); організовуються курси «вільного формотворення», вернісажі антидизайну, ярмарки, виставки тощо.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Отже, професійна діяльність фахівця з національного дизайну в сучасному світі розглядається як інтелектуальний процес, в основу якого покладена взаємодія теоретичних дисциплін, дослідницької діяльності та практичних навичок. Студенти опановують вміння не тільки говорити про проекти, а й письмово викладати свою думку в теоретичних дослідженнях із цитатами, посиланнями на джерела і самостійними висновками. Дослідницька робота повинна передбачати творче вирішення важливих суспільно-естетичних проблем. Виклад теоретичної частини має відповідати нормам сучасної теорії. Володіння творчим мисленням й методами науково-творчих досліджень стає обов'язковим елементом сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з національного дизайну.

Перспективами подальших досліджень є перенесення зарубіжного досвіду підготовки фахівців з національного дизайну у вітчизняні ЗВО.

Використані джерела

- [1] Н.В. Дерев'янюк, «Вітчизняний та зарубіжний досвід формування професійного мислення дизайнера у процесі фахової підготовки», Вісник Запорізького національного університету, №2 (25), с. 116-124, 2015.
- [2] Дизайн-образование в Германии [Электронный ресурс]. Доступно: <http://euni.ru/informatsiya/statji/obrazovanie/design-studium>. Дата обращения: Янв. 15, 2020.
- [3] Лучшие вузы для технических специальностей, искусства и дизайна [Электронный ресурс]. Доступно: <https://dec-edu.com/articles/luchshie-vuzy-dlya-tehnicheskikh-specialnostey-iskusstva-i-dizayna>. Дата обращения: Янв.16, 2020.
- [4] В. Папанек, «Дизайн для реального мира», М. : Издатель Д. Аронов, 2004.
- [5] Э. Форест, «Американські школи дизайну», Дизайн США, №9, с. 28-31, 1989.
- [6] Е.В. Шаренкова «Дизайн-образование на современном этапе», Образование и общество, №1, с. 20-24, 2007.
- [7] Academic programs at the Faculty of Design: Politecnico di Milano, Milan: Politecnico di Milano, 2007.
- [8] Association of Independent Colleges of Art and Design.,[Online].Available: <http://www.aicad.org/>. Assesed on: June 12,2007
- [9] B. Blair, «Does the Studio Crit still have a Role to Play in 21st -Century Design Education and Student Learning», In Proc 3rd International CLTAD Conf. Centre for Learning and Teaching in Art & Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006, pp.45-53
- [10] M. Blythman, S. Orr and B. Blair, «Critique the Crit». The Higher Education Academy, Art, Design and Media Subject Centre, 2007.Available: <http://www.adm.heacademy.ac.uk/projects/adm-hea-projects/learning-andteaching-projects/critiquing-the-crit>.
- [11] A. Davies, «Enhancing the Design Curriculum through Pedagogic Research», In Proc 1st International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, London, UK, 2002.
- [12] G. Fisher, «The Quality Enhancement Framework in Scotland and its Relevance to Art, Design and Media Subjects», In Proc. 3d International CLTD Conf. Centre for Learning and Teaching in Art & Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006.
- [13] National Association of Schools of Art and Design. ,2009[Online] Available : <http://nasad.arts-accredit.org>. Accessed on: September 24,2009.
- [14] W.G. Percy, «Critical Absence versus Critical Engagement: Problematics of the Crit in Design Learning and Teaching», Art, Design & Communication in Higher Education, №2 (3), 2004,pp.143-154
- [15] R. Sara, «Sharing and Developing Studio Practice: a Cross-disciplinary Study comparing Teaching and Learning approaches in the Art and Design Disciplines», In Proc.3rd International CLTAD Conf. Center for Learning and Teaching in Art and Design, Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006.
- [16] D.A. Schön, «The Design Studio: An Exploration of its Traditions and Potentials», RIBA Publications Ltd, London, 1985.

References

- [1] N.V. Derevianko, «Vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid formuvannia profesiinoho myslennia dyzainera u protsesi fakhovoi pidhotovky», Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu, №2 (25), S. 116-124, 2015.
- [2] Dyzaín-obrazovanyé v Hermanyy [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://euni.ru/informatsiya/statji/obrazovanie/design-studium>. Data obrashcheniya: Yanvar 15, 2020.
- [3] Luchshye vuzy dlia tekhnicheskikh spetsyalnostei, yskusstva y dyzaina [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://dec-edu.com/articles/luchshie-vuzy-dlya-tehnicheskikh-specialnostey-iskusstva-i-dizayna>. Data obrashcheniya: Yanvar 16, 2020.
- [4] V. Papanek, «Dyzain dlia realnogo myra», M. : Yzdatel D. Aronov, 2004.
- [5] Э. Forest, «Американи школы дызайна», Dyzain SShA, №9, S. 28-31, 1989.
- [6] E.V. Sharenkova «Dyzain-obrazovanyé na sovremennom étape», Obrazovanie i obschestvo, 1, S. 20-24, 2007.
- [7] Academic programs at the Faculty of Design: Politecnico di Milano, Milan: Politecnico di Milano, 2007.
- [8] Association of Independent Colleges of Art and Design. URL: <http://www.aicad.org/>.
- [9] B. Blair, «Does the Studio Crit still have a Role to Play in 21st -Century Design Education and Student Learning?», In proceedings of 3rd International CLTAD Conference (Centre for Learning and Teaching in Art & Design), Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006.
- [10] M. Blythman, S. Orr, B. Blair, «Critique the Crit». The Higher Education Academy, Art, Design and Media Subject Centre, 2007. URL: <http://www.adm.heacademy.ac.uk/projects/adm-hea-projects/learning-andteaching-projects/critiquing-the-crit>.
- [11] A. Davies, «Enhancing the Design Curriculum through Pedagogic Research», In proceedings of 1st International CLTAD Conference (Center for Learning and Teaching in Art and Design), Enhancing Curricula: Exploring effective curriculum practices in Art, Design and Communication in Higher Education, London, UK, 2002.
- [12] G. Fisher, «The Quality Enhancement Framework in Scotland and its Relevance to Art, Design and Media Subjects», In proceedings of 3d International CLTD Conference (Centre for Learning and Teaching in Art & Design), Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006.
- [13] National Association of Schools of Art and Design. URL: <http://nasad.arts-accredit.org>.
- [14] W.G. Percy, «Critical Absence versus Critical Engagement: Problematics of the Crit in Design Learning and Teaching», Art, Design & Communication in Higher Education, №2 (3), 143-154, 2004.
- [15] R. Sara, «Sharing and Developing Studio Practice: a Cross-disciplinary Study comparing Teaching and Learning approaches in the Art and Design Disciplines», In proceedings of 3rd International CLTAD Conference (Center for Learning and Teaching in Art and Design), Enhancing Curricula, Lisbon, Portugal, 2006.
- [16] D.A. Schön, «The Design Studio: An Exploration of its Traditions and Potentials», RIBA Publications Ltd, London, 1985.

Алла Дяченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленного дизайна и компьютерных технологий, заведующая аспирантурой, Киевская государственная академия декоративно-прикладного искусства и дизайна имени Михаила Бойчука, г. Киев, Украина.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАЦИОНАЛЬНОМУ ДИЗАЙНУ В ВУЗАХ ЕВРОПЫ

В статье осуществлен анализ особенностей подготовки специалистов по национальному дизайну в высших учебных заведениях Европы и США. Определено, что британские учебные заведения традиционно занимают высокие места в мировых рейтингах вузов, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов по национальному дизайну. Выделены черты, которые формируются у будущих специалистов по национальному дизайну в высших школах Великобритании. Выяснено, что профессиональная подготовка в вузах США может быть охарактеризована как практически ориентированная и корпоративная (проявляется в пре-

обладании практически ориентированных учебных дисциплин, обязательном прохождении производственной практики). Приведены вузы Германии, где возможно получение дизайн-образования. В них используются игровые методы обучения (конкурсы «свободного формообразования», вернисажи антидизайна, ярмарки и др.), направленные на развитие практического компонента дизайнерского мышления. Отмечено, что в Италии при подготовке специалистов по национальному дизайну ведущей во всех школах и направлениях остается методика проектирования. Освещено мнение зарубежных ученых по внедрению методики проектирования в учебный процесс. Раскрыты виды оценки будущих специалистов по национальному дизайну в зарубежных вузах. Сформированы общие и отличительные черты профессиональной подготовки специалистов по национальному дизайну в зарубежных учебных заведениях.

Ключевые слова: образование; учебный процесс; высшее учебное заведение; специалист; творческое мышление.

Alla Diachenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Industrial Design and Computer Technologies, Head of Postgraduate Education Department of Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts and Design named after Mykhailo Boichuk, Kyiv, Ukraine.

TRAINING OF NATIONAL DESIGN EXPERTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EUROPE

The article analyzes the peculiarities of national design specialists training in higher educational institutions in Europe and the USA. It is determined that British educational institutions traditionally occupy the highest places in the world rankings of universities, which provide professional training for specialists in national design. Design education in this country is distinguished by three basic principles: first, it is emphasized that students will work in different industries and must themselves be engineers; secondly, their special role in the creation of product samples will be to take care of appearance, ease of use and ease of operation; thirdly, they are expected to have a creative attitude to their work, which implies the presence of social responsibility for shaping the environment. The features that are formed in future specialists in national design in UK higher educational institutions are distinguished: autonomy, independence; analytic, critical and self-critical thinking; the ability to communicate with the general public not only through verbal means in the process of language contact, but also through written texts, drawings, diagrams, pictures; mental activity, responsibility; sensitivity, interest in the world of things, in its diversity and unity. It has been found out that in the USA vocational training in higher educational institutions can be characterized as practical-oriented and corporate (manifested in the predominance of practical-oriented educational disciplines, compulsory industrial practice). It is noted that the International Design Forum in Hanover is one of the oldest design institutes in Germany and one of the leading centers of design of international importance. High schools in Germany where design education is possible are listed. They use play-based teaching methods (free-form contests, anti-design exhibitions, fairs, etc.) aimed at developing a practical component of design thinking. It is stated that in Italy a developed system of design education was formed, and the main point of all schools and directions in the preparation of specialists in national design was the design methodology. The opinion of foreign scientists on the introduction of design methodology in the educational process is covered. Types of assessment of future specialists in national design in foreign universities are revealed. Common and distinctive features of professional training of national design specialists in foreign educational establishments are determined.

Keywords: design; learning process; institution of higher education; professional training; specialist.



Валентина Папіжук — кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання іноземної мови (французької), порівняльна педагогіка, франкомовна література, когнітивна лінгвістика.

e-mail: valentina.papizhuk@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8684-6116>



Юлія Лісова — кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгво-прагматичні аспекти навчання іноземної мови, когнітивна лінгвістика, лінгвопоетика, франкомовна література.

e-mail: lisovajulie@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7186-8013>

УДК 378(44)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-16-22>

ЦЕНТРИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВИШІ: ФРАНЦУЗЬКИЙ ДОСВІД

У статті проаналізовано методологічні, організаційні та змістові аспекти створення Центрів мовних ресурсів як інноваційних проєктів навчання іноземних мов у Франції. Обґрунтовано актуальність вивчення, узагальнення та систематизації зарубіжного досвіду в мовній підготовці студентів немовних факультетів. Розглянуто основні принципи діяльності Центру мовних ресурсів у Страсбурзі. З'ясовано, що особливістю мовної підготовки в Центрі є відмінне оснащення навчальними ресурсами та опертя на інформаційно-комунікаційні технології, а також фахова допомога і консультування викладачів.

Ключові слова: навчання іноземних мов; французькі університети; інноваційні проєкти; університетські мовні центри.

Постановка проблеми. Україна визнає вищу освіту двигуном соціальної трансформації, а володіння іноземною мовою — ключовою компетентністю в умовах інтеграції та глобалізації економіки, це інструмент міжнародного спілкування, засіб приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору, фактор економічного зростання країни [7].

У сучасному світовому просторі Франція, одна з країн — ініціаторів Болонського процесу, сприймається як певний еталон європейської культури, де вища освіта посідає вагомe місце в загальнодержавному освітньому просторі. Система сучасної вищої освіти

Франції вважається однією з найбільш привабливих та досконалих для багатьох країн світу, у тому числі для України. Проте, за результатами звіту Європейської комісії з оцінки мовних компетентностей, у першому десятилітті ХХІ ст. французька молодь мала доволі низький рівень володіння іноземними мовами, що підтверджується не тільки в середніх, а й у вищих навчальних закладах [5, с. 92]. Таку саму картину демонструє і опитування Євробарометра¹ «Європейці та їхні мови», що проводилось у 2012 р. [6]. Причини такого стану справ можна знайти в самому французькому суспільстві, у школі в цілому та в університетах зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Особливості системи освіти Франції висвітлювались у багатьох працях українських дослідників, зокрема: О. Бочарової, О. Голотюк, Н. Лавриченко, В. Лащихіної, А. Максименка, О. Матвієнко, О. Овчарук, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Т. Харченко, та ін. Вивченню європейського досвіду навчання іноземних мов присвячені дослідження таких науковців, як Ж. Одюк, С. Шарль, М. Байрам, Н. Пото, Ж. Ланаре, Н. Трамблей, С. Бейкер. Проблеми вищої освіти Франції розглядали К. Корсак, Д. Смужаниця, Л. Козак. Зарубіжні вчені Б. Альберо, М. Лінар, Н. Пото, Д. Бланке, Х. Едельхоф, Г. Зігуан та ін. розглядали динаміку змін у мовній політиці країн ЄС. Проте здійснений аналіз наукових праць виявив недостатню увагу українських компаративістів до вивчення французького університетського досвіду сучасної іншомовної підготовки в контексті євроінтеграції.

Мета статті – проаналізувати досвід Франції у створенні університетських мовних центрів як інновації у сфері викладання іноземної мови в немовному закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до доповіді Комітету з іноземних мов «Вивчати мови – вивчати світ», підготованій для Міністерства освіти Франції, володіння іноземною мовою є вимогою успішного сучасного суспільства, а створення спільного європейського університетського співтовариства в рамках Болонського процесу постає мотивуючим фактором для студентів і викладачів до освоєння іноземних мов і вивчення культури й менталітету інших народів [13].

У Франції кожен університет самостійно приймає рішення щодо форми навчання іноземної мови, а саме: чи буде така дисципліна в навчальному плані взагалі, чи вивчатиметься обов'язково або факультативно, професійно орієнтовано або задля підвищення загальної культури студента, скільки годин необхідно відвести на самостійну роботу або на семінарські заняття, вивчати лише англійську чи різні іноземні мови, а також які форми контролю та сертифікацію вибрати студентам та хто це фінансуватиме. Оскільки кожен університет провадить індивідуальну «мовну політику», це іноді викликає проблеми у студентів, які змінюють університети під час навчання [2, с. 118].

Існують значні розбіжності стосовно мовного питання серед керівництв французьких вишів. Деякі ректори вважають, що вивчення іноземних мов необхідно практикувати в школі, що це не входить до обов'язків університетів, за винятком фахових дисципліни. Інші переконані в тому, що іншомовна компетентність студентів є невід'ємною частиною підготовки дипломованих фахівців. На мовну політику університету впливає також його географічне розташування, зокрема, у прикордонних вишах пріоритетним є вивчення мови сусідньої країни, оскільки це забезпечує міжнародний обмін студентів [2].

¹ Євробарометр (англ. *Eurobarometer*) – міжнародний проєкт регулярних опитувань громадської думки, що здійснюється під егідою Європейської комісії, створений у 1973 р. Жаком-Рене Раб'є, спеціальним радником Європейської комісії. Дослідження в рамках Євробарометру проводяться з 1973 р. в Європейському Союзі, з 1991 р. – у Центральній Європі, колишній Югославії та Туреччині. Планові опитування проводяться двічі на рік на репрезентативних вибірках із 1000 осіб у кожній країні. Офіційний веб-сайт: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Eurobaromètre>

Ще одне питання виникло навколо місця англійської мови; чи необхідно пропонувати студентам вивчати інші іноземні мови, адже саме англійська є пріоритетною в наукових публікаціях і на конференціях? Водночас європейські інституції виступають за мовне та культурне розмаїття, Рада Європи підтримує ідею про необхідність забезпечення можливості для оволодіння кількома іноземними мовами і міжкультурною компетентністю на основі спільних цінностей європейського громадянства, для чого були визначені Загальноєвропейські компетентності володіння іноземною мовою (CECR) і Європейський мовний портфоліо (PEL). Зі створенням Європейського простору вищої освіти, в рамках якого була започаткована мобільність студентів, дещо зменшився вибір відповідей на поставлені запитання. Справді, Болонський процес, який зумовив узгодження навчальних програм з метою полегшення міжнародних обмінів, передбачає достатнє володіння іноземними мовами й англійською зокрема, для можливості продовжити навчання за кордоном [9]. Міжнародні угоди щодо партнерства між університетами також впливають на мовну політику вишів Франції, зокрема, прийом іноземних студентів вимагає надання можливості практикувати французьку як іноземну мову (FLE – français langue étrangère) для цілей наукових досліджень у Франції, а також залучення іноземних студентів до французької культури.

Не менш важливу дискусію спричинило введення в програми вишів мовних модулів для всіх студентів, починаючи з першого курсу університету. Підтверджувати рівень володіння студентами іноземною мовою покликана сертифікація CLES (Certification en Langues de l'Enseignement Supérieur – атестація з іноземних мов у вищій освіті). Відповідно до задекларованих Міністерством освіти вимог, рівень B2 (високий середній) очікується наприкінці середньої школи, проте на практиці ця мета відтерміновується здебільшого до завершення навчання на спеціаліста, а іноді навіть магістра в певних університетах. Ця невідповідність і викликала запитання: «Чи має університет засоби, щоб подолати недоліки середньої школи?». Вимога обов'язковості володіння іноземною мовою для маси різномірних студентів із різною мотивацією неминує ставити питання про постійний пошук нових методів та способів її навчання, адже для університету готувати і видавати студентам дипломи із завіреними навичками іноземної мови означає вступити в європейську конкуренцію, що стосується одночасно привабливості для студентів з інших країн та відкритості працевлаштування за кордоном для власних студентів [11, с. 1].

Розбудова міжнародного навчального простору зумовила появу інноваційних проєктів. Ішлося про пошук рішень для стимулювання вивчення іноземних мов всіма студентами, і такі можливості були надані як у навчальному плані університету, так і в проєктах мобільності та професійної інтеграції. Робота розпочалася з розроблення проєкту: творча команда протягом року, з одного боку, проводила семінари, організовувала читання та редагувала документацію за останніми науковими даними щодо вивчення іноземних мов, а з іншого боку, вивчала можливості, що надаються інформаційними та комунікаційними технологіями, а також аналізувала потреби студентів та установ. Після розроблення моделі такої організації, а потім експерименту в невеликих масштабах за конкурсом у добровільних групах інноваційний проєкт поширився в університетах [9].

Нововведення полягало у тому, щоб змінити звичайну організацію роботи викладача, котрий на занятті раз на тиждень навчає групу студентів, поділених на мовні рівні. Головна ідея полягала у створенні системи, яка б збирала всі ресурси, необхідні для вивчення мов, як матеріальні, так і людські. На думку М. Лінара, методологічні принципи такого проєкту спирались на конструктивістські теорії навчання, що визначають процес здобуття знань як індивідуальний шлях через взаємодію зі стимулюючим середовищем [8, с. 217]. Проєкт

розвитку Центрів мовних ресурсів був замислений не лише як інституційна відповідь на питання про навчання іноземних мов в університеті з великою кількістю студентів, але також і головним чином в якості навчального проєкту. Педагогічна ідея полягала в тому, щоб привести до успіху найбільшу кількість студентів, розвиваючи їх самостійність у навчанні за допомогою нової методики. Так з'явилась модель Центрів мовних ресурсів (CRL, Centres de Ressources de Langues) – проєкт, який давав змогу працювати кільком викладачам з великим числом студентів, із різними мовами й різноманітними курсами в одному центрі. Перший такий Центр на 20 місць був створений на біологічному факультеті Страсбурзького університету. За десять років проєкт розширився до семи Центрів, які сьогодні приймають близько 10 000 студентів на рік.

Інноваційний проєкт мовних центрів отримав незаперечне схвалення як частина університетської політики на місцях. Крім того, Міністерство вищої освіти Франції виділяло на цей проєкт значні ресурси, що дало можливість фінансувати придбання навчальних матеріалів, комп'ютерів, а також організовувати навчальні курси для викладачів іноземних мов.

Перші експерименти, проведені в трьох університетах, продемонстрували високі результати у студентів, які не навчалися на профілях іноземних мов, що пояснюється тим, що в такій моделі навчання враховувались індивідуальні особливості. За 20 років його існування відбувся стрімкий стрибок розвитку технологій і CRL значною мірою змінив свою технічну організацію, проте новаторство, запроваджене двадцять років тому, залишається постійним, при цьому оригінальним і специфічним в академічному плані.

Цей проєкт ґрунтувався на розвитку самостійного навчання, на стимулюванні інших способів роботи зі студентами, адже кожен студент повинен був знайти свій правильний шлях оволодіння іноземною мовою з погляду робочого ритму, особистих інтересів, мотивації. На думку Б. Альберо, саме тому цей концептуальний проєкт зміг переконати й об'єднати викладацьку спільноту та адміністрацію університетів, оскільки він успішно розвивався під впливом постійного аналізу свого функціонування [1, с. 70].

Нині Центр мовних ресурсів Страсбурга має величезну колекцію навчальних ресурсів: матеріали для вивчення іноземної мови з метою спілкування; ресурси, пов'язані з визначеною спеціальністю; мультимедійні засоби, підручники, словники, журнали, літературу іноземною мовою, комікси, радіо та телепередачі, фільми, телесеріали, а також ігрові матеріали [12]. Центр пропонує матеріали для вивчення обов'язкових (у Страсбурзькому університеті) іноземних мов: англійської, німецької та французької як іноземної для студентів з інших країн. Крім того, є можливість вивчати ще 28 іноземних мов поза обов'язковими кредитами, для чого існує окреме відділення Центру – SPIRAL. Робота Центру організована нестандартно, адже ініціатива перебуває в руках самих студентів, котрі самостійно обирають не лише матеріали для навчання, робочий ритм, а й організацію свого навчального процесу [2, с. 119]. Кожен студент реєструється на відповідний курс самостійно або під керівництвом обраного викладача, після чого обирає розклад роботи в центрі, де можна отримати не лише комфортне місце для занять, а й доступ до всіх навчальних матеріалів, курсів, допомогу викладача, а також можливість вивчати мову за допомогою технології «Тандему»². Обов'язкову програмну іноземну мову найчастіше вивчають через інтернет-платформу Moodle (обираєте викладача, отримуєте консультації, виконуєте завдання, перевіряєте компетентності), проте кожен студент може самостійно будувати свою траєкторію навчання. Для допомоги в самостійній роботі на основному ресурсному сайті існують рубрики: Граматика / Лексика, Аудіювання,

² Tandem – робота в парі з носієм мови, який вивчає Вашу рідну мову. Співпраця можлива наживо, тобто під час неформального спілкування, зустрічей, виконання спільних проєктів, завдань або через skype.

Вимова / Орфографія, Письмо, Сертифікація, Спеціальність, Культура, Корисна інформація, які полегшують вибір. Рубрика «Сертифікація» надає інформацію щодо сертифікації CLES (Certification en Langues de l'Enseignement Supérieur) – атестації з іноземних мов у вищій освіті, та інших екзаменів, які можуть підтверджувати рівень володіння іноземною мовою. Наприклад, іспити DELF, DALF, TCF, TEF, DFP підтверджують рівень володіння французькою мовою. Крім того, є матеріали для автоматичного контролю своїх знань (за допомогою різних сайтів). Рубрика «Спеціальність» надає необхідну інформацію іноземними мовами для різних спеціальностей, наприклад, із права, економіки, управління, політології, медицини, науки та технологій, мистецтва, мовознавства, гуманітарних наук [10].

Протягом кількох десятиліть Центр мовних ресурсів зберіг ідентичність та оригінальність, а також став зразком для численних національних і міжнародних університетів. Способи використання цього ресурсу студентами різноманітні, оскільки інколи виходять за межі свого первісного призначення, тобто він допомагає в оволодінні іншими дисциплінами, у виконанні проєктів. Але є й недоліки, адже, попри велику популярність Центру серед умотивованих студентів, чимала їхня кількість користується наданими можливостями лише перед іспитами.

З освітнього погляду такі центри відповідають диференційованості навчання і задовольняють найбільшу кількість студентів та викладачів, тобто тих, хто дотримується засадничих методологічних принципів. Успіх концепції самопідготовки у сфері навчання пояснюється також поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, які роблять комп'ютер індивідуальним та особистим інструментом, що сприяє самостійному навчанню. Водночас зміна економічних потреб вимагає навичок швидкої адаптації та навчання протягом усього життя. Нарешті, спосіб життя суспільства, де гнучкість та мобільність стають ключовими поняттями, сприяє доступу до індивідуального, фрагментарного й швидкого навчання та інформації. Європейська політика спрямована на уніфікацію стратегічного вибору для викладання іноземних мов через заохочення багатомовності, розуміння мов однієї мовної групи та сприяння неформальному навчанню. Центри типу CRL прекрасно вписуються в цю лінгвістичну політику, а також у більш загальний лейтмотив навчання впродовж життя, адаптації особистості до свого економічного й соціального оточення.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі.

Навчання та практика іноземних мов та культур студентами, котрі не спеціалізуються в іноземних мовах, залишається актуальною проблемою. Інноваційні системи, такі як Центр мовних ресурсів у Страсбурзі, важливі не лише під кутом зору методики вивчення іноземних мов, а й з погляду мовної політики вишів, оскільки своїми успіхами вони ставлять під сумнів основоположну академічну модель університету. Наукова дискусія щодо інновацій у галузі вивчення іноземних мов може забезпечити не лише теоретико-методологічну базу для університетського сектору, а й стратегічну основу для навчання впродовж життя громадян світу.

Використані джерела

- [1] B. Alberro, De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques, in Enjeux et dilemmes de l'autonomie ; une expérience d'autoformation à l'université. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, collection praTICs. 2010. pp. 67-77.
- [2] Л.В. Ахметшина, А.Р. Шамсутдинова, та В.В. Теганюк, «Применение мультимедийных учебных материалов на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах Франции», Наука и спорт: современные тенденции, №4 (том 21), с.116-121, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://sciencesport.ru/ru/node/1424> (дата звернення: 07.01.2020)
- [3] М. А. Головашикина, «Педагогический потенциал гаджетов в образовательной среде университета», Педагогика. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, № 1 (09), с. 33-36, 2018.
- [4] Eurobaromètre [Online]. Available: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Eurobaromètre> (consulté le 06.01. 2020).

- [5] European Commission. First European Survey on Language Competences. Final Report 2012, p. 244. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf. (Last accessed: 05.01.2020)
- [6] Les européens et leurs langues. Rapport. Eurobaromètre spécial 386. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf (consulté le 08.01. 2020).
- [7] Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 05.01. 2020).
- [8] M. Linard, «Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique», Sciences et techniques éducatives (STE), № 8, p. 211-238, 2001.
- [9] N.Poteaux, «Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013)». Les dossiers des sciences de l'éducation, №32, 2014. DOI : 10.4000/dse.644. [Online]. Available: <http://dse.revues.org/644> (consulté le 08.01. 2020).
- [10] Relais Français. [Online]. Available: http://www.netvibes.com/fl_e_online#Specialite (consulté le 10.01.2020.).
- [11] Courtois G. Les universités face au défi des langues. Le Monde. 18/02/1993. P.1 [Online]. Available: https://www.lemonde.fr/archives/article/1993/02/18/education-campus-les-universites-face-au-defi-des-langues_3917529_1819218.html(consulté le 08.01. 2020).
- [12] Les CRL de l'Université de Strasbourg. [Online]. Available: <https://crl.unistra.fr/> (consulté le 08.01. 2020.)
- [13] Vingt ans de centres de langues : quel bilan ? Quel avenir. XX-ème Congrès RANACLES. Reims, 29 nov-1-er déc. 2012. [Online]. Available: <http://journals.openedition.org/dse/644> (consulté le 08.01. 2020).

References

- [1] Albero, B. De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In Enjeux et dilemmes de l'autonomie ; une expérience d'autoformation à l'université. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, collection praTICS. 2010. pp. 67-77.
- [2] Ahmetshina L.V., Shamsutdinova A.R., Teganjuk V.V. Primenenie multimedijnyh uchebnyh materialov na zanjatijah po inostrannomu jazyku v nezajnykovykh vuzah Francii.: Nauka i sport: sovremennye tendencii. 2018 g. #4 (tom 21) S.116-121. <https://sciencesport.ru/ru/node/1424> (data obrashhenija: 07.01.2020)
- [3] Golovjashkina M. A. Pedagogicheskij potencial gadzhetov v obrazovatel'noj srede universiteta. Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2018. # 1 (09). S. 33-36.
- [4] Eurobaromètre <https://fr.wikipedia.org/wiki/Eurobaromètre> (consulté le 06.01. 2020).
- [5] European Commission. First European Survey on Language Competences. Final Report 2012. P.244 URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf. (Last accessed: 05.01.2020)
- [6] Les européens et leurs langues . Rapport. Eurobaromètre spécial 386. URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf (consulté le 08.01. 2020).
- [7] Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>(дата звернення: 05.01. 2020).
- [8] Linard, M. Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Sciences et techniques éducatives (STE). 2001. № 8, P. 211-238.
- [9] Poteaux N. Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). Les dossiers des sciences de l'éducation 2014. №32. DOI : 10.4000/dse.644. URL : <http://dse.revues.org/644> (consulté le 08.01. 2020).
- [10] Relais Français. URL: http://www.netvibes.com/fl_e_online#Specialite (consulté le 10.01.2020.).
- [11] Courtois G. Les universités face au défi des langues. Le Monde. 18/02/1993. P.1 URL :https://www.lemonde.fr/archives/article/1993/02/18/education-campus-les-universites-face-au-defi-des-langues_3917529_1819218.html(consulté le 08.01. 2020).
- [12] Les CRL de l'Université de Strasbourg. URL: <https://crl.unistra.fr/> (consulté le 08.01. 2020.)
- [13] Vingt ans de centres de langues : quel bilan ? Quel avenir. XX-ème Congrès RANACLES. Reims, 29 nov-1-er déc. 2012. <http://journals.openedition.org/dse/644>(consulté le 08.01. 2020).

Валентина Папіжук, кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующей кафедры межкультурной коммуникации и прикладной лингвистики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, г. Житомир, Украина.

Юлия Лисова, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и прикладной лингвистики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко, г. Житомир, Украина.

ЦЕНТРЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ФРАНЦУЗСКИЙ ОПЫТ

В статье проанализированы методологические, организационные и содержательные аспекты создания Центров языковых ресурсов как инновационных проектов обучения иностранным языкам во Франции. Обоснована актуальность изучения, обобщения и систематизации зарубежного опыта в языковой подготовке студентов неязыковых факультетов. Рассмотрены основные принципы деятельности Центра языковых ресурсов в Страсбурге. Установлено, что особенностью языковой подготовки в Центре является отличное оснащение учебными ресурсами и опора на информационно-коммуникационные технологии, а также профессиональная помощь и консультирование преподавателей.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; французские университеты; инновационные проекты; университетские языковые центры.

Valentyna Papizhuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication and Applied Linguistics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine.

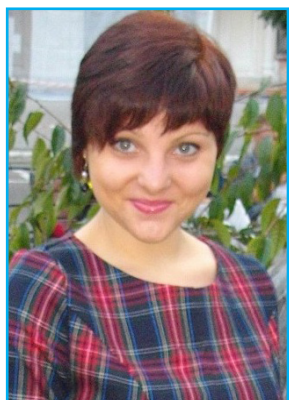
Yuliia Lisova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication and Applied Linguistics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine.

FOREIGN LANGUAGE CENTERS IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: FRENCH EXPERIENCE

The suggested article deals with the analysis of methodological, organizational and compositional aspects of creating Language Resource Centers as innovation projects for teaching foreign languages in France. The article focuses on the necessity to study and systematize foreign experience in teaching languages to the students of non-linguistic faculties. The main activity principles of the Language Resource Center in Strasbourg are highlighted in the article. This project was created to promote both learners' autonomy and to stimulate them to other forms of work, since each student has to find his own way in planning his learning based on work rhythm, personal interests, and motivation. It has been determined that learning of foreign languages is performed in the Center with excellent equipment and educational resources, with reliance on information and communication technologies, as well as professional help and consultation for the teachers. There are many interesting innovations at the Language Resource Center, for example online learning Moodle platform, Tandem technology, large choice of materials by categories and levels, online testing etc. The Center offers materials for studying obligatory foreign languages that are English, German, and French as foreign languages for foreign students. Additionally, there is a good opportunity to study twenty eight other languages beyond mandatory credits. To achieve this aim there is a separate department in the Center – SPIRAL.

From educational point of view such centers comply with the learning differentiation for a large number of students and teachers. It has been defined that successful autonomous language learning is possible due to the development of communicative and information technologies which contribute to such type of studying. Modern economic needs require quick adaptation to lifelong education from young people, since flexibility and mobility have become the key words in modern society.

Keywords: teaching foreign languages; French universities; innovative projects; university language centers.



Iryna Ilchuk — postgraduate of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Sphere of scientific interests: methodology of teaching English in secondary school, innovative technologies of teaching foreign languages, technology of critical thinking development, development of critical thinking while teaching and learning English.

e-mail: ilchukir92@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4991-2943>

УДК 378.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-23-34>

EXPERIMENTAL STUDY OF TEACHING CRITICAL THINKING AT ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

The article presents the experimental study of using the technology of critical thinking development in the process of learning a foreign language. Despite the teachers' awareness of the importance of developing critical thinking, they lack knowledge of the methodology of forming critical thinking skills, in particular in a foreign language lesson. We have therefore developed a set of teaching and learning materials (lesson plans for teachers and handouts for students) to develop critical thinking in English lessons in the 7th grade, taking into account the nature and structure of this type of thinking, and methodological conditions of its development in foreign language lessons. The process of preparation of teaching materials included the compilation of the list of critical thinking skills that need to be formed in the 7th grade students in English, and the list of methods that help to develop these skills, selection of the topics for learning, designing the content of each lesson. In order to test the effectiveness of these teaching and learning materials, an experimental study was conducted, which involved two groups of students (control group – 84 students and experimental group – 96 students) from four schools in Kyiv. In order to monitor and assess the development of students' critical thinking at the beginning and at the end of the experimental lessons, pre-test and post-test were developed, as well as assessment criteria for each test task, which helped to obtain the most objective results. The analysis of the results of the experiment allows us to confirm that the prepared teaching and learning materials are efficacious for developing critical thinking in students. The level of critical thinking skills formation significantly increased in the experimental group of students. At the same time, there were no marked changes in the development of critical thinking of the control group students. This also led to the conclusion that critical thinking should be developed purposefully and systematically, carefully planning the lessons, taking into account the principles of the technology of critical thinking development when learning a foreign language in a particular class.

Keywords: critical thinking; critical thinking skill; technology of the critical thinking development; experimental study; English lessons; teacher of English.

Problem statement. The ability to think critically in today's world is considered as an important trait of a person who strives for success in any sphere of life. Therefore, developing critical thinking is one of the primary educational goals in the world, and Ukraine in particular.

Language learning and thinking are closely integrated, so we agree with H. Brown that the purpose of an ideal language program should go beyond the linguistic factor and try to enhance critical thinking skills among language learners [1, p. 23]. Monitoring and analysis of foreign language teachers' activities, results of various interviews led to the conclusion that most of them are aware of the importance of critical thinking but at the same time, they demonstrate a low level of understanding of the essence of critical thinking and methodology of forming critical thinking skills in the lesson. This determines the prospects for methodological investigations within the problem of critical thinking development in the process of teaching a foreign language to help teachers who want to teach their students to think critically.

Analysis of recent research and publications. Critical thinking has been amplified in a number of works of foreign scientists (J. Dewey, D. Cluster, R. Ennis, L. Elder, R. Paul, P. Facione, R. Sternberg at al.), devoted to the study of critical thinking nature, its difference from other types of thinking, disclosure of psychological and didactic aspects of its development in the learning process. The peculiarities of the methodology of forming critical thinking skills in school are covered by a group of American scientists (J. Steele, C. Temple, K. Meredith, S. Walter) – the authors of the technology of critical thinking development through reading and writing [2]. Their contribution was enhanced by another group of researchers (A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews, J. Makinster), who collected an amount of strategies for developing students' critical thinking in one book «Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom» [3].

The ideas of foreign scholars were popularized and developed by Ukrainian scientists I. Baranova, O. Marchenko, O. Pometun, I. Sushchenko, O. Terno, S. Tiahlo and others. In their works we can find original definitions of the concept of critical thinking, explanation of its structure, as well as approaches to the formation of critical thinking skills in students while learning (generally on the example of history subject).

The problem of developing critical thinking in foreign language lessons is not investigated enough today. This issue is the subject of study of mainly foreign scholars (A. Abednia, R. Correia, A. Halvorsen, T. Iakovos, C. Wallace, G. Zhan, M. Sukenikova, J. A. Langer, T. Divine), that substantiate the importance and the expediency of developing critical thinking in ESL and/or EFL learners, offer their approaches to organizing students' learning activities in order to develop their critical thinking skills. Within Ukrainian pedagogical science there are several single publications of the authors L. Kurnos, N. Dzhava, A. Hembark, O. Nikitchenko, I. Holovska and some others, devoted mostly to the disclosure of theoretical and some practical aspects of the incorporation of technology of critical thinking development in the process of learning a foreign (English) language. Thus, in the articles by L. Kurnos [4], N. Dzhava [5], A. Hembark and O. Bovhyria [6], I. Holovska and I. Talabishka [7] we find an analysis of the concept of critical thinking, a list of critical thinking skills, a description of the lesson structure, methods and techniques used in the development of critical thinking, as well as examples of using specific methods in the English lessons. Exploring, among other things, the expediency of developing critical thinking in the process of learning a foreign language, L. Kurnos rightly notes: «Critical thinking does not automatically appear as a by-product of traditional English language learning. In order to achieve the expected effect, a systematic effort must be made to improve thinking» [4, p. 164].

Ukrainian methodologists O. Nikitchenko and O. Tarasova have written a practical manual «Forming Critical Thinking Skills in Foreign Language Lessons» [8] in which the authors designed a series of English language exercises for elementary, secondary and high school students based on the methods of developing critical thinking.

Insufficient elaboration of the aforementioned problem with regard to the realities of foreign language education in Ukraine effects the formation of a fragmented understanding by teachers of the methodology of developing critical thinking in English language lessons. This determines the need to make a set of lessons in English, aimed at the promotion of critical thinking in students, that will allow teachers through pedagogical practice to dip themselves into the technology of critical thinking development, to understand its peculiarities and to get important skills to provide lessons for students' critical thinking enhancing and foreign language learning.

Purpose statement. In view of the above, the purpose of the article is seen in the interpretation and analysis of the process as well as the results of the experimental study aimed at testing the effectiveness of the set of English lessons for developing critical thinking skills in secondary school students (on the example of the author's complex of teaching and learning materials for the study of the thematic module in the 7th grade of secondary school).

Discussion. Considering the actuality of the problem of practical application of the technology of critical thinking development during foreign (English) learning in Ukrainian school, we have developed a set of teaching and learning materials, namely lesson plans for teachers and handouts for students of the 7th grade.

The process of preparation of teaching materials requires a clear understanding of the concept of critical thinking, the essence of technology of critical thinking development, the peculiarities of its implementation in the process of learning English.

Critical thinking is a kind of thinking that involves the processes of analyzing, synthesizing and evaluating of information; the ability to see problems, identify their causes, anticipate the consequences, offer alternative ways of solving them; express or change one's own position/attitude based on the facts and arguments; make grounded decisions [9, p. 8].

A clear understanding of the nature and structure of critical thinking allows to determine a list of the skills that students need to develop in the learning process. Such a list allows the teacher to identify what goals in a specific lesson within the development of students' critical thinking should be achieved, to select the educational content and methods, as well as to develop criteria for students' learning outcomes assessment. In order to design the lessons in the 7th grade, we created the following list of skills (Table 1), considering the possibility to develop them in the 7th graders while learning English and the psychological characteristics of the children of this age.

The next step in the preparation of teaching materials is the selection of methods for the development of critical thinking for a particular class. Systematization of methods is carried out according to the list of skills (Table 1), and also taking into account the level of complexity of the chosen method for the student of the 7th grade, who studies non-native, foreign language. In addition, the teacher is given the opportunity to vary (increase or decrease) the degree of independence of students during the implementation of one or another method depending on their level of mastering the foreign language, development of general education skills, psychological characteristics of the students of a particular class/group, etc. For example, when completing a comparison chart, it is necessary to distinguish lines (criteria) of comparison of the objects: some students can do it individually, other students do it in pairs or groups, some students can work with teacher's help or just make comparisons according to the criteria given by the teacher.

The table below gives an example of systematizing methods and critical thinking skills for teaching the 7th grade students, besides the list of methods is not exhaustive and can be expanded depending on the topic of the lesson, its objectives, opportunities for using the methods in a particular group of students, etc. (Table 1).

Table 1

<i>№</i>	<i>Critical Thinking Skills</i>	<i>Methods and techniques of critical thinking development</i>
1	Ask questions	«Paired Reading and Questioning», «Thick and Thin Questions», etc.
2	Separate essential information from irrelevant, sort and evaluate information according to the criteria of true/false, interesting/uninteresting, useful/useless etc., reduce and/or adapt the content of the text for its better assimilation	Searching for key words in the text, defining the main idea of the text, «INSERT», «Log-book», etc.
3	Analyze and compare different objects, phenomena, events, etc.	Comparison table, T-table, Venn diagram, etc.
4	Formulate and justify one's own point of view on the question, problem, event, action, etc.	Discussion, brainstorming, round-table talk, etc.
5	Briefly present one's own ideas and thoughts on the topic, build logical connections between concepts	«Basket of ideas», cinquain, cluster, classification, odd one out.
6	Express one's own opinion in a written form, provide arguments and examples to support it	Writing an essay or a 5-minute composition, completing the list of advice or recommendations, etc.
7	Investigate grammatical structures, draw conclusions, formulate grammatical rules	Completing grammar rules through the study of a number of examples
8	Work in a team, seeking answers and solutions, evaluate and compare one's own opinion with others'	Pair/group work

The organization of students' activities according to the technology of critical thinking development is not limited to the use of appropriate methods, but also requires a number of methodological conditions, which should also be taken into account when preparing teaching materials. These include, in particular: the algorithmic three-phase structure of a lesson (phases of Anticipation, Building of Knowledge, Consolidation); use of high-level questions and assignments in the lesson that provide students with the ability to analyze, synthesize and evaluate; the organization of the educational process as a study by students of a particular topic through interaction; use of special methods of the technology of critical thinking development, methods of problem-based learning and interactive methods with the combination of individual, paired, group and collective forms of learning; creating an open, positive atmosphere in the lesson that is free of ridicule and fear of making mistakes; encouraging students' activities, nourishing their desire to express their thoughts and ideas [10]. Following these methodological conditions is of particular importance in a foreign language lesson. Thus, providing interaction between students, encouraging the desire to share their ideas not only contributes to the development of critical thinking that is social, but also helps students to practice communicative skills within a foreign language. Setting up a favorable

atmosphere, instilling a tolerant attitude to mistakes in students helps to relieve them of barriers during communication, rise confidence, interest and inspiration to master a foreign language.

The implementation of certain methodological conditions, the application of methods of the technology of critical thinking development occurs on the basis of educational material that is a certain educational content of the lesson. It is well known that the curriculum in the subject is a guide in the educational content selection process. Foreign Language Curriculum in Ukraine is frame, so it gives the freedom to choose the order of study and content of each topic of the course.

When selecting the topics for designing the 7th grade English lessons, we used a list of the topics offered in the Foreign Language Curriculum [11] taking into account the interests of the students of this age category. We did not consider the potential of the topics for the use of critical thinking development methods, as we are sure that in every topic a teacher can find opportunities and ways to organize learning activities according to the technology. Therefore, for the development of a set of lessons, a "Food" thematic module was chosen, divided into five topics, for one lesson each. In order to maximize the effectiveness of such lessons, detailed lesson plans for teachers were designed to help them in the process of the incorporation of critical thinking technology in their lessons (Table 2).

Table 2

<i>Name of the thematic module</i>	<i>Name of the topics</i>	<i>Lesson plan structure</i>
Module. Food.	Lesson 1. Food and drink. Food around the world.	1. Expected results of the lesson 2. Lesson materials 3. Outline of the lesson 4. Lesson timelimits 5. Lesson procedure
	Lesson 2. Food and drink. Healthy and unhealthy food.	
	Lesson 3. Shopping. What is on the table?	
	Lesson 4. Styles of life and consuming. Freeganizm.	
	Lesson 5. Healthy eating. Planning a healthy diet	

Each of the topics selected was filled with the appropriate educational content, which allowed students to deeply explore the topic, giving them the necessary volume of lexical units and grammatical structures, on the one hand, and working on the development of their critical thinking on the other. Educational content for each lesson was developed based on a number of principles, namely:

- the principle of complex working on the formation of high-order mental operations (analysis, synthesis, evaluation) in students by means of educational material;
- the principle of organizing educational material as a study of a particular topic through the student-to-student interaction;
- the principle of taking into account the age characteristics of the mental development of students, their experience of educational and cognitive activities and personal life experience;
- the principle of openness to inaccuracies, contradictions, opposing opinions, views, positions, absence in the educational material of the facts, which are submitted as undisputed;
- the principle of taking into account the communicative needs of students, which determines the work on communicatively meaningful genres of speech and serves as a guide in determining the topics of discussions, disputes, debates while learning the educational content of the lesson [12].

In order to test the effectiveness of the teaching material prepared, an experimental study was organized at four schools in Kyiv. Participants of the experiment were six classes of the 7th grade students, divided into two groups – control (84 students) and experimental (96 students), which were approximately equal in cognitive capacities and general educational skills development.

The group of *methods* by which the experimental study was carried out included: pedagogical modeling of lessons, observation of the activities of teachers and students, experimental teaching, statistical processing of the experiment results.

The experimental study was conducted in three stages: (1) initial planning and preparation, (2) conducting, (3) collecting and analyzing the results. At the first stage, the development of teaching materials using the above approaches was carried out, as well as pre-test and post-test to evaluate the effectiveness of the proposed materials. In addition, at this stage, training was provided for the teachers who participated in the experiment, aimed at familiarizing them with the technology of critical thinking development, the peculiarities of using it in English lessons, in particular, workshops on the use of the methods of the technology were organized.

At the conducting stage, both the control and experimental groups of students were to complete the pre-test in order to determine their present level of critical thinking development. After testing, the experimental group was taught using the prepared teaching and learning materials. At the same time, the control group of students was not taught with any critical thinking program. At the end of the experimental teaching and learning, the teachers conducted a post-test in both groups to identify possible shifts in students' critical thinking.

The final third stage of the experimental study consisted of collecting, processing and analyzing the test results in both groups using the criteria determined beforehand, projecting the ways to improve the teaching material for the development of critical thinking in English lessons.

The pre-test and post-test were designed using the list of critical thinking skills that the 7th graders are expected to develop (Table 1). Both tests are equivalent in terms of structure, content of tasks, and assessment criteria. So, each test contains seven tasks on working with a text, namely: identifying its main idea, searching for keywords, asking questions to the text, distinguishing common and different features, advantages and disadvantages of the objects (phenomena) from the text, expression of one's own opinion on a problem question, giving necessary arguments, and reflection.

The following are the samples of randomly selected test tasks: the task D of the pre-test (Sample 1) and the task F of the post-test (Sample 2).

Sample 1. Task D of the pre-test for the 7th grade students.

D. What is the difference between homeschooling and studying at school? What is in common? Fill in the table.

Homeschooling	School

Sample 2. Task F of the post-test for the 7th grade students.

F. In your opinion, what kind of people usually have tattoos nowadays? Why do they make tattoos?

Criteria for the tests results assessment were developed for each task separately and were scored from 0 to 3 points depending on the correctness and completeness of its performance (Table 3).

Table 3. Criteria for test results assessment

Task	Score (points)	Criteria
A	0	the main idea is not identified
	1	the main idea is not fully/not correctly enough identified
	2	the main idea is correctly identified but not clearly stated
	3	the main idea is correctly identified and clearly stated
B	0	no keywords are not determined
	1	1-2 keywords are determined correctly
	2	3-4 keywords are determined correctly
	3	5 and more keywords are determined correctly
C	0	no questions asked
	1	3-4 questions asked, all are closed-ended
	2	4-8 questions asked, 1-2 are open-ended
	3	8-12 questions are asked, 2-3 are open-ended
D	0	no common and different features are distinguished
	1	1-2 different features and no common ones are distinguished
	2	2-3 different features and 1-2 common ones are distinguished
	3	3-4 different features and 2-3 common ones are distinguished
E	0	no advantages and disadvantages are determined
	1	1-2 advantages and 1-2 disadvantages are determined, the opinion in the conclusion is expressed but not grounded
	2	2-3 advantages and 2-3 disadvantages are determined, the opinion in the conclusion is expressed but not grounded enough
	3	3-4 advantages and 3-4 disadvantages are determined, the opinion in the conclusion is expressed and grounded enough
F	0	the opinion is not expressed
	1	the opinion is expressed but not grounded
	2	the opinion is expressed but not grounded enough
	3	the opinion is expressed and grounded enough
G	0	the opinion is not expressed
	1	the opinion is expressed but not grounded
	2	the opinion is expressed but not grounded enough
	3	the opinion is expressed and grounded enough

The analysis of the results of the experimental study using the above criteria in the control group showed that in the absence of the purposeful pedagogical influence on the development of critical thinking of students the formation of critical thinking skills does not occur or they are formed poorly and inconsistently. Differences in the points students scored for each task of the pre-test and post-test were small (1-2 points) or none at all. This proves the idea that critical thinking should be taught, it cannot develop on its own due to the acquisition of knowledge and/or mastering different competences.

For example, the results of the control group students performing the A and E tasks of the pre-test and post-test (the examples are randomly selected) show the minimum difference in the points (Diagram 1 and 2).

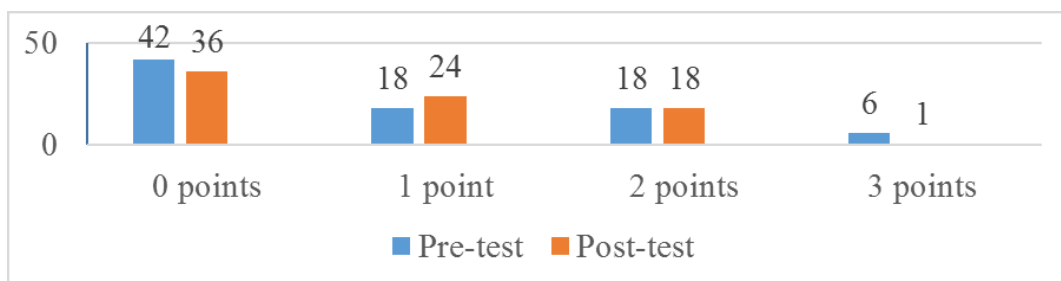


Diagram 1. The results of the performance of the control group students of the task A in the pre-test and post-test

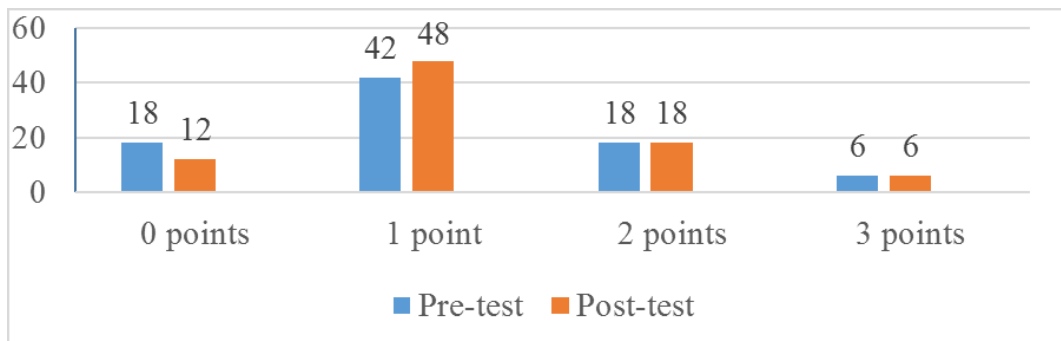


Diagram 2. The results of the performance of the control group students of the task E in the pre-test and post-test

Below we dwell on the results of testing experimental group students who were taught using specially designed teaching and learning materials for the development of critical thinking in English lessons.

The study and analysis of the results of the pre-test and post-test in this group of students showed significant quantitative and qualitative changes in the development of students' critical thinking in all the assessment criteria. Thus, the majority of students (37.5%) in the task A, the purpose of which was to identify the main idea of the text, at the beginning of the experimental lessons in the pre-test, could not determine the main idea of the text, and only 12.5% of students managed to do this task completely. During the post-test, the things changed: the majority of students (43.75%) were able to identify the main idea of the text, but not clearly enough, the number of students who coped with this task completely doubled (25%).

In the task B that required from students to determine the keywords from the text 37.5% of students wrote down 1-2 keywords and 18.75% found 5 and more keywords. At the end of the experimental teaching, most students (43.75%) found 3-4 keywords, and the number of those who wrote 5 or more keywords also increased (31.25%).

In the task C, aimed to ask questions (closed-ended and open-ended) to the text, before the experimental lessons, students formulated mostly closed-ended questions (62.5%), some students (31.25%) asked 1-2 open-ended questions however, no student scored the maximum number of points by completing up to three open-ended questions. After working on the skill of asking questions, students showed better results: most of them (43.75%) asked 1-2 open-ended questions, and there were also students who created 3 open-ended questions (18.75%). Below there is a chart displaying the results of students' performance in both tests (Diagram 3).

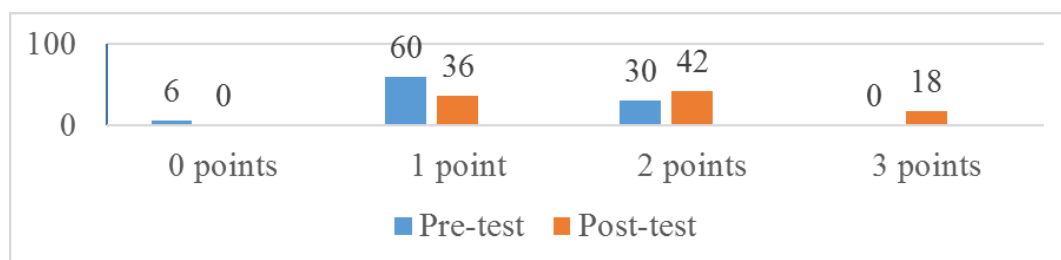


Diagram 3. The results of the performance of the experimental group students of the task C in the pre-test and post-test

In the task D, when comparing two objects (phenomena) from the text, most students in the pre-test (62.5%) identified 1-3 different and 1-2 common features. After the experimental lessons, the number of students able to find up to 4 different and 3 common features increased from 18.75% in the pre-test to 37.5% in the post-test.

In the task E, in which the students were to identify the advantages and disadvantages of the object (phenomenon) from the text, as well as to express and substantiate their attitude to it, in the pre-test, the vast majority of students (56.25%) singled out 1-2 advantages and disadvantages, described their attitude to the object, but did not substantiate it. In the post-test, the number of students who not only identified the advantages and disadvantages of the object, but also expressed and substantiated the attitude to it significantly increased (37.5%).

In the task F, which required from students to give answer to the problem question to the text, half of the students (50%) in the pre-test expressed their points of view, giving little justification. In the post-test, on the contrary, the same number of students supported their answers with strong arguments.

In the final task G, which was to test students' reflective skills, students needed to pass information from the text through the prism of their personality (their own inclinations, interests, desires, experiences, etc.) and to separate which information was interesting/useful/important, and which was excessive. Students had to support their thoughts with arguments, facts, and examples. In the pre-test, the vast majority of students (75%) did not fully and clearly express their opinions without substantiating them or providing little justification. At the end of the experimental teaching, the number of students who presented their points of view with sufficient justification increased from 6.25% in the pre-test to 25% in the post-test. Below we can clearly see the results of testing in diagram 4.

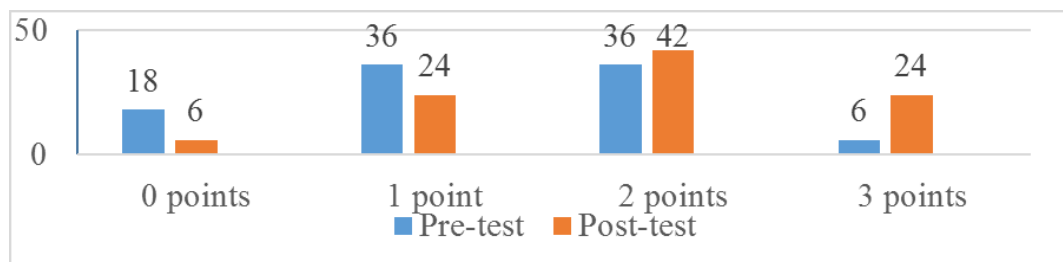


Diagram 4. The results of the performance of the experimental group students of the task G in the pre-test and post-test

The assessment of students' English language skills was not the primary purpose of the tests, but it should be mentioned that the great number of grammatical mistakes in the pre-test was made by students in constructing questions and substantiating their thoughts. In some cases, students demonstrated poor vocabulary and low developed skills of using synonyms and paraphrases.

After the experimental lessons, the post-test results showed that students improved their vocabulary and were able to use synonyms, antonyms and paraphrases in a right way and more often than it was before. However, it should also be noted that in the post-test students also made grammatical mistakes mostly when constructing questions, and the number of open-ended questions asked by students remained small (1-2 questions). Therefore, the prospects for improving the methodology of developing critical thinking in English lessons in the 7th grade are to increase the efficiency and frequency of using methods that involve the construction of questions, closed- and open-ended ones. This will help teachers to properly develop in students the skill of asking questions.

Conclusion. Thus, the results of the experimental study allow us to conclude that the proposed complex of teaching and learning materials for studying the thematic module «Food» in English lessons in the 7th grade helps to develop the critical thinking of students. The analysis and comparison of the students' pre-test and post-test results show that the level of formation of a whole range of critical thinking skills in the experimental group of students increased significantly, while the results of performance in both tests of the control group students almost did not change. Thus, we should assert that only systematic, purposeful pedagogical interaction in the classroom can stimulate the development of students' critical thinking. The organization of such lessons requires from the teacher to know the essence of critical thinking, its structure, methodological conditions and principles of the implementation of the technology of critical thinking development in the process of learning a foreign language. Such lessons should be carefully prepared by the teacher, considering what skills he/she wants to develop in his/her students, what methods it is better to apply in a particular class in a particular lesson, what learning content to use, what criteria to use for learning outcomes assessment, etc. Only careful planning of lessons, systematic and consistent work on the development of critical thinking can give a positive sustainable result that is the formation of individuals capable of conscious active life and self-realization in modern society.

We consider the prospects for further investigation of this problem in the development and experimental testing of teaching materials for English lessons in other grades of secondary school to help the teachers who want their students to think critically in English.

References

- [1] H. D. Brown, «Some practical thoughts about students-sensitive critical pedagogy». *The Language Teacher*, vol. 28, no. 7, pp. 23-27, 2014.
- [2] C. Temple, J. Steele and K. Meredith, *RWCT project: Reading, writing, & discussion in every discipline: Guidebook III*. Washington, DC: International Reading Association for the RWCT Project, 1996.
- [3] A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York; NY: The International Debate Education Association, 2005.

- [4] L. Kurnos, «Rozvytok krytychnoho myslennia na urokakh anhliiskoi movy», *Tavriiskyi visnyk osvity*, vol. 2, no. 50, p. 162, 2015.
- [5] N. Dzhava, «Formuvannia navychok krytychnoho myslennia uchniv u protsesi navchannia inozemnykh mov», *Psykhologo-pedahohichni problemy sil'skoi shkoly*, vol. 42, no. 2, pp. 80-85, 2012.
- [6] A. Hembaruk and O. Bovhyria, «Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv na urokakh inozemnoi movy», *Visnyk Ukrainsko-turkmen'skoho kulturno-osvitnoho tsentru: mizhdystsiplinarnyi naukovyi zbirnyk*, pp. 24-29, 2018.
- [7] I. Holovska, and I. Talabishka, «Uprovadzhennia stratehii krytychnoho myslennia na urokakh anhliiskoi movy», *Nauka i osvita*, vol. 2, pp. 72-77, 2014.
- [8] O. Nikitchenko and O. Tarasova, *Formuvannia navychok krytychnoho myslennia na urokakh inozemnoi movy*. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 2017.
- [9] O. Pometun and I. Sushchenko, *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly*. Kyiv, 2017.
- [10] I. Bondaruk, "Metodychni umovy rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh istorii", *Narodna osvita*, vol. 2, no. 8, 2011. Available: : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/8/statti/3bondaryk.htm. [Accessed 5 March 2020].
- [11] Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohyblenym vyvchenniam inozemnykh mov 5 – 9 klasy. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>. [Accessed 5 March 2020].
- [12] I. Ilchuk, «Pryntsypy vidboru navchalnoho zmistu dlia rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh inozemnoi movy», in *Proc. 5th Intern. Conf. Development of modern education and science: results, problems, perspectives. Axiological aspects in development of science and education*, Konin – Uzhhorod – Kherson – Kryvyi Rih, 2018, p. 137-138.

Використані джерела

- [1] H. D. Brown, «Some practical thoughts about students-sensitive critical pedagogy». *The Language Teacher*, vol. 28, no. 7, pp. 23-27, 2014.
- [2] C. Temple, J. Steele and K. Meredith, *RWCT project: Reading, writing, & discussion in every discipline: Guidebook III*. Washington, DC: International Reading Association for the RWCT Project, 1996.
- [3] A. Crawford, W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York; NY: The International Debate Education Association, 2005.
- [4] Л. Курнос, «Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови», *Таврійський вісник освіти*, №2(50), с. 162, 2015.
- [5] Н. Джава, «Формування навичок критичного мислення учнів у процесі навчання іноземних мов», *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, №42(2), с. 80-85, 2012.
- [6] А. Гембарук та О. Бовгиря, «Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови», *Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру: міждисциплінарний науковий збірник*, с. 24-29, 2018.
- [7] І. Головська та І. Талабішка, «Упровадження стратегій критичного мислення на уроках англійської мови», *Наука і освіта*, №2, с. 72-77, 2014.
- [8] О. Нікітченко та О. Тарасова, *Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови*. Харків: Друкарня Мадрид, 2017.
- [9] О. Пометун та І. Сущенко, *Путівник з розвитку критичного мислення учнів початкової школи*. Київ, 2017.
- [10] І. Бондарук, «Методичні умови розвитку критичного мислення учнів на уроках історії», *Народна освіта*, №2(8), 2011. Available: : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/8/statti/3bondaryk.htm. [Accessed 5 March 2020].
- [11] Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>. [Accessed 5 March 2020].
- [12] І. Ільчук, «Принципи відбору навчального змісту для розвитку критичного мислення учнів на уроках іноземної мови», на *V міжнар. наук.-практ. конф. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти*, Конін – Ужгород – Херсон – Кривий ріг, 2018, p. 137-138.

Ірина Ільчук, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена исследованию эффективности технологии развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. Для этого был разработан комплекс учебно-методических материалов для развития критического мышления на уроках английского языка в 7-м классе. С целью проверки целесообразности примененных подходов к созданию учебно-методических материалов было проведено экспериментальное исследование, участниками которого стали ученики школ г. Киева, разделенные на две группы – контрольную и экспериментальную. Анализ результатов эксперимента позволяет утверждать о достаточной эффективности нашей разработки. Показатели уровня сформированности ряда умений критического мышления, на работу с которыми были направлены уроки, значительно выросли в экспериментальной группе учащихся. В то же время заметных сдвигов в развитии критического мышления контрольной группы не произошло. Исходя из этого, очевиден вывод о том, что критическое мышление можно и нужно развивать на уроках иностранного языка, целенаправленно и систематически, тщательно планируя каждый урок.

Ключевые слова: критическое мышление; умения критического мышления; технология развития критического мышления; экспериментальное исследование; уроки английского языка; учитель английского языка.

Ірина Ільчук, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено дослідженню ефективності запровадження технології розвитку критичного мислення у процес навчання іноземної мови. Попри усвідомлення вчителями важливості розвитку критичного мислення, їм бракує знань особливостей методики формування відповідних умінь, зокрема на уроці іноземної мови. Відтак нами було розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів (конспекти уроків для вчителя та роздатковий навчальний матеріал для учнів) для розвитку критичного мислення на уроках англійської мови в 7-му класі з урахуванням сутності й структури цього типу мислення, а також методичних умов його розвитку на уроці іноземної мови. Процес підготовки навчально-методичних матеріалів передбачав укладання списку умінь критичного мислення, які необхідно сформулювати в учнів 7-го класу під час навчання англійської мови, та переліку методів, що сприяють розвитку цих умінь, визначення тематики уроків, добір та систематизацію навчального змісту. З метою перевірки доцільності обраних підходів до створення таких навчально-методичних матеріалів було проведено експериментальне дослідження, учасниками якого стали дві групи учнів (контрольна – 84 учня й експериментальна – 96 учнів) чотирьох шкіл м. Києва. Для здійснення контролю й оцінки розвитку критичного мислення учнів на початку та наприкінці експериментальної роботи було розроблено вхідний та вихідний тести, а також критерії оцінювання до кожного завдання тесту, що сприяло отриманню максимально об'єктивних результатів. Аналіз результатів експерименту дає змогу стверджувати про достатню ефективність нашої розробки. Показники рівня сформованості низки вмінь критичного мислення, на роботу з якими були спрямовані уроки, значно зросли в експериментальній групі учнів. Водночас помітних зрушень у розвитку критичного мислення контрольної групи учнів не відбулося. Це також дало можливість зробити висновок про те, що критичне мислення потрібно розвивати цілеспрямовано та систематично, ретельно плануючи уроки, враховуючи принципи й особливості технології розвитку критичного мислення під час навчання іноземної мови в конкретному класі.

Ключові слова: критичне мислення; вміння критичного мислення; технологія розвитку критичного мислення; експериментальне дослідження; уроки англійської мови; вчитель англійської мови.



Inna Lipchevska — PhD candidate at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, research fellow of Ethnic Minorities Languages and Foreign Literature Teaching Department at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Range of scientific interests: visual literacy, visualization of information in the educational process, methodology of teaching Ukrainian language and literature in primary school.

e-mail: innalipchevska@gmail.com

UDC 37.011.3:37.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-35-41>

VISUALIZATION OF INFORMATION: EXPERIENCE OF SOVIET INNOVATIVE TEACHERS AND ITS ACTUAL PROSPECTS IN EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the research of soviet innovative teachers experience in introduction of visualization of information in the school educational process – a technology of intensified learning based on the scheme models and sign models of educational material, and a technology of perspective-forestall learning with the use of reference schemes in management-commenting. Conceptual foundations and algorithms for implementation of these technologies are described. The analysis of their implementation into the school education practice is given and the relevance of the obtained results in the context of education modernization is determined.

The author also outlined the modern possibilities for visual presentation of information using IT- and communication technologies, argued the expediency and relevance of this approach in the educational process, determined the prospect for further development of the problem.

Key words: visualization of information; visual thinking; visual literacy; supporting schemes; supporting notes; intensification of the educational process.

Formulation of the problem in general and its relationship to important scientific and practical tasks. During some last decades the education paradigm has got big changes. The vector of priority learning tasks has shifted from mastering of knowledge and skills to development of thinking, creativity, personality competences formation. According to requirements of modern society, the integration education tasks dominate over subject tasks, which causes the integration of subject areas and the competence-based approach to education's content is being implemented. The role of teacher is also rethought. Now he/she is, first of all, the guide, navigator in the boundless world of information. Authoritarianism in pedagogic relations changes to cooperation, partnership in cognition process and activity. A student plays main role in the educational process. Active and creative research methods are determined like priority.

An introduction of visualization of information into the educational process is one of innovations in Ukrainian education. That is defined by State Standard of Primary Education 2018 and related curricula. This novelty is defined by modern researches in the field of human's perception of information streams. Globally, we can say that within the school curriculum, attention is paid to

this issue, but: 1) there is no comprehensive methodology of using visualization; 2) the term «visual information» is perceived too narrowly. It equals to presentation of various information in the form of graphs, schemes, diagrams, tables, etc. However, such a definition reveals only an illustrative function of the visualization process. Scientifically-substantiated is understanding of visualization like process of information transformation. In particular, A. Verbytskyi defines the visualization process as «compressing of the thought process content into a visual image. Being accepted, it could be expanded and serve as a footing for correct mental and practical activities.

Analysis of recent research and publications on the issue. Theoretical foundations of visualization of educational information were researched by S. Aranova, V. Davydov, P. Erdniiev, L. Zankov, V. Zinchenko, H. Lavrentiev, N. Manko, O. Pieskova and others. Learning theories were developed by F. Bartlett and R. Anderson (Schema Theory in education), Marvin Minsky (Frame Theory). The features of visual thinking were researched by— R. Arnkheim, N. Rieznic, V. Zinchenko, V. Zinchenko and others. Writings of G. Reynolds, P. Durand, S. McCloud, D. Little and P. Felten, J. Jones, H. Wang, D. Roam, J. Novak, G. Casey, S. Few and many others are dedicated to practical applications of visualization of information [1].

The use of visualization in the educational process, as a foundation of educational activity, is covered in the works of Soviet innovative teachers Viktor Shatalov (a technology of intensified learning based on the scheme models and sign models of educational material) [2], [3], [4], [5] and Sofia Lysenkova (a technology of perspective-forestall learning with the use of reference schemes in management-commenting) [6], [7].

Problem statement. Thanks to the technologies of V. Shatalov and S. Lysenkova, students can learn subject material better, forestalling the curriculum. Thus frees up the time for a deeper study of the educational material and forming the independent work skills. Moreover, it helps to develop the personal qualities required for successful independent work.

One of the key components of both these technologies is the use of visualization of educational information, which's integration to the educational process is an actual problem for today. Therefore, the purpose of the article is to analyze how the visualization of information is applied in these technologies, and to determine the possibility of its implementation into the modern educational process.

Let us consider their heritage in the context of modern perspectives of information visualization in the educational process.

Main material. V. Shatalov defined next main priorities in his work: 1) formation of students' knowledge and skills; general, comprehensive and cross-curricular ways of thinking; 2) upbringing of a holistic, strong-willed, hard-working, creative, high-moral personality with active social position; 3) elimination of learning-failure and intensification in education; 4) prioritizing of health-saving and physical development for students. In his studying conception humanism, active interaction of teacher and students basing on didactocentrism, personality-oriented and activity-based approaches, implementation of a formative assessment of students' achievements take place. At the same time, rigorous mandatory step-by-step monitoring of each student's current achievements, exemplary discipline (but not the authoritarianism of the teacher), high level of training complexity and parents involvement in the educational process are crucial. The route to high educational achievements is determined by the author of the technology as symbiosis of 6 components: «reference signals, control, sport, tasks, repeating, job assessment» [2, c. 175].

This technology was applied in elementary, secondary and high schools in mathematics, physics, chemistry, biology, geography, Russian, history.

V. Shatalov's technology focuses on theoretical knowledge: «only when you know theory well, you can start practice» [3, c. 4]. But, simultaneously, accents are made on inadmissibility of overdosing of theoretical materials. The educational process should provide all students with deep theoretical knowledge and a high level of practical skills. «Through the knowing of theory, after a first successful experience, a taste to individual work comes» [3, c. 5]. Consequence of this is

students striving for scientific search, expanding of their own outlook. Exactly in the presentation of new theoretical material by the teacher, during its processing and mastering by the students, the visualization of verbal material in the form of **supporting notes** is used. It is a "systematized set of structurally related support signals, which create the visual construction of a system of terms, values, concepts and ideas as interrelated elements". According to V. Shataliv, support signal is an «associative symbol, which replaces some semantic meaning. It can instantly restore previously learned information in memory». [5, c. 159-167]. Examples of support signals are key words, drawings, special characters, numbers etc.

The theoretical justification for the use of support notes is based on the claim that it is inherent for human to think with images. Fixing of a large number of semantic associations in the consciousness is a natural property of the human brain. Transformation of thoughts-images (which are subjective, personal) into an expanded speech utterance is the process of forming general scheme of expression, finding the necessary lexical units, and, finally, sounding the corresponding image.

Speech perception is a reverse operation: according the verbal interpretation, the essence of the message - the narrator's thoughts – is recovering. This process includes prediction (deployment) and recoding (collapse) of speech, which operate simultaneously within the listener memory amount. Under the process of recoding, the message is compressing and transforming into meaningful image-symbols. [8, c. 187]. According to the research of psychologist J. Miller, the possibility of simultaneous perception is characterized by the number of 7 ± 2 pieces of information that could be "held" by a person in memory.

Visualization tools allow to increase the capacity of information unit, thereby increasing the memory amount, and to realize multilevel structuring of the message (text), and, finally, to improve its perception. Thus, supporting notes significantly increase the mastering of knowledge and formation of students' skills.

The technology defines clear requirements for supporting notes:

- ✓ The material of the supporting notes is presented sequentially, step by step. Supporting signals are organized into blocks, based on logical connections that should be understood and mastered by students.

- ✓ Quantity of printed symbols in supporting note has not to exceed 150-200 characters for primary school and gradually increase up to 500 for high school students. [2, c. 169]

- ✓ Quantity of supporting signals in support note has not to exceed 30 units, quantity of logical blocks – 8 units. [2, c. 169]

- ✓ Supporting characters has to be content-rich and contain not just separated term, fact or number, but represent complete logical unit of information.

- ✓ Graphic supporting signs are realized in a generalized form, their detailing and refinement is an integral part of the teacher's speech.

- ✓ Supporting signals should be non-ordinary - arouse live curiosity of students and be spontaneously remembered, what corresponds to the psychological characteristics of a schoolchild.

- ✓ The supporting notes should be easily reproducible by students.

- ✓ It is unacceptable to use templates for creating of supporting notes, "The variety of forms is a powerful psychological and pedagogical tool, its possibilities are almost inexhaustible" [4, c. 31].

In common V. Shatalov compares the supporting notes with the blackboard, which every student takes home.

Introducing of new material for students starts with teacher's detailed explanation without using supporting notes. In the second stage, the teacher demonstrates the supporting notes and explain the material shortly again, doing references to them. Then the students obtain their own copies of the supporting notes, review and analyze them independently. This is the third stage. Fourth stage – student's processing the lesson material at home, using the textbook and the supporting notes. On the next lesson fifth and sixth stages are performed – a written reproduction of the supporting notes mastered by students and an oral survey with their freely use.

This approach, which uses visualization materials and repeated repetitions allows:

1. to achieve mastering, understanding of theoretical material and its systematization, generalization. The learning of the material takes place in logically interconnected large blocks. In fact, it is a purposeful generalization of material, what is the core of students' knowledge;
2. to develop logical thinking;
3. it forms students' speaking skills (increasing the rate of speech, reducing pauses, the disappearance of parasite words).

The above is confirmed by research, performed by specialized SRI of Pedagogical Sciences Academy of the USSR in Donetsk. Also the advantages of using supporting notes include:

- ✓ Developing students' arbitrary attention, ability to work thoughtfully and focused, to spot details and capture them in the mind.

- ✓ The development of creativity in creating students' own supporting notes. The ability to convert information to a visual form becomes a convenient and reliable tool in students' independent creative cognitive activity.

- ✓ Intensification of teaching of material with, simultaneously, improving the quality of learning by students. Formation of time reserve in the lesson.

- ✓ Facilitating memorization and introduction of new terms, names, dates into the vocabulary of students.

- ✓ Simplified structuring of student answering - the answer plan is present in the supporting notes. Therefore, there is no need for a student to perform several mental operations at the same time.

- ✓ Defining bounds of answer, that increases the speaker's confidence and common psychological comfort at the lesson.

- ✓ Optimizing time, spent on processing of theoretical material by student at home: secondary/high school students process a textbook with the use of supporting notes up to 20 minutes (practical average time 10-15 minutes).

Except V. Shatalov, another famous soviet innovative teacher, Honored USSR teacher – S. Lysenkova paid a special attention to the work with visualization tools. She developed the technology of perspective-forestall learning with the use of support schemes in management-commenting and successfully implemented it in primary school.

Her technology is primarily oriented on eliminating of learning-failure, mastering of knowledge and skills in accordance with the educational standards at a high/sufficient level by all students of the class. Much attention is paid directly to the formation of the ability to learn: «Struggle for success in learning - it means teaching children to learn, helping everyone to believe in their capabilities, nurturing self-organization, self-independence, responsibility, work discipline» [6, c. 49]. It defines the humanistic basis in teacher – student relationships, positivism in assessment as the foundation of motivation («Kids love to study successfully!» [7, c. 3]) and a personality-oriented approach in learning, including task differentiation. Much attention is paid to the comfort of the educational environment, the upbringing among students of friendliness, respect for each other, courtesy, development of mutual assistance skills.

The technology is based on tree cores:

1. Management-commenting (a method of holding a lesson: the teacher or student "leads" the class, commenting their actions during the lesson according to the scheme "I think – I say – I write"), which develops an evidence-based commentary-opinion when solving tasks in the third and fourth grades.

2. Supports – which represent "conclusions, that are formed with students during the explanation and are fixed in the form of tables, cards, typesetting, drawings, schemes" [6, c. 7]

Management-commenting and Supports form a synchronous activity of students during the lesson, which allows to create a reserve of time for forestall learning.

- 1) forestall learning is the early introduction of complex aspects of the study program into the learning process, what, therefore, extends the time of learning this material. The result is a

significant improvement in the academic achievement of the class and the formation of additional time reserve due to the accelerated passage of material in the allotted program time.

Let us dwell on the aspect of information visualization in the educational process, i.e. supports. In children of primary school age an imaginative concrete thinking dominates mostly (logical thinking is on forming stage yet). This causes the complexity in information unification during the transition from the processing of bright didactic material to generalization and self-independent formation of appropriate judgments, based on the learned conclusions. According to S. Lysenkova, supports are a visual-image "bridge" between concrete and abstract. They have active essence that means that they serve as a basis for successful and confident thinking, doing conclusions, solving problems, writing, reading and other learning activities. «Students build their answer using the scheme, reading it, working with it» [7, c. 13]. They focus their attention not on the reproduction of the learned information, but on the awareness of the essence of the educational material, causation and relationships. By the technology, the use of supports is an integral part of every lesson. Only under this condition they become a means of increasing the efficiency of the educational process and forming of time reserve.

The advantages of using visualization tools in the context of technology of perspective-forestall learning with the use of reference schemes in management-commenting include:

- ✓ Improving the mastering of the lesson material
- ✓ Developing of logical and systemic thinking, attention
- ✓ Developing of speech skills
- ✓ Increasing the pace of the lesson
- ✓ Mistakes prevention
- ✓ Optimization, intensification of repetition and generalization of the material
- ✓ No need to cram rules and definitions by heart - students reproduce them using supports

Conclusions and prospects for further research.

The above technologies determine the leading role of visualization tools in the optimization and improvement of the learning process. They activate the perception, thinking, cognitive activity of students, increase motivation for studying. *Supporting notes* (by V.Shatalov) and *supports* (by S. Lysenkova) are not just the demonstration material. In conjunction with appropriate usage methods, they form technologies of visualization of learning information. The prospect of this direction in the educational process improvement is conditioned by:

1. features of perception, memory and thinking of modern children
2. focusing of educational programs on the development of critical, systemic and logical thinking

3. wide possibilities of implementation of visualization tools using modern IT-technologies, which transform educational content into multimedia interactive environment. At the same time, they eliminate the complexities associated with the large amount of specific didactic material required and, as a consequence, the volume of the teacher preparations for the lessons. The use of smart boards, computers, tablets extends the boundaries of educational didactic materials: it becomes possible to apply new types of visualization based on interactivity, dynamics and multimedia in the educational process (presentations, smart cards, interactive images, educational games, graphics (static and dynamic), animation, video, supporting notes with animation elements, e-magazines with video and audio inserts, etc.). At the same time, traditional visuals (illustrations, paintings, diagrams, tables, etc.) have their own advantages and are still actual too.

Therefore, the use of visualization technologies of educational information with integrated play and research components in the school educational process increases its cognitive, as well as the activity and motivation of students.

Використані джерела

- [1] M. Ebner, and D. Bruff, «Visual Learning» Center for Teaching Vanderbilt University [Online]. Available: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/visual-thinking/> Accessed on: March 16, 2020
- [2] В. Ф. Шаталов *Точка опоры. Об экспериментальной точке преподавания*. Москва, СССР: Педагогика, 1987.
- [3] В. Ф. Шаталов *Педагогическая проза. Из опыта работы школ Донецка*. Москва, СССР: Педагогика, 1980.
- [4] В. Ф. Шаталов *Куда и как исчезли тройки? Из опыта работы школ Донецка*. Москва, СССР: Педагогика, 1980.
- [5] В. Ф. Шаталов *Учить всех, учить каждого*. Москва, СССР: Педагогический поиск, 1987.
- [6] С. Н. Лысенкова *Когда легко учиться*. 2-е изд., испр. и доп. Москва, СССР: Педагогика, 1985.
- [7] С. Н. Лысенкова *Методом опережающего обучения. Книга для учителя : из опыта работы*. Москва, СССР: Педагогика, 1988.
- [8] Г. К. Селевко *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Т. 1. Москва, Россия: Народное образование, 2005.

References (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] M. Ebner, and D. Bruff, «Visual Learning» Center for Teaching Vanderbilt University [Online]. Available: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/visual-thinking/> Accessed on: March 16, 2020 (in English)
- [2] V. F. Shatalov *Support point. About the experimental teaching point*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1987. (in Russian)
- [3] V. F. Shatalov *Educational prose. From the experience of schools in Donetsk*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1980. (in Russian)
- [4] V. F. Shatalov *Where and how did the bad marks disappear? From the experience of schools in Donetsk*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1980. (in Russian)
- [5] V. F. Shatalov *Teach all, teach everyone*. Moscow, USSR: Pedagogicheskij poisk, 1987. (in Russian)
- [6] S. N. Lysenkova *When it is easy to learn*. 2nd edition. Moscow, USSR: Pedagogika, 1985. (in Russian)
- [7] S. N. Lysenkova *By the method of forestall learning. A book for the teacher: from work experience*. Moscow, USSR: Pedagogika, 1988. (in Russian)
- [8] G. K. Selevko *Encyclopedia of Educational Technologies*. In 2 vol. Vol. 1. Moscow, Russia: Narodnoe obrazovanie, 2005. (in Russian)

Інна Липчевська, аспірантка Інститута педагогіки НАПН України, научний співробітник відділу навчання іноземними мовами національних меншин та зарубіжної літератури Інститута педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ВИЗУАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЇ: ОПИТ СОВЕТСКИХ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена исследованию опыта советских педагогов-новаторов в сфере внедрения визуализации информации в школьный учебный процесс, а именно технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала и технологии перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при управлении-комментировании. Раскрыты концептуальные основы и алгоритмы реализации указанных технологий. Приведен анализ их использования в практике школьного обучения и определена актуальность полученных результатов в контексте модернизации образования. Также автором обозначены современные возможности реализации визуального представления информации средствами информационно-коммуникационных технологий, аргументированы целесообразность и актуальность данного подхода в образовательном процессе, определены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Ключевые слова: визуализация информации; визуальное мышление; визуальная грамотность; опорные схемы, опорные конспекты, интенсификация образовательного процесса.

Інна Ліпчевська, аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЇ: ДОСВІД РАДЯНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ-НОВАТОРІВ ТА СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Статтю присвячено дослідженню досвіду радянських педагогів-новаторів щодо впровадження візуалізації інформації у шкільний навчальний процес, а саме технології інтенсифікації навчання на основі схемних та знакових моделей навчального матеріалу і технології перспективно-випереджувального навчання з використанням опорних схем під час управління-коментування. Розкрито концептуальні засади та алгоритми реалізації цих технологій. Наведено аналіз їх упровадження у практику шкільного навчання та визначено актуальність отриманих результатів у контексті модернізації освіти. Візуалізація навчальної інформації розвиває сприйняття, мислення, пізнавальну діяльність учнів, підвищує мотивацію до навчання. Опорні конспекти (за В. Ф. Шаталовим) та опори (за С. М. Лисенковою) є не тільки демонстративним матеріалом – у поєднанні з відповідними методами використання вони утворюють технології візуалізації навчальної інформації. Перспективність цього напрямку вдосконалення освітнього процесу зумовлена: 1) особливостями сприйняття, пам'яті та мислення сучасних дітей; 2) спрямованістю освітніх програм на розвиток критичного, системного та логічного мислення; 3) широкими можливостями реалізації засобів візуалізації сучасними інформаційними технологіями, які трансформують навчальний контент у мультимедійне інтерактивне середовище. Останнє водночас нівелює складності, пов'язані зі значним обсягом необхідного специфічного дидактичного матеріалу, та, як наслідок, об'ємністю процесу підготовки вчителя до уроків. Застосування мультимедійних дошок, комп'ютерів, планшетів розширює межі навчальних дидактичних матеріалів: стає можливим застосування в освітньому процесі візуалізації, заснованої на інтерактивності, динаміці та мультимедійності. Традиційна наочність також має свої переваги та не втрачає актуальності. Отже, використання в освітньому процесі технологій візуалізації навчальної інформації з інтегрованими ігровим та дослідницьким компонентами підвищує його когнітивність, а також активність та вмотивованість учнів.

Ключові слова: візуалізація інформації; візуальне мислення; візуальна грамотність; опорні схеми; опорні конспекти; інтенсифікація освітнього процесу.



Тетяна Лукіна — доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і прикладних проблем вимірювання, оцінювання та управління якістю освіти; моніторингу якості освіти як інформаційної системи і технологій дослідження освітніх систем і процесів; технологій аналізу й оцінювання освітньої політики; освіти дорослих та особливості її реалізації. Брала участь у низці міжнародних проєктів як консультант та експерт із питань моніторингу і якості освіти, технологій діагностики та оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів. Автор 200 наукових праць, серед яких монографії і навчально-методичні посібники з державного управління якістю загальної середньої освіти, моніторингу та

оцінювання якості освіти. Член колективу авторів «Енциклопедії освіти», «Енциклопедії державного управління» та енциклопедичного словника «Освіта дорослих».

e-mail: tata_lukina@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3802-6666>

УДК 37.014.611:373.5.091:37.02

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-42-50>

ЗМІНА МОДЕЛІ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЙ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наголошено на актуальності для України перегляду формату і технології проведення державної підсумкової атестації здобувачів основної освіти. Визначено чинники впливу (політичного, соціального, психофізіологічного, технологічного та іншого характеру), що зумовлюють неефективність чинної моделі проведення державної підсумкової атестації випускників гімназій в Україні. Запропоновано сукупність принципів підсумкового оцінювання. Розкрито організаційно-методичні аспекти запровадження зовнішнього незалежного оцінювання як технології реалізації підсумкового оцінювання випускників гімназій.

Ключові слова: державна підсумкова атестація; основна школа (гімназія); зовнішнє незалежне оцінювання; принципи оцінювання; особливості; організаційно-методичний аспект.

Постановка проблеми. Серед розмаїття цілей, на реалізацію яких спрямована форма вітчизняної системи освіти, зокрема загальної середньої, одне з центральних місць посідають створення рівних умов доступу до освіти на різних освітніх рівнях, забезпечення якісного освітнього процесу, спрямованого на врахування й задоволення індивідуальних освітніх потреб споживачів освітніх послуг, а також організація справедливих випробувань випускників закладів освіти. Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) як технологія проведення державної підсумкової атестації здобувачів повної загальної середньої освіти (ЗСО) складається з комплексу організаційних процедур, спрямованих на визначення рівня знань і навичок здобувачів повної загальної середньої освіти під час їх вступу до закладів вищої освіти (ЗВО). Така технологія успішно використовується в Україні вже понад 10 років. Основна мета проведення ЗНО полягає в забезпеченні конституційного права осіб на рівний доступ до вищої освіти та оцінювання відповідності результатів навчання, здобутих на основі повної ЗСО, державним вимогам [1].

Цей спосіб організації підсумкового оцінювання ґрунтується на реалізації уніфікованих процедур, що забезпечують можливість усунути вплив суб'єктивних чинників на результати атестації випускників і тим самим підвищити шанси для учнів, які мають нижчий соціальний статус, реалізувати своє право на навчання у ЗВО. Соціологічні опитування, що періодично проводяться різноманітними громадськими організаціями, такими як Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва, Omnibus Info Sapiens та ін., підтверджують збільшення числа респондентів, котрі довіряють результатам ЗНО, позитивно оцінюють можливість забезпечити в такий спосіб для всіх абітурієнтів справедливі умови вступу до ЗВО, схвалюють використання тестових технологій [2]. Попри переважно схвальні відгуки різних груп респондентів щодо наявності суттєвих переваг ЗНО порівняно з традиційною формою проведення шкільних випускних іспитів, учасники опитувань називають недоліки такої технології, що спричинені, на їхню думку, недосконалістю тестового інструментарію, недостатнім рівнем підготовки здобувачів освіти до роботи з тестами, необхідністю залучити додаткові ресурси для підготовки до тестування, у т. ч. шляхом використання послуг репетиторів [3], тощо.

Актуальність дослідження переваг і недоліків чинної моделі ЗНО зумовлена тим, що після ухвалення Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) ця технологія може бути використана для проведення державної підсумкової атестації (ДПА) випускників основної школи (гімназії) [4]. Крім того, оскільки категорія здобувачів основної освіти характеризується певними особливостями підліткового віку, а завдання підсумкового оцінювання на цьому освітньому рівні відрізняється від мети проведення ЗНО щодо завершення повної ЗСО, варто обговорити необхідність розкриття організаційно-методичних аспектів запровадження цієї технології незалежного підсумкового оцінювання в 9-му класі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема віднайдення ефективної моделі проведення підсумкових випробувань здобувачів на рівні як повної загальної середньої (*upper secondary*), так і основної (молодшої середньої – *lower secondary*) освіти вивчається в рамках різноманітних міжнародних і національних досліджень. За результатами досліджень ОЕСР, зокрема тих, які проводилися в Грузії та Сербії протягом 2018–2019 рр. [5], зроблено такі висновки:

- в освітніх системах цих країн та держав – членів ОЕСР сформувалися певні тенденції щодо поступової відмови від проведення державних іспитів у закладах освіти та орієнтації на запровадження процедур національних оцінювань, які мають проводитися спеціально створеними для цієї мети агенціями (центрами);

- по завершенні основного (обов'язкового) циклу навчання здобувачі отримують сертифікат, який є підставою для визначення ними своєї подальшої долі – продовження навчання за відповідним профілем у старших класах ЗСО, або отримання професії в системі професійної освіти, або навіть початку власної трудової діяльності.

Дослідження практики проведення підсумкових іспитів у низці країн Європейського Союзу (Велика Британія, Ірландія, Ісландія, Нідерланди, Норвегія, Франція) О. Локшиної [6] підтвердило поширеність формату ЗНО після завершення базового рівня ЗСО. С. Науменко докладно проаналізувала досвід організації підсумкового оцінювання в школах Ірландії [7], зосередивши увагу на правилах вибору навчальних предметів та структурі тестових завдань.

Проведене нами опитування різних категорій педагогів (директорів і вчителів закладів ЗСО, методистів) та учнів мало на меті дослідити різні аспекти ідеї проведення ДПА здобувачів основної освіти у форматі ЗНО. Результати проведеного дослідження засвідчили наявність суттєвих відмінностей у ставленні різних категорій респондентів до самої ідеї проведення ДПА випускників основної освіти у форматі ЗНО [8]; підтвердили існування різних (іноді діаметрально протилежних) позицій залежно від посади педагога щодо оцінки ступеня готовності учнів і вчителів до застосування цієї технології для проведення ДПА у 9-му класі [9]; продемонстрували відсутність узгодженого (спільного) бачення всіма експертами мети

ЗНО здобувачів основної освіти [10]. Отримані результати дали можливість використати їх для розгляду організаційно-методичних особливостей запровадження ДПА у форматі ЗНО в 9-му класі.

Мета статті – розкриття організаційно-методичного аспекту проблеми зміни моделі державної підсумкової атестації здобувачів основної освіти в Україні з урахуванням європейського досвіду реалізації підсумкових випробувань та результатів вітчизняних опитувань громадськості й учасників освітнього процесу щодо її мети та призначення.

Актуальність цього дослідження зумовлена спробами наукового пошуку максимально ефективних форм оцінювання навчальних досягнень випускників на різних рівнях освіти та змінами концептуальних засад оцінювання учнів, а саме перенесенням уваги з фіксації підсумкових результатів навчання на процес розвитку здобувача.

Виклад основного матеріалу. Традиційним для української педагогіки стало проведення іспитів, так званої державної підсумкової атестації, по завершенні кожного освітнього рівня в системі ЗСО. Сам формат таких випробувань на рівні закладу освіти за допомогою матеріалів, які розробляють самі вчителі, є відголоском радянської системи. З 2008 р. в Україні використовується ЗНО для проведення ДПА після завершення повної ЗСО, тобто в 11-му класі. Подібний формат складання національних іспитів є доволі поширеним у світовій практиці, зокрема у країнах – членах Організації економічного співробітництва та розвитку. За результатами цих досліджень виявлено, що у більшості країн випускні іспити наприкінці старшої ланки середньої школи є стандартизованим оцінюванням на державному (національному) рівні, яке має формальні наслідки – підтверджують рівень успішності здобувачів та використовуються для відбору абітурієнтів до ЗВО. Однак у державах із перехідною економікою вагомість і пріоритетність результатів національних випробувань для ухвалення рішення про наступне навчання здобувача освіти зменшуються, і країни починають поступово відмовлятися від проведення національних іспитів, оскільки, на думку дослідників, такі випробування певною мірою створюють перепони на шляху розвитку особистості [11, с. 76–77].

Технологія ЗНО випускників закладів ЗСО в Україні була запропонована одночасно і як спосіб проведення ДПА школярів, і як надійний інструмент, що здатен забезпечити об'єктивні процедури оцінювання знань абітурієнтів під час вступу до ЗВО, здолати корупцію в освіті, створити рівні для всіх, незалежно їх від матеріальних можливостей, умов доступу до вищої освіти [12, с. 15–17] та впровадити механізми і стандарти, максимально наближені до європейської практики оцінювання навчальних здобутків.

Найпроблемішною є ДПА випускників основної школи (9-го класу, так званої гімназії). Ключове місце у виборі моделі й технології проведення ДПА посідає проблема визначення її мети і статусу на рівні основної школи. Дискусії з цього приводу тривають до сьогодні [13].

Зміна формату і технології проведення ДПА перебуває у площині розроблення концепції цього виду оцінювання, формування відповідних організаційних і методичних засад його проведення. Ухвалення рішення про вибір певної технології проведення ДПА, як і будь-якого іншого способу оцінювання, має базуватися на гарантуванні можливості якнайкраще досягти поставленої мети.

Порівняльний аналіз думок директорів закладів ЗСО, вчителів, методистів і учнів 9-х класів, здійснений за результатами проведеного нами опитування, виявив, що більшість респондентів вбачають основне призначення ДПА по завершенні основної школи у виявленні реального рівня навчальних досягнень здобувачів ($X_{\text{сер}} = 0,496$) або використанні її як засобу для здійснення певного відбору до профілів навчання у старшій школі ($X_{\text{сер}} = 0,312$) [14]. Водночас педагоги продемонстрували відмінності в думках залежно від віку, посади, стажу педагогічної діяльності щодо доцільності запровадження ДПА у формі ЗНО. Їхнє занепокоєння, викликане тим, що у переважної частини учнів 9-х класів не сформовано відповідної готовності (психологічної, інтелектуальної, організаційної, методичної, правової та ін.), посилювалося також визнанням того факту, що під час проведення ДПА у формі ЗНО вчителі

будуть позбавлені можливості застосовувати індивідуальний підхід до особистості та конкретних обставин учня [15].

Наступними питаннями в розрізі організаційно-методичного аспекту названої проблеми є визначення згідно зі сформульованою метою ДПА випускників основної освіти сукупності принципів оцінювання, статусу самої ДПА та її результатів для вирішення подальшої долі здобувачів освіти, окреслення самого предмета оцінювання (наприклад, рівень сформованості навчальних і загальнокультурних компетенцій, або результати навчання відповідно до вимог державних стандартів освіти, або прогрес в особистісному інтелектуальному культурному розвитку згідно з концепцією формування оцінювання, або відповідність рівню підготовки для продовження навчання за певним профілем у старшій школі тощо). Саме тому доволі важливою для визначення організаційно-методичних засад ДПА випускників гімназій і побудови її моделі є, на наш погляд, інформація про уявлення різних категорій педагогів про подальшу долю тих здобувачів основної освіти, котрі продемонструють надто низькі результати ДПА.

Учасникам опитування пропонувалося обрати один варіант відповіді з наведених далі: а) учень має бути прийнятий до 10-го класу незалежно від результату атестації; б) учень повинен пересклати ДПА на вищий бал, щоб навчатися в 10-му класі; в) учень відраховується зі школи; г) учень без свідоцтва про здобуття базової середньої освіти зараховується в 10-й клас; е) учень зараховується до вирівнювального класу без свідоцтва про здобуття основної освіти; ф) власний варіант. Результати розподілу думок респондентів щодо найбільш прийнятного рішення про визначення подальшої долі здобувачів основної освіти, які отримали надто низькі результати ДПА, наведено в таблиці.

Таблиця

Середні оцінки варіантів рішень за умови надто низьких результатів ДПА

Категорія педагогів та їх кількість	a	b	c	d	e	f
Методисти (47 осіб)	0,213	0,404	0,255	0,064	0,362	0,128
Директори (109 осіб)	0,248	0,303	0,532	0,156	0,358	0,156
Вчителі (73 особи)	0,123	0,37	0,356	0,096	0,288	0,041
$X_{\text{сер}}$	0,195	0,359	0,381	0,105	0,336	0,108

Як бачимо з таблиці, у вітчизняних педагогів переважають уявлення, що ґрунтуються на визнанні директивно-контролюючої або каральної функції оцінки. Педагоги схильні використовувати ДПА як своєрідний засіб покарання та відсіву учнів зі школи, про що свідчать максимальні середні оцінки варіанта «с» (відрахування учня зі школи). Виявлено також, що більшість респондентів як власний варіант відповіді (f) зазначили можливість направлення здобувача, котрий отримав низький результат ДПА, на навчання до закладу професійно-технічної освіти як підтвердження того, що такі учні не зможуть повноцінно опанувати вимоги освітньої програми старшої профільної школи.

На нашу думку, як будь-яка технологія вимірювання досягнутих результатів навчання, ДПА має бути реалізована з дотриманням певних принципів:

- *об'єктивності вимірювань*, що передбачає використання процедур, методів та інструментів вимірювання, які дають можливість отримати об'єктивні дані;
- *валідності* всіх процедур, інструментів і методів, тобто їх адекватність поставленій меті;
- *гуманістичної спрямованості*, недопущення використання результатів для покарання або будь-якої дискримінації;
- *обов'язковості* проведення вимірювань;
- *багатокритеріальності*, що передбачає оцінювання великої кількості показників;

– *урахування психофізіологічних особливостей* здобувачів відповідної вікової категорії;
– *порівнянності результатів* вимірювань для узагальнення та формулювання висновків про відповідність результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів ЗСО та ін.

На відміну від ДПА, що проводиться по завершенні повної ЗСО, доцільність такого оцінювання в 9-му класі відповідно до його мети [16] і за чинною на сьогодні моделлю, на наш погляд, є доволі сумнівною. Це зумовлено збігом кількох обставин:

– *суттєвий вплив суб'єктивного чинника на результати оцінювання випускника*, що є наслідком самої організації цього виду випробування. Згідно з методичними рекомендаціями про проведення ДПА здобувачів основної освіти [17] вчителі мають право власноруч, за певними правилами, розробляти тексти контрольних матеріалів і тестів, які не проходять апробацію і не є сертифікованими. Крім того, вчителі оцінюють самі роботи своїх вихованців, що, по суті, означає здійснення самооцінки педагогами результатів своєї викладацької діяльності;

– *недостатня валідність процедур та інструментів*. Використання під час ДПА не-сертифікованих контрольних матеріалів, які не пройшли апробацію, експертизу та інші процедури, що забезпечують валідизацію інструментарію, призводить до того, що предметом оцінювання в різних закладах освіти є не зовсім однакові масиви змісту навчальних програм і вимог державних стандартів ЗСО;

– *зміна ідеології оцінювання* у світовій практиці, перенесення акцентів із розв'язання завдання оцінки рівня навчальних досягнень учнів (так званого сумативного оцінювання), що здійснювалося в межах традиційного навчання, на забезпечення оптимізації навчального процесу з метою розвитку особистості учня, фіксації змін у його індивідуальному прогресі, що можливо за використання популярного сьогодні *формувального оцінювання*;

– *надзвичайно слабкий вплив результатів ДПА на побудову подальшої освітньої траєкторії здобувача основної освіти*. Згідно з вітчизняним законодавством обов'язковим для здобуття всіма громадянами України є рівень повної ЗСО, отже, за відсутності другорічництва кожен здобувач освіти незалежно від отриманих ним результатів ДПА має право й обов'язок продовжувати навчання у старшому циклі ЗСО або в закладах професійно-технічної (професійної) освіти;

– *скорочення загальної чисельності учнівського контингенту* майже удвічі порівняно з початком 1990-х років [18, с. 9–12], що спричинило зменшення чисельності вчителів і кількості закладів ЗСО. Незважаючи на це, співвідношення кількості учнів на одного вчителя також зменшилося. У таких умовах школи прагнуть зберегти якомога більшу кількість учнів у старшій школі, що однозначно нівелює вагомість результатів ДПА для ухвалення рішення про їх можливе незарахування до 10-го класу та не сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти до здобуття міцних знань та вдосконалення навичок;

– *невизначеність більшості учнів 9-х класів у планах на подальше навчання* як наслідок певних соціально-економічних процесів та недостатності роботи педагогів із виявлення й розвитку здібностей і нахилів підлітків;

– *особливості психофізіологічного розвитку дитини у підлітковому віці, відсутність у більшості здобувачів основного рівня освіти мотивації до навчання* [19] тощо;

– *доволі висока поширеність у вітчизняній освіті звички давати хабарі* для «вирішення» проблеми низької успішності здобувача освіти мала набгато більший вплив на результати ДПА у формі шкільних іспитів, ніж за технологією ЗНО.

Висновки. У підсумку варто зазначити, що необхідність зміни моделі проведення підсумкових випробувань здобувачів основної (базової) освіти є логічним наслідком трансформації концептуальних підходів до сутності та завдання оцінювання освітніх результатів. Ці процеси характерні для багатьох країн світу, але реалізуються з урахуванням національних особливостей і потреб. Очевидним фактом для європейських країн є орієнтація на створення національних агенцій (центрів) та запровадження технологій ЗНО на рівні як повної, так і ба-

зової освіти; підвищення оціночної компетентності вчителів з метою більш коректного і якісного використання можливостей формувального оцінювання. Переорієнтація змісту освіти і освітнього процесу на максимально уважне ставлення до врахування особистісного прогресу учня в навчанні потребують перегляду методики проведення підсумкового випробування та створення адекватних цим потребам інструментів вимірювання.

Ситуація в Україні, що склалася стосовно ідеї запровадження ЗНО в основній школі, свідчить про відсутність чіткої несуперечливої концепції та нерозуміння педагогами, здобувачами й громадськістю в цілому мети проведення ДПА на цьому освітньому рівні, а також способу використання результатів її проходження у подальшому навчанні учнів. Вирішення питання вибору моделі ДПА випускників основної школи має ґрунтуватися на формулюванні мети її проведення відповідно до правових норм здобуття обов'язкового рівня освіти та з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів, визначеної сукупності принципів оцінювання, статусу ДПА і її результатів.

Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо порівняльний аналіз різних моделей реалізації підсумкових випробувань здобувачів основної освіти з виявленням впливу на результативність оцінювання різних інструментів вимірювання.

Використані джерела

- [1] Міністерства освіти і науки України. (2017, Січ. 10). Наказ № 25, Порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: https://ips.ligazakon.net/document/re29986?an=27&ed=2018_12_07. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [2] Більшість населення України вважає що система ЗНО забезпечує справедливі умови вступу для всіх абітурієнтів: прес-реліз. ТОВ «ІНФО САПІЄНС», 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/673/67363/1_press_release_educ_Jul_2019_Omni_fin.pdf. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [3] Динаміка ставлення українців до ЗНО: Результати національного опитування До 10-річчя ЗНО в Україні: Соціологічна група «Рейтинг» на замовлення програми ТСН, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/reg_zno_052018.pdf. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [4] Верховна Рада України. (2020, Січ. 16). Закон № 463-IX, Про повну загальну середню освіту. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [5] Maghnouj, S. et al. (2020), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>.
- [6] О.І. Локшина, Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.), монографія. Київ, Україна: Богданова А. М., 2009.
- [7] С.О. Науменко, «Перспективи зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у векторах європейського досвіду», Український педагогічний журнал, № 1, с. 5–15, 2019, DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-5-15>.
- [8] Т.О. Лукіна, «Посада як чинник відмінностей у професійному мисленні педагогів», у Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique international, Vol. 5, Bruxelles, Belgique: Plateforme scientifique européenne, 2019, DOI <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.05>. Accessed on: April 09, 2020.
- [9] Т.О. Лукіна, «Готовність випускників основної школи до запровадження нового формату державної підсумкової атестації: за результатами дослідження», у зб. наук. праць за матеріалами міжнарод. наук.-практ. конф. Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти, Київ, Україна: Педагогічна думка. 2019, с.182–184. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbiomyk.pdf>. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [10] Т.О. Лукіна, «Вплив чинників професійного і демографічного характеру на визначення концептуальних і методичних аспектів державної підсумкової атестації здобувачів базової загальної середньої освіти», в Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік, Київ, Україна: НАПН, 2019, с. 252 – 253. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://undip.org.ua/upload/iblock/164/anotoaini.pdf>. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.

- [11] Li, Richard Ruochen, et al. (2019), "Abbreviations and acronyms", in Richard Ruochen Li, et al., OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b777e09c-en>.
- [12] Т.О. Лукіна, «Загрози реалізації державної політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти в Україні», Вісник післядипломної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування». Вип. 3, с. 10 – 33, 2019, DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9958-9\(38\)-10-33/](https://doi.org/10.32405/2522-9958-9(38)-10-33/)
- [13] Непотрібний іспит: чому освітні експерти виступають проти ДПА? Etcetera, 2019, Лютий 23. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://uk.etcetera.media/nepotribnyi-ispit-chomu-osvitni-eksperti-vistupayut-proti-dpa.html>. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [14] Т.О. Лукіна, «Вік вчителя як чинник впливу на оцінку недоліків зовнішнього незалежного оцінювання в основній школі», у Les tendencies actuelles de la mondialisation de la science mondiale : collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ», Monako, MCO: Plateforme scientifique européenne, 2020, pp. 63 – 65. Available: https://ukrlogos.in.ua/ua_conference.html. Accessed on: April 09, 2020.
- [15] Tetyana Lukina, "National assessment of basic education graduates with the eyes of teachers and applicants of education: analysis of reasons for non-perception" in The 1 st International scientific and practical Conf. Innovative development of science and education, Athens, Greece: ISGT Publishing House, 2020, pp. 245-250. Available: <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-29-31.03.20.pdf>. Accessed on: April 09, 2020.
- [16] Міністерство освіти і науки України. (2018, Груд. 7). Наказ № 1369, Про порядок проведення державної підсумкової атестації. [Електронний ресурс]. Доступно: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/63274/. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [17] Міністерство освіти і науки України. (2019, Бер. 27). Лист № 1/9-196, Щодо методичних рекомендацій про проведення державної підсумкової атестації у закладах загальної середньої освіти в 2018/2019 навчальному році. [Електронний ресурс]. Доступно: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/64391/. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [18] Освіта в Україні: базові індикатори: Інформаційно- статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р.; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». [Електронний ресурс]. Київ, Україна, 2018. Доступно: http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/OSVITA-V-UKRAYINI_2018-r.pdf. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.
- [19] Т.О. Лукіна, «До проблеми запровадження технологій незалежного оцінювання результатів навчання у Новій українській школі: за результатами емпіричного дослідження», на III-й Міжнар. наук.-практ. конф. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції, Мукачево, Україна: Вид-во МДУ, 2019, с. 293–294. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Збірник-тез-2019-Міжнародна-конф.pdf>. Дата звернення: Квітень, 09, 2020.

References

- [1] Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. (2017, Sich. 10). Nakaz № 25, Poriadok provedennia zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdotykh na osnovi povnoi zahalnoi serednoi osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://ips.ligazakon.net/document/re29986?an=27&ed=2018_12_07. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [2] Bilshist naselennia Ukrainy vvazhaie shcho systema ZNO zabezpechuie spravdlyvi umovy vstupu dlia vsikh abiturientiv: pres-reliz. TOV «INFO SAPIeNS», 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/673/67363/1_press_release_educ_Jul_2019_Omni_fin.pdf. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [3] Dynamika stavlennia ukraintsiv do ZNO: Rezultaty natsionalnogo opytuvannia Do 10-richchia ZNO v Ukraini: Sotsiolohichna hrupa «Reitynh» na zamovlennia prohramy TSN, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/ rg_zno_052018.pdf. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2020, Sich. 16). Zakon № 463-IX, Pro povnu zahalnu seredniu osvitu. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [5] Maghnouj, S. et al. (2020), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>.

- [6] O.I. Lokshyna, *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka* (druga polovyna KhKh – pochatok KhKh st.), monohrafiia. Kyiv, Ukraina: Bohdanova A. M., 2009.
- [7] S.O. Naumenko, «Perspektyvy zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia na rivni bazovoi serednoi osvity v Ukraini u vektorakh yevropeiskoho dosvidu», *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 1, s. 5–15, 2019, DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-5-15>.
- [8] T.O. Lukina, «Posada yak chynnyk vidminnosti u profesiinomu myslenni pedahohiv», u *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΗΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale*, Vol. 5, Bruxelles, Belgique: Plateforme scientifique européenne, 2019, DOI <https://doi.org/10.36074/29.11.2019.v4.05>. Accessed on: April 09, 2020.
- [9] T.O. Lukina, «Hotovnist vypusknnyk osnovnoi shkoly do zaprovadzhennia novoho formatu derzhavnoi pidsumkovoi atestatsii: za rezultatsy doslidzhennia», u *zb. nauk. prats za materialamy mizhnarod. nauk.-prakt. konf. Realizatsiia kompetentnisno oriietovanoho navchannia v osviti: teoretychnyi i praktychnyi aspekty*, Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka. 2019, s.182–184. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [10] T.O. Lukina, «Vplyv chynnykiv profesiinoho i demohrafichnoho kharakteru na vyznachennia kontseptualnykh i metodychnykh aspektiv derzhavnoi pidsumkovoi atestatsii zdobuvachiv bazovoi zahalnoi serednoi osvity», v *Anotovani rezultatsy naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2019 rik*, Kyiv, Ukraina: NAPN, 2019, s. 252 – 253. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://undip.org.ua/upload/iblock/164/anotoani.pdf>. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [11] Li, Richard Ruochen, et al. (2019), “Abbreviations and acronyms”, in Richard Ruochen Li, et al., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/b777e09c-en>.
- [12] T.O. Lukina, «Zahrozy realizatsii derzhavnoi polityky protydii obmezheniu rivnogo dostupu do osvity v Ukraini», *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriia «Publichne upravlinnia ta administruvannia»*. Vyp. 3, s. 10 – 33, 2019, DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9958-9\(38\)-10-33/](https://doi.org/10.32405/2522-9958-9(38)-10-33/)
- [13] Nepotribnyi ispyt: chomu osvitni eksperty vystupaiut proty DPA? Etcetera, 2019, Liutyi 23. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uk.etcetera.media/nepotribnyi-ispit-chomu-osvitni-eksperti-vistupayut-proti-dpa.html>. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [14] T.O. Lukina, «Vik vchytelia yak chynnyk vplyvu na otsinku nedolikiv zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia v osnovnii shkoli», u *Les tendencies actuelles de la mondialisation de la science mondiale : collection de papiers scientifiques «ΛΟΗΟΣ»*, Monaco, MCO: Plateforme scientifique européenne, 2020, pp. 63 – 65. Available: https://ukrlogos.in.ua/ua_conference.html. Accessed on: April 09, 2020.
- [15] Tetyana Lukina, “National assessment of basic education graduates with the eyes of teachers and applicants of education: analysis of reasons for non-perception” in *The 1 st International scientific and practical Conf. Innovative development of science and education*, Athens, Greece: ISGT Publishing House, 2020, pp. 245-250. Available: <http://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-29-31.03.20.pdf>. Accessed on: April 09, 2020.
- [16] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, Hrud. 7). Nakaz № 1369, Pro poriadok provedennia derzhavnoi pidsumkovoi atestatsii. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/63274/. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [17] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019, Ber. 27). Lyst № 1/9-196, Shchodo metodychnykh rekomendatsii pro provedennia derzhavnoi pidsumkovoi atestatsii u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v 2018/2019 navchalnomu rotsi. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/64391/. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [18] Osvita v Ukraini: bazovi indykatory: Informatsiino- statystychnyi biuletyn rezultatsiv diialnosti haluzi osvity u 2017/2018 n. r.; DNU «Instytut osvitnoi analityky». [Elektronnyi resurs]. Kyiv, Ukraina, 2018. Dostupno: http://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/OSVITA-V-UKRAYINI_2018-r.pdf. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.
- [19] T.O. Lukina, «Do problemy zaprovadzhennia tekhnolohii nezalezhnogo otsiniuvannia rezultatsiv navchannia u Novii ukrainskii shkoli: za rezultatsy empirychnoho doslidzhennia», na III-y Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehtatsii, Mukachevo, Ukraina: Vyd-vo MDU, 2019, s. 293–294. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Zbirnyk-tez-2019-Mizhnarodna-konf.pdf>. Data zvernennia: Kviten, 09, 2020.

Татьяна Лукина, доктор наук по государственному управлению, профессор, главный научный сотрудник отдела мониторинга и оценивания качества общего среднего образования Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина.

ИЗМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ГИМНАЗИЙ: ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обоснована актуальность для Украины пересмотра формата и технологии проведения государственной итоговой аттестации соискателей основного образования. Определены факторы влияния (политического, социального, психофизиологического, технологического и другого характера), обуславливающие неэффективность действующей модели проведения государственной итоговой аттестации выпускников гимназии в Украине. Предложена совокупность принципов итогового оценивания. Раскрыты организационно-методические аспекты внедрения внешнего независимого оценивания как технологии реализации итогового оценивания выпускников гимназий.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация; основная школа (гимназия); внешнее независимое оценивание; принципы оценивания, особенности; организационно-методический аспект.

Tetyana Lukina, Doctor of Science in Public Administration, Professor, Chief Scientific Researcher of the Department of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

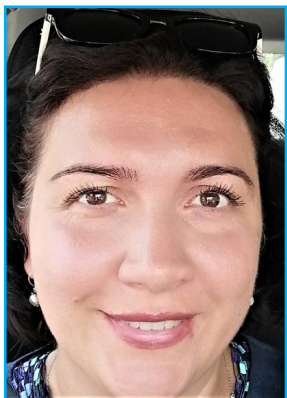
CHANGE OF THE MODEL OF STATE FINAL ATTESTATION OF GYMNASIUM GRADUATES: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The article substantiates the relevance of revising the format and technology of conducting the state final certification of applicants for basic education in Ukraine. A number of different circumstances (political, social, psychophysiological, technological, etc.) that highlight the lack of effectiveness of the current model of conducting the state final certification of high school graduates in Ukraine and explain the reasons for the need to change it are identified and justified. The tendency of European countries to refuse to conduct final examinations in schools and to introduce national assessment procedures and examinations, which are conducted by specially created agencies (centers), are noted.

The differences in the understanding by different categories of participants in the educational process of the purpose and feasibility of conducting the state final certification of applicants for basic education as the basis for choosing a specific model and technology for its implementation are analyzed. The organizational and methodological aspects of the implementation of external independent assessment as a technology for the implementation of the final assessment of graduates of basic schools are disclosed. A list of principles for assessing graduates of basic schools is proposed: objectivity of measurement; validity of all procedures, tools and methods; humanistic orientation; obligations; multi-criteria; taking into account psychophysiological features; comparability of measurement results.

The logical relationship and the need for a consistent determination of the purpose, general aim, status of the final state certification, the essence of the subject of assessment, principles for evaluating the results of final tests and their use in determining the future fate of graduates are substantiated. Particular attention is paid to considering the impact of the results of final state certification on the decision to determine the further educational path of those graduates who will receive low results on final certification.

Keywords: state final certification; basic school (gymnasium); external independent evaluation; assessment principles; features; organizational and methodological aspects.



Юлія Копочинська — кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри біобезпеки і здоров'я людини Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії.

e-mail: youliaco@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5018-3747>

УДК 378.1:37.011:001.4

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-51-59>

ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ

У статті охарактеризовано понятійний апарат системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Уточнено сутність понять «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії», «майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії» і «професійна ідентичність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії». Акцентовано увагу на тому, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є складною педагогічною системою, яка має такі властивості: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних спільною метою і єдиним функціонуванням; єдина внутрішня організація на основі зв'язків і залежностей між компонентами системи, взаємодія з навколишнім середовищем.

Ключові слова: поняття; професійна ідентичність; професійна підготовка; майбутній фахівець.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В освітній політиці ХХІ ст. відбуваються інноваційні процеси, які докорінно модифікують всю систему вітчизняної освіти. Ці процеси створюють можливість для впровадження нововведень, вимагаючи зміни змісту самої освіти і способів організації освітнього процесу фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Серед основних завдань професійної підготовки фахівців на сучасному етапі розвитку освіти в Україні є формування особистості, яка може творчо, свідомо, самостійно визначати мету майбутньої діяльності, здатна до саморегуляції, що забезпечить досягнення цієї мети. Актуальними є питання, що стосуються формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії [1].

Система знань будь-якого навчального предмета складається з наукових фактів, понять, законів і закономірностей та теорій. Ці структурні одиниці перебувають у тісному зв'язку, але можуть розглядатися і як самостійні складники процесу пізнання. Майже неможливо встановити між ними чітко окреслені межі, ще складніше окреслити провідну роль одного з них у засвоєнні певних наукових знань. Однак у науковій літературі з філософії, психології та педагогіки зазначається, що саме поняття відіграють важливу роль у структурі наукових

знань. Тому їх визнають головною одиницею, фундаментом знань [2]. Від якості вивчення їх великою мірою залежить якість навчання: повнота, глибина, обґрунтованість знань і навіть якість умінь та навичок. У цьому контексті звернення до понятійного апарату освітянської складової формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерго-терапії є вельми актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення понять, їх ролі в оволодінні певними науковими знаннями завжди досліджувалась ученими й працівниками освіти. В Україні вона розглядалась прямо або опосередковано А. В. Усовою, С. У. Гончаренком, Я. Б. Олійником, О. М. Топузовим. Її вирішенням займалися відомі зарубіжні філософи Є. К. Войшвіло, Б. М. Кедров та ін. На думку Д. П. Горського, поняття – «найважливіший засіб упорядкованого мислення, а система наукових понять є зосередженням знання, що дає можливість людині осмислювати навколишні явища» [2].

Основи вчення про мислення в поняттях, основні закономірності оволодіння ними, різні аспекти формування понять та фактори, що впливають на їх засвоєння, висвітлювалися в працях психологів П. П. Блонського, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, П. Я. Гальперіна, Л. В. Занкова, Є. М. Кабанової-Меллер [2].

Таким чином, у науковій філософській та психолого-педагогічній літературі однією з ключових тем є проблема понять. Така постійна увага пояснюється їх вагомістю в засвоєнні системи знань основ науки. Для оволодіння ними потрібні теоретичні надбання цих наук, які віддзеркалюються в поняттях, методика викладання навчального предмета, навчальні програми та підручники. Тільки за таких умов можна гарантувати ефективне формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Мета статті – визначення понятійного апарату системи формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії.

Виклад основного матеріалу. До ключових понять формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії нами віднесено такі: «вища освіта», «заклад вищої освіти», «професія», «підготовка», «готовність», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії», «система», «формування», «професіонал», «професіоналізм», «майбутній фахівець», «майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії», «компетентність», «компетентність фізичного терапевта, ерго-терапевта», «ідентифікація», «ідентичність», «професійна ідентичність», «професійна ідентичність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії».

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», що набрав чинності 28 вересня 2017 р., «вища освіта» визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [3].

Вища освіта – ступінь знань, що набуваються у закладах вищої освіти (ЗВО) на базі повної загальної середньої освіти, необхідний фахівцям вищої кваліфікації в різних галузях економіки, науки і культури. Варто наголосити, що вища освіта, яка здобувається в ЗВО внаслідок послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

У ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) термін «заклад вищої освіти» трактується як «окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей» [3].

У науковій літературі термін «професія» вживається найчастіше в чотирьох різних значеннях, виокремлених Є. А. Клімовим: спільнота людей, зайнятих у певній галузі праці; сфера діяльності як безліч трудових постів; робота, процес діяльності у конкретній сфері; якісне визначення людини, котра набуває певних умінь, знань, досвіду, особистісних якостей [4].

Варто доповнити, що професія є не тільки сукупністю трудових дій людини, і її соціальною позицією.

Професії описуються не тільки в термінах, що відображають притаманні їм властивості, тобто обов'язки, вміння, навички, а й у таких характеристиках, як престиж, рівень необхідної освіти, матеріальний достаток, соціальна значимість праці, привілеї та ін.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «підготовка» трактується як «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання та практичної діяльності» [5]. В. А. Семиченко звертає увагу на те, що сутність поняття «підготовка» розкривається у двох його значеннях:

1) як навчання – певний спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань;

2) як готовність – наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [6].

У дослідженні ми будемо використовувати поняття «підготовка» у тлумаченні, Ю. О. Ляной. Вчений вказує, що «підготовка – це процес, результатом якого є готовність» [7].

Категорія «готовність» вживається в літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності, психологічного стану, установки, наявності в суб'єкта певних потреб, як синтезу властивостей особистості тощо.

Поняття «професійна підготовка» в сучасній науці пов'язується з професійним навчанням і відображає процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для самостійної професійної діяльності:

- система професійного навчання, що має на меті прискорене набуття майбутніми фахівцями навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт;

- процес оволодіння знаннями, вміннями й навичками, що дають змогу виконувати роботу в певній галузі діяльності. Має на меті прискорене набуття студентами навичок, потрібних для виконання певної роботи або групи робіт і не має на увазі підвищення освітнього рівня студента [8].

Однак підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися оволодінням майбутніми фахівцями тільки процесуальним аспектом професійної діяльності. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування й розвитку важливих професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність обраної діяльності. З огляду на це більш обґрунтованим є розуміння професійної підготовки як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування особистості – професійної спрямованості, знань, навичок, умінь та професійної готовності [7].

Спираючись на цю позицію, ми розглядаємо поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії» як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта через оволодіння необхідними для професійної діяльності знаннями, вміннями й навичками, розвитку важливих професійних та особистісних якостей, які забезпечать ефективну професійну діяльність та створять фундамент для професійного вдосконалення фахівця.

Професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії є складною педагогічною системою, що має такі властивості: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних спільною метою та єдиним функціонуванням; єдина внутрішня організація на основі зв'язків і залежностей між компонентами системи, взаємодія з навколишнім середовищем.

Для визначення цього поняття потрібно надати тлумачення поняття «система». Так, ми виходили з розуміння системи як внутрішньо організованої на підставі того чи іншого принципу цілісності, в якій всі елементи настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають відносно навколишніх умов та інших систем як дещо єдине, і педагогічної системи як безлічі взаємозалежних структурних компонентів, які об'єднані єдиною освітньою метою розвитку особистості й функціонують в цілісному педагогічному процесі [9].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «формування» трактується як дія, спрямована на створення чого-небудь, надаючи якоїсь структури, організації, форми [5].

Поняття «професіонал» і «професіоналізм» перебувають, на наш погляд, в безпосередньому взаємозв'язку, оскільки взаємозалежні та взаємозумовлені. Професіонал найчастіше розглядається, на думку А. К. Маркової, як фахівець, котрий виконує будь-яку професійну діяльність. Хоча таке визначення професіонала є доволі поширеним, усе ж воно є дискусійним, особливо з огляду на потребу встановлення розбіжностей між фахівцем і професіоналом як ідеалом фахівця, що виявляє фахово-професійну майстерність у вирішенні фахових завдань, або як найвищий рівень фахово-професійної розвиненості. Останніми роками було сформульовано дещо скориговане визначення професіонала як особи, котра успішно адаптується до професії й вільно володіє психологічними засобами праці. За умови вдалого вибору професійної діяльності особа набуває такого досвіду, що об'єкт праці стає для неї максимально зрозумілим, а професійна діяльність виконується «граючи» [10].

«Професіонал – працівник, який, окрім знань, умінь, якостей і досвіду, має також певну компетенцію, здатність до самоорганізації, відповідальність і професійну надійність. Професіонал здатний знайти проблему, сформулювати завдання і визначити спосіб його вирішення», – вважає Е. Ф. Зеєр [11].

На думку іншого автора, професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості й діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвивальну систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, особистісні і професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення» [11].

Отже, в останній дефініції на підставі провідного методологічного принципу психологічної науки – єдності особистості та діяльності – професіонал розуміється як система двох істотних складових: професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності.

«Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність професійних навичок і вмінь, зокрема й таких, які ґрунтуються на творчому вирішенні, володінні сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дає змогу провадити діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [11].

У професійній педагогіці поняття «професіоналізм» розуміється як здатність до компетентного виконання функціональних обов'язків, набута в процесі навчальної і практичної діяльності; рівень майстерності та мистецтва в певному виді занять, який відповідає рівню складності виконуваних завдань [11].

Визначити сутність поняття «майбутній фахівець», ми пропонуємо як особу, котра здобуває протягом періоду навчання у ЗВО знання, вміння та навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності, а також оволодіває системою професійних компетентностей.

Ми пропонуємо використовувати поняття «майбутній фахівець з фізичної терапії, ерготерапії» у такому тлумаченні: особистість, котра цілеспрямовано здобуває у ЗВО спеціальність, що пов'язана з: клінічною діяльністю, яка охоплює: профілактику, заходи під час гострих станів, відновлення фізичного стану/якостей та послуги тривалої дії; науковими дослідженнями, що проводяться для пошуку шляхів удосконалення якості надаваних послуг і стимулювання розвитку всіх аспектів професії; освітою як необхідною складовою професії на різних рівнях, що стосується й бакалаврату та вищої освіти, до системи післядипломних освітніх програм та курсів удосконалення кваліфікації.

Поняття «компетентність» ми пропонуємо розуміти як достатній рівень знань, умінь і навичок, включно з комунікативними й технічними, у певній сфері, на конкретних етапах освітнього процесу. Такі знання, вміння й навички необхідні для виконання завдань, пов'язаних із професійною практикою. Таким чином, компетентність і знання – поняття не ідентичні, більше того, компетентність у деякому значенні навіть характеризує межі знань індивідуума. Чим більше досвіду в тестованого професіонала, тим важче створити інструмент, за допомогою якого можна оцінити його рівень розуміння і складність навичок, потрібних під час виконання роботи. Інтегрування розуміння, здібностей і професійного судження, тобто генерична модель, це модель, у якій компетентність не обов'язково має явний вигляд, а швидше впливає з ефективності роботи.

Поняття «компетентність фізичного терапевта, ерготерапевта», що засвідчується документом про професійну освіту, передбачає: компетентність у галузі теорії фізичної терапії та ерготерапії, компетентність у сфері сучасних реабілітаційних технологій і методик, компетентність у проєктуванні й реабілітаційних системах; компетентність у професійній взаємодії з учасниками реабілітаційного процесу (члени мультидисциплінарної команди, пацієнти, члени родини/опікуни пацієнтів), компетентність у галузі теорії і практики дослідження у сферах фізичної терапії та ерготерапії, компетентність в у медичних інноваціях, компетентність в організації та управлінні, компетентність у професійному самовдосконаленні [12].

Термін «ідентифікація» ми пропонуємо розуміти як групотвірний фактор, що допомагає людині вийти за межі «Я» і відчувати переживання інших, сприяє соціалізації, а також забезпечує здатність до об'єктивного й диференційованого самооцінювання. Ідентифікація у психології – вид психологічного захисту, що характеризується несвідомим уподібненням індивіда тому об'єктові, який йому загрожує [13].

Таким чином, ідентифікація майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії з моделлю особистості фізичного терапевта/ерготерапевта, яка формується у свідомості в процесі професійної підготовки, передбачає вияв індивідуального підходу до створення власної моделі професійної діяльності.

Теоретичний аналіз різних концепцій і підходів дає змогу визначити поняття «ідентичність» як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен, що становить результат активного процесу уявлення особистості про себе, пов'язаного з безперервним розвитком особистості людини протягом усього його життя [14]. Одночасно варто зауважити, що цей процес не є лінійним процесом і може мати зворотний ефект, повертаючись на нижчий рівень. При цьому людина робить серію взаємопов'язаних виборів, приймаючи свої особистісні цілі, цінності, переконання.

Ідентичність – це складний феномен, психічна реальність, що включає міфологічні та сучасні рівні свідомості, індивідуальні й колективні, онтогенетичні та соціо-генетичні підста-

ви [15]. Тобто термін «ідентичність» можна визначити як складну психологічну реальність, що охоплює як закодований у міфологічному сприйнятті світу досвід прашурів, так і особистий досвід індивіда, актуальні стереотипи сприйняття, що існують у певному суспільстві.

Як «зв'язок особистості зі спільністю, ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, укорінену в духовному світі особистості систему цінностей, ідеалів, норм, вимог відповідної спільності» визначає ідентичність А. Борисюк [16].

На основі сутності понять «ідентичність» та «ідентифікація» розглянемо поняття «професійна ідентичність», яке є предметом нашого дослідження. Існують певні наукові розбіжності в окресленні вікового періоду формування професійної ідентичності. Професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів професійного процесу під час безпосереднього входження особистості у професійну діяльність та оволодіння нею [17].

Поняття «професійна ідентичність» пов'язане з терміном «професія». Професія встановлює змістовні характеристики професійної ідентичності забезпечуючи «морфологію» професійної діяльності й професійної спільності, тим самим структуруючи діапазон маневру в межах виконуваної та освоюваної діяльності, залишаючи можливість для різних варіантів самореалізації всередині професії як групи суміжних спеціальностей.

Отже, професійна ідентичність – це уявлення людини про її місце в професійній групі, а також про місце своєї професійної групи в системі суспільних відносин. Можна зробити висновок, що професійна ідентичність дає змогу орієнтуватися у світі професій, наділяючи людину ціннісними орієнтирами й забезпечуючи можливостями для самореалізації.

Р. Хеммонд пропонує розуміти поняття «професійна ідентичність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії» як професійне становлення фахівця, що передбачає самоідентифікацію фізичного терапевта або ерготерапевта з моделлю особистості фахівців цього напрямку, яка формується в його свідомості в процесі професійної підготовки, діяльності та професійного самовдосконалення і передбачає вияв індивідуального підходу до створення власної моделі професійної діяльності [14].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нами охарактеризовано понятійний апарат освітнянської складової формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії. Уточнено сутність понять «вища освіта», «заклад вищої освіти», «професія», «підготовка», «готовність», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії», «система», «формування», «професіонал», «професіоналізм», «майбутній фахівець», «майбутній фахівець з фізичної терапії, ерготерапії», «компетентність», «компетентність фізичного терапевта, ерготерапевта», «ідентифікація», «ідентичність», «професійна ідентичність», «професійна ідентичність фахівців з фізичної терапії, ерготерапії». Акцентовано увагу на тому, що професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії є складною педагогічною системою, яка має такі властивості: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних спільною метою і єдиним функціонуванням; єдина внутрішня організація на основі зв'язків і залежностей між компонентами системи, взаємодія з навколишнім середовищем. Професійна ідентичність це уявленням людини про її місце в професійній групі, а також про місце своєї професійної групи в системі суспільних відносин. Майбутній фахівець із фізичної терапії, ерготерапії є особистістю, котра цілеспрямовано здобуває у ЗВО спеціальність, пов'язану з клінічною діяльністю, науковими дослідженнями та освітою. Професійна ідентичність фахівців із фізичної терапії, ерготерапії пропонується тлумачити як професійне становлення фахівця, що передбачає самоідентифікацію фізичного терапевта або ерготерапевта з моделлю особистості

фахівців цього напрямку, яка формується в його свідомості у процесі професійної підготовки, діяльності та професійного самовдосконалення й передбачає вияв індивідуального підходу до створення власної моделі професійної діяльності.

Перспективним питанням для подальших досліджень є доповнення вибірки терміно-логічних одиниць та їх аналіз із метою подальшої стандартизації.

Використані джерела

- [1] Ю. В. Копочинська, Н. С. Дмитрієва, Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії на основі синергетичного підходу, *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, вип. 2 (122), с. 69 - 73, 2020. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2\(122\).14](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).14)
- [2] Л. В. Мальцева, Понятійний апарат як базовий компонент теоретичної підготовки фахівців сфери туризму. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, №10 (173), с. 34-38, 2009.
- [3] Верховна Рада України. (2014, Липень 1). Закон України № 1556-VII, *Про вищу освіту*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII>
- [4] Е. А. Климов, *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва, Россия: Издательский центр «Академия», 2004.
- [5] Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / за ред.: В. Т. Бусела. Київ; Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2005.
- [6] В. А. Семиченко, «Проблеми і пріоритети професійної підготовки», *Педагогічний дискурс*, вип. 1., с. 119-127, 2007.
- [7] Ю. А. Лянной, *Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект: монографія*. Суми, Україна: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016.
- [8] Педагогика: большая современная энциклопедия / упорядник. Е. С. Рапацевич. Минск, Беларусь: Современное Слово, 2005.
- [9] С. У. Гончаренко, *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь, 1997.
- [10] А. К. Маркова, *Психология профессионализма*. Москва, Россия: МГФ «Знание», 1996.
- [11] В. В. Ягупов, «Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості», *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, т. 175, с. 22-28, 2015.
- [12] Міністерство освіти і науки України. (2018, Груд. 19). Наказ № 1419, *Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizichna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>
- [13] А. Р. Фонарев, «Развитие личности в процессе профессионализации». *Вопросы психологии*, № 6, с. 72-83, 2004.
- [14] R. Hammond, V. Cross, A. Moore, «The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study». *Physiotherapy*, 102, 71-77, 2016. doi:10.1016/j.physio.2015.04.002
- [15] Л. Б. Шнейдер, *Личностная, тендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. Москва, Россия: Московский психолого-социальный институт, 2007.
- [16] А. С. Борисюк, *Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз: монографія*. Чернівці, Україна: Книги-XXI, 2010.
- [17] В. В. Краевский, *Проблемы научного обоснования обучения*. Москва, Россия: Педагогика, 1977.

References

- [1] Yu. V. Kopochynska, N. S. Dmitriieva, Formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy based on synergistic approach, *Scientific journal of NPU named after M.P. Dragomanov*, vol. 2 (122), pp. 69 - 73, 2020. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2\(122\).14](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2020.2(122).14)
- [2] L. V. Maltseva, Conceptual apparatus as a basic component of theoretical training of tourism professionals. *Bulletin of Lugansk National University. Taras Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences*, №10 (173), pp. 34-38, 2009.
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, July 1). Law of Ukraine No. 1556-VII, On Higher Education. [Electronic resource]. Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII>

- [4] E. A. Klymov, *Psychology of professional self-determination: a textbook for students. higher ped. textbooks routine*. Moscow, Russia: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia», 2004.
- [5] The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian (with additions and supplements) / edited by V. T. Busela. Kyiv; Irpin, Ukraina: VTF «Perun», 2005.
- [6] V. A. Semychenko, «Problems and Priorities of Vocational Training». *Pedagogical Discourse*, Issue 1., pp. 119-127, 2007.
- [7] Yu. A. Liannoi, *Professional training of future masters in physical rehabilitation in higher educational establishments: theoretical and methodical aspect: monograph*. Sumy, Ukraine: Publishing House of Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University, 2016.
- [8] *Pedagogy: a large modern encyclopedia* / compiler. E. S. Rapacevych. Minsk, Belarus: The Modern Word, 2005.
- [9] S. U. Honcharenko, *Ukrainian Pedagogical Dictionary*, Kyiv, Ukraina: Lybid, 1997. (in Ukrainian)
- [10] A. K. Markova, *Psychology of Professionalism*. Moscow, Russia: IHF «Znanye», 1996.
- [11] V. V. Yahupov, «Professional development of the personality of the specialist: concepts, content and features», *NaUKMA Scientific Notes. Pedagogical, Psychological Sciences and Social Work*, vol. 175, pp. 22-28, 2015.
- [12] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, Hrud. 19). Nakaz № 1419, Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 22 «Okhorona zdorov'ia», spetsialnist 227 «Fizychna terapiia, erhoterapiia». [Electronic resource]. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/227-fizychna-terapiya-ergoterapiya-bakalavr.pdf>
- [13] A. R. Fonarev, «Personality Development in the Process of Professionalization». *Issues of Psychology*, No. 6, p. 72–83, 2004.
- [14] R. Hammond, V. Cross, A. Moore, «The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study». *Physiotherapy*, 102, 71–77, 2016. doi:10.1016/j.physio.2015.04.002
- [15] L. B. Shneider, *Personal, Tender and Professional Identity: Theory and Methods of Diagnosis*. Moscow, Russia: Moscow Psychological and Social Institute, 2007.
- [16] A. S. Borysiuk, *Professional identity of medical psychologist: socio-psychological analysis: monograph*. Chernivtsi, Ukraine: Books-XXI, 2010.
- [17] V. V. Kraevskiy, *Problems of scientific substantiation of training*. Moscow, Russia: Pedagogy, 1977.

Юлия Копочинская, кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, доцент кафедры биобезопасности и здоровья человека Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского», г. Киев, Украина.

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ, ЭРГОТЕРАПИИ

В статье охарактеризован понятийный аппарат системы формирования профессиональной идентичности будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии. Уточнена сущность понятий «профессиональная подготовка будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии», «будущий специалист по физической терапии, эрготерапии» и «профессиональная идентичность специалистов по физической терапии, эрготерапии». Акцентировано внимание на том, что профессиональная подготовка будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии является сложной педагогической системой, которая обладает следующими свойствами: единство и взаимосвязь различных структурных элементов, объединенных общей целью и единым функционированием; единственная внутренняя организация на основе связей и зависимостей между компонентами системы, взаимодействие с окружающей средой.

Ключевые слова: понятия; профессиональная идентичность; профессиональная подготовка; будущий специалист.

Yuliia Kopochynska, Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health of the National Technical University of Ukraine «I. Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine.

CONCEPTUAL APPARATUS OF THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY SPECIALISTS

The article describes the conceptual apparatus of the system of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy. It is described the essence of the concepts of «higher education», «institution of higher education», «profession», «preparation», «readiness», «vocational training», «professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy», «system», «formation», «professional», «professionalism», «future specialist», «future specialist in physical therapy, ergotherapy», «competence», «competence of physical therapist, ergotherapist», «identification», «identity», «professional identity», «professional identity of specialists in physical therapy, ergotherapy». According to the results of the analysis of the scientific literature, we consider the concept crucial for our scientific research. It is emphasized that professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy is a complex pedagogical system that has the following properties: unity and interconnection of different structural elements, united by common purpose and unified functioning; the only internal organization based on relationships and interdependencies between system components, interaction with the environment. It is established that professional identity is a person's representation of his/her place in a professional group, as well as of his/her professional group's place in the system of social relations. The future specialist in physical therapy, ergotherapy is a person who purposefully acquires in higher education institutions a specialty that is related to clinical activity, research and education. The professional identity of specialists in physical therapy, ergotherapy is proposed to be interpreted as the professional formation of a specialist, which involves the self-identification of a physical therapist or ergotherapist with a model of personality of specialists in this area, which is formed in his/her mind in the process of professional preparation, activity and professional knowledge. own model of professional activity.

Keywords: concept; professional identity; professional training; future specialist.



Наталія Коляда — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету, м. Суми, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження психофізіологічні чинники адаптації студентів перших років навчання в закладах вищої освіти, технології соціальної роботи, методики формування здорового способу життя.

e-mail: kolyada399@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6108-3482>



Світлана Король — кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту Сумського державного університету, м. Суми, Україна.

Коло наукових інтересів: спортивна педагогіка, спортивна підготовка, методики викладання.

e-mail: korol.svetlana.sumdu@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5270-3467>



Сергій Король — кандидат політичних наук, старший викладач кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету, м. Суми, Україна.

Коло наукових інтересів: соціальна політика, технології соціальної роботи, регіональна політика, самоефективність та протистояння професійному вигоранню.

e-mail: korol.sumdu@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5949-4699>

УДК 376.013-056.24:364

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-60-68>

КОЛО СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ЧИННИК ЇХ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему соціалізації дітей з інвалідністю. Зроблено акцент на інклюзивній освіті як складовій гуманітарної політики України. Приділено увагу забезпеченню невід'ємного права дітей на освіту і здобуття її за місцем проживання, що передбачає навчання дітей з інвалідністю в умовах загальноосвітнього закладу. Досліджено ускладнену адаптацію дітей з інвалідністю під час навчання до соціального середовища внаслідок недостатнього досвіду чи обмеженого кола спілкування. Проаналізовано процес спілкування дітей з інвалідністю за такими траєкторіями: «вчитель – учень», «учень – вчитель», «одно-класники – учень», «учень – однокласники».

Ключові слова: інклюзія; адаптація; інклюзивне навчання; дитина з інвалідністю; соціалізація; спостереження.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Останнім часом надзвичайно гостро постала проблема соціалізації людей з інвалідністю. Адже річ не лише в тому, що людині необхідне відчуття комфорту в соціальному середовищі, вона також повинна віднайти своє місце в ньому, мати можливість повністю розкрити власні можливості, а також бути корисною іншим.

У суспільстві досі панує стереотип сприйняття людини з певними обмеженнями, наприклад, незрячої або з порушенням опорно-рухового апарату, як тотально хворої (синдром втраченого здоров'я), тим більше, якщо це стосується дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питання соціалізації людей з інвалідністю в різних аспектах досліджувало багато науковців: А. М. Льовочкіна [1], А. Й. Капська [2], А. Г. Шевцов, В. І. Бондар, В. В. Засенко [3], А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко [4], Е. К. Наберушкіна, О. Р. Ярська-Смірнова [5], А. А. Колупаєва [6], А. О. Мігалуш [7], Л. І. Міщик [8], Р. С. Маранчак, О. М. Василенко [9], О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко [10], І. К. Білодід [11], Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк [12], Л. Г. Айдарова, О. Г. Коробкіна [13], І. А. Малишевська, І. І. Демченко, Г. М. Чирва [14].

Мета статті – дослідити методом спостереження коло спілкування дітей з інвалідністю під час навчання й встановити кореляції з рівнем їх адаптації.

Виходячи з цілей дослідження, нами було поставлено такі завдання:

- 1) розглянути й узагальнити сучасні наукові погляди на проблему соціальної адаптації дітей з інвалідністю;
- 2) визначити і проаналізувати коло спілкування дітей з інвалідністю і рівень їх адаптації під час навчання;
- 3) відповідно до отриманих результатів дослідження розробити рекомендації для вчителів і дітей з інвалідністю щодо покращання соціальної адаптації під час навчання.

Дослідження проводилося на базі Комунальної установи «Сумський навчально-виховний комплекс № 16 імені Олексія Братушки «загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад»» Сумської міської ради (1–4-й класи).

Виклад основного матеріалу. Як показують дослідження науковців і спостереження практиків, процес соціальної адаптації осіб з інвалідністю ускладнюється через наявність об'єктивних і суб'єктивних перешкод. Так, А. М. Льовочкіна, характеризуючи ситуацію зміни середовища осіб з особливими потребами, зазначає, що за несприятливих умов їм може бути властивий «комплекс інваліда», який характеризується певними симптомами: позиція «жертви», відчуття втраченого здоров'я, «симптом винятковості», «відчуття втраченого майбутнього», симптом вивченої безпорадності, відчуття втрачених можливостей, а також почуття втраченого щастя. Достатньо поширеними, на думку автора, є і так звані рентні установки (від слова «рента» – вид страхування) – це очікування регулярної допомоги ззовні. У такій ситуації люди з інвалідністю стають залежними від держави та благодійних організацій, сподіваючись на доплати, пільги, півтітки тощо. І тому симптом «рентного настановлення» стає на перешкоді розвитку особистості як активного, самодостатнього та повноцінного члена суспільства. Позиція «жертви» дає змогу людині усвідомлювати себе жертвою обставин, безпорадною, безпомічною, з відчуттям безвихідної ситуації. Людину лякають ситуації, які потребують вияву активності та самостійності. Таким чином, як зауважує А. М. Льовочкіна, людина з інвалідністю втрачає свою суб'єктність і перестає шукати шляхи подолання складної життєвої ситуації та входження в соціум [1].

Симптом втрачених можливостей певним чином пов'язаний із попереднім симптомом – втраченого здоров'я. Здебільшого людина, котра втратила певні можливості через інвалідність (наприклад, вона вже не зможе використовувати свою руку), поширює цю втрату на

весь свій організм та, відповідно, на всі можливості. Разом із тим, згідно зі спостереженнями А. О. Курбатової, А. М. Львовчої, А. Г. Шевцова, особа з інвалідністю здатна компенсувати свої обмеження, досягнувши значних успіхів у різних галузях діяльності. Прикладом такої успішної діяльності є спортсмени-паралімпійці, видатні митці та бізнесмени, фахівці у різних галузях: юристи, вчені, педагоги [1–3].

Відомо, що симптом втраченого майбутнього полягає в тому, що значна частина людей, котрі отримали інвалідність, сприймають це як власну катастрофу, як лихо з незворотними наслідками. Крім медичної допомоги, таким людям потрібна висококваліфікована соціально-психологічна та педагогічна допомога, що полягає, насамперед, у побудові нової реальної перспективи у ситуації, яка склалася внаслідок інвалідизації [1–3].

Ще одною хибною настановою є думка про те, що щасливими можуть бути тільки цілком здорові люди («симптом втраченого щастя»). Таку думку нав'язує і саме суспільство, коли вважається, що інвалідів потрібно жаліти, їм потрібно лише допомагати, турбуватися про них і нічого не вимагати і не очікувати, адже «вони й так нещасні». Водночас приклади успішного життя інвалідів як в особистому, так і в суспільному житті розвінчують цей підхід. Можна припустити, що симптом втраченого щастя, якщо його не подолати, негативно впливатиме як на самооцінку, так і на картину світу загалом у людини, що потрапила у складну життєву ситуацію.

Аналізуючи симптоми «комплексу інваліда», варто відзначити симптом вивченої безпорадності, який може бути результатом гіперопіки. Якщо людину, котра має певні обмеження, нічого не навчати, усе робити за неї, весь час підкреслювати те, що вона нічого не може зробити ні для себе, ні для інших, то така людина з часом сама стане почуватися безпорадною і ні на що не здатною. Відповідно, вона не буде суб'єктом власної життєдіяльності і не зможе будувати своє життя за власними планами і проєктами [1–3].

Зазначені вище симптоми, що утворюють так званий комплекс інваліда, не виключають й інших психологічних проблем, пов'язаних з інтеграцією в соціум.

Відсутність позитивної самооцінки, стійкої довіри до світу, відстороненість від нього, відчуття оточення як ворожого середовища – далеко не повний перелік соціально-психологічних особливостей осіб з інвалідністю. Разом із тим у нашому суспільстві інвалідність розглядається як соціальна недостатність унаслідок обмеження життєдіяльності людини, спричинена порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму, що призводить до необхідності соціального захисту і допомоги.

Вирішуючи проблему розроблення шляхів і технологій соціалізації та ресоціалізації осіб з інвалідністю, фахівці впродовж майже 100 років спираються на наявні моделі. Перша модель, починаючи з 20-х років ХХ ст., яка тривалий час була основною, – медична: згідно з нею причини труднощів осіб з інвалідністю полягають у їхніх обмежених можливостях. У рамках цієї моделі як діти, так і дорослі, котрі мають інвалідність, розглядаються переважно як об'єкти турботи – своєрідний тягар, що мають нести рідні та близькі інвалідів, держава, суспільство [4, с. 41–42]. За цією моделлю, особи з інвалідністю не можуть робити те, що характерно для звичайної людини, і тому потрібно допомагати цим людям, створюючи для них особливі установи, де вони могли б на доступному їм рівні працювати, спілкуватися й отримувати різноманітні послуги [5].

Друга модель інвалідності – соціальна. Ця модель як альтернатива медичній із 70-х років ХХ ст. привертає увагу до життєвої активності осіб з інвалідністю. Суспільство має задовольнити потреби цих людей у певному обладнанні та в організації життєвого середовища в такий спосіб, щоб вони змогли стати активними й дієздатними членами суспільства.

З 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з інвалідністю визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманні традиційно домінантній

групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних відносин, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

Наприкінці XX – на початку XXI ст. практика організації педагогічної діяльності на інклюзивній основі набула певної завершеності. [4, с. 41–43].

Таким чином, стосовно дітей з інвалідністю наведена позиція сприяє їх залученню в інклюзивне освітнє середовище, що дає змогу докорінно змінити ситуацію, забезпечивши особистісний розвиток, можливість ефективної соціальної адаптації та інтеграції. Сьогодні створення інклюзивного освітнього середовища є одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави. Актуальність цього завдання пояснюється необхідністю ефективнішої соціальної адаптації та інтеграції в активне суспільне життя людей з інвалідністю. Нагальність розв’язання цієї проблеми посилюється і через тенденцію до зростання кількості дітей, які потребують інклюзивної освіти [6, с. 14].

Науковці А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко наголошують, що термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за концептуальним підходом. Зокрема, у документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, що дають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [4, с. 44].

В основу інклюзії, на противагу інтеграції, покладені нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі обдарованої, і тих, котрі мають особливі освітні потреби. Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке би повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Інклюзія передбачає активну участь у процесі набуття знань, у культурному і соціальному житті всіх суб’єктів освітнього процесу, зменшуючи сегрегацію в системі освіти [12; 13].

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна забезпечити формування українського суспільства, яке дасть можливість кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [13, с. 14]. Отже, інклюзивна освіта є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзію також розглядають як визнання різноманітності потреб тих, хто навчається, і реагування на цю різноманітність.

Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 01.06.2005 р. № 900. Нова методологія спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями обґрунтована в Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу (1996), Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (1998), Концепції державного стандарту спеціальної освіти (1999), Проєкті державного стандарту спеціальної освіти (2004), наказах Міністерства освіти і науки України та ін. [6, с. 148].

Європейська практика свідчить, що більшість із цих учнів можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг дітям з інвалідністю у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей. Відтак, у нашій державі створюється ціла мережа освітніх закладів, покликаних надати широкі можливості дітям з інвалідністю стати повноправними членами суспільства [13, с. 14].

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912) наголошено, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де переважно відбувається виховна діяльність щодо підростаючого покоління [14]. Для дітей з особливими освітніми потребами на підставі робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів [7; 8]. Отже, інклюзивне навчання для дітей з інвалідністю може забезпечити отримання якісних освітніх послуг у загальноосвітньому навчальному закладі.

За гіпотезою нашого дослідження, дітям з інвалідністю важче адаптуватися до соціального середовища внаслідок браку досвіду спілкування (обмеженого кола спілкування). Для аналізу особливостей адаптації дітей з інвалідністю до освітнього середовища було розроблено бланк спостереження, згідно з яким було проаналізовано особливості спілкування як чинник їх адаптації.

Спостереження проводилося в листопаді 2019 р. студентами третього курсу спеціальності «Соціальна робота» Сумського державного університету на базі Комунальної установи «Сумський навчально-виховний комплекс №16 імені Олексія Братушки «загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Сумської міської ради. У закладі є ліфт для дітей з інвалідністю у візках, а також створена інформаційно-методична база та придбаний **шкільний автобус, пристосований для перевезення осіб із інвалідністю**.

Спостереження проводилося в початковій ланці – у 1–4-х класів. Вибіркова сукупність становила 9 дітей з інвалідністю (учнів 1–4-х класів) – з мінімальною похибкою 10%. Похибка розрахована за такою формулою: $n = 1 / \sqrt{1 / (\Delta^2 + 1 / N)} = 1 / (\sqrt{0.10^2 + 1 / 23})$ де n – кількість тих, за ким ми спостерігали, Δ^2 – мінімальна похибка, N – загальна сукупність дітей з інвалідністю. Групи студентів (по три особи) проводили дослідження за розробленим нами бланком спостереження.

У бланку спостереження за спілкуванням вказаний адресат спілкування дітей з інвалідністю, і він містить такі індикатори: емоції, слова та реакція (по вертикалі); кількісні показники (число звернень учителя до учня з інвалідністю і навпаки); кількість звернень однолітків до учня з інвалідністю і навпаки; якісні показники (зміст звернень вчителя до дитини з інвалідністю, дитини з інвалідністю – до вчителя, учнів – до дитини з інвалідністю і навпаки).

Процес спілкування в навчальному процесі дітей з інвалідністю аналізувався за траєкторіями: «вчитель – учень», «учень – вчитель», «однокласники – учень», «учень – однокласники».

«Учитель – учень». Згідно з результатами спостереження протягом уроку вчитель звертається до дитини з інвалідністю багаторазово (10–12 разів). Спектр реакцій можна представити так: «звертаючись до учня з інвалідністю, вчителька...»:

- підвищувала голос, прикрикувала;
- говорила, що дитина з інвалідністю заважає;
- на фізкультурі відводила учня у бік і запитувала, де асистент.

Ми можемо висунути припущення, що вчителям важко впоратися із ситуацією, і це викликає у них агресію.

Друга група студентів спостерігала іншу ситуацію. У класі працювали два вчителі: класний керівник і асистент учителя:

- урок проходив спокійно;
- асистент вчителя допомагав дитині з інвалідністю виконувати навчальні дії: знайти потрібну сторінку, правильно взяти олівець.

Встановлена під час спостереження особливість може бути ознакою того, що факультативне спілкування (з асистентом вчителя) сприяє успішній адаптації до певної навчальної діяльності.

Попри те, що діти з інвалідністю переважно сидять на останніх партах, більшість активно працюють на уроках, відповідають на запитання вчителя, із задоволенням ідуть до дошки. Ймовірно, це може свідчити про те, що діти з інвалідністю цінують увагу до себе і з готовністю підтримують процес спілкування.

«Учень – учитель». Під час спостереження за поведінкою і спілкуванням дитини з інвалідністю на уроці фізичної культури у першому класі зафіксовано, що учень звертався до вчителя дуже рідко (два – три рази), частіше мовчки погоджувався виконати завдання. Можна припустити, що дитина боїться вчителя, оскільки той підвищує голос та прикикує.

У четвертому класі (з асистентом) дитина з інвалідністю поводитись зовсім по-іншому: реагувала на вчителя – піднімала руку на прохання вийти до дошки та була в гарному настрої. Також зверталася до вчителя за дозволом вийти до туалету. Це може свідчити про те, що дитина, провчившись майже чотири роки, не відчуває себе відокремленою, а однокласники звикли до неї. Отже, спілкування з учителем і однокласниками сприяє формуванню й удосконаленню навчальних умінь і навичок спілкування.

«Однокласники – учень» / «Учень – однокласники». Коло спілкування дітей з інвалідністю в перших-других класах значно відрізняється від ситуації у третіх-четвертих класах. Учні з інвалідністю зовсім не спілкувалися зі своїми однолітками. Вони окремо сиділи за партою, гралися іграшками або просто бігали по класу, незважаючи на крик учителя з вимогою зупинитися та сісти.

Натомість хлопчик-третьокласник (дитина з інвалідністю) також бігав на перерві, граючись своєю іграшкою, але він це робив разом зі своїми однокласниками. Він бавився з однолітками на дитячому килимку і, коли побачив дівчинку, котра сиділа поруч, запропонував їй обмінятися іграшками. Дівчинка погодилась, і далі вони грали разом.

У четвертому класі було двоє дітей з інвалідністю: хлопчик і дівчинка. На перерві всі сиділи групами, грали в телефонах. Дівчинка з інвалідністю також дивилася в телефон, але сиділа сама. У хлопчика з інвалідністю не було телефону, тому він ходив по класу та заглядав до всіх. Потім присів до дівчинки, яка сиділа сама, і довго дивився, як вона грає. Під час гри в них були радісні емоції, і дівчинка запропонувала грати в гру на телефоні по черзі. Це може також свідчити про те, що залежно від часу перебування в певному середовищі діти звикають одне до одного.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Упродовж багатьох років шляхи дітей з інвалідністю і звичайних школярів практично не перетиналися через існування спеціальних шкіл-інтернатів. Інтегративна освіта докорінно змінила ситуацію, про те ще передчасно говорити про вирішення проблеми навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх навчальних закладах.

Наразі важливою умовою успішної інклюзії є готовність суспільства до психологічного прийняття людей з інвалідністю як рівноправних особистостей, котрі заслуговують на повагу і рівноправне спілкування. Одним із головних завдань, що стоїть перед педагогами та адміністрацією інтегративної школи, є створення загальної позитивної атмосфери. Зрозуміло, суттєвим компонентом готовності до спілкування також є обізнаність із певними правилами етикету, особливостями взаємодії тощо. Спілкування в інтегративному середовищі повинне усвідомлюватися всіма суб'єктами як загальнолюдська цінність і як засіб досягнення співробітництва та взаєморозуміння.

Спостереження дало змогу виявити, що емоційний стан дитини прямо пропорційно залежить від кола спілкування та його якості: позитивні емоції учні 3–4-х класів виявляли значно частіше, ніж учні 1–2-х класів. Отже, соціальне середовище істотно впливає на психоемоційний стан дітей з інвалідністю, а розширення кола спілкування й позитивні емоції сприяють формуванню компетентностей і підвищенню рівня адаптації.

Проведене дослідження дає підстави сформулювати певні рекомендації, а саме на базі КУ «Сумський навчально-виховний комплекс № 16 імені Олексія Братушки «загальноосвітня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад»» створити центр підтримки і системної допомоги для вчителів та дітей (проведення тренінгів із залученням дітей з інвалідністю, формування методичного забезпечення, аналіз недоліків і удосконалення організації робочого процесу (навчального, позанавчального, виховного).

Використані джерела

- [1] А. М. Львовичкіна, "Психолого-педагогічні принципи соціалізації людей із особливими потребами", Фундаментальные и прикладные исследования в практике ведущих научных школ, № 5, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2014/5/66.pdf>
- [2] А. Й. Капська, Соціальна педагогіка, Київ: Центр навчальної літератури, 2003.
- [3] А. Г. Шевцов, "Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю", Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі, Т. I, Вип. 8., Київ, 2006.
- [4] А. А. Колупаєва, та О. М. Таранченко «Інклюзивна освіта: від основ до практики», К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016.
- [5] Е. Р. Ярская-Смирнова, та Наберушкина Е. К., Социальная работа с инвалидами, СПб: Питер, 2004.
- [6] А. А. Колупаєва, Основи інклюзивної освіти, Київ: "А.С.К.", 2012.
- [7] А. Мігалуш, "Інклюзивна освіта - шлях до всебічного розвитку дітей". [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.rusnauka.com/18_NiIN_2007/Pedagogica/22422.doc.htm
- [8] Л. Міщик, "Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання". [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhst/2012_5/12mliupn.pdf
- [9] Р. С. Маранчак, "Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами", Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №2, с. 128-132, 2013
- [10] О. В. Беспалько, Соціальна педагогіка, К.: Академвидання, 2014.
- [11] І. К. Білодід, Словник української мови, К.: Наукова думка, 1970-1980.
- [12] Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк, Інклюзивна освіта від А до Я: посібник для педагогів і батьків, К., 2016.
- [13] О. Г. Коробкіна, Інклюзивна освіта в Україні: шляхи від теорії до практики, Харків: ХНПУ, 2017.
- [14] Малишевська І, та Демченко І, Чирва Г., "Соціально-гуманістична функція інклюзивної освіти", Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, Вип. 3, 2019, С. 120-126.
- [15] Інклюзивна освіта: основні положення. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/
- [16] "Про становище інвалідів в Україні", Наук.-дослід. ін-т соц.-труд. відносин, К., 2013.
- [17] "Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання", Наказ МОН № 912 від 01.10.2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0912290-10>

References

- [1] A. M. Lovochkina, "Psykhologo-pedahohichni pryntsypy sotsializatsii liudei iz osoblyvymy potrebamy", Fundamentalnye y prykladnye yssledovanyia v praktyke vedushchykh nauchnykh shkol, № 5, 2014. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2014/5/66.pdf>

- [2] A. Y. Kapska, *Sotsialna pedahohika*, Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2003.
- [3] A. H. Shevtsov, "Osobystisno oriientovani osviti tekhnologii yak systemoutvoriuvalni chynnyk kompleksnoi sotsialnoi reabilitatsii osib z invalidnistiu", *Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli*, T. I., Vyp. 8., Kyiv, 2006.
- [4] A. A. Kolupaieva., ta O. M. Taranchenko «Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky», K.: TOV «ATOPOL», 2016.
- [5] E. R. Yarskaia-Smyrnova, ta Naberushkyna E. K., *Sotsyalnaia rabota s ynvalydamy*, SPb: Pyter, 2004.
- [6] A. A. Kolupaieva, *Osnovy inkluzyvnoi osvity*, Kyiv: "A.S.K.", 2012.
- [7] A. Mihalush, "Inkluzyvna osvita - shliakh do vsebichnoho rozvytku ditei". [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.rusnauka.com/18_NiIN_2007/Pedagogica/22422.doc.htm
- [8] L. Mishchuk, "Inkluzyvna osvita yak umova sotsializatsii ditei-invalidiv u protsesi navchannia". [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf
- [9] R. S. Maranchak, "Inkluzyvna osvita yak odna z umov sotsialnoi adaptatsii ditei z osoblyvymy potrebamy", *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnologii Universytetu «Ukraina»*, №2, s. 128-132, 2013.
- [10] O. V. Bepalko, *Sotsialna pedahohika*, K.: Akademvydannia, 2014.
- [11] I. K. Bilodid, *Slovnuk ukrainskoi movy*, K.: Naukova dumka, 1970-1980.
- [12] N. V. Zaierkova, A. O. Treitak, *Inkluzyvna osvita vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv*, K., 2016.
- [13] O. H. Korobkina, *Inkluzyvna osvita v Ukraini: shliakhy vid teorii do praktyky*, Kharkiv: KhNPU, 2017.
- [14] Malyshevska I, ta Demchenko I, Chyrva H., "Sotsialno-humanistychna funktsiia inkluzyvnoi osvity", *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, Vyp. 3, 2019, S. 120-126.
- [15] *Inkluzyvna osvita: osnovni polozhennia*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/
- [16] "Pro stanovyshe invalidiv v Ukraini", *Nauk.-doslid. in-t sots.-trud. vidnosyn*, K., 2013.
- [17] "Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkluzyvnoho navchannia", *Nakaz MON № 912 vid 01.10.2013*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v0912290-10>.

Наталія Коляда, кандидат педагогічних наук, старший преподаватель Сумського державного університету, г. Суми, Україна.

Світлана Король, кандидат наук по фізическому вихованню і спорту, старший преподаватель Сумського державного університету, г. Суми, Україна.

Сергей Король, кандидат політичних наук, старший преподаватель Сумського державного університету, г. Суми, Україна.

КРУГ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ КАК ФАКТОР ИХ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Рассмотрена проблема социализации детей с инвалидностью. Сделан акцент на инклюзивном образовании как составляющей гуманитарной политики Украины. Уделено внимание обеспечению неотъемлемого права детей на образование и получение его по месту жительства, что предусматривает обучение детей с инвалидностью в условиях общеобразовательного учреждения. Исследована усложненная адаптация детей с инвалидностью во время учебы к социальной среде вследствие недостаточного опыта или ограниченного круга общения. Проанализирован процесс общения детей с инвалидностью по следующим траекториям: «учитель – ученик», «ученик – учитель», «одноклассники – ученик», «ученик – одноклассники».

Ключевые слова: инклюзия; адаптация; инклюзивное обучение; ребенок с инвалидностью; социализация; наблюдения.

Nataliia Koliada, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Sumy State University, Sumy, Ukraine.

Svitlana Korol, Candidate of Science in Physical Education and Sports, Senior Lecturer of Sumy State University, Sumy, Ukraine.

Serhii Korol, Candidate of Political Sciences, Senior Lecturer of Sumy State University, Sumy, Ukraine.

MILIEU OF COMMUNICATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH DISABILITIES AS A FACTOR OF THEIR ADAPTATION TO LEARNING

The article deals with the problem of socialization of children with disabilities. Emphasis is placed on inclusive education as a component of humanitarian policy in Ukraine. Attention is paid to ensuring the inalienable right of children to education and to obtain it at their place of residence, which provides for the education of children with disabilities in a general education setting. Adaptation of children with learning disabilities to the social environment is investigated due to lack of experience or limited communication. The process of communication of children with disabilities in the following trajectories is analyzed: "teacher - student", "student - teacher", "classmates - student", "student - classmates".

It is noted that for many years the paths of children with disabilities and mainstream students have practically not crossed due to the boarding school system for children with disabilities. Inclusive education has radically changed the situation, but it is still too early to talk about addressing the problem of teaching children with disabilities in secondary schools. Currently, an important condition for successful inclusion is the willingness of society to accept psychologically disabled people as equal individuals who deserve respect and equal communication. One of the main challenges facing educators and the administration of an inclusive school is to create an overall positive atmosphere. Certainly, awareness of certain etiquette rules, interaction features are also an essential component of a willingness to communicate. Communication in an inclusive environment should be understood by all people as a human value and as a means of achieving cooperation and mutual understanding.

It is established that the emotional state of a child depends on communication with friends, parents and teachers, and also depends of the quality of such communication.

The social environment has important affects of the psycho-emotional state of children with disabilities, increases the sphere of communication. Positive emotions are important too: its contribute to the development of competencies and adaptability.

Keywords: inclusion; adaptation; inclusive learning; children with disabilities; socialization; observation.



Оксана Квітка — здобувачка Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: формування компетентності культурної обізнаності й самовираження студентів гуманітарних спеціальностей.

e-mail: kvitkaoksana815@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6028-2068>

УДК 37.091:378

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-69-79>

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено сутнісний аналіз та науково-теоретичні узагальнення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування загальнокультурної компетентності студентів. Узагальнено базові поняття, роль сучасної освіти у формуванні загальнокультурної компетентності студентів, місце ціннісних орієнтацій і духовності в культурологічному вихованні, уточнено сутнісно-змістову характеристику загальнокультурної компетентності, виявлено педагогічний сенс її формування у студентів закладів вищої освіти. Результати дослідження становлять науково-теоретичний базис для подальшого вивчення цього питання. На підставі зроблених висновків запропоновано актуальний напрям подальшого дослідження, а саме стратегії розвитку загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: вища освіта; загальнокультурна компетентність; студенти; особистість; сучасна культура; гуманітарні дисципліни.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах розвитку сучасного світу відбуваються глобальні, соціальні, політичні та економічні зміни в суспільстві, розвиваються засоби масової комунікації, стало можливим вільне пересування по країнах і континентах. Важливість міжнародних відносин, виникнення інтересу до національного коріння, пробудження національної самосвідомості актуалізують потребу в підготовці висококультурних сучасних фахівців.

Нова інформаційна ера «вимагає від системи освіти, ефективного впливу на процеси розвитку особистості професіонала, що має забезпечити зміну в студентів способу мислення й удосконалення інноваційного та творчого потенціалу майбутніх фахівців» [8].

Продуктивним напрямом у руслі комплексного навчального підходу нині виступає компетентнісний підхід до визначення орієнтирів, змісту і методів освіти. Як один зі способів реалізації концепції навчання, цей підхід вбирає всі основні складові, передбачає готовність до діяльності, активної участі в різних сферах життя, закладає основу життєвої успішності

й самореалізації студентів [3]. У зв'язку з тим, що в умовах глобалізації в кожному сегменті культурного простору індивід виявляє себе в умовах культурного різноманіття та полілогу, виникає практично щоденна потреба у подальшому розвитку загальнокультурної компетентності особистості.

Особливості соціокультурного етапу людства зумовлюють розбудову культурологічної парадигми гуманітарної освіти, формування її культурологічних методологічних основ [7]. Культурологічна орієнтація освіти відображає нові можливості визначення шляхів оновлення, збагачення змісту вищої освіти. Становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації та саморозвитку є одним із центральних завдань освіти.

Оскільки заклади вищої освіти укомплектовуються дедалі більш різноманітним контингентом, викладачі гуманітарних дисциплін мають розглядати загальнокультурну компетентність студентів, як багатозначний феномен, як характеристику особистості, що є її інтегративною властивістю під кутом зору культурного статусу студента. Останній виступає показником культурного розвитку та процесів соціалізації, яка є одиницею культурного досвіду особистості в освітньому процесі – проєктованим результатом освіти. Крім того, вчені високо оцінюють важливість розвитку загальнокультурної компетентності студентів, у тому числі приділяють особливу увагу дидактичному потенціалу гуманітарних дисциплін, зміст і структура яких мають бути орієнтовані як на знання, так і на досвід в цілому, щоб розвинути й зміцнити здатність майбутніх фахівців до роботи з представниками різних культурних верств населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблеми підготовки студентів до професійної діяльності в контексті компетентнісно орієнтованої освіти розглянуто в працях: І. Язюна [2], О. Малихіна [3], Т. Молнар [5], Т. Ярмольчука [8].

Процес формування культури та окремі аспекти розвитку загальнокультурної компетентності студентів у вищій школі розглянуто в публікаціях І. Гриценко [4], І. Зимньої [1], Н. Хорошилової [6].

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо формування загальнокультурної компетентності студентів відображений у роботах І. Гриценко, О. Малихіна [4], В. Шинкарука [7].

Мета статті – сутнісний аналіз і науково-теоретичні узагальнення дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін щодо формування загальнокультурної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Студенти як майбутні фахівці мають володіти самосвідомістю щодо особистих цінностей і культурної спадщини, ціннісних відмінностей і конфліктів, пов'язаних із культурним плюралізмом, усвідомлювати культуру інших людей.

У наукових джерелах істотна увага приділяється загальнокультурній компетентності майбутнього фахівця, що визначається як здатність вести професійну діяльність відповідно до ретельно дібраних конгруентних практичних навичок, моделі поведінки, установок згідно з міжкультурною ситуацією.

Формування загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей – це процес, що сприяє набуттю культурних знань (про історію, моральні цінності), підвищенню культурної обізнаності (повага до інших культурних інститутів) та володінню культурною чутливістю (усвідомлення відмінних і подібних властивостей між етнічними групами та відмова від присвоєння цим властивостям певної цінності).

Існує безліч визначень загальнокультурної компетентності, запропонованих ученими і дослідниками різних періодів. На підставі аналізу низки наукових джерел та їх узагальнення погоджуємося з оригінальною авторською дефініцією поняття загальнокультурної компетентності науковців О. Маліхна, І. Гриценко – це «інтегрована властивість особистості, зумовлена освоєнням світової й національної культурної спадщини, що спонукає студента до

активного використання культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими, стимулює прояв розсудливості й толерантності, у тому числі – при розв’язанні навчальних, пізнавальних, міжособистісних проблем» [4, с. 197].

Більшість сучасних визначень загальнокультурної компетентності були концептуалізовані й відображаються в низці гуманітарних дисциплін. Без чіткої, конкретної та точної дефініція поняття «загальнокультурна компетентність» важко операціоналізувати в науково обґрунтованому сенсі.

Освітній процес у закладі вищої освіти для молодшої людини – не лише період активного здобуття знань, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю, а й період утвердження фахових пріоритетів й уподобань, остаточного формування світоглядних орієнтирів. Це загальновідоме твердження набуває додаткової актуальності, якщо йдеться про процес вивчення дисциплін гуманітарного циклу [7].

Багато науковців визначають загальнокультурну компетентність викладачів гуманітарних дисциплін як необхідну умову успіху в роботі з різноманітними студентами. Без неї інші детермінанти (такі як досвід педагогів, професійна кваліфікація та здібності) втрачають вплив на успішність роботи викладача зі студентами. Педагоги, котрі готові допомогти студентам стати культурно компетентними, самі мають бути такими. Розвиток загальнокультурної компетентності є активним процесом, який триває постійно і ніколи не досягає кінцевої точки.

Імпліцитним є визнання складності та різноманітності різних верств суспільства, а також особистих обмежень і необхідності постійно вдосконалюватися.

Особистісно-творчий контекст гуманітарних дисциплін зумовлений об’єктивним зв’язком індивіда (студента) та гуманітарного знання як результату культурного розвитку людства [7, с. 100].

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін, спрямований на формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців, має сприяти набуттю знань і навичок, необхідних для компетентної професійної діяльності в різних культурах, а також у роботі з конкретними особами в цілому.

Гуманітарні дисципліни мають відображати загальнокультурну компетентність на трьох рівнях:

- усвідомлення власних уявлень про культуру, людську поведінку та особисті якості;
- професійної спрямованості, на якому майбутні фахівці повинні набути необхідних навичок для професійної діяльності, враховувати різноманітність й мультикультурну обізнаність середовища організації, в якому працюватимуть;
- взаємодії в спільнотах, що передбачає заміну контекстів дискримінації, сегрегації і чітких меж плюралізму, усвідомлення відмінностей у міжкультурній взаємодії, а також соціальної справедливості.

Майбутні фахівці у процесі розвитку загальнокультурної компетентності в контексті вивчення гуманітарних дисциплін повинні:

- вимагати конкретної бази знань про соціальну різноманітність, пригнічення у зв’язку з расою, статтю, етнічною належністю, сексуальною орієнтацією та іншими ознаками;
- бути інформованими про різні культурні та расові групи;
- розвивати емпатію і комунікативні навички для роботи з людьми різних верств суспільства;
- мати внутрішні цінності, які відображають готовність і прихильність студентів працювати етично й ефективно з різними системами клієнтів у процесі власної професійної діяльності.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін висвітлює загальнокультурну компетентність як здібності, схильності та поведінку студентів, котрі здатні успішно функціонувати, вести переговори та орієнтуватися в різних культурних контекстах, будувати й підтримувати позитивну міжкультурну взаємодію та стосунки з іншими людьми і, що важливіше, у своїх професійних обов'язках ефективно обслуговувати людей з різних культурних шарів. Загальнокультурна компетентність студентів у контексті вивчення гуманітарних дисциплін має містити справжню віру педагога в центральну роль культури в навчанні й вихованні, здатність формувати сильну расову та культурну ідентичність, систематичну демонстрацію позитивного ставлення до різноманітності й рефлексивну базу культурних знань. Найголовніше – загальнокультурна компетентність має втілювати в собі почуття смирення, відкритості та комфорту в пошуку й підтримці міжкультурної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Майбутні фахівці мають бути не тільки компетентними в тому, що стосується знань про культурні норми та професійну етику, якої вони мають дотримуватися, а й бути достатньо компетентними і впевненими в собі, щоб подолати культурні бар'єри у процесі професійної діяльності. Розвиток загальнокультурної компетентності, розуміння й дотримання професійної етики, сприйнятливість до різноманітності, рівності та пропаганди соціальної справедливості має бути відображено в навчальних матеріалах гуманітарних дисциплін, а не тільки в окремих курсах, підрозділах або заходах. Тому дуже важливо розвивати у студентів загальнокультурну компетентність, аби вони мали змогу швидко реагувати на різні види невизначеності на робочому місці, незалежно від того, зі скількома особистостями вони будуть взаємодіяти. Формування загальнокультурної компетентності студентів перетинається з ключовими компетентностями крізь призму дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін, що дає змогу майбутнім фахівцям збагатити культурну свідомість, знання та розвинути навички, необхідні для професійної діяльності й повсякденного життя в цілому.

Актуальним напрямом подальшого дослідження є стратегії розвитку загальнокультурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Використані джерела

- [1] И. А. Зимняя, *Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, Россия : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- [2] І. А. Зязюн, «Компетентнісний педагог завжди й повсюдно-учитель, психолог, культуролог, вчений», *Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів*, №1, с. 49–54, 2013.
- [3] О. В. Малихін, «Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей», *Молодий вчений*, Херсон, №12, 1(40), с. 462–465, 2016.
- [4] О. В. Малихін та І. С. Гриценко, «Загальнокультурна компетентність студентів філологічних спеціальностей як дидактичний феномен», в *Компетентісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія*, О. В. Малихін, Ред. Київ, Україна: ТОВ «Н ВО Інтерсервіс», 2016, с. 129–217.
- [5] Т. І. Молнар, «Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації», на *Z 40 Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Obiecujące osiągnięcia naukowe Pedagogika»*. (30.09.2017), Warszawa, 2017, с. 21–22.
- [6] Н. В. Хорошилова, «Формирование культурной компетентности студентов вуза», автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», Нижний Новгород, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dislib.ru/pedagogika/8277-4-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-studentov-vuza.php> (дата звернення: 03.01.2020).

- [7] В. Д. Шинкарук, О. В. Малихін та Г. М. Удовіченко, Визначення і моделювання структури змісту предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, в *Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія*, О. В. Малихін, Ред. Київ, Україна: ТОВ "Н ВО Інтерсервіс", 2016, с. 59–129.
- [8] Т. М. Ярмольчук, «Компетентнісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі», *Молодь і ринок*, №9, с. 164–168, 2017.

References

- [1] I. A. Zimnyaya, *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativnotselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*. Moskva, Rossiya : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. (in Russian)
- [2] I. A. Ziaziun, «Kompetentnisnyi pedahoh zavzhdy u povsiudno-uchytel, psykhologh, kulturoloh, vchenyi», *Estetychni ta etychni osnovy rozvytku pedahohichnoi maisternosti vykladachiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv*, №1, s. 49–54, 2013. (in Ukrainian)
- [3] O. V. Malykhin, «Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy studentiv filolohichnykh spetsialnostei», *Molodyi vchenyi*, Kherson, №12, 1(40), s. 462–465, 2016. (in Ukrainian)
- [4] O. V. Malykhin ta I. S. Hrytsenko, «Zahalnokulturna kompetentnist studentiv filolohichnykh spetsialnostei yak dydaktychnyi fenomen», v *Kompetentnisno-oriietovana paradyhma pidhotovky maibutnoho filoloha : monohrafiia*, O. V. Malykhin, Red. Kyiv, Ukraina: TOV "N VO Interservis", 2016, s. 129–217. (in Ukrainian)
- [5] T. I. Molnar, «Teoretychni osnovy kompetentnisnogo pidkhodu yak osvitnoi innovatsii», na *Z 40 Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Obiecujące osiągnięcia naukowe Pedagogika»*. (30.09.2017), Warszawa, 2017, s. 21–22. (in Ukrainian)
- [6] N. V. Khoroshilova, «Formirovaniye kul'turnoy kompetentnosti studentov vuza», avtoref. diss. na soiskaniye nauchn. stepeni kand. ped. nauk, FGBOU VPO «Nizhegorodskiy gosudarstvennyy arkhitekturno-stroitel'nyy universitet», Nizhniy Novgorod, 2013. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://dislib.ru/pedagogika/8277-4-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-studentov-vuza.php> (data zvernennia: 03.01.2020). (in Ukrainian)
- [7] V. D. Shynkaruk, O. V. Malykhin ta H. M. Udovichenko, Vyznachennia i modeliuvannia struktury zmistu predmetnykh kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei, v *Kompetentnisno-oriietovana paradyhma pidhotovky maibutnoho filoloha : monohrafiia*, O. V. Malykhin, Red. Kyiv, Ukraina: TOV "N VO Interservis", 2016, s. 59–129. (in Ukrainian)
- [8] T. M. Yarmolchuk, «Kompetentnisno-oriietovana paradyhma orhanizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli», *Molod i rynek*, №9, с. 164–168, 2017. (in Ukrainian)

Оксана Квитка, соискательница Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье осуществлены сущностный анализ и научно-теоретические обобщения дидактического потенциала гуманитарных дисциплин по формированию общекультурной компетентности студентов. Обобщены базовые понятия, роль современного образования в формировании общекультурной компетентности студентов, место ценностных ориентаций и духовности в культурологическом воспитании, уточнена сущностно-содержательная характеристика общекультурной компетентности, выявлен педагогический смысл формирования общекультурной компетентности студентов высших учебных заведений. Результаты исследования составляют научно-теоретический базис для дальнейшего изучения данного вопроса. На основе сделанных выводов предложено актуальное направление дальнейшего исследования, а именно стратегии развития общекультурной компетентности студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: высшее образование; общекультурная компетентность; студенты; личность; современная культура; гуманитарные дисциплины.

Oksana Kvitka, applicant of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DIDACTIC POTENTIAL OF HUMANITARIAN DISCIPLINES FOR THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

Globalization of the modern world, the strengthening of the role of international relations, the emergence of interest in national roots, the awakening of national consciousness of peoples, actualize the need for highly cultured modern specialists capable of professional activity in various socio-cultural contexts. Within the requirements of state educational standards higher school continues to solve the problem of developing effective ways to implement the competence-based approach, which is associated with the tasks of finding the most effective forms and methods of teaching. There is a change in learning priorities, the cultural component is strengthened, and a new ideal of a student with general cultural competence appears.

The article provides an essential analysis and scientific and theoretical generalizations of the didactic potential of the Humanities for the formation of general cultural competence of students. It is obvious that the general cultural competence is directly dependent on the disciplines of the humanitarian cycle, aimed at studying the person, society, and culture as a whole. The disciplines of humanitarian cycle represent the unity of common cultural, social, moral, and professional development and self-education of the individual student regardless of the specific specialty, which requires from teachers a combination of subject knowledge and skills with the development of common cultural competence, which includes curriculum content, methods of teaching, requirements to results of mastering of knowledge.

In the article the author generalises the basic concepts, the role of modern education on the formation of general cultural competence of students, the place of value orientations and spirituality in cultural upbringing, refined essential-substantial characteristics of cultural competence, identified the meaning of pedagogical formation of general cultural competence of students of higher educational institutions.

The results of the research form a scientific and theoretical basis for further study of this issue. On the basis of the conclusions made, the author suggests the relevant directions for further research, namely, strategies for the development of general cultural competence of students of humanitarian specialties.

Keywords: higher education; general cultural competence; students; personality; modern culture; humanities.



Таміла Яценко — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: досліджує актуальні проблеми методики навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти. Результатом наукових пошуків є обґрунтування основних тенденцій розвитку методики навчання української літератури кінця XIX – початку XX ст., розкриття можливостей творчого застосування продуктивного методичного досвіду в розбудові сучасної шкільної літературної освіти, визначення теоретико-методичних засад навчання української літератури в умовах профільного навчання, розроблення змісту і структури літературних курсів за вибором, створення методики вивчення української і зарубіжної літератури модернізму в старших класах, методики навчання української літератури на засадах компетентнісного і

культурологічного підходу, підготовка програмового і навчально-методичного забезпечення вивчення української і зарубіжної літератури в 10–11-х класах закладів загальної середньої освіти.

e-mail: tamilakod@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6121-7495>

УДК 37(092):373.5.016:821.161.2.09+378.016:821.161.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-75-86>

Н. Й. ВОЛОШИНА – ФУНДАТОР НАУКОВОЇ ШКОЛИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Статтю присвячено вшануванню світлої пам'яті доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Н. Й. Волошиної з нагоди 80-річного ювілею. Актуалізовано питання ролі вченої-методиста як фундатора наукової школи, внеску її наукового доробку в розвиток вітчизняної методики навчання української літератури в закладах загальної середньої і вищої педагогічної освіти. Представлено основні підходи до визначення терміна «наукова школа», виокремлено істотні ознаки понять «наукова школа в методиці літератури», «наукова школа Н. Й. Волошиної». Проаналізовано науково-методичні студії Н. Й. Волошиної, що стали теоретичним підґрунтям для створення наукової школи в предметній методиці. Окреслено концепти цієї наукової школи в контексті сучасних завдань шкільної літературної освіти.

Ключові слова: наукова школа; наукова школа Н. Й. Волошиної; шкільна літературна освіта; теорія і методика навчання; українська література.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Знаного науковця, високопрофесійного фахівця в галузі шкільної літературної освіти та багатогранну особистість із когорти корифеїв вітчизняної методики навчання української літератури, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Нілу Йосипівну Волошину правомірно вважати фундатором власної наукової школи. Свого часу А. В. Градовський, послідовник Н. Й. Волошиної та один із перших її дисертантів, слушно стверджував, що «в особі Ніли Йосипівни Волошиної українська наука має талановитого, вдумливого, старанного й невтомного вченого, який майстерно поєднує академічну теорію й шкільну практику, чітко, легко й елегантно розв'язує складні проблеми методики викладання» [10, с. 22].

Успішне поєднання наукової, педагогічної та організаційної праці сприяло згуртування навколо авторитетної вченої-методиста однодумців серед її колег із Інституту педагогіки НАПН України, а також численної групи її учнів – фахівців у галузі методики навчання української літератури з різних регіонів України – з послідовним переростанням такої професійної творчої співдружності в наукову школу.

Значущими результатами наукової школи Н. Й. Волошиної є обґрунтування концептуальних засад шкільної літературної освіти та предметної методики, розроблення інноваційних методик навчання української літератури в закладах загальної середньої та вищої педагогічної освіти, підготовка якісного програмового та навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури.

Потреба в актуалізації ключових концептів наукової школи професора Н. Й. Волошиної є цілком умотивованою у реаліях сучасної шкільної літературної освіти як важливий фактор її модернізації, необхідна умова наукового пізнання, на ґрунті якого здійснюються інноваційні науково-методичні дослідження, відбуваються конструктивне розроблення змісту і продумане використання традиційних, перевірених часом методів, прийомів і форм навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається в статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячено статтю. Проблема становлення і розвитку наукової школи Н. Й. Волошиної розглядається в деяких публікаціях різних років. Питанню розкриття незаперечного авторитету Н. Й. Волошиної як наукового керівника досліджень у галузі предметної методики присвячена публікація О. М. Семеног (2010 р.) [10, с. 23–26]. Про визначення сутнісних характеристик поняття «наукова школа в методиці навчання літератури», окреслення ознак наукової школи Н. Й. Волошиної йдеться в науково-публіцистичному диптиху В. І. Шуляра (2012, 2017 рр.) [10, с. 26–35]. Докладний огляд методичних концепцій, що розроблені дослідниками, консультантом докторських дисертацій яких була професор Н. Й. Волошина, презентовано в статті Г. Л. Токмань (2013 р.) [14]. Характерні риси наукової школи Н. Й. Волошиної та важлива роль цієї наукової спільноти для розвитку педагогічної науки і шкільної практики розглядаються В. В. Гладишевим (2017 р.) [11].

У низці фахових публікацій принагідно акцентовано на ролі Н. Й. Волошиної як засновника наукової школи та значущості науково-методичного доробку вченої в реаліях сучасної шкільної літературної освіти, а саме: культурологічний аспект вивчення української літератури (С. О. Жила), інтегративний підхід у процесі вивчення української літератури, особливості сприймання художнього твору учнями (А. В. Градовський), проблема методичної творчості вчителя української літератури (О. М. Куцевол), естетичне виховання учнів на уроках української літератури (Т. О. Яценко, Г. Л. Бійчук, Н. В. Гоголь), філософсько-освітні імперативи компетентісно орієнтованого уроку української літератури (В. І. Шуляр), особливості формування змісту шкільного курсу літературної освіти (Н. М. Логвіненко), проблема формування учня-читача (А. М. Фасоля), специфіка організації групових форм роботи на уроках літератури (Т. І. Дятленко), питання позакласної роботи (О. А. Гальонка), проблема підручникотворення (В. В. Гладишев, В. В. Шульган), формування літературознавчої компетентності словесника (Л. О. Базиль) та ін.

Мета статті – узагальнення контекстів поняття «наукова школа», характеристика сутнісних ознак наукової школи Н. Й. Волошиної, що сформувалася в процесі багаторічної плідної науково-методичної діяльності її фундатора та творчих послідовників – фахівців із методики навчання української літератури.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Наступність наукового знання й наукових поколінь є особливою формою кооперації вчених, наукового співробітництва і підготовки науково-педагогічних кадрів. Неформальну творчу співдружність у межах будь-якого наукового

напряму висококваліфікованих дослідників, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного мислення, ідей і методів їх практичного впровадження фундаментальна наука визначає як наукову школу. Ґрунтовний термінологічний розгляд цього поняття підтверджує різні підходи до його трактування [5; 8]. Відтак дослідники розглядають наукову школу як об'єднання науково-дослідних й освітніх колективів, що сформувалися на базі одного закладу вищої освіти; як форму організації наукової діяльності, що характеризується наявністю творчого наукового колективу на чолі з визнаним лідером; як зародження нової наукової течії чи напряму, розроблення нових принципів, підходів, теорій, методик тощо. Отже, синтезуючи різні підходи до визначення сутності категорії «наукова школа», трактуємо її як неформальну інтелектуальну дослідницьку творчу спільноту в межах певної галузі знання, що сформувалася під егідою особистості вченого-лідера та об'єднує декілька поколінь учених-однодумців споріднених науковими традиціями, активною дослідницькою роботою в актуальному напрямі, оригінальністю ідей, наполегливою і цілеспрямованою співпрацею, а також суспільним визнанням значущості результатів науково-практичної діяльності як фундатора наукової школи, так і його послідовників.

Узагальнення значень цього полісемантичного поняття дало змогу визначити сутнісні характеристики наукової школи, а саме: високий науковий авторитет її лідера; наукове середовище як структурна одиниця сучасної науки; наукова концепція, що послідовно й різноаспектно простежується в дослідженнях представників наукової школи; значущі наукові результати, що позитивно впливають на розвиток певної галузі науки.

Наукова школа виконує такі основні функції: освітню (навчання науково-дослідних умінь і методів науково-педагогічних досліджень, підвищення професійної кваліфікації, інтеграція теоретичних напрацювань наукової школи з освітнім процесом), дослідницьку (розроблення нових наукових концепцій, теорій, реалізація інноваційних ідей), виховну (залучення молодих науковців до збереження традицій наукової школи на всіх її етапах розвитку, популяризація здобутих результатів наукових досліджень), комунікативну (обмін інформацією між однодумцями й опонентами), аксіологічну (організація діяльності наукового спільноти відповідно до системи педагогічних цінностей), функцію відтворення (підготовка висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів).

Адаптований до поняття «наукова школа» варіант визначення наукової школи в методиці літератури подає В. І. Шуляр, наголошуючи, що це «специфічна форма організації неперервного навчання й підготовки наукових кадрів за чітко вибудованою концепцією й методологією вивчення шкільного курсу літератури або/і системою формування визначеного типу вчителя-словесника, учня-читача, запропонована лідером дослідження в час соціокультурних змін. Така школа формує єдиний стиль наукового мислення, розвивається, поглиблюється, теоретично осмислюється й експериментально перевіряється послідовниками (учнями) керівника, витримуючи принцип наступності, послідовності, поступового поглиблення й ускладнення досліджуваних проблем, напрямів на всіх етапах літературної освіти» [10, с. 28].

Одним із найпомітніших явищ методики навчання літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст. є наукова школа Н. Й. Волошиної. На переконання В. В. Гладішева, одного з її представників, таке твердження обумовлено декількома факторами, зокрема високим науковим рівнем засновника школи, особистим внеском Н. Й. Волошиної в дослідження актуальних питань методики навчання літератури; умінням працювати на перспективу, передбачати розвиток методичної теорії та шкільної практики; творчим ставленням Н. Й. Волошиної до розв'язання актуальних наукових проблем предметної методики; умінням засновника школи поєднувати високий науковий рівень досліджень предметної методики з особистісним тактовним ставленням до кожного науковця чи вчителя [11, с. 34–35].

Про унікальність наукової школи Н. Й. Волошиної пише В. І. Шуляр, експресивно називаючи такий науковий осередок «культурологічним освітнім простором, у якому культивуються особистісне і професійно фахове зростання науковців, забезпечуються умови для акме розвитку кожного як Я особистості, яка здатна логічно, послідовно розвивати ідеї свого Учителя Лідера в ім'я Учня української науки і освіти» [10, с. 34].

«Фундаментальна, виважена, толерантна, смілива, оптимістична, з власною позицією. Ця наукова школа має майбутнє!», – стверджує О. М. Семеног, характеризуючи наукове товариство, що впродовж десятиліть формувалося під керівництвом Н. Й. Волошиної та продовжує наукові традиції свого наставника й донині [10, с. 24].

Переконливою є думка дослідниці про те, що «наукова школа – це, насамперед, колективний пошук нового, взаємопідтримка і пошанування іншої думки, вміння навчатися в інших і щедро ділитися власними ідеями, постійний дух творчості» [10, с. 24]. Саме такою є наукова школа Н. Й. Волошиної. Ця професійна добровільна співдружність фахівців у галузі шкільної літературної освіти, що свого часу сформувалася під егідою вченої-методиста й тепер об'єднує її висококваліфікованих наукових сподвижників, характеризується виразними ознаками, зокрема фундаментальністю та практичною значущістю науково-методичних студій професора Н. Й. Волошиної, авторитетністю її як керівника наукових досліджень; широтою тематичних об'єктів наукових пошуків у галузі методики навчання української літератури; максимальними можливостями для розкриття творчих здібностей молодих науковців та переконливими передумовами для підвищення їхнього кваліфікаційного рівня до докторського ступеня; актуальністю, новаторством і науковою обґрунтованістю досліджень предметної методики; спільністю наукових інтересів послідовників Н. Й. Волошиної та їхньою самоорганізованістю для наукової співпраці; активним продовженням наукових традицій у поступі вітчизняної методичної думки.

Наукова школа Н. Й. Волошиної почала формуватися в Інституті педагогіки НАПН України, де майже 40 років розгорталася професійна діяльність її засновниці.

Теоретичний фундамент наукової школи ґрунтується на понад трьох сотнях актуальних і нині працює Н. Й. Волошиної, присвячених загальним проблемам виховання учнів і методики навчання української літератури в закладах загальної середньої і вищої педагогічної освіти, зокрема значущій ролі художньої літератури у формуванні компетентного учня-читача, розвитку його національної свідомості, взаємозв'язку художньої літератури з іншими видами мистецтва, використанню продуктивних методів і прийомів організації навчальної діяльності в процесі аналізу художнього твору в єдності змісту і форми, ефективній організації сучасного уроку української літератури, актуальним проблемам підручникотворення, а також питанням професійного становлення вчителя-словесника.

У різні роки розбудови вітчизняної шкільної освіти Н. Й. Волошина та представники її наукової школи активно долучалися до розроблення ключових нормативних документів галузі літературної освіти. Так, у Концепціях літературної освіти (1993, 2004 рр.) засадничим було твердження, що література як шкільний предмет є носієм народної моралі, загальнолюдських і національних цінностей, засобом розвитку історичної пам'яті, формування національної свідомості, удосконалення естетичного смаку учнів-читачів. В основу літературного компонента Державних стандартів загальної середньої освіти (1997; 2004 рр.) покладено розуміння літератури як мистецького явища, а зміст шкільної літературної освіти визначено як знання, що формують в учнів-читачів цілісну картину світу, уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність літературно-мистецьких і культурних явищ, викликають потребу естетичного й морального осмислення навколишньої дійсності.

Н. Й. Волошина та її колеги-однодумці як співавтори не одного покоління програм із української літератури (4–10-й класи (1985 р.); 8–11-й класи (1989 р.); 5–11-й класи

(2001 р.); 5–12-й класи (2002–2003 рр.)) визначали головним критерієм у доборі творів для шкільного вивчення їх художню цінність. Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів окреслювали як такі, що передбачають засвоєння основних літературознавчих категорій, які стосуються понять мистецтва слова, особистості митця та його естетичного ідеалу, характеристики конкретного художнього твору й літературного процесу загалом, функцій художньої літератури, її суспільної ролі, вироблення в школярів художнього смаку і здатності до вмотивованих суджень про явища мистецтва.

Творчо, на високому дидактико-методичному рівні було реалізовано означені концепти шкільної літературної освіти в численних підручниках, читанках (4-й клас (1978–2002 рр.), 5-й і 8-й класи (1990–2007 рр.), 6-й клас (2008 р.), 7-й клас (2009 р.) і хрестоматіях із української літератури (5–6-й класи (2001 р.)), створених у творчій співпраці Н. Й. Волошиної та її колег-однодумців. Важливо зазначити, що у вітчизняне шкільне підручникотворення було впроваджено методичну систему формування читацьких умінь учнів, необхідних для усвідомленого розуміння емоційно-естетичного багатства художнього твору. Інноваційним здобутком методичної школи Н. Й. Волошиної у галузі підручникотворення було започаткування у вітчизняній шкільній практиці навчання літератури навчально-методичних комплектів (програма – підручник – навчально-методичний посібник).

Вагомим результатом наукової діяльності школи Н. Й. Волошиної є колективний навчально-методичний посібник «Наукові основи методики літератури» (2002 р.), підготовлений за загальною редакцією вченої. Генеза методики літератури як науки, специфіка літератури як шкільного предмета, питання розкриття вікових і психологічних особливостей учня-читача, визначення типології літературних занять та їх структури, класифікації та окреслення сутнісних характеристик основних методів, форм і засобів навчання літератури, реалізації міжпредметних зв'язків на уроках літератури, використання навчально-методичного забезпечення у шкільному курсі української літератури, проблема організації професійної діяльності вчителя літератури – ці та інші аспекти предметної методики ґрунтовно схарактеризовано в цьому виданні. Характерно, що книга й донині залишається науково-методичним навігатором для фахівців і майбутніх спеціалістів шкільної літературної освіти – учителів, методистів, студентів закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, дослідників зі спеціальності методики навчання української і зарубіжної літератури.

Науково-методичні студії Н. Й. Волошиної характеризуються всебічним розкриттям багатьох актуальних проблем шкільної літературної освіти, однак ключовою в її науковому доробку була проблема естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури. «Про різноаспектне й водночас ґрунтовне дослідження питань естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова, – свого часу зазначав В. В. Градовський, – свідчить комплексна методологія й блискуче застосування інструментарію інтегративного підходу, понятійно-категоріального апарату міждисциплінарних студій у працях Н. Й. Волошиної» [10, с. 21]. Теоретичні засади цієї проблеми та практичні аспекти організації навчальної діяльності учнів-читачів щодо розвитку здатності до естетично-емоційного сприйняття художнього тексту відображені в навчально-методичних посібниках «Виховання почуття краси» (1972 р.), «Позакласна робота з літератури й естетичне виховання учнів» (1973 р.), «Виховання почуття прекрасного на уроках читання» (1974 р.), «Естетичне виховання засобами художньої літератури» (1976 р.), «Літературні екскурсії як засіб естетичного і патріотичного виховання учнів» (1976 р.), «Підручник літератури і морально-естетичне виховання учнів» (1983 р.), «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури» (1985 р.), «Виховна сила художнього слова» (1987 р.), а також у докторській дисертації науковця «Теоретичні й методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» (1995 р.).

В основу цілісної системи естетичного виховання учнів, розробленої дослідницею, покладено виховання естетичною (художньою) реальністю і відтвореній у ній краси людини, природи, загальнолюдських і національних цінностей. Засадничим у дослідженнях науковця є актуальне й нині твердження, що вивчення української літератури в закладах загальної середньої освіти буде результативним, якщо забезпечить ефективність її впливу на естетичне виховання учнів, якщо зміст цього курсу буде сприйматись як вид мистецтва, де наголошуватиметься на естетичних функціях навчання, а в основу естетичного буде закладено формування понять про національні й загальнолюдські цінності [2, с. 8–18].

Провідну ідею формування естетичної свідомості й діяльності школярів учена обґрунтувала, ідучи від «... від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, застосування типів запитань і завдань, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів, дій...» [3, с. 5–6]. Слушним залишається переконання дослідниці, що систематичне оволодіння учнями знаннями про основні категорії естетики та з їх урахуванням формування в учнів умінь розглядати художній твір і явища дійсності позитивно впливає на засвоєння понять прекрасного, героїчного, піднесеного, розвиває естетичне ставлення до мистецтва слова. Важливим показником рівня естетичного виховання Н. Й. Волошина вважала творчі роботи учнів: «Лише залучення учнів до різноманітної творчої діяльності на уроці та в позаурочний час здатне розвинути їхню сенсорну сферу, забезпечити глибоке усвідомлення естетичних явищ, виробити уміння розуміти справжнє мистецтво, красу природи і красу людських взаємин» [3, с. 33].

Отже, пріоритетними завданнями шкільної літературної освіти Н. Й. Волошина вважала розвиток читацької діяльності учнів, виховання культури читання, вироблення емоційного сприймання й осмислення естетичної цінності художніх творів.

Важливою ознакою, що дає змогу ідентифікувати наукову школу, є значущість наукових досягнень її представників. Наукова школа Н. Й. Волошиної сконцентрувала потужну творчу енергію дослідників-методистів у галузі шкільної літературної освіти з різних регіонів України. Під науковим керівництвом Н. Й. Волошиної захищено 39 кандидатських і 5 докторських дисертацій за такими напрямками дослідження:

- виховання читацької культури учнів (Г. А. Воронцов, «Виховання читацької культури старшокласників на факультативних заняттях», канд. пед. наук, 1993 р.),
- особливості вивчення творів української літератури (Н. О. Лаврусевич, «Особливості викладання української новелістики 20–30-х років XX століття в старших класах загальноосвітньої школи», канд. пед. наук, 2000 р.; Н. Г. Петриченко, «Методика використання епістолярних матеріалів у процесі вивчення української літератури», канд. пед. наук, 2003 р.; Н. В. Дига, «Розвиток пізнавальної активності учнів 5–8-х класів на уроках української літератури в процесі вивчення художніх творів історичної тематики», канд. пед. наук, 2006 р.; О. П. Прокопова, «Методика вивчення української казки з опорою на розкриття її космогонічного походження», канд. пед. наук, 2007 р.; Н. М. Логвіненко, «Вивчення фольклорних джерел творчості українських письменників на уроках української літератури в 10–11-х класах», канд. пед. наук, 2009 р.; Н. В. Білоус, «Методика вивчення української літератури в 10–11-х класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи», канд. пед. наук, 2009);
- методика аналізу та інтерпретації художнього твору (Т. М. Федоренко, «Формування умінь композиційного аналізу художнього твору в учнів загальноосвітньої школи», канд. пед. наук, 1995 р.; Т. А. Лановик «Збагачення словникового запасу учнів 5–7-х класів у процесі роботи над текстом художнього твору», канд. пед. наук, 2002 р.; А. Л. Ситченко, «Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури», д-р пед. наук, 2005 р.; С. П. Паламар, «Формування умінь аналізу художньої деталі літературного твору в учнів 5–7-х класів загальноосвітньої школи», канд. пед. наук, 2007 р.);

- міжпредметна та міжмистецька взаємодія в шкільному курсі української літератури (А. В. Градовський, «Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною», канд. пед. наук, 1994 р.; «Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури», д-р пед. наук, 2004 р.; С. О. Жила, «Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9–11-й класи)», канд. пед. наук, 1994 р.; «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи», д-р пед. наук, 2005; В. В. Снегірьова, «Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною в 5–11-х класах загальноосвітньої школи», канд. пед. наук, 2001 р.; Л. Г. Бондаренко, «Вивчення ліричних творів на уроках української літератури у взаємозв'язку із зарубіжною (9–11-й класи)», канд. пед. наук, 2001 р.; Л. М. Овдійчук, «Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури», канд. пед. наук, 2005 р.; О. А. Гордієнко, «Методика вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язках з українською на уроках у 8–11-х класах», канд. пед. наук, 2006 р.; В. В. Гладишев, «Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури», д-р пед. наук, 2008 р.; Н. М. Соловійова, «Формування в учнів основної школи умінь здійснювати психологічну характеристику героїв-персонажів літературного твору», канд. пед. наук, 2011 р.);
- формування особистості учня-читача (В. Г. Шульженко «Формування духовних потреб підлітків на літературно-краєзнавчому матеріалі», канд. пед. наук, 1994 р.; В. О. Коваль, «Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи», канд. пед. наук, 1999 р.; Л. І. Драчук, «Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури», канд. пед. наук, 2000 р.; А. М. Фасоля, «Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури (9–11-й класи)», канд. пед. наук, 2000 р.; К. П. Бабенко, «Формування у старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації (на матеріалі епічних творів)», канд. пед. наук, 2001 р.; Г. Л. Бійчук, «Формування українського національного характеру у процесі вивчення літератури», канд. пед. наук, 2001 р.; В. А. Захарова, «Формування моральних якостей старшокласників у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменник», канд. пед. наук, 2002 р.; В. С. Черній, «Виховання культури людських взаємин в учнів 5–8-х класів у процесі вивчення художньої літератури», канд. пед. наук, 2003 р.; Т. О. Яценко, «Родинне виховання учнів 5–8-х класів у процесі вивчення української літератури», канд. пед. наук, 2003 р.; Н. В. Гоголь, «Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання», канд. пед. наук, 2004 р.);
- професійна майстерність майбутнього вчителя-словесника (Н. М. Білоус, «Підготовка студентів вузу до викладання літератури як мистецтва слова», канд. пед. наук, 1998 р.; М. С. Горда, «Морально-етичне виховання студентів педучилища в процесі вивчення літератури рідного краю», канд. пед. наук, 1999 р.; В. Й. Гриневич, «Формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики», канд. пед. наук, 2001 р.; А. В. Лисенко, «Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників», 2002 р.; В. І. Шуляр, «Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності», канд. пед. наук, 2004 р.; В. В. Халін, «Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури», канд. пед. наук, 2006 р.; Т. В. Бабійчук, «Методика створення і використання відеофрагментів художніх творів у процесі вивчення української літератури в педагогічному коледжі», канд. пед. наук, 2007 р.);

- специфіка вивчення української літератури в різних типах закладів загальної середньої освіти (Г. В. Машталер, «Особливості вивчення української літератури в гімназіях», канд. пед. наук, 2000 р.; О. В. Скиба, «Методика викладання фольклору в класах з поглибленим вивченням української літератури», канд. пед. наук, 2000 р.; В. М. Коваленко, «Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури», канд. пед. наук, 2004 р.).
- сучасний урок української літератури (В. І. Шуляр, «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі», д-р пед. наук, 2015).

Учні-послідовники професора Н. Й. Волошиної працюють у вищих педагогічних закладах освіти і закладах загальної середньої освіти Києва, Чернігова, Черкас, Кам'янця-Подільського, Полтави, Миколаєва, Житомира, Вінниці, Сум, Рівного, Запоріжжя, Луганська, Калуша, Умані, Глухова, Херсона, Ніжина, Переяслава, Бердичева.

Вагомий внесок у розвиток предметної методики робить наукова докторська школа Н. Й. Волошиної, що консолідує новаторську сутність методичних концепцій навчання української і зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти: технологія компаративного аналізу художнього твору (А. В. Градовський), міжмистецька взаємодія у шкільному навчанні української літератури (С. О. Жила), навчально-технологічна концепція шкільного літературного аналізу (А. Л. Ситченко), контекстне вивчення художнього твору (В. В. Гладішев), теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в закладах загальної середньої освіти (В. І. Шуляр).

Наукова новизна докторської дисертації А. В. Градовського «Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури» (2004 р.) полягає в тому, що вперше у вітчизняній методиці навчання української літератури методологічно опрацьовано концепцію компаративного вивчення української і зарубіжної літератур; обґрунтовано технологію компаративного підходу до вивчення літератури, що охоплює різноманітні методи, засоби і форми навчальної діяльності; з'ясовано теоретичні, методичні аспекти порівняльного вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти, окреслено шляхи і способи розвитку емоційно-естетичного сприймання учнями-читачами творів української літератури в порівнянні з їх зарубіжними аналогами, розроблено різні види завдань, що сприяють ґрунтовному засвоєнню теоретико-літературних понять. У роботі зазначається, що в основі структурування методичної системи компаративного аналізу художніх творів перебуває ідея самоцінності літератури як естетичної системи, а формування у школярів уявлень про ідейно-тематичну і стилеву єдність художнього твору, про національні своєрідності української і зарубіжних літератур стане значно ефективнішим за умови використання порівняльного методу опрацювання художнього тексту [6].

Новаторською у методичній науці є докторська дисертація С. О. Жили «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи» (2005 р.), у якій дослідниця презентує методичну систему, що ґрунтується на відтворенні національно-культурного досвіду; вивченні на уроках української літератури кращих зразків мистецьких творів (літературних, образотворчих, музичних, театральних, кінематографічних тощо); взаємозбагаченні різних мистецтв української та світової культури; ґрунтовній художньо-естетичній підготовці учнів-читачів з метою підвищення рівня загальної культури та реалізації власних здібностей у різних видах мистецтва, формування художньої картини світу. Практична значущість методичної концепції С. О. Жили продемонстрована фрагментами інтегрованих уроків, де змодельовано педагогічну систему комплексного вивчення української літератури і суміжних мистецтв [7].

Інноваційний підхід до розв'язання однієї з ключових проблем у предметній методиці – шкільного аналізу художнього твору – представлено в докторській дисертації А. С. Ситченка «Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі

літератури» (2005 р.). Дослідник уперше вводить у категоріальний апарат предметної методики поняття «педагогічна технологія», ґрунтовно визначає специфіку літературно-навчальної технології. Розроблена вченим-методистом навчально-технологічна концепція літературного аналізу базується на принципах єдності ціннісних орієнтацій, літературних знань та правил діяльності учнів-читачів, емоційного і логічного аспектів літературного аналізу, репродуктивної й евристичної діяльності школярів, керованості й неперервності формування в них літературних знань і читацьких умінь у поетапному, спеціально організованому освітньому процесі.

Практична значущість роботи полягає в тому, що вчителям-словесникам запропоновано практично доцільні технологічні моделі пообразного, подієвого, проблемно-тематичного, структурно-стильового аналізу художнього твору, застосування яких сприятиме контекстному розумінню й особистісному засвоєнню пізнавально-виховного змісту навчального матеріалу, формуванню загальнонавчальних і специфічних читацьких умінь учнів-читачів [12].

У докторській дисертації В. В. Гладишева «Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури» (2008 р.) уперше у вітчизняній методиці навчання літератури визначено теоретико-методичні засади системного застосування біографічного, літературознавчого, культурологічного й особистісно значущого видів контексту в процесі вивчення художніх творів різних родів і жанрів зарубіжної літератури у середніх і старших класах закладів загальної середньої освіти відповідно до специфіки зарубіжної літератури як навчального предмета і літератури як мистецтва слова; створено методику контекстного вивчення епічних, ліричних і драматичних творів різних жанрів, що забезпечує системну реалізацію навчально-виховного потенціалу навчального предмета «Зарубіжна література», принципи творочентризму, сприяє формуванню компетентного учня-читача [4].

У дослідженні В. І. Шуляра «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» (2015 р.) урок української літератури як методичну систему інтерпретовано з позицій синергетики; розроблено компетентнісно-діяльнісну стратегію сучасного уроку української літератури, алгоритм його побудови, етапи і компоненти; запропоновано інноваційну класифікацію уроків літератури відповідно до мети шкільної літературної освіти, типу навчального матеріалу, пріоритетних методів; презентовано технологічні моделі для конструювання компетентнісно-діяльного уроку української літератури; створено модель управління розвитком методичної компетентності вчителів-словесників щодо конструювання компетентнісно-діяльного уроку української літератури [15].

Отже, міцною основою сучасної шкільної літературної освіти є наукові дослідження – концепції, технології, методичні системи, методичні моделі, розроблені провідними нині вченими-методистами А. В. Градовським, С. О. Жилою, А. Л. Ситченком, В. В. Гладишевим, В. І. Шуляром, вагому роль у науковому становленні яких відіграла професор Н. Й. Волошина.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах модернізації шкільної літературної освіти концепти наукової школи Н. Й. Волошиної ґрунтуються на збереженні наукових традицій у галузі методики навчання української літератури, розробленні змісту й ефективних технологій шкільного вивчення літератури з урахуванням новітніх досягнень літературознавства, педагогіки, вікової та педагогічної психології, філософії освіти, культурології та в контексті сучасних освітніх завдань – розгляді літератури як складника духовної і художньої культури, формуванні компетентного учня-читача, особистості з інноваційним типом мислення.

Дієвим чинником функціонування наукової школи Н. Й. Волошиної є щорічні Всеукраїнські Волошинські читання, що проводяться починаючи з 2011 р. учнями-послідовниками відомої вченої-методиста. Результати таких масових науково-практичних

заходів презентуються у збірниках наукових праць, де подаються матеріали щодо розкриття внеску професора Н. Й. Волошиної в розвиток вітчизняної методики навчання літератури, висвітлення питань реалізації концептів науково-методичної спадщини вченої в сучасних наукових дослідженнях з предметної методики та реаліях шкільної практики [1; 11].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розкритті інноваційної науково-педагогічної діяльності наукових послідовників професора Н. Й. Волошиної.

Використані джерела

- [1] VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Інститут педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 373 с.
- [2] Н. Й. Волошина, «З теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова». Педагогіка і психологія. 1996. № 3. С. 8–18.
- [3] Н. Й. Волошина, «Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі», автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук, Інститут педагогіки АПН України, Київ, Україна, 1995.
- [4] В. В. Гладішев, «Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури», автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна, 2008.
- [5] О. А. Гнізділова, «Ідентифікація феномену “науково-педагогічна школа”», Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки, Вип. № 60, с. 76-84, 2014.
- [6] А. В. Градовський, «Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури», автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна, 2004.
- [7] С. О. Жила, «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи»: автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна, 2005.
- [8] Д. Д. Зербіно, Наукова школа: лідер і учні, Львів, Україна: Євросвіт, 2001.
- [9] Наукові основи методики літератури, навчально-методичний посібник для студентів вищих закладів, за редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної, Київ, Україна: Ленвіт, 2002.
- [10] Ніла Йосипівна Волошина, бібліографічний покажчик, Київ, Україна: Задруга, 2012.
- [11] П'яті Волошинські читання. Творча майстерня Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи, тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 23-25 червня 2017 року), Миколаїв, Україна, 2017.
- [12] А. Л. Ситченко, «Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури», автореф. дис. д-ра пед. наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна, 2005.
- [13] Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи, збірник наукових праць, за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012.
- [14] Г. Л. Токмань, «Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної», Українська література в загальноосвітній школі, № 5, с. 2-7, 2013.
- [15] В. І. Шуляр, «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі», автореф. дис. д-ра пед. наук, Херсонський державний університет. Херсон, Україна, 2015.

References

- [1] VII Voloshyna's Readings «School Language and Literary Education: Traditions and Innovation»: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 17 travnia 2019 r., m. Kyiv / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy; za zah. red. T. O. Yatsenko. Kyiv : UOVTs «Orion», 2019. 373 s. (in Ukrainian)
- [2] N. Y. Voloshyna, «From the Theoretical Foundations of the Aesthetic Education of Students by Means of the Art of the Word». Pedahohika i psykhohiia. 1996. № 3. S. 8–18. (in Ukrainian)

- [3] N. Y. Voloshyna, «Theoretical and Methodological Foundations of Aesthetic Education of Students in the Process of Studying Ukrainian Literature in High School », avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk, Instytut pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 1995. (in Ukrainian)
- [4] V. V. Hladyshev, «Theoretical and Methodological Foundations of Contextual Study of Works of Art in a School Course of Foreign Literature», avtoref. dys. d-ra ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina, 2008. (in Ukrainian)
- [5] O. A. Hnizdilova, «Identification of the Phenomenon "Scientific-Pedagogical School"», Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka. Pedahohichni nauky, Vyp. № 60, s. 76-84, 2014. (in Ukrainian)
- [6] A. V. Hradovskyi, «Theoretical and Methodological Foundations of a Comparative Study of the School Course of Ukrainian Literature», avtoref. dys. d-ra ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina, 2004. (in Ukrainian)
- [7] S. O. Zhyla, «Theory and Practice of Studying Ukrainian Literature in Relationship with Different Arts in the Senior Secondary Schools»: avtoref. dys. d-ra ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina, 2005. (in Ukrainian)
- [8] D. D. Zerbino, Science School: Leader and Students, Lviv, Ukraina: Yevrosvit, 2001. (in Ukrainian)
- [9] Scientific Bases of Literature Methodology, Educational Manual for Students of Higher Education Institutions, za redaktsiieiu doktora pedahohichnykh nauk, profesora, chlena-korespondenta APN Ukrainy N. Y. Voloshynoi, Kyiv, Ukraina: Lenvit, 2002. (in Ukrainian)
- [10] Nila Voloshina, bibliographic index, Kyiv, Ukraina: Zadruha, 2012. (in Ukrainian)
- [11] Fifth Voloshyn Readings. Nila Voloshina's Creative Workshop in Prospecting the Philological Space of the New Ukrainian School, Abstracts of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (m. Mykolaiv, 23-25 chervnia 2017 roku), Mykolaiv, Ukraina, 2017. (in Ukrainian)
- [12] A. L. Sytchenko, «Theoretical and Methodological Principles of the Analysis of a Work of Art in a School Literature course», avtoref. dys. d-ra ped. nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina, 2005. (in Ukrainian)
- [13] Formation and Development of Scientific-Pedagogical Schools: Problems, Experience, Prospects, Collection of Scientific Works, za red. V. Kremenii, T. Levovytskoho, Zhytomyr, Ukraina: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2012. (in Ukrainian)
- [14] H. L. Tokman, «Doctoral School of the Methodist Scientist, Professor Nila Voloshina», Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli, № 5, s. 2-7, 2013. (in Ukrainian)
- [15] V. I. Shuliar, «Theoretical and Methodological Foundations of the Modern Lesson of Ukrainian Literature in Primary and Secondary School», avtoref. dys. d-ra ped. nauk, Khersonskyi derzhavnyi universytet. Kherson, Ukraina, 2015. (in Ukrainian)

Таміла Яценко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу вивчення української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна.

Н. И. ВОЛОШИНА КАК ОСНОВАТЕЛЬ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящается чествованию светлой памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента НАПН Украины, заслуженного деятеля науки и техники Украины Н. И. Волошиной по случаю 80-летнего юбилея. Актуализирован вопрос роли ученого-методиста как основателя научной школы, вклада ее научного наследия в развитие отечественной методики обучения украинской литературы. Представлены основные подходы к определению термина «научная школа», выделены существенные признаки понятий «научная школа в методике литературы», «научная школа Н. И. Волошиной». Проанализированы научно-методические студии Н. И. Волошиной, ставшие теоретическим базисом для создания научной школы в предметной методике. Определены концепты научной школы Н. И. Волошиной в контексте современных целей школьного литературного образования.

Ключевые слова: научная школа; научная школа Н. И. Волошиной; школьное литературное образование; теория и методика обучения; украинская литература.

Tamila Yatsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher, Leading Scientific Researcher of the Ukrainian Language and Literature Education Department of the Institute of Pedagogy of Ukraine (NAES), Kyiv, Ukraine.

N. Y. VOLOSHYNA AS THE FOUNDER OF A SCIENTIFIC SCHOOL IN THE METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE

The article is dedicated to honoring Nila Y. Voloshyna on the occasion of the 80th anniversary as the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Honored Scientist and Technician of Ukraine. The issue of the role of the scientist-methodologist as the sponsor of the scientific school, its contribution to the development of the national methodology of teaching Ukrainian literature in the institutions of general secondary and higher pedagogical education is actualized.

The basic approaches to the definition of the term «scientific school» are presented, its generalized interpretation in basic science is presented, and the basic functions of scientific schools are characterized. The essential features of the concepts «scientific school in the methodology of literature», «scientific school by N.Y. Voloshyna» are distinguished.

The scientific and methodological achievements of professor Voloshyna have been analyzed and became the theoretical basis for the creation of a scientific school in subject methodology. The author emphasizes the importance of the researcher's contribution to the development of the conceptual paradigm of school literary education in Ukraine, the development of scientific foundations for the teaching methodology of Ukrainian literature in the institutions of general secondary education, the definition of conceptual positions of school textbooks, an in-depth study of the problem of aesthetic teaching student-reader, the practical importance of the prepared educational and methodological support of the school course of Ukrainian literature.

The concepts of Nila Y. Voloshyna scientific school, which are interpreted and outlined as the preservation of scientific traditions and creative realization of the progressive ideas of the scientist-methodologist in the realities of modern school literary education; the creation of content development and effective technologies of teaching Ukrainian literature in school taking into account the latest achievements of literary studies, pedagogy, age and pedagogical psychology, philosophy of education, cultural studies; the creation and introduction in the modern educational process of innovative methods, which involve the consideration of literary work as an artistic phenomenon, understanding of Ukrainian literature as a component of world artistic culture, the organization of productive educational activities in the Ukrainian literature lesson in order to form a competent student-reader, personality with an innovative type of thinking.

Keywords: scientific school; Nila Y. Voloshyna scientific school; school literary education; theory and methodology of teaching; Ukrainian literature.



Людмила Березовська — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки й соціальної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Коło наукових інтересів: удосконалення форм і методів формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, проблеми виховання та самовиховання особистості, сучасні освітні технології навчання.

e-mail: lydunya@gmail.com, lydunya@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3032-7261>

УДК 364-43-027.561:316.77

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-87-94>

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ У СПІЛКУВАННІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

У статті здійснено аналіз поняття «комунікативні бар'єри», схарактеризовано причини їх виникнення та шляхи подолання. Проаналізовано логічний, когнітивний, мовний і комунікативний бар'єри з позицій соціального працівника та клієнта; обґрунтовано чинники, що сприяють їх виникненню у професійній діяльності такого працівника. Під комунікативно-мовленнєвими бар'єрами розуміємо труднощі, що ускладнюють процес спілкування між комунікантами під час обміну думками, почуттями, враженнями, внаслідок низького рівня сформованості вміння долати труднощі в процесі комунікації. Підвищити рівень комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників – до подолання комунікативних бар'єрів можна шляхом створення позитивно налаштованого комунікативно-мовленнєвого середовища, в якому підтримуються думка студентів та творчий підхід до розв'язання завдань, системи спеціально створених вправ та професійних комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на продуктивну міжособистісну взаємодію; подолання невпевненості в собі; удосконалення практичних умінь та навичок, необхідних для провадження професійної діяльності; використання сучасних інтерактивних методів і технологій навчання.

Ключові слова: комунікативні бар'єри; спілкування; комунікативно-мовленнєва взаємодія; соціальні працівники.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Професійна діяльність майбутнього фахівця соціальної роботи пов'язана зі сформованістю в нього професійних та комунікативно-мовленнєвих умінь регулювати міжособистісні стосунки, забезпечувати належні умови спілкування з представниками різних соціальних груп та відомств, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри які ускладнюють процес сприймання інформації, унеможливають їх адекватні когнітивні, поведінкові реакції, призводять до непорозумінь та не сприяють ефективному розв'язанню професійних завдань.

Актуальність дослідження проблеми комунікативних бар'єрів у спілкуванні соціальних працівників зумовлена недостатнім рівнем сформованості комунікативних умінь студентів – майбутніх соціальних працівників, що суттєво впливає на рівень їх професійної та практичної підготовки в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У наукових працях учених (Г. Андрєєва, Н. Войцехівська, І. Зязюн, Г. Федосова, Г. Щілінська, Н. Яковлева та ін.) висвітлено змістовий аспект поняття «комунікативний бар'єр». У дослідженнях Л. Орбан-Лембрик розкрито фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри. Дослідники (М. Корнєв, А. Коваленко) схарактеризували причини виникнення психологічних бар'єрів та їхній вплив на спілкування, налагодження міжособистісної взаємодії. Аналіз наукових джерел засвідчив, що досліджуваній проблемі приділяється значна увага науковців, однак недостатньо висвітленими є шляхи подолання комунікативно-мовленнєвих бар'єрів у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – аналіз сутності поняття «комунікативні бар'єри» та визначенні конструктивних шляхів їх подолання у процесі професійної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Ефективність діяльності соціального працівника залежить від успішності спілкування, яке пов'язане з умінням говорити та слухати. Успішність у спілкуванні – результат зусиль комунікантів, спрямований на подолання труднощів, психологічних та комунікативних бар'єрів.

Для визначення та обґрунтування дослідження з'ясуємо насамперед сутність поняття «комунікативні бар'єри». Зауважимо, що в науковій літературі поряд із ним вживають близькі за значенням: «комунікативні труднощі», «комунікативна помилка», «труднощі спілкування», «комунікативні перешкоди» тощо.

Комунікативні бар'єри (фр. *barriere* – перешкода) – це перешкоди на шляху адекватного передавання інформації між партнерами у процесі спілкування. Бар'єр полягає в посиленні негативних переживань і установок – сорому, відчуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо [1, с. 202].

У психологічному словнику комунікативні бар'єри – це перешкоди на шляху поширення та розуміння інформації, що виникають у спілкуванні через непорозуміння у стосунках між людьми [2].

На думку Н. Войцехівської, бар'єри спілкування – це порушення, що ускладнюють діалог і можуть спровокувати вербальний конфлікт. Причиною його виникнення є: недотримання меж комунікативного простору, розбіжність у цілях і потребах, особиста неприязнь, психологічні й когнітивні перешкоди, різний рівень комунікативної компетентності, невідповідність ситуації спілкування [3, с. 67]. У дисертаційному дослідженні авторка здійснила аналіз інтерактивних порушень та ускладнень до яких віднесла: мовний (комунікативний) шум (перешкода), комунікативний дискомфорт, комунікативну девіацію, комунікативну (мовленнєву) невдачу та ін. На погляд вченої, вони виникають через зовнішні чинники, недостатню компетенцію мовців [3, с. 3]. У дослідженнях Н. Яковлевої висвітлено особливості прояву комунікативних бар'єрів у процесі вивчення студентами іноземної мови. Дослідниця вважає, що комунікативні бар'єри виникають унаслідок низької мотивації, неадекватної самооцінки, несприятливої психологічної атмосфери та відсутності навичок й умінь, необхідних для реалізації процесу спілкування [4]. За визначенням Г. Федосової, комунікативний бар'єр – це різновид психологічного бар'єра, що чинить перешкоди на шляху передавання інформації від комунікатора до реципієнта [5].

Таким чином, узагальнюючи різні підходи науковців, під комунікативними бар'єрами розуміємо труднощі, що ускладнюють процес спілкування між комунікантами у процесі обміну думками, почуттями, враженнями, внаслідок низького рівня сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності учасників спілкування, зокрема: невміння використовувати мовні засоби (вербальні, невербальні) у процесі здійснення комунікації, порушення правил

літературної мови, невміння вступати в контакт, встановлювати й підтримувати розмову з клієнтом, контролювати його емоційний стан, орієнтуватися в умовах спілкування, уникати стереотипного сприймання партнера, використовувати тактики активного слухання.

У науковій літературі описано чимало класифікацій комунікативних бар'єрів. Зокрема, І. Зязюн виокремлює фізичні (простір, дистанція та час, якими комунікант віддаляє себе від співрозмовника); гностичні (заангажоване мовлення комуніканта, що не дає змоги сприйняти зміст висловлювання співрозмовникові); естетичні (несприйняття співрозмовником естетики зовнішнього вигляду, особливостей міміки); емоційні (невідповідність настрою, негативні емоції, що ускладнюють процес сприймання); психологічні (негативні установки на підставі попереднього досвіду, несумісність поглядів та ін.) бар'єри [6, с. 82]. Г. Щілінська до комунікативних бар'єрів зараховує: емоційні – спричинені емоційним або психологічним станом партнерів по спілкуванню; фонетичні – пов'язані з дикцією, інтонацією, темпом мовлення; стилістичні – невідповідність нормам та правилам мовного стилю, порушення мовних конструкцій, етики спілкування; інтелектуальні – порушення логіко-граматичного оформлення висловлювань, що пов'язане з процесами мислення; семантичні – несприйняття повідомлення реципієнтом, спричинене індивідуальними особливостями клієнта, необхідністю пошуку компромісного спілкування; мотиваційні – пов'язані з різними цілями, настановами та мотивацією [7]. Дослідниця Г. Андреева вважає, що бар'єри комунікації можуть виникати як на основі індивідуально-психологічних особливостей (надмірна сором'язливість), так і внаслідок особливих психологічних відносин, що виникли між партнерами по спілкуванню (неприятність, недовіра один до одного тощо) [8].

Науковці (В. Духнович, В. Казміренко, О. Осадько та ін.) до чинників, що ускладнюють процес спілкування, відносять: розбіжності в сприйнятті ситуації, нерозуміння один одного, відсутність двостороннього зв'язку, приховування мотивів, поверхове уявлення про партнера по спілкуванню [9].

Комунікативними бар'єрами розуміння змісту висловлювання мовця є: логічний, когнітивний, мовний і комунікативний. Проаналізуємо їх із позицій соціального працівника та клієнта.

Логічний бар'єр непорозуміння між учасниками комунікативно-мовленнєвого процесу (соціальний працівник – клієнт) виникає, оскільки соціальний працівник надто складно будує висловлювання, тобто логіка його думки «або занадто складна для розуміння слухача, або здається йому неправильною чи суперечить властивій йому манері доказів» [10]. Зазвичай виникає, коли соціальний працівник і клієнт не знаходять спільної мови щодо конструктивного вирішення проблеми, оскільки існує розбіжність у їхніх поглядах.

Фонетичний бар'єр є наслідком невиразного та швидкого мовлення соціального працівника, а також різноманітних зовнішніх перешкод. Так, надто швидке невиразне мовлення ускладнює процес сприймання та розуміння інформації, водночас занадто повільне, монотонне мовлення може дратувати співрозмовника. Тому для соціального працівника важливо, щоб мовлення було чітке, зрозуміле, достатньо голосне, оскільки за інтонацією, навіть без розуміння значення слів, можна зрозуміти ставлення мовця до співрозмовника. Крім того, у спілкуванні з клієнтом соціальному працівникові потрібно враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості.

Семантичний бар'єр спричинений різницею в системах значень (тезаурусах), що залежить від віку, професії, освітньо-культурного рівня комунікантів, смислового значення слів, коли одні й ті самі слова по-різному розуміються, сприймаються й використовуються в мовленні співрозмовниками, що призводить до спотворення змісту інформації. Сюди належать фахова термінологія, багатозначні слова та слова іншомовного походження, жаргонізми й сленгізми. Якщо соціальний працівник сумнівається в тому, що клієнт правильно зрозумів подану ним інформацію, важливо поставити ряд уточнювальних запитань та спростити подану інформацію.

Стилістичні бар'єри виникають унаслідок неправильно вибраного соціальним працівником стилю передання інформації. Стиль має відповідати комунікативно-мовленнєвій

ситуації спілкування. Так, для експресивного стилю характерна наказово-примусова форма звертання (наприклад, ви повинні, вам потрібно, ідіть сюди та ін.); він багатий на емоції, жести, вигуки (швидше, скоріше та ін.). Такий стиль спілкування між соціальним працівником і клієнтом може спричиняти спротив і протистояння.

Логічний стиль передання інформації передбачає чітку структуру повідомлення. Для цього соціальному працівникові слід мати чітке уявлення про предмет розмови, добре володіти матеріалом, дотримуватися послідовності викладу.

Соціальний працівник у процесі спілкування з метою уникнення стилістичних бар'єрів має грамотно подавати інформацію, дотримуючись прийомів її структурування. Задля цього використовують правила рамки і ланцюжка [10, с. 388]. Суть правила рамки полягає в тому, що для кращого сприймання інформація повинна бути чітко структурована, тобто оформлена в «рамку» з окресленим початком і кінцем розмови, оскільки в процесі викладу ці частини найкраще запам'ятовуються. Таким чином, у процесі розмови з клієнтом соціальному працівникові слід визначити тему та мету розмови, вказати завдання і з'ясувати, на які результати від проведеної розмови очікує клієнт. Наприкінці розмови відбувається підбиття підсумків щодо досягнення мети і планування подальшої діяльності. Згідно з правилом ланцюжка, інформація повинна мати внутрішню логічну структуру (ланцюжок): від уваги клієнта до інтересу; від інтересу до основних положень; від основних положень до заперечень і запитань; відповіді, висновки, підбиття підсумків.

Для виявлення вміння студентів – майбутніх соціальних працівників – долати труднощі у процесі комунікації на констатувальному етапі дослідження було дібрано відповідні завдання, питальники та методики («Оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (КОС-2)); «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко) [11].

Експериментальне дослідження проводилося зі студентами третього курсу спеціальності 231 «Соціальна робота». У результаті констатувального етапу дослідження встановлено, що за показником «уміння долати комунікативні бар'єри, організовувати ініціативно-діалогове спілкування» більшість студентів (44,4 %) перебували на низькому та задовільному (36,6 %) рівнях. Достатній рівень показали 11,6 % студентів, високий – 7,4 %. Проведене дослідження виявило недостатній рівень розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників. Студенти демонстрували нетерпимість у виконанні завдань, низький рівень комунікативної взаємодії (зверхність, зухвалість, байдужість, невміння слухати); відчували труднощі у побудові висловлювань у непередбачуваних ситуаціях, установленні міжособистісних взаємовідносин.

На формуальному етапі дослідження в процесі вивчення елективного курсу «Технології комунікативно-мовленнєвої діяльності соціальних працівників» провідними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти виступили: аудиторна, позааудиторна, практична та самостійна робота, виконання індивідуально-дослідницьких завдань.

Проілюструємо прикладами добірку вправ, спрямованих на уникнення комунікативно-мовленнєвих бар'єрів, установлення міжособистісної взаємодії з клієнтом у процесі спілкування.

Вправа: «Запитання-відповідь»

Мета: сприяти формуванню комунікативно-мовленнєвої культури студента – майбутнього соціального працівника.

Процедура виконання. Студенти працювали в групах по четверо осіб. Кожній групі пропонувалося дати відповіді на запитання: «Що таке комунікативні бар'єри?», «Які шляхи попередження та подолання комунікативних бар'єрів Ви знаєте?», «Як досягти взаємного розуміння в процесі спілкування між соціальним працівником і клієнтом?», «Яку роль відіграє відкритість у спілкуванні соціального працівника з клієнтом?», «Якими формами й методами можна підвищити рівень комунікативної культури майбутніх соціальних працівників?», «Який рівень культури спілкування соціального працівника можна вважати високим?».

Вправа: «Бар'єри спілкування»

Мета: навчити студентів, майбутніх соціальних працівників усвідомлювати необхідність розвитку комунікативних умінь у процесі навчання, сприяти підвищенню мотивації до набуття нових знань.

Процедура виконання. На слайді студентам висвітлювався алгоритм дій, якого слід дотримуватися у використанні методу «Прес».

1. Позиція: «Я вважаю, що...» (висловлення думки).
2. Обґрунтування: «...тому що...» (пояснення причини думки з доказами).
3. Приклад: «...наприклад...» (наведення аргументів на її підтримку).
4. Висновки: «Я вважаю...» (узагальнення).

Студенти працювали в групах по четверо осіб. Дотримуючись зазначеного алгоритму дій, кожна група мала обґрунтувати причини виникнення комунікативних бар'єрів із позиції «соціальний працівник – клієнт» та розробити шляхи їх подолання. У процесі обговорення визначалися найбільш доцільні та виносилися на екран.

Позиція викладача полягала в тому, щоб скерувати відповіді студентів у правильне русло, спонукати їх до роздумів, міркувань за допомогою прямих і непрямих запитань пошукового характеру.

На самостійне домашнє опрацювання виносилося завдання: опрацювати статтю: «Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання» (автор Козирев М. П.); виписати у словники поняття фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри; заповнити таблицю «Типи бар'єрів, їх характеристика» (табл. 1); дібрати три – чотири вправи на встановлення взаємодії з клієнтом.

Таблиця 1

Типи бар'єрів, їх характеристика

Тип бар'єра	Характеристика	Умови ефективного використання	Прийоми
Уникнення			
Авторитет			
Нерозуміння			
Соціальної перцепції			

На підсумковому етапі дослідження було проведено порівняльний аналіз результатів дослідження. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, які студенти виконували на констатувальному етапі дослідження.

Порівняльні дані щодо сформованості умінь студентів, майбутніх соціальних працівників долати комунікативні бар'єри, організовувати ініціативно-діалогове спілкування наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльні дані сформованості умінь студентів, майбутніх соціальних працівників долати комунікативні бар'єри, організовувати ініціативно-діалогове спілкування на констатувальному та прикінцевому етапах, %

Етап експерименту	Рівень			
	високий	достатній	задовільний	низький
Констатувальний	7,4	11,6	36,6	44,4
Прикінцевий	18,2	36,4	30,7	14,7

Як бачимо з табл. 2, високого рівня досягли 18,2 % студентів (до навчання 7,4 %); достатнього – 36,4 % (було 11,6 %); 30,7 % засвідчили задовільний рівень (до навчання – 36,6 %); на низькому перебували 14,7 % (було 44,4 %).

Одержані під час формувального етапу дослідження результати засвідчили позитивні зміни у формуванні вміння студентів – майбутніх соціальних працівників долати комунікативні бар'єри, організовувати ініціативно-діалогове спілкування. Вони наводили чіткі аргументи щодо подолання та попередження комунікативних бар'єрів, як-от: «потрібно вдосконалювати культуру мовлення», «збагачувати словник професійною термінологією», «читати художню та наукову літературу», «брати участь у наукових конференціях». Студенти продемонстрували потребу в спілкуванні, засвідчили терпимість, поступливість, емпатію, володіння відповідними мовленнєвими структурами під час складання діалогу, розгляду комунікативно-мовленнєвих ситуацій професійного спрямування, об'єктивно оцінювали свої професійні та комунікативні вміння.

Студенти відзначали ефективність використаних процесі формувального етапу дослідження вправ, опитувальників та методик, спрямованих на подолання комунікативних бар'єрів у спілкуванні, налагодженні міжособистісної взаємодії, складанні діалогів, використанні ігрових форм і методів навчання, позитивну атмосферу на заняттях.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Комунікативні бар'єри спілкування – це своєрідні порушення, що ускладнюють взаємодію між соціальним працівником та клієнтом і можуть спричинити непорозуміння та конфліктну ситуацію. Для подолання комунікативних бар'єрів, налагодження міжособистісної взаємодії увагу студентів акцентували на використанні в професійному спілкуванні комунікативних прийомів – перепитування, уточнення, пояснення, навідних запитань, переформулювання, що дасть змогу студентам – майбутнім соціальним працівникам у професійній діяльності підлаштуватися під індивідуальні особливості клієнта, демонструючи доброзичливість та емпатійність, повагу й розуміння. Підвищити рівень комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників до подолання комунікативно-мовленнєвих бар'єрів можна шляхом створення позитивно налаштованого комунікативно-мовленнєвого середовища, в якому підтримується думка студентів та творчий підхід у вирішенні завдань; системи спеціально створених вправ та професійних комунікативно-мовленнєвих ситуацій спрямованих на продуктивну міжособистісну взаємодію та подолання невпевненості в собі; практичних умінь та навичок необхідних для здійснення професійної діяльності; використання сучасних інтерактивних форм, методів та технологій навчання.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні навчально-методичного забезпечення формування комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Використані джерела

- [1] М. П. Козирев, «Бар'єри педагогічного спілкування», Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологія, Вип. 2, с.136-146, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_2_16 Дата звернення: Січень. 15, 2020.
- [2] В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, *Психологический словарь*. Москва, Педагогика, 1983.
- [3] Н. Войцехівська, «Конфліктний дискурс в українській художній літературі: структурний, семантичний, комунікативний і лінгвокогнітивний аспекти», дис. ... доктора філол. наук., Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, Київ, 2018.
- [4] Н. Яковлева, «Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови», автореф. дис. ... канд. психол. наук., Націон. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2003.
- [5] Г. Федосова, «Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді», автор. дис. ... канд. психол. наук., ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ, 2007.
- [6] И. Зязюн, *Основы педагогического мастерства*. Москва, Просвещение, 1989.

- [7] Г. Щілінська, «Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення». Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. Вип. 18, с. 50-58. 2015. [Електронний ресурс]. Доступно http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2015_18_8 Дата звернення: Грудень. 10, 2019.
- [8] Г. Андреева, *Социальная психология*. Москва, Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- [9] В. П. Казміренко, В. М. Духнович, О. Ю. Осадько, *Засади когнітивної психології спілкування*, монографія, Кіровоград : Імекс, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно <http://lib.iitta.gov.ua/9030/1/Kazmirenko-mono.pdf> Дата звернення: Лютий. 13, 2020.
- [10] Л. Орбан-Лембрик, *Психологія професійної комунікації*. Чернівці, Книги ХХІ, 2010.
- [11] А. Шевенко, *Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю*. Київ, 2016.

References

- [1] M. P. Kozryiev, "Barriers of pedagogical communication", Bulletin of the Lviv State University of Internal Affair. Series Psychology, Vol. 2, pp.136-146, 2013. [online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_2_16 Accessed on: Jan. 15, 2020. (in Ukrainian).
- [2] V. V. Davydova, A. V. Zaporozhca, B. F., Lomova, Psychological Dictionary, Moskov, Pedagogika: 1983. (in Russian).
- [3] JN. Voitsekhivska, "Conflict Discourse in the Ukrainian Fiction: Structural, Semantic, Communicative and Linguo-Cognitive Aspects", diss. Doc. of Philology Sciences, O. Potebnia Institute of Linguistics of the Ukrainian National Academy of Sciences, Kyiv, 2018. (in Ukrainian).
- [4] N. Yakovleva, "Psychological and pedagogical conditions of overcoming communicative barriers in the process of learning a foreign language", abstract diss. cand. of psychological Sciences, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2003. (in Ukrainian).
- [5] H. Fedosova, "Social and psychological conditions of overcoming communicative barriers of student youth", abstract diss. cand. of psychological Sciences, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2007. (in Ukrainian).
- [6] I. Zjazjun, Fundamentals of pedagogical skills, Moskov, Prosveshhenie, 1989. (in Russian).
- [7] H. Shchilinska, "Communicative barriers to students"; intercultural interaction and how to address them", International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management. Vol. 18, pp. 50-58. 2015. [online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2015_18_8 Accessed on: Dec. 10, 2019. (in Ukrainian).
- [8] G. Andreeva, Social psychology, Moskov, Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. (in Russian).
- [9] V. P. Kazmirenko, V. M. Duxnovy'ch, O. Yu. Osad'ko. Principles of Cognitive Psychology of Communication, monohrafiia, Kirovohrad, Imeks, 2013. [online]. Available: <http://lib.iitta.gov.ua/9030/1/Kazmirenko-mono.pdf> Accessed on: Febr. 13, 2020. (in Ukrainian).
- [10] L. Orban-Lembryk, Psychology of professional communication, Chernivtsi, Knyhy KhKhI, 2010
- [11] A. Shevenko, Metodychne zabezpechennia vidboru uchnivskoi molodi do vyshchych navchalnykh zakladiv pedahohichnoho profilu, Kyiv, 2016. (in Ukrainian).

Березовская Людмила, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Прикарпатского национального университета имени Василия Стефаника, г. Ивано-Франковск, Украина.

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ В ОБЩЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статті проведено аналіз поняття «комунікативні бар'єри», охарактеризовані причини їх виникнення і шляхи подолання. Проаналізовані логічний, когнітивний, мовний і комунікативні бар'єри з позицій соціального працівника і клієнта; обґрунтовані фактори, що сприяють їх виникненню в професійній діяльності даного працівника. Під комунікативно-мовними бар'єрами розуміємо труднощі, що ускладнюють процес спілкування між комунікантами при обміні думками, почуттями, враженнями, внаслідок низького рівня сформованості вміння подолати труднощі в процесі комунікації. Підвищити рівень комунікативно-мовної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників –

к преодолению коммуникативных барьеров можно путем создания положительно настроенной коммуникативно-речевой среды, в которой поддерживаются точка зрения студентов и творческий подход к решению задач, системы специально созданных упражнений и профессиональных коммуникативно-речевых ситуаций, направленных на продуктивное межличностное взаимодействие; преодоление неуверенности в себе; совершенствование практических умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; использование современных интерактивных методов и технологий обучения.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, общение, коммуникативно-речевая взаимодействие, социальные работники.

Liudmyla Berezovska, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Faculty of Social Pedagogy and Social Work, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

COMMUNICATION BARRIERS IN SOCIAL WORKER COMMUNICATION: WAYS TO TAKE OVER

The article describes the essence of communication barriers and their classification. The causes of communication barriers in the professional activity of a social worker are explained; the ways of overcoming them in the process of intercultural interaction of the social worker and the client are grounded. Logical, cognitive, linguistic and communicative barriers from the position of social worker and client are analyzed. The author defines the concept of "communicative barrier", which the author explains as difficulties that complicate the process of communication between communicators in the process of exchanging opinions, feelings, impressions, due to the low level of communication skills of participants of communication, in particular: inability to use language skills (verbal, non-verbal) for communication, violation of literary rules, inability to communicate, establish and maintain a conversation with a client, control emotions, navigate in communication, avoid stereotypical perception of a partner, use active listening tactics.

In order to identify the ability of students - future social workers to overcome difficulties in the process of communication, to use communication tools in communication with the client at the ascertaining stage of the study, appropriate tasks, questionnaires and techniques were selected.

The experimental study was conducted within the students of the third year of the specialty 231 "Social work". As a result of the ascertaining stage of the research it was found that by the indicator "ability to overcome communication barriers, organize initiative-dialog communication", the majority of students (44,4 %) were at low and satisfactory (36,6 %) levels. An intermediate level was evidenced in 11,6 % of students, high – 7,4 %. In general, the study revealed the insufficient level of communication skills development of students - future social workers.

The results obtained during the formative phase of the research showed positive changes in the formation of the ability to overcome communication barriers, to organize initiative-dialog communication. Future social workers have made clear arguments for overcoming and preventing communication barriers. Students noted the effectiveness of the exercises, questionnaires and techniques used during the formative phase of research, aimed at overcoming communication barriers in communication, establishing interpersonal interaction.

Keywords: communication barriers; communication; communication and speech interaction; social workers.



Неллі Бондаренко — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методологія шкільної мовної освіти, теорія і методика компетентнісного навчання мови, програмотворення, підручникотворення. Автор понад 300 наукових праць, зокрема концепцій, програм, підручників, посібників.

e-mail: nelly.bondarenko@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

УДК 373.5:821.161.2+(159.9.072:37.012)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-95-103>

ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ УКРАЇНСЬКОГО УЧНІВСТВА: АКЦЕНТИ PISA-2018

Розглянуто проблеми якості освіти в Україні й моніторингу — одного із сучасних механізмів її забезпечення — як ключових у реформуванні галузі й уконтекстенні її у світовий освітній простір. Увагу сфокусовано на одному з трьох напрямів міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 — читацькій грамотності. Окреслено категорійне поле у зіставленні української та закордонної терміносистем, проаналізовано матеріали — оприявлені тексти, тестові завдання й результати їх виконання українським учнівством. З'ясовано чинники впливу на якість формування і вияву умінь, які визначають рівень читацької грамотності, причини констатованого її рівня й перспективи розвитку. Зроблено висновки з моніторингу, надано рекомендації щодо його вдосконалення й піднесення рівня читацької компетентності здобувачів освіти.

Ключові слова: PISA-2018 в Україні; нова грамотність; читацька грамотність; ключові компетентності.

Постановка проблеми. Передумовою забезпечення високоякісної освіти за світовими стандартами й прогнозування її розвитку в умовах інтеграції у світовий освітній простір є володіння об'єктивною інформацією про рівень вітчизняної освіти порівняно з іншими системами, можливість збагачувати її найкращими, найефективнішими практиками з міжнародного досвіду й пропонувати світові свої здобутки.

З огляду на це набувають актуальності вивчення, критичне осмислення, узагальнення й застосування цінного досвіду на основі ознайомлення з визнаними міжнародними системами моніторингу та оцінювання якості освіти.

Матеріали таких досліджень надають можливість інтелектуальним спільнотам і освітнім системам у різних кінцях світу «звірити освітні годинники», зіставити результати своїх 15-річних підлітків із досягненнями їхніх однолітків з інших країн, реально оцінити їх; побачити свої переваги й недоліки, пересвідчитися у правильності вибраного шляху, а також визначити стратегію змін в освітній політиці, забезпечити конкурентоспроможність національних систем освіти, піднести їх міжнародний авторитет.

З-поміж систем вимірювання навчальних досягнень учнів, які практикує світова інтелектуальна спільнота, особливе місце посідає одна з найавторитетніших — PISA — міжнародна програма оцінювання знань та умінь.

У 2018 р. Україна приєдналася до товариства з-понад 80 країн, які беруть участь у дослідженні стану і якості загальної середньої освіти. Його результати є підставою для ухвалення важливих політичних рішень у цій сфері.

Завдання PISA щодо України – визначити й оцінити рівень вітчизняної освіти у зіставленні з іншими світовими освітніми системами; з'ясувати стан підготовки нашого учнівства, виявити чинники, які впливають на результати навчання, встановити залежність між навчальними досягненнями здобувачів загальної середньої освіти та з'ясованими чинниками; акцентувати увагу на недоліках і надати конкретні рекомендації щодо їх подолання.

PISA-2018 сконцентрувалася на таких напрямках: *читання, математика, природничо-наукові дисципліни*. Особлива увага приділялася опануванню учнями основних понять і методів роботи, здатності застосовувати здобуті знання в різних ситуаціях на компетентнісних засадах.

Вибір саме таких напрямів не випадковий, адже досягнення економічного зростання формулюється в орієнтирах розвитку системи освіти. Одне з досліджень містить прогноз: наприклад, збільшення на 1% працівників, задіяних у STEM, тобто в науці (Science), технологіях (Technology), інженерії (Engineering), математиці (Mathematics) за 20 років додасть 57,4 млрд дол. США до ВВП Австралії.

Ще Вольтер сказав: «Людині, для того щоб розуміти життя і світ, достатньо прочитати десять книг. Але щоб знати, які саме, необхідно читати тисячі книжок» [1, с. 8]. Відтоді Вольтерові тисячі перетворилися на мільярди найменувань. Тому сучасним підліткам набагато складніше адаптуватися у світі.

Експерти висловлюють сподівання, що матеріали моніторингу сприятимуть кращому прогнозуванню точок докладання зусиль освітян з метою піднесення якості української освіти у річичі употужнення напрацювань вітчизняної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми моніторингу як основного інструменту вивчення якості освіти різноаспектно досліджували такі закордонні й вітчизняні науковці як В. Аванесов, І. Анненкова, С. Бабинець, І. Булах, Л. Ващенко, А. Вілохін, М. Головка, Л. Гриневич, А. Джурило, Ю. Жук, А. Ісаєва, В. Кальней, П. Клайна, Т. Краснова, С. Кретович, Л. Крокер, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, А. Майорова, Н. Максимчук, П. Матвієнко, Л. Мойсєєва, С. Науменко, М. Поташник, С. Ракова, О. Сидоренко, Г. Сігеєва, В. Темненков, Дж. Уїлмс, С. Шишов та ін. У їхніх працях визначено поняття якості освіти та його складники; розроблено тезаурус базових понять із моніторингу якості освіти; проаналізовано світовий досвід; визначено мету й завдання; виокремлено напрями моніторингу, його функції, різновиди, форми; описано етапи, з'ясовано, проаналізовано й схарактеризовано чинники, що впливають на якість освіти; розроблено пропозиції та рекомендації щодо якісних змін у галузі освіти; за прикладом розвинутих країн розроблено й упроваджено вітчизняну систему оцінювання якості освіти тощо.

Якість освіти науковці розглядають як «сукупність системно-соціальних якостей і характеристик, що визначають відповідність системи освіти державним освітнім стандартам, вимогам суспільства та очікуваням соціуму» [2, с. 147]. Сучасний механізм управління якістю освіти називають **моніторингом**.

Водночас потребує роз'яснення термінологія PISA-2018, яка не завжди збігається з прийнятою у вітчизняній науці. Питання термінологічних запозичень, які «подеколи не збігаються з обсягом і значенням позначуваних ними понять, а інколи взагалі суперечать їм», раніше розглядалося автором цієї статті [3, с. 314]. Загалом проблема полісеміотики глобального освітнього простору потребує окремого розгляду.

У цій статті йдеться про уникнення різнотлумачень таких понять як *галузь, грамотність, читання, компетентність, читацька компетентність, грамотне читання, читацька грамотність, грамотний читач, компетентний читач* тощо.

Окремі важливі дидактико-методичні аспекти порушеної проблеми – дотичні й безпосередні – розглянуто нами у низці публікацій, а саме: читання як проблема методики

навчання української мови, текстоцентрична система вивчення державної мови і робота з текстом, реформування навчальних програм і розвиток життєвих компетентностей [4]–[9]. Зрозуміло, що йдеться передусім про реформування освітньої системи, але, як зазначають практики і науковці, про «формування людини не за єдиним зразком», про те, щоб «створити таку педагогічну систему, за якої кожна окрема дитина отримала б невичерпні можливості для повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей і неповторного таланту. Суб'єктом успішного функціонування такої особистісно зорієнтованої педагогічної системи мають стати: нова людина, нова молодь, нове суспільство» [10, с. 28]. Закцентуємо: нова людина, нова молодь, нове суспільство епохи діджиталізації змушені у процесі здобуття знань, на думку Ю. Жука, призвичаюватися до «швидкого перенесення навчальної діяльності на екран комп'ютера <...> застосування зорових образів у процесі подання навчальних повідомлень» [11, с. 91], що в реальності віддзеркалює, за дослідником, парадигмальність тенденцій цифрової культури.

Мега статті – проаналізувати оприятнені матеріали тестів для оцінювання читацької грамотності українського учнівства; результати, висновки й рекомендації PISA-2018 щодо України, з'ясувати об'єктивні й суб'єктивні чинники впливу на якість вітчизняної освіти, визначити шляхи її піднесення у контексті освітньої реформи й інтеграції у світовий освітній простір.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно *читання* визначають як вид мовленнєвої діяльності, у процесі якої читач шукає, знаходить, здобуває з друкованого чи електронного тексту різноманітну інформацію, опрацьовує, осмислює, переробляє її й використовує для вирішення життєвих проблем.

Основна мета читання – знайти, вичерпати, зрозуміти й оцінити інформацію, закладену в тексті, здійснити її смислову переробку. Зазвичай читач здійснює локальні дії базового характеру, спрямовані на загальне розуміння тексту і здобування інформації. Багатовікова педагогіка передбачає навчання читання й письма у паперовому форматі з використанням стандартного набору правил. Уміння читати – розуміти як ключову наскрізну навичку XXI ст. зафіксовано в Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя і в Законі України «Про освіту» [12]. Як зазначив розробник і координатор PISA, автор бестселера «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття» Андреас Шлейхер [13], в епоху дезінформації й пост-правди читання цінується вже не так умінням здобути інформацію, як здатністю генерувати нові знання, критично мислити і приймати обґрунтовані рішення.

Українські підлітки постійно спілкуються і читають новини онлайн, шукають інформацію в інтернеті, використовують інтернет-ресурси для пошуку практичної інформації (порад, рецептів, реклами, розкладів). Вони однаково часто читають у паперовому й цифровому форматах, дехто навіть частіше – в останньому. Однак вони рідко працюють із так званими перерваними текстами, що містять таблиці, діаграми, графіки, гіперпосилання. А робота з ними вкрай важлива з огляду на те, що значний обсяг інформації сприймається у вигляді структурованих текстів у цифровому форматі, які містять відомості, схематично розташовані на графічному зображенні. Уміння знаходити інформацію, подану різноформатно, – одне з найзапитаніших і потребує спеціального цілеспрямованого формування. Це тим більш важливо, що, згідно з опитуванням, 38 % підлітків ніколи не читали тексти з гіперпосиланнями, 22 % – з діаграмами чи картами, 18 % – з таблицями або графіками.

Читання, як важливий складник володіння мовою, не є *галуззю* в Державному стандарті 2011 р., а як шкільний предмет існує лише в нижчих класах початкової школи. Вміння читати розглядалось як елемент кількох надважливих ключових компетентностей, закладених у Законі України «Про освіту».

Однак потрактоване ззовні читання розчинилося в загальному понятті *грамотність*, багатомовній та цифровій компетентностях оновленої (2018 р.) Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя, «де запропоновано новий концепт сучасної європейської освіти, яка має формувати у здобувачів освіти життєво важливі характеристики універсального характеру» [14, с. 23].

У цій редакції Європейської рамки термін *грамотність* трактується як загальна «здатність ідентифікувати, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти й думки як усно, так і в письмовій формі за допомогою візуальних, звукових / аудіо- та цифрових матеріалів з різних дисциплін та в різних контекстах <...> Залежно від контексту грамотність може розвиватися рідною мовою, мовою навчання та/або офіційною мовою країни або регіону, де мешкає особа» [14, с. 25].

Слово *грамотність* (англ. *literacy*) походить від грец. *gramma*, що означає буква, читання, письмо. У суспільній свідомості українців грамотність ототожнювалася з освіченістю, що відобразилось у прислів'ї «*Грамотний видючий і на все тямущий*» (тобто компетентний). Ця народна мудрість якнайкраще ілюструє начебто новітній європейський погляд на грамотність і підтверджує, що українство завжди було і є інтелектуальним осередком Європи.

Сучасній юні справді доводиться опановувати новий вид грамотності – здатність читати і писати з допомогою нових засобів – екрана, клавіатури, комп'ютера, мишки, смартфона тощо. Тому її ще називають дійкітною, або грамотністю XXI ст. Сучасні технології (інтернет тощо) і пов'язані з ними нові завдання потребують інших навичок і стратегій ефективного користування ними.

З огляду на брак вихідного тексту і ситуаційне надходження інформації читання онлайн розглядається як принципово новий вид грамотності, що має іншу природу й потребує особливих стратегій, а отже, і методів навчання. Нині актуальні уміння шукати, знаходити, опрацьовувати й оцінювати інформацію онлайн, миттєво обмінюватися повідомленнями, брати безпечну участь у соціальних мережах, підтримувати вебсайти, вести блоги, користуватися електронною поштою, відвідувати інтернет-магазини. Нова грамотність є критичним компонентом нашої багатовимірної співпричетності – громадянської, економічної, особистої – у глобалізованому світі. Тому дедалі більшого поширення набуває *теорія нової грамотності*, уведена в лексикон Д. Бакінгемом у 1993 р.

У «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018» [15] термін *грамотність* як загальне поняття стосується трьох предметних напрямів. Саме сформованість в українського учнівства *читацької, математичної й грамотності у природничо-наукових дисциплінах* перевірялася в рамках цієї програми.

Необхідність сприймати і здобувати інформацію, комунікувати на базі сучасних науково-технічних ресурсів в умовах цифрового суспільства актуалізувала потребу якісно використовувати комп'ютер, глобальну мережу та ЗМІ. Це зумовило виникнення термінів *медіаграмотність, (аудіо)візуальна грамотність, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, інформаційно-комунікаційна грамотність* та ін. Діапазон термінів, що стосуються нової грамотності, об'єднано під так звану «нову парасолькову грамотність» й досліджено у працях Дж. Койро, М. Кнобеля, К. Ленкшира й Д. Леу [16]. Отже, терміни *грамотний, грамотність* набувають незвичного лексичного значення для українців, які звикли розуміти їх винятково як знання абетки й елементарне володіння здатністю читати і писати: *Батьки в мене були грамотні. Тобто вони вміли читати і писати* (Остап Вишня, II, 1956, 349) [17, с. 156].

Тому неприродно попервах для освітянського загалу звучатимуть терміни *грамотність – неграмотність* як синоніми *компетентності – некомпетентності*, а також терміносполучення *грамотний читач – неграмотний читач* на протигагу зрозумілішому *компетентний – некомпетентний читач*, хоча читацьку грамотність доцільно розглядати як початковий, стартовий поріг відповідної компетентності, адже високий її рівень досяжний не для кожного, і набувається він упродовж всього життя.

За визначенням PISA-2018, «*читацька грамотність* – це здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати участь у житті суспільства» [15, с. 34].

Читацька грамотність у трактуванні PISA-2018 передбачає здатність: розуміти текст, розмірковувати над змістом, оцінювати зміст і форму висловлення, викладати свої думки щодо прочитаного.

Читацька компетентність передбачає здатність взаємодіяти з текстом на більш глибокому, інтерпретаційному рівні. *Читач компетентний*, якщо він **уміє**: знаходити й пов'язувати інформацію з глибинних шарів тексту; критично оцінювати її; висувати власні гіпотези на основі прочитаного; застосовувати вичерпану з тексту інформацію в реальних життєвих ситуаціях.

Тому вимірюванню PISA-2018 підлягала здатність не лише декодувати текст, а й розуміння, що потребувало глибокого проникнення в смислові структури тексту.

У матеріалах PISA-2018 наголошується, що *тематика текстів* відповідає рівневі когнітивного розвитку учнів цієї вікової категорії.

Тестування ґрунтувалося на класифікації Е. Верліха, який вирізняє 5 типів тексту: описовий (описовий), наративний (оповідний), експланаторний (пояснювальний), аргументативний та інструктивний [18, с. 223]. У цій статті терміни *текст* і *висловлення* використовуються як синоніми.

У тексті може бути представлено кілька типів інформації, виражених як очевидно – мовними засобами, так і неявно – передтекстово, надлінійно, притекстово, підтекстово.

Учням пропонувалися тексти різних *стилів*: художнього, публіцистичного, наукового (науково-популярний підстиль) і жанрів: байка, інструкція, стаття, п'єса. Щодо *жанрової належності* текстів, то вона відмінна від прийнятої в українському мовознавстві і ґрунтується на типології Е. Верліха: *опис, розповідь, інструкція, тлумачення, міркування*.

Попри те, що Програма PISA два роки тому перейшла на комп'ютерне тестування, у циклі 2018 р. в Україні обмежилася паперовим. Тексти було надано у таких форматах: *одиночний* (звичайний текст із заголовком одного автора чи кількох авторів); *множинні* (кілька незалежних текстів спільної тематики з різними заголовками авторства різних осіб, опубліковані в різний час); *цілісний* – суцільний текст, із яким учні зазвичай працюють на уроках; *перерваний* – де, крім вербального компонента, інформацію подано ще й у вигляді списків, таблиць, графіків, діаграм, на основі яких необхідно щось з'ясувати; *змішаний* – у якому вербальний текстовий фрагмент поєднано з невербальним графічним елементом або зі списками.

У Додатку А «Національного звіту за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018» [15] оприєвнено такі тексти: 1) цілісний художній текст алегоричного змісту на морально-етичну тему (байка Езопа «Скнара» про те, що є речі, значно важливіші, ніж золото); 2) цілісний інформаційний текст (інформлист щодо профілактики грипу); 3) уривок із драматичного твору; 4) текст змішаного типу з графічними об'єктами про повітряну кулю; 5) цілісний художній текст-оповідь алегоричного змісту про театр, який «понад усе»; 6) текст – технічний опис про центр внутрішніх і зовнішніх кадрових переміщень (ЦВЗКП), його функції й послуги; 7) цілісний інформаційний текст наукового стилю про телеком'ютинг (дистанційну зайнятість населення) та ймовірність чи неможливість його застосування щодо конкретних професій; 8) цілісний інформаційний текст – редакційна стаття про правовий аспект проблеми штучного запліднення (юридична колізія: що робити з живими ембріонами, якщо їхні потенційні батьки гинуть у авіакатастрофі); текст-історія про людину та її стосунки в родині; 9) змішаний інформаційний текст-розповідь публіцистичного стилю (стаття «Озеро Чад» про зміни в ньому рівня води), де комбінується текстова й графічна інформація; 10) перерваний текст щодо допомоги бідній країні Ефіопії, у якому інформацію наведено у вигляді таблиці.

Залежно від мети читання (для задоволення чи цілеспрямованого пізнання) та відповідних читацьких дій PISA визначає такі *типи завдань*: *аналітичні, інтерпретаційні, позиційні, інформаційні*, хоча насправді вони комбінуються і в чистому вигляді виступають рідко.

В оприєвнених завданнях циклу PISA-2018 необхідно було:

- з'ясувати, чи досяг автор тексту комунікаційної мети, оцінити відповідність висловлення особливостям читацької аудиторії (2);
- інтерпретувати розказану в тексті історію (1);
- знайти інформацію та інтегрувати її з графічним матеріалом (3);
- знайти дві вказівки на конкретні факти, вибравши їх з-поміж усієї розміщеної на схемі інформації (4);

- знайти в тексті інформацію, що потребує інтерпретації окремих реплік діалогу дійових осіб (5);
- вказати два види послуг, що їх надає ЦВЗКП особам, які можуть втратити роботу з огляду на реорганізацію компанії (6);
- ознайомившись із двома протилежними поглядами на телеком'ютинг, дати обґрунтовану відповідь, який вид роботи буде неможливий для виконання в дистанційних умовах, і навести приклад (7);
- знайти в статті приклади, які показують, що сучасні технології зумовлюють необхідність розроблення нових законів;
- знайти інформацію, що відповідає висновкам, яких має дійти учень, прочитавши текст (8);
- ґрунтуючись на здобутій із тексту інформації про певні факти з життя людини, визначити ще один факт, який доповнить згадані (текст – історія про людину та її родинні стосунки);
- з'ясувати підстави для використання графічного об'єкта в комбінації з текстом (9);
- проаналізувати й зіставити цифрові дані, наведені в таблиці; висловити думку про рівень активності міжнародної організації в одній країні порівняно з іншими; сформулювати позицію, яка протилежна думці автора висловлення, поєднавши власні знання й досвід зі здобутими з тексту (10) тощо.

Тестові завдання щодо читацької грамотності українського учнівства діагностували сформованість таких *умінь*:

- 1) *розрізняти різні види інформації, текст і контекст*;
- 2) *здобувати цільову інформацію, яку містить текст явно чи опосередковано*;
- 3) *формулювати прості висновки на основі інформації, наявної в тексті прямо або латентно*;
- 4) *інтерпретувати текстові повідомлення й узагальнювати (інтегрувати) інформацію*;
- 5) *аналізувати, осмислювати й оцінювати інформацію і способи її донесення, мовні особливості й структуру тексту*.

Бралися до уваги не лише лінгвістична структура, семантичні й синтаксичні характеристики, а й соціальний контекст, комунікаційні ситуації, досвід взаємодії, життєвий досвід, ціннісні орієнтації читача.

За результатами виконання тестових завдань було зроблено *висновки*.

В українських підлітків *загалом сформовано навички* читацької діяльності, закладені у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти 2011 р.

Проте *недостатньо розвинені вміння*: працювати з текстами неоднорідної структури, що містять графічний об'єкт; орієнтуватися в різних видах інформації; знаходити інформацію в текстах, ускладнених різними видами графічних засобів; встановлювати логічні зв'язки між різними видами інформації; відрізняти факти від думок; давати логічні чіткі відповіді на поставлені запитання; визначати основну ідею в складно структурованому тексті; інтерпретувати інформацію; наводити аргументи на підтвердження позиції; аналізувати, зіставляти, оцінювати різні факти, відомості, систематизувати, зокрема якщо це передбачає залучення особистого досвіду і графічних об'єктів; об'єднувати подані нелінійно частини інформації; співвідносити текст і малюнки, трансформувати словесну інформацію в графічну; розпізнавати підтекст; формулювати власну думку або позицію, яка суперечить авторській; оцінювати інформацію крізь призму власного життєвого досвіду; робити висновки, формулювати умовиводи тощо.

На основі зіставлення середніх балів учнів/студентів за трьома діагностованими PISA напрямками в Україні та показників інших країн зроблено такі *узагальнені висновки*.

Результати українських учнів/студентів нижчі, ніж середні по країнах Організації економічного співробітництва і розвитку за всіма трьома напрямками: із *читання* українці набрали 465,95 проти 488,89 бала (відставання на 23 бали); середнє значення з *математики* становить 453,12 бала проти 492,03 (відставання на 39 балів); із *природничо-наукових дисциплін* наше юнацтво здобуло 468,99 бала проти 490,78 (відставання – 22 бали) [15].

Така розбіжність у балах еквівалентна одному роковій навчання в закладах загальної середньої освіти, що рівноцінний 30 балам (за даними ОЕСР).

Аналітичні матеріали УЦОЯО [15] дають змогу скласти уявлення про те, з якими труднощами стикаються 15-річні українські підлітки під час тестування PISA-2018.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на результати України за PISA-2018 надано *пропозиції* щодо розвитку освітньої галузі за кожним із тестованих напрямів у коротко- та довгостроковій перспективі. Щодо читацької грамотності це – фокусування уваги на формуванні компетентного читача, спроможного працювати з різними текстами/медіатекстами у паперовому й цифровому форматах, із даними таблиць, схем, діаграм, графіків; запровадження методик активного читання; робота з текстами різних типів, стилів, жанрів і форматів з різною комунікаційною метою; розширене використання цифрових технологій тощо [15, с. 256–257]. Цей перелік, на нашу думку, варто доповнити роботою над формуванням в українського учнівства здатності відмежовувати факти від думок; ставити доцільні запитання й адекватно відповідати на них; інтерпретувати закладені в тексті просторово-часові характеристики дійсності; трансформувати текстовий матеріал, здійснювати позиційні зміни, правки-переробки тексту; модифікувати прецедентні тексти, а основне – вчитися на взірцевих текстах будувати власні ефективні висловлювання. Подальші перспективи дослідження проблеми вбачаються в розробленні й упорядкуванні української наукової термінології у контексті полісеміотики світового освітнього простору; вивченні, обґрунтуванні й усистемненні категорійного поля нової грамотності, її відгалужень, умовно об'єднаних під «новою парасолькою грамотності»; розробленні технологій і методик їх опанування здобувачами освіти; оптимізації системи контролю результатів компетентнісного навчання. Конкретні фахові рекомендації щодо формування в українського учнівства читацької грамотності на уроках української мови буде надано автором у методичних журналах.

Використані джерела

- [1] Д. Казіміров, «Вдячність – це дієва пам'ять і духовна інвестиція», *День*, 29–30 листоп. № 220–221, с. 8–9, 2019.
- [2] О. Сидоренко, «Зовнішнє незалежне оцінювання як інструмент моніторингу якості освіти», *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, № 993, С. 146–150, 2012.
- [3] Н. В. Бондаренко, «Українська нова школа у контексті світових трендів освіти», in *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions: papers of the 7th International Scientific Conference*. May 31, 2019. Stuttgart, Germany: ORT Publishing, 2019, s. 304–316.
- [4] Н. В. Бондаренко, Робота з текстом на уроках української мови, *Бібліотека «Дивослова»*, № 5, 56 с., 2008.
- [5] Н. В. Бондаренко, «Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичні і практичні аспекти», *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород: Ліра, 2009, с. 143–153.
- [6] Н. В. Бондаренко, «Україна в оптиці PISA-2018 – міжнародного дослідження якості освіти», in *Perspectives of science and education : the 14th International youth conference* (New York, USA, January 17, 2020). SLOVO\WORD, New York, USA, 2020, p. 296–307.
- [7] Н. В. Бондаренко, «Читання як проблема методики навчання української мови», *Дивослово*, № 12, с. 19–25, 2004.
- [8] Н. В. Бондаренко, та С. В. Косянчук, «Реформування навчальних програм: більше запитань, ніж відповідей», *Український педагогічний журнал*, № 2, с. 112–119, 2017.
- [9] Н. В. Бондаренко, та С. В. Косянчук, «Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови», *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол., голов. ред. – О. М. Топузов]. Київ: Педагогічна думка, Вип. 21, с. 44–56, 2018.
- [10] Л. М. Русалкіна, та С. В. Косянчук, «Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів», *Українська мова і література в школі*, № 8, с. 28–31, 2009.
- [11] *Уроки PISA-2018* : методичні рекомендації / [кол. авт. : Васильєва Д. В., Головка М. В., Жук Ю. О., Козленко О. Г., Ляшенко О. І., Науменко С. О., Новосьолова В. І. / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2020.
- [12] *Про освіту*. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [13] А. Шлейхер, *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття* / [перекл. з англ. Г. Лелів]. Львів, Україна: Літопис, 2018.

- [14] О. І. Локшина, «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року», *Український педагогічний журнал*, № 3, с. 21–30, 2019.
- [15] *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018* / [кол. авт.: М. Мазорчук (осн. авт.), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.]. Київ, Україна: УЦОЯО, 2019.
- [16] J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. J. Leu, *Handbook of New Literacies Research*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- [17] *Словник української мови*. В 11-ти т. / [за ред. І. К. Білодіда]. Київ, Україна: Наукова думка, 1970–1980. Т. 2, 1971.
- [18] Werlich E. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatic*. Heidelberg, 1975.

References

- [1] Kazimirov D. «Gratitude is an effective memory and a spiritual investment». *Den*. 2019. 29–30 lystop. № 220–221. S. 8–9. (in Ukrainian)
- [2] Sydorenko O. External independent evaluation as a tool for monitoring the quality of education. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. 2012. № 993. S. 146–150. (in Ukrainian)
- [3] Bondarenko N. V. Ukrainian new school in the context of world educational trends. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions* : papers of the 7th International Scientific Conference. May 31, 2019. Stuttgart, Germany: ORT Publishing, 2019. S. 304–316. (in Ukrainian)
- [4] Bondarenko N. V. Working with text in Ukrainian language lessons. *Bibliotekha «Dyvoslova»*. 2008. № 5. 56 s. (in Ukrainian)
- [5] Bondarenko N. V. The text-centric system of studying the state language: theoretical and practical aspects. *Derzhavotvorcha y obiednuvalna funksiia ukrainskoi movy: realii, zdobutky, perspektyvy* : materialy Mizhnar. nauk.-metod. seminaru. Uzhhorod: Lira, 2009. S. 143–153. (in Ukrainian)
- [6] Bondarenko N. V. Ukraine in the International PISA 2018 Education Quality Survey. *Perspectives of science and education* : the 14th International youth conference (New York, USA, January 17, 2020). SLOVO\WORD, New York, USA. 2020. P. 296–307. (in Ukrainian)
- [7] Bondarenko N. V. Reading as a problem in the methods of learning Ukrainian. *Dyvoslovo*. 2004. № 12. S. 19–25. (in Ukrainian)
- [8] Bondarenko N. V., Kosianchuk S. V. Curriculum reforming: more questions than answers. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2017. № 2. S. 112–119. (in Ukrainian)
- [9] Bondarenko N. V., Kosianchuk S. V. Development of the life skills of upper secondary school pupils by means of Ukrainian language textbook. *Problemy suchasnoho pidruchnyka* : zb. nauk. prats / [red. kol., holov. red. – O. M. Topuzov]. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2018. Vyp. 21. S. 44–56. (in Ukrainian)
- [10] Rusalkina L. M., Kosianchuk S. V. Resources of rhetoric as a basis for personal growth of students. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2009. № 8. S. 28–31. (in Ukrainian)
- [11] *The lessons PISA-2018 : metodychni rekomendatsii* / [kol. avt.: Vasylieva D. V., Holovko M. V., Zhuk Yu. O., Kozlenko O. H., Liashenko O. I., Naumenko S. O., Novosolova V. I. / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2020. 96 s. (in Ukrainian)
- [12] *About education*. Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian)
- [13] Shleikher A. *The best class in the world: how to create a 21st century education system* / [perekl. z anhli. H. Leliv]. Lviv: Litopys, 2018. 296 s. (in Ukrainian)
- [14] Lokshyna O. I. European reference framework of key competences for lifelong learning: an updated 2018 version. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2019. № 3. S. 21–30. (in Ukrainian)
- [15] *National Report on the Results of the International PISA-2018 Education Quality Survey* / [kol. avt.: M. Mazorchuk (osn. avt.), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in.]. Kyiv: UTsOlaO, 2019. 439 s. (in Ukrainian)
- [16] Coiro J., Knobel M., Lankshear C., Leu D. J. *Handbook of New Literacies Research*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. (in English)
- [17] *Dictionary of the Ukrainian language*. V 11-ty t. / [za red. I. K. Bilodida]. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980. T. 2, 1971. (in Ukrainian)
- [18] Werlich E. *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatic*. Heidelberg, 1975. (in German)

Неллі Бондаренко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, старший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ УКРАИНСКИХ УЧАЩИХСЯ: АКЦЕНТЫ PISA-2018

Рассмотрены проблемы качества образования в Украине и мониторинга – одного из современных механизмов ее обеспечения – как ключевых в реформировании отрасли и вхождении ее в мировое образовательное пространство. Внимание сфокусировано на одном из трех направлений международного исследования качества образования PISA-2018 – читательской грамотности. Определено категориальное поле в сопоставлении украинской и зарубежной терминосистем, проанализированы материалы – предоставленные тексты, тестовые задания и результаты их выполнения украинскими учениками. Раскрыты факторы влияния на качество формирования и проявления умений, определяющих уровень читательской грамотности, причины констатированного ее уровня и перспективы развития. На основе мониторинга сделаны выводы, даны рекомендации по его совершенствованию и повышению уровня читательской компетентности учащихся.

Ключевые слова: качество общего среднего образования; PISA-2018 в Украине; новая грамотность; читательская грамотность; ключевые компетентности.

Nelly Bondarenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Ukrainian Language and Literature Teaching Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

READING LITERACY OF UKRAINIAN PUPILS: HIGHLIGHTS OF PISA-2018

In the article the author analyzes the key problems of quality and monitoring of education in Ukraine. Monitoring is seen as one of the modern mechanisms for ensuring the quality of education. The PISA-2018 international monitoring program is considered by the author as an opportunity to make a real assessment of the results of Ukrainian pupils in comparison with the achievements of peers from other countries. Monitoring helps to define the strategy of changes in educational policy, brings the quality of education closer to world standards. Based on the monitoring studies, the development of the country's education in the process of integration into the world educational space is projected. The article identifies PISA's objectives for Ukraine. The choice of such areas for monitoring the quality of education as *reading, mathematics, and natural sciences* is substantiated. In the article the author focuses her attention on such areas as readers' literacy.

The state of research of problems of quality of education and monitoring by foreign and domestic scientists is analyzed. The main part of the article reveals the purpose of reading, its main characteristics, requirements for this type of speech activity. The focus is on the features of reading in a digital society. In view of this, the school's mission has been clarified.

Among other things, the author outlines the categorical apparatus of literacy, traces the evolution of literacy and the emergence of new concepts related to literacy, draws readers' attention to the differences between the terminology of PISA-2018 and terminology in circulation in Ukrainian science. The author proposes the problem of polysemiotics of the global educational space for separate consideration.

The texts, test tasks and results of their fulfillment by Ukrainian students are analyzed. Factors of influence on the quality of formation and display of skills that determine the level of reading literacy have been clarified. The conclusions drawn from the monitoring materials are formulated and recommendations are given to improve students' reading competence.

Keywords: quality of general secondary education; PISA-2018 in Ukraine; new literacy; literacy; key competences.



Ihor Goroshkin — Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of Foreign Languages Teaching Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Sphere of scientific interests: research of theoretical and practical problems of teaching foreign languages in general secondary educational institutions; content of the foreign language school course and principles of its selection; competence-oriented teaching of foreign languages, formation of secondary linguistic personality.

e-mail: igorgoroshkin@gmail.com

ORCID iD: orcid.org/0000-0003-2694-458X

UDC 373.5.016:811]-047.22

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-104-109>

ASPECTS OF DEVELOPING KEY COMPETENCES IN THE 5th GRADERS OF GYMNASIUM IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article identifies the features of fifth graders' key competences formation in foreign language lessons, illustrated with the table. It is established that the formation of key competences is a complex and lengthy process that occurs in the process of teaching a foreign language in the 5th grade of a gymnasium to varying degrees. It is emphasized that for the effective organization of work on the formation of key competences, it is important to take into account the psychological characteristics of students. The creation of psychological comfort contributes to the intensive development of thought processes, imagination, the ability to generalize, structure information and train memory.

Keywords: competence, key competences, subject competence, teaching a foreign language, gymnasium.

Formulation of the problem in general form and its connection with important scientific and practical tasks. Nowadays, teaching foreign language is of particular importance due to the dynamic transformations in economic, political and social environment, which promotes international cooperation, modernization of the economy and political and intercultural dialogue. A prominent feature of Ukrainian education is the implementation of the competence-based approach aimed at the development of a scope of competences in students. Key competences enable a person to comprehend the modern world, develop the ability of an individual to meet societal challenges.

The Concept of "New Ukrainian School" establishes ten key competences to be developed [1]. The basis for the development of the key competences in learners is formed in the primary school, so in the 5th grade this work should proceed on the principles of continuity and prospectivity.

Review of recent research and publications on the issue. The problem of forming key competences in learners has recently been in the focus of research of a significant number of scholars. A collective monograph edited by V. Redko is dedicated to highlighting the developments in revising the content of foreign language teaching based on the principles of the competence-oriented approach [2]. Aspects of implementing the competence-based approach in teaching foreign languages to students of the diversified secondary school are addressed in the article by T. Polonska [3]. The formation of key competences of the New Ukrainian School was analysed by V. Kalinin [4]. The manual "Didactic and

methodological foundations of competence-based foreign language teaching in elementary school” is dedicated to pertinent issues of competence-based foreign language teaching to primary school pupils. The results of the research defining principal trends in the development of the content of teaching foreign languages in elementary school are presented. The authors relate the revision of the content of foreign language teaching in general secondary education institutions, above all, with shifts in the strategic directions of the development of modern school, particularly with focusing teaching and learning activities on acquisition of necessary key and subject competences by the learners. In future, the aforementioned competences would allow the graduates to feel comfortable in the contemporary multinational and multicultural world [5].

Despite a considerable number of works analysing various aspects of the implementation of the competence-based approach, the issue of forming key competences in learners at foreign language lessons in the 5th grade does not lose its relevance. The problem is especially complex, since current foreign language programs for the 5th grade do not specify the peculiarities of the formation of each of the key competences.

Formulating the goals of the article. The purpose of the article is to highlight the aspects of developing key competences of the 5th graders at foreign language lessons basing on the analysis of the current state normative documents.

Presenting main material. The analysis of the content of the current curriculum in foreign languages for the 5th grade and primary school and summarizing the results make it possible to acknowledge the consistency and coherence of the development of key competences in pupils of primary school and the 5th graders [6; 7].

Let us consider the aspects of developing key competences in the 5th graders in more detail.

One of the components of such key competence as *communication in the native language* is the ability to use the Ukrainian studies component in all types of speech activities. It should be emphasized that in the 5th grade the national language is hardly used in foreign language lessons. In this regard, the formation of value attitude, which component is the learners’ pride for Ukraine, its language and culture, understanding the need to raise awareness about Ukraine in the world by means of foreign languages, as well as readiness for an intercultural dialogue, proceeds through the introduction of Ukrainian studies component in all types of speech. First of all, this is possible within such topics as “Food”, where students listen, read or tell about Ukrainian traditional cuisine, “Travel”, when students get acquainted with interesting natural and geographical sights and “Hometown/Village”. The topic “Holidays and Traditions” is deemed to be particularly interesting, since the 5th graders learn about the celebration of Christmas and Easter holidays in Ukraine. Thus, we come to the conclusion that this competence is formed within such topics as “Food”, “Travel”, “Hometown/Village” and “Holidays and Traditions”.

The competence of “*Communication in foreign languages*” is both a key and subject one. It is formed throughout the succession of foreign language lessons systematically and consistently, regardless of the subject of the lessons and language tools.

“*Mathematical competence*” is formed while acquiring a foreign language on situational basis in the process of solving communicative and educational problems by the learners, for instance, while dealing with time concepts, amount, dates, prices, air temperature, etc. In view of this, it can be concluded that the learners, in line with the requirements of competence-based content of teaching foreign languages, are involved in solving communicative and educational problems using logic and mathematical intelligence. Thus, the aforementioned competence is formed on situational basis.

Basic competences in nature science and technology are formed within the topic for situational communication “Nature”. While acquiring it, the 5th graders familiarize themselves with weather and natural phenomena. This improves their skills to describe natural phenomena in a foreign language and analyze and evaluate their role in human life. The learners’ vocabulary allows them to express their impressions of their own observations of nature, thus enabling diversification of topics for communication.

Digital competence is formed while implementing a relevant set of speech functions. It is formed systematically in the process of foreign language teaching and learning while employing

information technology, games, social networks, which are deemed to be an integral part of modern educational process.

Psychologists argue that students born in the 21st century are accustomed to using computers, laptops, tablets and smartphones and hence integrating these tools in the educational process is logical and appropriate. A review of the content of foreign language textbooks for the 5th grade showed that all of them have audio support, which provides the opportunity for learners to practice listening skills and acquire the received pronunciation of sounds. Some textbooks contain links (QR codes) to multimedia content on the Internet. Thus, the introduction of smartphones to the educational process could also enable the formation of the aforementioned competence. The 5th graders have vocabulary large enough to communicate in a foreign language in the information space.

"Learning to learn" competence involves the formation of learners' ability to work independently with a textbook, to search for new information in various sources and to critically evaluate it. They demonstrate the ability to work independently with a textbook and a workbook and to interpret a system of signs that could guide their learning activities. They also endeavour searching for information from various sources and arranging their time and study space. In the 5th grade, it is important to help the learners structure their time and learning space and objectively evaluate their own learning achievements. The aforementioned competence is mainly formed in the process of gradual involvement of learners in independent work and constant enrichment of the learners' vocabulary. Thus, we conclude that this competence is formed systematically, regardless of the topic and content of the learning tasks.

Such key competence as *"initiative and entrepreneurship"* requires the formation of the ability to initiate oral, written, notably online, interaction in a foreign language to address a specific life situation. In foreign language lessons, it is advisable to encourage the 5th graders to present their ideas and initiatives using communicatively expedient language tools. In today's environment, it is necessary to engage the learners not only in oral or written communication, but in online one as well. By the 5th grade learners should realize that language proficiency plays an important role in achieving success, building a successful career and financial wellbeing. This competence is also formed systematically, regardless of the topic and content of the learning tasks.

Social and civic competences are formed entirely through the improvement of the 5th graders' skills to use efficient communication strategies to work with classmates in pairs and in groups; to take advantage of the multilingualism for intercultural dialogue. It is expedient to explain to the learners that efficient communication involves consideration of an impact of a word on mental health of a person and responsible use of linguistic tools of a language.

Moreover, in the 5th grade, the learners undergo socialization, since they should get accustomed to new teachers and learn how to communicate with strangers. This largely provides for the formation of the aforementioned competence. In view of this, we assume that this competence is formed systematically.

Cultural awareness and self-expression requires advanced skills of using a language for spiritual, cultural and national self-expression and self-fulfilment; adhere to the culture of speech that is an indicator of a common personality culture; adhering to standards of speech, which could be deemed as an attribute of a general culture of an individual; using etiquette constructions; and expressing one's own feelings, emotional experience and judgement through the use of a language. In line with the requirements of the curriculum, the 5th graders are familiarized with such topics as "Food" (national cuisine), "Travel" (general information about Ukraine and the country of the target language), "Hometown/Village" (basic historical and cultural information), "Holidays and Traditions" (calendar of public holidays, traditions of celebration in Ukraine and the country of the target language) which enables the learners' awareness of the importance of culture for an individual and the society [7]. Taking this into account, we believe that this competence is formed systematically.

According to the content of the current curriculum, in the 5th grade, the formation of such key competence as *environmental literacy and healthy living* is envisaged. Topics of situational communication "Food", "Nature", "Recreation and leisure", "School life" [7] are included. It should be noted that while working on the topic "Nature" a comprehensive acquisition of the aforementioned topic is envisaged.

While mastering such topics as “Food” (healthy and junk food), “Recreation and leisure”, “School life” a certain forcing of the competence is possible, provided the tasks with the relevant vocabulary are included, for instance, healthy eating, the role of leisure and relaxation, information on human health, etc.

In this table, we display some aspects of forming key competences in the 5th graders.

Table 1

Formation of key competences of 5th grade students in foreign language lessons

Key competences	Topics of situational communication								
	Me, my family, my friends	Clothes	Food	Recreation and leisure	Nature	Travel	Hometown/Village	Holidays and traditions	School life
Communication in the mother tongue	Not formed		PF	Not formed		Partially formed			NF
Communication in foreign languages	Formed								
Mathematical competence	Formed situationally								
Basic competences in nature science and technology	Not formed				F	Not formed			
Digital competence	Formed situationally								
Learning to learn	Formed								
Sense of initiative and entrepreneurship	Formed								
Social and civic competences	Formed								
Cultural awareness and expression	Not formed	F	Not formed		Formed			NF	
Environmental literacy and healthy living	Not formed	Formed situationally		F	Not formed			FS	

Explanation: F – formed, NF – not formed, PF – partially formed, FS – formed situationally

To provide efficient work on the formation of key competences of the learners, it is expedient to account for their psychological characteristics. I. Zymnia asserts: “Specific social activities of a teenager involve better perception and sensitivity to assimilation of norms, values and behaviours manifested in the adult world and the respective relationships” [8, p. 176]. According to the results of psychological research (I. Zymnia, O. Serhieienkova, D. Feldstein, etc.), the 5th graders are already capable of comparing

individual linguistic phenomena and structures. As a result, they might reveal certain patterns of native and foreign languages. This contributes to a better understanding of both languages.

In their teens, learners seek new experiences that might broaden their outlook. They have a desire to feel their importance, and in such a way get their peers interested in their intellect. However, it must be borne in mind that this age is characterized by the waning spirit of intellectual rivalry and indifference to learning. Each student should be given an opportunity to express one's own opinion freely, to suggest ways to tackle the issue at the lesson and, above all, to be heard and understood. Therefore, the creation of psychological comfort contributes to the intensive development of cognition, imagination, ability to generalize and structure information and memory training. In that context, it is easier to form a respectful attitude, appreciation of history, culture, traditions of the country of the target language. This is what contributes to the formation of such an important quality of personality as tolerance.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the study shows that the formation of key competences in the 5th graders is based on their learning experience in primary school. The development of key competences is a complex and time-consuming process that proceeds differently. It requires the development of optimal methodological tools.

The prospects for further research lie within the elaboration of diagnostic materials aimed at determining the levels of formation of each key competence of the 5th graders in the process of teaching foreign languages.

Використана література

- [1] «Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України.» 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [2] Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія, М. М. Сідун та Т. К. Полонська, Відп за вип., Мукачеве, Україна, 2018.
- [3] Т. К. Полонська, «Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи.» *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 76–80, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/10125/1/Polonska1.pdf>
- [4] В. О. Калінін, «Формування ключових компетентностей початкової школи», [Електронний ресурс]. Доступно: <http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08/>
- [5] Дидактичні та методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально-методичний посібник, В. Г. Редько, Ред., Київ, Україна: Педагогічна думка, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: http://undip.org.ua/upload/iblock/dc7/n_m-posibnyk.pdf
- [6] «Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268», [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
- [7] «Іноземні мови. Навчальні програми для 5-9 класів», [Електронний ресурс]. Доступно: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf
- [8] И. А. Зимняя, Педагогическая психология: Учебник для вузов., 2-е, доп., испр. и перераб ред., Москва, Россия: Издательская корпорация «Логос», 1999.

References

- [1] «Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly : MON Ukrainy.» 2016. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [2] Linhvodydaktychni zasady navchannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi ta zahalnoi serednoi osvity : monohrafiia, M. M. Sidun ta T. K. Polonska, Vidp za vyp., Mukachevo, Ukraina, 2018.
- [3] T. K. Polonska, «Realizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu v navchanni inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly.» *Pedahohika i psykhohohiia*, № 3, s. 76–80, 2014. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/10125/1/Polonska1.pdf>
- [4] V. O. Kalinin, «Formuvannya kliuchovykh kompetentnostei pochatkovoi shkoly», [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08/>
- [5] Dydaktychni ta metodychni zasady kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk, V. H. Redko, Red., Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://undip.org.ua/upload/iblock/dc7/n_m-posibnyk.pdf
- [6] «Typova osvithnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity : Inshomovna haluz. Inozemna mova (rozrobлена pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko) : nakaz MON Ukrainy vid 21.03.2018 № 268.», [Elektronnyi

resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

- [7] «Dnozemni movy. Navchalni prohramy dlia 5-9 klasiv», [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf
- [8] Y. A. Zymniaia, Pedagogicheskaia psikhologhiia: Uchebnyk dlia vuzov., 2-e, dop., uspr. y pererab red., Moskva, Rossyia: Yzdatelskaia korporatsiia «Lohos», 1999.

Игорь Горошкин, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела изучения иностранных языков Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ 5-го КЛАССА ГИМНАЗИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье определены особенности формирования ключевых компетентностей пятиклассников на уроках иностранного языка, проиллюстрированные с помощью таблицы. Установлено, что формирование ключевых компетентностей – сложный и длительный процесс, происходящий в процессе обучения иностранному языку в 5-м классе гимназии в разной степени. Акцентируется внимание, что для эффективной организации работы по формированию ключевых компетентностей важно учитывать психологические особенности учеников. Создание психологического комфорта способствует интенсивному развитию мыслительных процессов, воображения, умений обобщать, структурировать информацию, тренировке памяти.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, предметная компетентность, обучение иностранному языку, ученики 5-х классов, гимназия.

Игорь Горошкин, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник отдела изучения иностранных языков Института педагогики НАПН Украины, м. Київ, Україна.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 5-го КЛАСУ ГІМНАЗІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті з'ясовано особливості формування ключових компетентностей п'ятикласників на уроках іноземної мови в гімназії. Установлено, що формування ключових компетентностей – складний і тривалий процес, що відбувається різною мірою. Компетентність «Спілкування іноземними мовами» є водночас ключовою й предметною, формується на всіх уроках іноземної мови системно та послідовно, незалежно від тематики уроків, мовного інвентаря. Системно формуються інформаційно-цифрова компетентність, ініціативність і підприємливість, уміння вчитися упродовж життя, обізнаність та самовираження у сфері культури екологічна грамотність і здорове життя, соціальна й громадянська компетентності. Визначено, що ситуаційно формуються такі компетентності, як спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами, передусім у межах тем «Подорож», «Рідне місто/село», «Свята і традиції», «Харчування». Формування математичної компетентності відбувається також ситуаційно в процесі розв'язування учням комунікативних та навчальних проблем, наприклад, коли йдеться про час, кількість, конкретну дату, ціну, температуру повітря тощо. Основні компетентності в природничих науках формуються насамперед у межах теми ситуативного спілкування «Природа». Акцентовано увагу, що для ефективної організації роботи з формування ключових компетентностей важливим є врахування психологічних особливостей учнів. Необхідно дати кожному учневі можливість вільно висловлювати власну думку, пропонувати шляхи розв'язання порушеної на уроці проблеми та, що найголовніше, бути почутим і зрозумілим. Створення психологічного комфорту сприяє інтенсивному розвитку мисленнєвих процесів, уяви, умінь узагальнювати, структурувати інформацію, тренуванню пам'яті. За таких умов легше сформувати шанобливе ставлення, повагу до історії, культури, традицій країни, мову якої учні вивчають. Саме це й сприяє формуванню такої важливої якості особистості, як толерантність.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, предметна компетентність, навчання іноземної мови, учні 5-х класів, гімназія.



Liudmyla Popova — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Range of scientific interests: research of theoretical and practical problems of a competence-based Ukrainian language teaching in general secondary educational institutions; development of the content of Ukrainian textbooks.

e-mail: pl09122003@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2021-3348>

UDC 377.016:811.161.2]:37.091.26

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-110-116>

REFLECTION AND SELF-ASSESSMENT IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS AT LYCEUM

Certain aspects of students' reflexive activity organization and their self-assessment in the Ukrainian language lessons at lyceum are revealed. Having analyzed the recent studies of Ukrainian linguistics scholars and publications of language teachers on the outlined problem, having studied vocabulary articles of lexicographic publications, it has been found out that self-assessment and reflection should be considered as two interdependent processes, since the implementation of the first is impossible without the implementation of the second. Emphasis is placed on the importance of organizing students' reflective activity in connection with motivation and self-evaluation. Reflection questions and self-assessment tasks that can be used during the Ukrainian language lesson are suggested.

Keywords: reflection; self-esteem; self-assessment; lyceum students; lesson of the Ukrainian language.

The general formulation of problem and its relation to important scientific and practical tasks. The problem of individual independence in judgments, actions, decisions, etc., is interconnected with the awareness of responsibility for what is done, fulfilled, performed. According to this statement it becomes very important to be able to analyze own activities, to be aware of its consequences and results, to monitor and evaluate them and, finally, to anticipate further actions based on conclusions. We assume that failure to adequately evaluate one's activities may also lead to low self-esteem. And it is on the one hand. On the other hand, the ability to study independently, to improve skills and knowledge is inextricably linked with the ability of the individual to reflect and self-evaluate. The scientific works say that "adolescence is the most sensitive for the development of reflection. This is due to the development of self-awareness and personal development of a teenager, the opening of his/her own inner world and the formation of adequate self-esteem" [1, p. 106]. Therefore, the students' ability to reflect and to make a reasonable assessment of their own activities should be formed by the teacher in Ukrainian language lessons at lyceum.

Analysis of recent research and publications on the issue. Some aspects of this problem have become the subject of researches carried out by Ukrainian scientists. Thus, I. Kucherenko, revealing the technological aspect of Ukrainian language learning, considers reflection as a feedback between the stages of the educational process. The following opinion of the scientist is considered

to be essential: "Reflection should become a necessary structural stage of the lesson, a compulsory part of the activity of the teacher (teaching) and the student (learning), be present in the content and course of the lesson. We believe that it is the reflection, the reflective activity of the teacher and the formation of the student's reflective skills in a language lesson that differentiates teaching methods from the technology of teaching" [2, p. 9]. We agree with the opinion of scholars and emphasize that reflection should be considered not only as a separate component of the lesson structure, but also as an activity that permeates the entire course of the lesson.

Special attention should be paid on publication "Reflexive Component of the Educational and Cognitive Activity of Students in the Lessons of Ukrainian Language" by A. Kulyk. In particular, the author defines the terms of "language reflection" and "speech reflection", identifies the reflexive actions (introspection, self-esteem, self-design, self-realization, self-control) that students perform during the implementation of the problem task. The author notes that, in case all stages of the reflection activities are implemented, the intellectual potential of students is growing, and also the thinking and speaking skills are developing, that contributes to the formation of communicative competence of the individual [3, p. 40-43]. Among the distinguished reflexive actions, we have noticed the definition of "self-esteem", which the scientist defines as "establishing correspondence / discrepancy between the available knowledge, skills and abilities and necessary ones to complete the task" [3, p. 41]. The above does not allow us to understand clearly if such self-esteem is the process or the result of certain student evaluative actions.

Having thoroughly investigated the term "self-esteem" S. Tsinko comes to the conclusion that it should be considered as "a universal tool by which it is possible to organize and manage learning activities; it enables the person to see and evaluate his/her own strengths and weaknesses in work, on the basis of which the person builds his/her own program of self-development and self-improvement" [4, p. 236]. Using this definition, in our opinion, the author managed to characterize self-esteem precisely as a result of students' evaluation activity. This definition shows clearly the relationship between self-evaluation and reflection: the first is the result, in particular, of reflective activity? "allows you to see your strengths and weaknesses in work". Foreign experience of self-evaluation is summarized in O. Holovina's publication. The author reveals the peculiarities that the organization of self-assessment activity has on the example of Belgium, Australia and the USA systems of education. It is appreciated that not only frequently asked questions are answered clearly, but also examples of specific exercises and tasks are provided.

Having analyzed the specific investigations, we ensured that scholars have a proper focus on organizing the reflective activities of students, paying appropriate attention to their self-assessment activities in the Ukrainian language learning process. At the same time, we can observe the identification of terms "self-esteem" and "self-evaluation", there is no common definitions of terms "self-evaluation" and "reflection". In our opinion, it is inappropriate to regard as synonymous such terms as "self-esteem" and "self-evaluation". The analysis of lexicographic editions proves our reasoning about the inaccuracy of these concepts. The Dictionary of Ukrainian Language provides the following interpretation of self-esteem ["evaluation of oneself, his/her merits and disadvantages" [6, p. 41]. Instead, there is no interpretation of self-evaluation. Comparative analysis of the vocabulary articles of the words estimation and evaluation leads to the conclusion that, first, the words are equally interpreted in the first meaning ("action that means to evaluate" [7, p. 828]), secondly, paragraph 4 defines school marks as "accepted designation of students' knowledge and behavior" [7, p. 828], which is worth our attention in the context of the study. In the Psychological Explanatory Dictionary of the most modern terms, self-esteem is interpreted as an assessment "the personality does of his/her capabilities, qualities and place among other people ... is an important regulator of behavior. The relationship the person has with the environment, the criticality, self-demanding, attitude to successes and failures depend on self-esteem. Thus, self-esteem influences the effectiveness of the activity and the further development of the individual" [8, p. 470].

The opinion expressed by I. Kravchuk is also noteworthy: "Evaluation" is a process with certain rules, stages, results. The term "assessment" is more closely associated with the fixed

outcome of the evaluation. "Evaluation" includes "assessment" [9, p. 14]. Therefore, on the basis of dictionary article that were analyzed and considering the opinions expressed by the researcher, we assume that it is advisable to consider self-esteem as a fixed result of self-evaluation.

In the Dictionary of Ukrainian Language, the term reflection is defined as "introspection, person's reflections over one's state of mind" [10, p. 518]. In the Psychological Dictionary it is interpreted as "1. Thinking that is full of hesitations and contradictions. Analysis of own mental state. 2. As a mechanism of understanding each other – when the person is aware of what impression he makes on communication partner and why" [8, p. 453]. The authors note that reflection is not simply a knowledge or understanding of yourself, but also an awareness of how others know and understand you, your personality, emotional reactions and cognitive ideas [8, p. 453]. Therefore, while reflecting, the individual can analyze their own emotional state, "restore the logic of events during a certain process, analyze those difficulties that have arisen in a particular situation, and record the results obtained both individually and, in the group" [11, p. 21].

Having analyzed recent scientific researches, vocabulary articles and articles published by language teachers devoted to this problem we concluded, that it is advisable to consider such terms as self-evaluation and reflection as two interconnected processes, since the implementation of the first is impossible without the implementation of the second. At the same time, it is vital to investigate separately the peculiarities of systematic and consistent reflection activities of high school students, organized by their language teachers, their self-evaluation, the success of which "depends on the students' interest in independently solving theoretical and practical problems, on understanding the goals, content and value of educational activities" [12, p. 73].

The purpose of the article is to reveal the certain aspects of students' reflexive activities, their self-assessment in the lessons of Ukrainian language at lyceum.

Representing the main material. On the basis of personal reflection, the student adequately evaluates the results of his/her activities, which is important for the formation of students' critical thinking, self-correction of behavior (or actions) and a positive attitude to the activity which aims the constructive motivation and effectiveness increase. According to our observations, teachers combine these two processes [reflection and self-evaluation, offering students to evaluate their activities, to comment on the teacher's assessment, without analyzing their actions, judgments, answers and etc. In our opinion, this approach is incorrect because, while reflecting, the high school students should analyze their activity, determine what was successful and what was not, compare what was acquired with what was learned, and only on this basis students are able to evaluate their own activity. That is, the conclusions made on the basis of the analysis will become the basis for self-assessment. This allow students to simulate a further educational trajectory, adjust their own motives and aspirations, establish the relationship between planning, analysis and control of actions. And if in elementary and secondary grades while reflecting, students are looking for answers to the question "What new have I found?", "What new have I learned?", "What can I do now?", "What was wrong?" etc., then in grades 10-11 the content of the questions should contain «in comparison to what I knew, could, did before ...». That is, students correlate their own actions with the "objective situation", coordinate, control the elements of activity in accordance with changing conditions, analyze and evaluate the activities already done, events that took place in the past, consider future activity and the process of this activity, plan and choose the most effective ways that are constructed for the future [13, p. 8].

Having analyzed the questions suggested by the authors of Ukrainian language books for 10-11 grades as well as those formulated by teachers in the scientific articles, while reflecting, they mostly turn to the behavioral, cognitive, and emotional levels of the individual. For example, "what did you like", "what didn't work", "what surprised", "what made you reconsider your views", "what did you learn", "what is your greatest achievement" and so on. That is, they implicitly encourage students to determine what created the success situation for each of them, to reflect on what they need to learn, to anticipate further intentions. At the same time, during the organization of reflective activity, the analysis of the students' motivational sphere, their value orientations, the awareness of the

importance of their activity for the further self-development and self-education, etc., remain out of the teachers' attention.

In view of the above, it is interesting to notice 9 spheres where reflection (fixing the state of development) can be used, proposed by V. Topol: *emotional and sensitive* (positive or negative emotions: joy, sadness, feelings of frustration, success, etc.); *need-passive* or active state with desire, wish for activity, self-development, etc; *motivational* (how the activity is personally significant, external and internal motives); *interests* (what interests have appeared, what they are aimed at, the level of interest); *of value orientations* (what became a personal value, how the spectrum of values was enriched, what turned out to be value); *activity* (what activity does this interaction provoke, which does it correct, which does it make you refuse from, how much does the work experience enrich); *gnostic* (what happened to knowledge (if they were enlarged, deepen, systematized), what new did a person learn); *consciousness* (if there was an awareness of the activity, if he/she is aware of him(her)self as a subject of activity / interaction, how the «I-concept» (system of self-representations) has changed, self-assessment of his/her activities); *skills* (which skills were acquired / not received by a person, how the level of skills changed) [14]. The methodology for the implementation of almost each of these spheres is disclosed in numerous practice-oriented publications by language teachers. However, the methodological tools that were described require clarification and adjustment, but this is the subject of our separate study. Let us try to formulate the questions, that encourage the reflexive activities of high school students and can be used during the Ukrainian language lesson at lyceum, in particular after each of its stages.

So, we suggest the following questions: 1. *How active have you been at the lesson? What encouraged you to do this, and vice versa, what hindered your actions?* 2. *Did you set a goal at the beginning of the lesson? Have you reached it? What prevented it?* 3. *Prioritize your actions today in the lesson. Which ones are familiar to you and which ones were performed for the first time?* 4. *Identify typical life situations for you. Assess the knowledge got during the lesson for each situation by the following criteria: necessary / unnecessary, important / unimportant.* 5. *Continue each sentence. I have already known... I could do it... I learned it... Now I can... I want to know more... I want to do...* 6. *What actions will become easier after today's lesson?* 7. *What knowledge, skills and experience did you lack in your tasks?* 8. *Identify 3 mistakes you will not make after today's lesson, 3 positive emotions in the lesson, 3 actions you will do while doing your homework.* 9. *Read the information. Highlight in green what is already known to you, blue is new to you, red is one that needs refinement, and more.*

In our view, reflection should not only occur at the end of the lesson, the same is about self-evaluation. We must encourage students to analyze their activities, to understand the logic and justification of their actions during the lesson, to independently evaluate their achievements and failures. Reflection and introspection should be considered as preparatory stages for self-evaluation, as understanding the expediency of one's actions will allow one to adequately evaluate him(her)self. At the same time, one aspect of the problem remains unsolved [the students' understanding of the reasonableness and necessity for self-assessment. For this purpose, it is necessary to explain to high school students that the ability to adequately evaluate themselves will make the same evaluation possible for others, and the ability to compare all the pros and cons will make it possible to critically evaluate a certain situation. The basis for such explanations should become a preparatory work with texts containing an urgent problem for the adolescent, which requires decision-making, evaluation of actions, puts into a situation of conscious choice, or demonstrates the examples of self-esteem.

It is also illogical to expect that students will immediately begin to critically evaluate themselves. Scientists and language teachers recommend several interrelated solutions to this problem. The first is that the teacher develops recommendations for the students on how to evaluate their work during the lesson, which contains a tentative list of questions, answering which the student will be able to evaluate his/her activity at the lesson. We agree with scholars and language teachers that such advice should be made up with students, selected questions should meet such criteria as objectivity, adequacy, integrity, criticality. Based on the functions and features of self-assessment highlighted in scientific researches, we have formulated the questions that may be used in self-assessment

recommendations: 1. How often do you have to evaluate your actions in the lesson? 2. Is this estimate always correct? 3. What prevents you from evaluating yourself critically and objectively? 4. Who is easier to evaluate - yourself or others? 5. Does your self-esteem always coincide with that of a teacher? The second is that the teacher chooses the tasks that encourage students to self-evaluation. For instance:

– Rate on a scale from 1 to 5 your level of success today in the lesson. Predict, if you will be able to independently deepen the knowledge which level is rated by you from 1 to 2 points.

– Formulate 3 questions on the topic of the lesson and first answer yourself, and then ask your classmates to answer. Compare the answers and evaluate them according to the following criteria: correctness, consistency, completeness, validity, examples.

– Evaluate your work during the exercise by answering questions and adding or taking points.

1. The exercise performed independently (+1 p.) / with help (-1 p.). 2. The whole task was completed correctly (2 p.) / partially correctly (+1 p.) / incorrectly (-1 p.). 3. After completing the exercise, I can answer any question on the topic of the lesson (2 p.) / some questions (+1 p.) / I cannot answer any question (-1 p.).

– Choose from the options the variant that corresponds to the level of your knowledge and skills: a) I have learned the topic of the lesson, I can explain and give examples to anyone, illustrate the situations that require using the knowledge; b) I have learned the topic of the lesson, but I have some difficulties explaining it to someone else, it is difficult to determine the situations in which you need to use the knowledge; c) I have not learned the topic of the lesson, I do not need this knowledge; d) I have not learned the topic of the lesson, I still need to work independently.

It is also recommended for self-assessment to fill in Google-forms with questions, to identify each success in the lesson with the help of an icon, write a critical essay, fill out a self-assessment card, “go through” the “achievement steps”, etc. It is important that the results of reflection and self-assessment become the basis for further motivation educational activities of educational applicants so that they not only analyze their actions in relation to success / failure, correctness / fallacy, but also identify ways of further self-development and self-education.

Conclusions of the study and prospects for further research. So, reflection and self-assessment as interconnected and interdependent processes should become an obligatory component of the Ukrainian language lesson at lyceum. The organization of students' reflexive activities and their self-assessment in the lessons of the Ukrainian language at lyceum should be a systemic, consistent and interconnected process. The reflexive exercises and tasks, proposed by language teacher, should encourage students to analyze their motives, actions, emotions, relationships, etc., which will help them to realize the importance of educational and cognitive activities for further self-development and self-education, to be able to objectively and adequately assess not only others, but also themselves. Such criteria as objectivity, adequacy, integrity, criticality and etc. should be used to select questions and tasks for self-assessment. To determine the peculiarities of competency-oriented tasks and their usage in the Ukrainian language lessons at lyceum is the perspective direction of our research.

Використана література

- [1] М. М. Шпак, «Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту», *Наука і освіта*, № 5, с. 104-109, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_20.
- [2] І. Кучеренко, «Технологічний аспект вивчення української мови», *Дивослово*, № 6, с. 9-15, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/10077/1/Технологічний%20аспект%20вивчення%20української%20мови.pdf>
- [3] О. Кулик, «Рефлексійний складник навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови», на *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича*. Київ, Україна, 2019, с. 40-43. [Електронний ресурс]. Доступно: http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyy_stil.pdf
- [4] С. В. Цінько, «Самооцінювання у процесі підготовки вчителя словесності», *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, № 4, с. 231-238, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_4_34.
- [5] О. Головіна, «Навіщо та як учням оцінювати себе. Закордонний досвід». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://nus.org.ua/articles/navishho-ta-yak-uchnyam-otsinyuvaty-sebe-zakordonnjy-dosvid/>

- [6] Словник української мови, АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.], т. 9, І. С. Назарова [та ін.], Ред., Київ, Україна: Наук. думка, 1978.
- [7] Словник української мови, АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.], т. 5, В. О. Винник та Л. А. Юрчук, Ред., Київ, Україна: Наук. думка, 1974.
- [8] Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, Харків, Україна: Прапор, 2009.
- [9] І. Кравчук, Класифікація видів оцінювання. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpnadu_2009_2_4.pdf
- [10] Словник української мови, АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.], т. 8, В. О. Винник [та ін.], Ред., Київ, Україна: Наук. думка, 1977.
- [11] О. М. Делеурова, «Використання рефлексійних методик навчання на уроках географії», *Таврійський вісник освіти*, № 1, с. 20-29, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_5
- [12] О. А. Кучерук, «Інтеграція комп'ютерних методів у традиційну систему організації самостійної роботи учнів з української мови», *Вісник Житомирського державного університету*, Вип. 57, Пед. науки, с. 72-75, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5242>
- [13] Л. А. Носко, «Рефлексія як особлива психічна реальність», *Актуальні проблеми психології*. Т. 7, Вип. 38, с. 351-360, 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_2015_7_38_32
- [14] В. Топол, Як учителю отримати зворотний зв'язок від учнів? Кілька перевірених методик. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyu-otrymaty-zvorotnyj-zv-yazok-vid-uchniv-kilka-efektyvnyh-metodyk/>

References

- [1] М. М. Shpak, «Psykhologichni mekhanizmy rozvytku emotsiynoho intelektu», *Nauka i osvita*, № 5, s. 104-109, 2014. [Online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_20
- [2] І. Kucherenko, «Tekhnologichni aspekt vyvchennia ukrainskoi movy», *Dyvoslovo*, № 6, s. 9-15, 2018. [Online]. Available: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/10077/1/Tekhnologichniy%20aspekt%20vyvchennia%20ukrainskoi%20movy.pdf>
- [3] О. Kulyk, «Refleksiiyny skladnyk navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy», *na Kontseptualni zasady kompetentnynoho navchannia ukrainskoi movy: zbirnyk materialiv kruhloho stolu, prysviachenoho pamiati chlena-korespondenta NAPN Ukrainy, doktora pedahohichnykh nauk, profesora Biliaieva Oleksandra Mykhailovycha*. Kyiv, Ukraina, 2019, s. 40-43. [Online]. Available: http://undip.org.ua/upload/iblock/5d1/tezy_kruglyy_stil.pdf
- [4] S. V. Tsinko, «Samootsiniuvannia u protsesi pidhotovky vchytelia slovesnosti», *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, № 4, s. 231-238, 2017. [Online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_4_34
- [5] О. Holovina, «Navishcho ta yak uchniam otsiniuvaty sebe. Zakordonnyi dosvid». [Online]. Available: <https://nus.org.ua/articles/navishcho-ta-yak-uchnyam-otsinyuvaty-sebe-zakordonnyj-dosvid/>
- [6] Slovyk ukrainskoi movy, AN Ukrainkoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni ; redkol.: І. К. Bilodid (holova) [ta in.], t. 9, І. С. Nazarova [ta in.], Red., Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1978.
- [7] Slovyk ukrainskoi movy, AN Ukrainkoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni ; redkol.: І. К. Bilodid (holova) [ta in.], t. 5, V. O. Vynnyk ta L. A. Yurchuk, Red., Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1974.
- [8] Psykhologichnyi tлумачnyi slovyk naisuchasnishykh terminiv, Kharkiv, Ukraina: Prapor, 2009.
- [9] І. Kravchuk, Klyasyfikatsiia vydiv otsiniuvannia. [Online]. Available: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpnadu_2009_2_4.pdf
- [10] Slovyk ukrainskoi movy, AN Ukrainkoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni ; redkol.: І. К. Bilodid (holova) [ta in.], t. 8, V. O. Vynnyk [ta in.], Red., Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1977.
- [11] О. М. Deleurova, «Vykorystannia refleksiiynykh metodyk navchannia na urokakh heohrafii», *Tavriiskyi visnyk osvity*, № 1, s. 20-29, 2017. [Online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_5
- [12] О. А. Kucheruk, «Intehratsiia kompiuternykh metodyk u tradytiinu systemu orhanizatsii samostiinoi roboty uchniv z ukrainskoi movy», *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, Vyp. 57, Ped. nauky, s. 72-75, 2011. [Online]. Available: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5242>
- [13] Л. А. Nosko, «Refleksiiia yak osoblyva psykhichna realnist», *Aktualni problemy psykhologii*. Т. 7, Vyp. 38, s. 351-360, 2015. [Online]. Available: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu_2015_7_38_32
- [14] V. Topol, Yak uchyteliu otrymaty zvorotnyi zv'iazok vid uchniv? Kilka perevirenykh metodyk. [Online]. Available: <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyu-otrymaty-zvorotnyj-zv-yazok-vid-uchniv-kilka-efektyvnyh-metodyk/>

Людмила Попова, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина.

РЕФЛЕКСИЯ И САМООЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В ЛИЦЕЕ

Раскрыты отдельные аспекты организации рефлексивной деятельности учащихся и их самооценивания на уроках украинского языка в лицее. В результате анализа последних исследований украинских лингводидактов и публикаций учителей-словесников по обозначенной проблеме, изучения словарных статей лексикографических изданий выяснено, что самооценивание и рефлексию целесообразно рассматривать как два взаимосвязанных процесса, поскольку реализация первого невозможна без осуществления второго. Подчеркнута важность организации рефлексивной деятельности учащихся в аспекте ее взаимосвязи с мотивацией и самооцениванием. Предложены рефлексивные вопросы, а также задания для самооценивания, использование которых возможно в течение урока украинского языка.

Ключевые слова: рефлексия; самооценка; самооценивание; учащиеся лицея; урок украинского языка.

Людмила Попова, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

РЕФЛЕКСІЯ І САМООЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛІЦЕЇ

Розкрито окремі аспекти організації рефлексивної діяльності учнів та самооцінювання на уроках української мови в ліцеї. У результаті аналізування останніх досліджень українських лінгводидактів і публікацій учителів-словесників з окресленої проблеми, вивчення словникових статей лексикографічних видань з'ясовано, що самооцінка є фіксованим результатом самооцінювання, а рефлексію й самооцінювання доцільно розглядати як два взаємозалежні процеси, оскільки реалізація першого неможлива без здійснення другого. Зазначено, що рефлексія й самооцінювання як взаємозалежні й взаємозумовлені процеси мають стати обов'язковими складниками уроку української мови в ліцеї. Наголошено на важливості організації рефлексії здобувачів освіти в аспекті її взаємозв'язку із самооцінюванням. Доведено, що організація рефлексивної діяльності учнів ліцею та їх самооцінювання на уроках української мови має становити системний, систематичний, послідовний і взаємопов'язаний процес. Привернуто увагу до того, що під час рефлексії потрібно звертатися до поведінкового, когнітивного й емоційного рівнів особистості, а також спонукати старшокласників до аналізування власних мотивів і ціннісних орієнтацій тощо. Визначено, що основою мотивування старшокласників до самооцінювання має стати підготовча робота із текстами, які містять актуальну для них проблему, що вимагає прийняття рішень, оцінювання дій, ставить у ситуацію свідомого вибору, або у яких показано приклади самооцінювання. Запропоновано рефлексивні запитання, а також завдання для самооцінювання, які спонукатимуть учнів до аналізування їхніх мотивів, дій, емоцій, ставлень тощо, що сприятиме усвідомленню ними важливості навчально-пізнавальної діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти, формуванню здатності об'єктивно й адекватно оцінювати не лише інших, а й себе. Зазначено види вправ і завдань, рекомендовані вчителями-словесниками для організації рефлексії та самооцінювання на уроках української мови. Підкреслено, що критеріями добору запитань і завдань для самооцінювання повинні стати об'єктивність, адекватність, цілісність, критичність тощо.

Ключові слова: рефлексія; самооцінка; самооцінювання; учні ліцею; урок української мови.



Олеся Канюк — викладач англійської мови кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету, м. Ужгород, Україна.

Коло наукових інтересів: когнітивна лінгвістика, актуальні проблеми методики викладання іноземних мов.

e-mail: olesiakaniuk@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9962-1154>

УДК 881.111'27+37.016:316.772.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-117-122>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мета статті полягає в дослідженні та розгляді проблем і особливостей викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей. Аналізуючи, систематизуючи й узагальнюючи останні наукові праці та публікації вчених, через структуру організації навчального процесу було розглянуто специфіку викладання англійської мови професійного спрямування. Результати дослідження продемонстрували наявність зв'язку між аналізом потреб – виявленням та встановленням конкретних цілей навчання – майбутніх фахівців з організацією та проектуванням навчального процесу. Проаналізовано такі сучасні прийоми та підходи до навчання, як комунікативно-інтерактивний, особистісно орієнтований підходи, популярними складниками яких є метод проєктів та принцип ситуативності. Наприкінці статті сформульовано та обґрунтовано висновки й перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: викладання; англійська мова професійного спрямування; навчальний процес; навчальний підхід.

Постановка проблеми. Англійська мова у сучасних умовах життєдіяльності людини й суспільства – це мова світової науки, інформаційних технологій, міжнародного бізнесу та спілкування. Згідно зі звітом «Індекс EF EPI» міжнародної компанії *Education First*, складеним за результатами стандартизованого тестування, яке проводиться у 100 країнах і регіонах, Україна за рейтингом посідає 49-те місце та входить до групи країн із низьким рівнем володіння англійською мовою за індексом, що становить 52,13. Це відповідає рівню B1 згідно за Загальноєвропейською шкалою мовної компетенції (CEFR). Серед студентів у віці 21 рік менша кількість володіють англійською мовою на рівні A1, а серед 21- та 22-річних – менше студентів із просунутим рівнем C2. Іншими словами, до кінця навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) студенти мають здебільшого середній рівень володіння англійською мовою. Проте більшість студентів не досягають рівня навичок, потрібного для професійного використання англійської мови: мінімальний рівень для робочого місця на міжнародному ринку – середній (B2), якого досягають менше 20 % студентів ЗВО [4]. Отже, простежується брак координації методик викладання англійської мови у ЗВО і, як наслідок, відсутність

системного підходу до набуття високорівневих професійних навичок. Для розв'язання цієї проблеми Міністерство освіти й науки України розробило та схвалило на засіданні Колегії Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти: володіння англійською мовою на рівні не менш як B1 стане обов'язковою умовою вступу, а B2 – випуску. Отже, стаття присвячена проблемам та особливостям викладання англійської мови професійного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нійоле Нетікшене розглядає питання викладання іноземної мови професійного та загального спрямування на базі технічного університету [1, с. 80–82]. Авторка виокремила концепти, які охоплюють відмінності в підходах до викладання навчального матеріалу та створення мотивації, оскільки студенти професійного спрямування більше орієнтовані на конкретні цілі – підвищення рівня професійної компетенції. Наприклад, особливості викладання англійської мови професійного спрямування у Вільнюському технічному університеті Гедиміна полягають у тому, що протягом I семестру студентам першого курсу викладається теоретичний курс загальної англійської з поступовим залученням учнів до вивчення конкретного тематичного матеріалу, а також наукової літератури з подальшою її презентацією для оволодіння навичками публічних виступів, що є важливим умінням у бізнесі або в будь-якій іншій сфері діяльності. Так, під час підготовки до презентації про запровадження євро, студенти відвідали Музей Литовського банку грошей, де переглянули фільми про гроші англійською. Отже, навчальний заклад акцентував увагу на єдності двох підходів – діяльнісного й комплексного.

Лоренцо Фіоріто [5] наголошує на тому, що головна відмінність загальної англійської від професійної полягає безпосередньо в меті навчання: студенти ESP – це, як правило, дорослі, котрі вже знайомі з англійською мовою та вивчають її для того, щоб сформувати певний набір професійних навичок, пов'язаних із роботою. ESP зосереджується більше на розумінні мови в контексті, ніж на викладанні граматики та мовних структур; також цей розділ англійської охоплює широкий спектр тем – від бухгалтерського обліку чи інформатики до туризму та управління бізнесом. Центральною лінією ESP є те, що англійська мова не викладається як предмет, навпаки, вона інтегрована у важливу для учнів тему. Якщо викладання та вивчення загальної англійської базується на комплексному підході – навички аудіювання, читання, письма та говоріння, то ESP – це аналіз потреб, що визначає, які мовні навички найбільше потрібні студентам. Отже, на думку автора, викладання англійської мови професійного спрямування характеризується гнучкістю мислення, вмінням встановлювати довго- та короткострокові цілі та терміни навчання, створювати цікаву навчальну атмосферу, а також підтримувати студентів і забезпечувати їм зворотний зв'язок.

Брендон Харвіл [3] також зауважує, що викладання ESP насамперед зосереджене на конкретній меті – чи то вивчення англійської мови для професійних, академічних або туристичних цілей. Автор переконаний, що для ефективного викладання іноземної мови використання загальних підручників, словників та виконання вправ для покращання навичок мовлення й розмовної англійської недостатньо. Так, особливості викладання авіаційної англійської акцентують увагу на формуванні навичок говоріння та аудіювання; ділової англійської – збагачення словникового запасу та розвиток навичок говоріння/ аудіювання; медичної англійської – застосування комплексного підходу (формування та збагачення словникового запасу в площині медичної термінології; вдосконалення навичок читання для розуміння учнями складних медичних статей та досліджень; надання аудіо та відеоматеріалів). Отже, найголовнішим завданням викладача англійської для студентів немовних спеціальностей є розуміння цілей та очікувань учнів, знання яких допоможе в розробленні найефективнішого навчального плану для подолання труднощів та досягнення бажаного результату.

Метою статті є дослідження та розгляд проблем і особливостей викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей.

Реалізація окресленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначення поняття «англійська мова професійного спрямування» (*English for Specific Purposes*);
- 2) розгляд класифікаційної характеристики англійської мови професійного спрямування;
- 3) виявлення й узагальнення структури викладання англійської мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Як зазначено вище, викладання іноземної мови професійного спрямування передбачає використання певного алгоритму дій – всебічного комплексного підходу, насамперед з огляду на цілі та бажані результати студентів. Отже, найважливішими характерними рисами педагога є гнучкість та студенто-орієнтований підхід для формування ефективної взаємодії у вихованні емоційно-позитивного ставлення до навчання.

Т. Хатчінсон та А. Уотерс визначають викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей або ESP як «підхід до викладання мови, у якому всі рішення щодо змісту та методів ґрунтуються на потребі студентів у навчанні» [2, с. 19]. Тобто у викладанні англійської мови професійного спрямування враховується, що майбутні фахівці, які вивчають іноземну мову, вирізняються усвідомленістю власних цілей, бажань і необхідності на практиці використовувати мовні знання, що набуваються, у їхньому життєвому контексті, розумінням важливості відповідати сучасним вимогам професії і прагненням адаптуватися до мінливих життєвих обставин. Це означає, що в процесі викладання англійської мови професійного спрямування повніше проявляються особистісні запити учнів та навчальний процес пристосовується до індивідуальних замовлень.

Традиційно ESP поділяється на англійську для академічних цілей (*English for Academic Purpose* (EAP)) та англійську для професійних цілей (*English for Occupational Purpose* (EOP)), які в подальшому поділяються на такі категорії, як англійська для науки та технологій; англійська для права; англійська для бізнесу тощо. Проте Т. Хатчінсон та А. Уотерс не вбачаючи великої різниці між EAP та EOP і наголошуючи, що «люди можуть одночасно працювати і вчитися», пропонують таку класифікацію [4, с. 16]:

1. Англійська для науки та технологій (*English for Science and Technology*);
2. Англійська для бізнесу та економіки (*English for Business and Economics*);
3. Англійська для соціальних наук (*English for Social Science*).

Визначимо характерні риси курсів ESP. По-перше, оскільки ESP – це багатопрофільна діяльність, необхідно розуміти які саме навички – читання, письмо, говоріння, аудіювання – є домінуючими в певній дисципліні чи професії. По-друге, це використання автентичних матеріалів, які сприяють підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, позитивно впливають на індивідуально-емоційний стан студентів, а також забезпечують можливість одночасного звернення до мови й культури, формуючи міжкультурну компетенцію. По-третє, ESP враховує попередні та сучасні навички та досвід студентів, допомагаючи їм вдосконалювати й поглиблювати свої знання. По-четверте, викладачі ESP застосовують активніші методи навчання, наприклад, рольові ігри, тематичні дослідження або роботу над проектами. По-п'яте, ESP розроблений для конкретної дисципліни чи професії, що позитивно впливає на процес навчання, оскільки студенти набувають знань за цікавими їм темами. Розглянемо структуру викладання англійської мови професійного спрямування, на підставі якої окреслимо особливості організації навчального процесу.

1. Аналіз потреб майбутніх фахівців.

Аналіз потреб є невід'ємною частиною, оскільки студенти за рівнем володіння мовою та цілями навчання – різні. Найпоширенішими методами аналізу є анкетування, опитування, інтерв'ю, спостереження та їхні результати, на основі яких уже формується й оптимізується модель викладання і навчання. Т. Хатчінсон та А. Уотерс визначають два типи потреб у студентів (рисунок) [2].

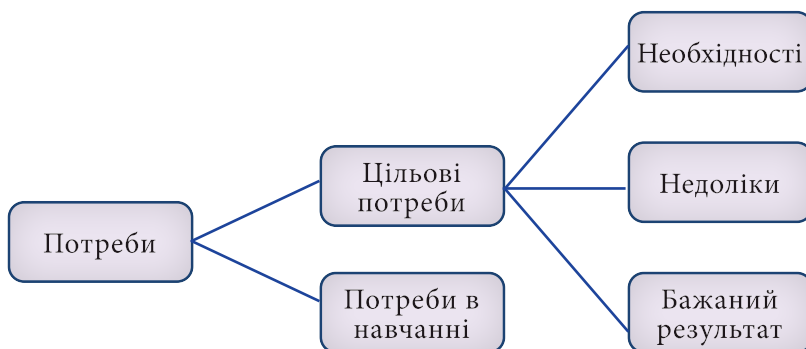


Рисунок. Типи потреб за Т. Хатчінсоном та А. Уотерсом

2. Навчальний план.

Через аналіз потреб майбутніх фахівців формується основа для розроблення та складання навчальної програми – її добір, класифікація, послідовність змісту та його поділ на окремі частини.

3. Проєктування навчального процесу.

Наступний крок – це проєктування навчального процесу та матеріалів із метою формування інтегрованого підходу до викладання та навчання, кінцевою метою якого є доведення студентів до певного результату. Навчальний простір можна поділити на фіксований і гнучкий розклад, у якому допускаються внесення змін та модифікація освітнього процесу. Отже, цей етап полягає в адаптації, пошуку або написанні матеріалів відповідно до навчальної програми, розробленні методики викладання та встановленні процедури оцінювання, за допомогою якої вимірюватиметься прогрес у досягненні зазначених цілей.

4. Розроблення та підготовка матеріалів.

Незважаючи на те, що на сьогодні доступна велика кількість опублікованих підручників англійської мови професійного спрямування, жоден із них не охоплює всю різноманітність сучасної інформації. Це означає, що викладач у педагогічній діяльності повинен виявляти гнучкість і креативність та використовувати різноманітні додаткові джерела інформації для підготовки навчальних матеріалів. Оскільки студенти цих курсів уже володіють базовими знаннями мови, передусім слід віддавати перевагу як монолінгвальним підручникам, так і монолінгвальним словникам для розвитку аналітичного мислення: формування навичок мовної здогадки, отримання повнішої інформації про значення слів, а також для набуття звички думати англійською та запам'ятовувати дефініції слів, а не їхній переклад.

5. Методологія.

Основною метою сучасної вищої професійної освіти є підготовка фахівців, компетентних у сфері своєї професійної діяльності, здатних до ефективної роботи, безперервного самовдосконалення й саморозвитку. Традиційно навчання іноземної мови в немовних ЗВО було орієнтоване на формування граматичної та лексичної компетенції, читання, розуміння й переклад спеціальних текстів, однак сучасні підходи до викладання англійської професійного спрямування полягають у застосуванні моделі змішаного навчання. Остання передбачає використання різних інтернет-технологій, які інтегрують вивчення мови та предмета, тобто об'єднання формальних засобів навчання (вивчення матеріалу мовного курсу) з неформальними (проведення дискусій, конференцій, мозкових штурмів, рольових ігор тощо), а також комбінування різних способів подання навчального матеріалу – наочного, онлайн або надання завдань для самостійного опрацювання – поєднання аудиторної й позааудиторної роботи студентів.

Розглянемо найбільш популярні сучасні прийоми та підходи до навчання:

– комунікативно-інтерактивний підхід, головною метою якого є формування комунікативної компетенції, тобто вміння використовувати мову для конструктивного спілкування

в реальних життєвих ситуаціях. Також до цієї методики можна віднести проведення мозкових штурмів, мастермайндів, семінарів, презентацій, захист проєктів та досліджень, де, як правило, у процесі колективного обговорення підбиваються підсумки;

- особистісно орієнтований підхід: технологія навчання у співпраці, тобто робота в парі або групі, яка допомагає налагоджувати контакт та працювати в команді, виробляти колективне рішення і, як результат, – активно взаємодіяти під час заняття;

- використання сучасних автентичних навчальних матеріалів, що допомагає удосконалювати навички професійного читання іноземною мовою й обробки інформації;

- застосування принципу ситуативності – *case study* або *role-play*, який розвиває в студентів уміння вести дискусію, аргументувати відповіді. Наприклад, обговорення актуальних тем, щоденні ситуації на роботі або в університеті тощо;

- метод проєктів або тематичні дослідження, які підвищують загальну мотивацію, оскільки студенти вивчають цікаві для себе теми та набувають навичок пошуку, аналізу й синтезу знайденої інформації;

- використання мультимедійних систем електронного навчання – онлайн-платформ, за допомогою яких студенти можуть отримувати як індивідуальні, так і групові завдання в електронному вигляді, проходити тести тощо.

6. Оцінювання.

Цей етап характеризується аналізом даних, отриманих у результаті оцінювання, які допомагають викладачу визначити рівень засвоєння навчального матеріалу студентом та вирішити, які подальші зміни та модифікації повинні бути застосовані для покращання результату та досягнення поставлених завдань.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, англійська мова є ключовою компетентністю сучасної людини – інструментом міжнародної комунікації в академічному та професійному житті. Аналіз останніх досліджень і публікацій як основа для визначення особливостей викладання англійської мови для студентів немовних спеціальностей виявив, що відмітними рисами організації навчального процесу є орієнтованість на студентів і застосування діяльнісного й комплексного підходів. Виявлення структури викладання англійської мови професійного спрямування продемонструвало, що особливості організації навчального процесу характеризуються насамперед гуманістичним спрямуванням – студент-орієнтованістю, що забезпечує формування цільових компетентностей, а також сприяє залученню та мотивуванню учнів. Організація такої інноваційної технології навчання, як метод проєктів, сприяє розвитку аналітичного та логічного мислення, студентської автономії, що дає змогу поглибити фахові знання та підвищити рівень професійної компетентності. Використання принципу ситуативності передусім забезпечує максимальну реалізацію творчих задумів як викладача, так і студента, що формує вміння в особистісно орієнтованому спілкуванні. Слід наголосити на тому факті, що з розвитком сфери інформаційних технологій процес навчання дедалі більше зміщується в онлайн-режим. Це сприяє розвитку вмінь студентів щодо самостійного планування й організації своєї діяльності, праці в інформаційному просторі з орієнтацією на кінцевий результат. В аспекті перспектив подальших досліджень можна окреслити такі: проведення експерименту в площині визначення результативності онлайн-навчання щодо отримання та засвоєння теоретичних і практичних навичок; проведення дослідження з боку психологічних чинників – як набуті знання впливають на емоційний стан студентів та на їхню впевненість у процесі професійної діяльності.

Використані джерела

- [1] N. Netikšienė, “Teaching English for Specific Purposes”, *Santalka* 14 (4), pp. 80-82. Dec. 2006.
- [2] T. Hutchinson and A. Waters, “English for specific purposes: A learning-centered approach”, Cambridge University Press. 1987.
- [3] B. Harville. “How to Successfully Teach 5 Common Types of English for Specific Purposes Classes”. Accessed on: Feb 25, 2020. [Online]. Available: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/teaching-english-for-specific-purposes/>

- [4] EF EPI. (2019). Accessed on: April 09, 2020. [Online]. Available: <https://www.ef.com/wwru/eipi/>
[5] L. Fiorito. (2019, Jan.). "Teaching English for Specific Purposes (ESP)". Accessed on: Feb 25, 2020. [Online]. Available: <https://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>

Олеся Каниук, преподаватель иностранного языка кафедры иностранных языков Ужгородского национального университета, г. Ужгород, Украина.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Цель статьи заключается в исследовании, а также рассмотрении проблем и особенностей преподавания английского языка для студентов неязыковых специальностей. Анализируя, систематизируя и обобщая научные труды и публикации ученых, посредством составления структуры организации учебного процесса была рассмотрена специфика преподавания английского языка профессионального направления. Результаты исследования продемонстрировали наличие связи между анализом потребностей – выявлением и установлением конкретных целей обучения – будущих специалистов и организацией, проектированием учебного процесса. Проанализированы такие современные приемы и подходы к обучению, как коммуникативно-интерактивный, личностно ориентированный подходы, популярными составляющими которых являются метод проектов и принцип ситуативности. В конце статьи сформулированы и обоснованы выводы и перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: преподавание; английский профессионального направления; обучающий процесс; учебный подход.

Olesia Kaniuk, foreign language teacher at the Department of Foreign Languages of Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine.

PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH TO THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The objective of the article involves research concerning problems and peculiarities of teaching English to the students of non-linguistic specialties. Analysis from the recent researches and outcomes was conducted according to N. Netikšienė, "Teaching English for Specific Purposes", L. Fiorito, "Teaching English for Specific Purposes (ESP)" and B. Harville, "How to Successfully Teach 5 Common Types of English for Specific Purposes Classes". Therefore, it was revealed that the most important task of a professor in the process of teaching English to the students of non-linguistic specialties is to understand the goals and expectations of learners as its knowledge and information will help to develop the most effective curriculum in order to overcome the difficulties, barriers and achieve the desired result. Also, structure of teaching a foreign language oriented to the formation of foreign language professional competence whether for special purposes for solving professional tasks in one's sphere through the process of analysis, systematization and generalization has been considered. The results have shown that it consists of the following steps: needs analysis of future specialists (e.g., questionnaires, quizzes, interviews); curriculum building and developing; an educational process as well as its materials designing in order to create an integrated approach to learning, teaching and assessment as the ultimate goal is all about leading students to a particular result; development and preparation of educational materials and resources; methodology (communicative and interactive approach, authentic materials, case study, role-play, projects, teamwork, etc.). So, summarizing and interpreting research results, peculiarities of teaching English for Special Purposes through its modern methods and approaches regarding the educational process organization have been highlighted as well as final perspectives and future research opportunities have been formed and substantiated.

Keywords: teaching; English for Special Purposes, (ESP); educational process; teaching approachess.



Лариса Філіппова — кандидат хімічних наук, доцент кафедри «Медицина та загальна хімія» Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Автор і співавтор понад 100 наукових праць, навчальних посібників та підручників для учнів медичних ліцеїв, студентів медичних та фармацевтичних закладів вищої освіти.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання медичних та фармацевтичних дисциплін, поєднання різних форм організації навчальної діяльності з метою розвитку інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я, пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності студентів, дослідження у галузі фізичної хімії.

e-mail: Filippoval@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3808-0590>

УДК 371.134:615.15:37.048,4

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-123-130>

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ

У статті проаналізовано сутність поняття «рефлексія», обґрунтовано доцільність застосування рефлексивного підходу для формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації у процесі вивчення хімічних дисциплін. Досліджено педагогічний аспект функціонування рефлексійних дій. Інтерпретовано результати взаємної рефлексії в системі «викладач – студент». Визначено ключові особливості рефлексивних процесів у студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення хімічних дисциплін на першому та старших курсах. Проаналізовано прийоми, за допомогою яких викладач та студент можуть долати труднощі, що виникають при вивченні хімічних дисциплін. Детально розглянуто рефлексивне вміння, рефлексивне мислення та рефлексивне знання. Розглянуто вплив емоцій при вивченні нового навчального матеріалу. Наведено приклади досягнення рефлексії комунікації, настрою, позитивного емоційного стану студентської групи. Проаналізовано три основні фази проведення активного навчального заняття, їх функції, методи та інструменти. Проаналізовано роль рефлексивних дій у формуванні критичного мислення та особливості впливу сучасного інформаційного середовища на формування системи хімічних знань та критичного професійно орієнтованого мислення.

Ключові слова: рефлексія; рефлексивність; теорія та методика навчання; медичні та фармацевтичні дисципліни; елементи мислення.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На думку психологів, рефлексія присутня на всіх рівнях функціонування особистості, вона визначає спосіб життєдіяльності, професійну ідентичність, трансформацію навчальної та професійної діяльності і проявляється як спосіб усвідомлення результатів діяльності і як базова особистісна характеристика суб'єкта (щодо цього в науковій літературі вживається також термін «рефлексивність»), завдяки якій можливе усвідомлення та регуляція суб'єктом власної діяльності. За допомогою рефлексії можна визначити наскільки людина є послідовною, цілеспрямованою, тобто рефлексія – окремий вид діяльності, який є важливим засобом для успішності людини. Зважаючи на багатоаспектність поняття «рефлексія», ми зосередимо

свою увагу на когнітивному (інтелектуальному) та особистісному проявах цього феномена та можливостях їх результативного використання в процесі вивчення хімічних дисциплін майбутніми фармацевтами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «рефлексія» (від пізнолатин. *reflexio*) виникло в філософії та означало осмислення людиною власних дій і їхніх законів, процес роздумів індивіда про власну свідомість через повернення назад, роздуми, самоспостереження. У 60-х роках ХХ ст. В.А. Лефевром та представниками його школи здійснено першу спробу дати математичний опис рефлексії, як акту та процесу усвідомлення людини, а також розроблено рівневу модель рефлексії, яку Лефевр трактує як здатність зайняти позицію спостерігача відносно своїх думок, почуттів, поведінки – що є авторефлексією (або рефлексією I рангу). Стосовно здатності сприймати та відображувати у своїй свідомості думки, почуття, дії інших людей вживається термін «взаємна рефлексія» (або рефлексія II рангу) [1].

На думку А. В. Карпова, варто розмежовувати поняття «рефлексія» та «рефлексивність», яку слід розглядати як найважливішу регулятивну складову особистості «що дає змогу їй свідомо вибудовувати свою життєдіяльність» [2].

В останні роки активно досліджується роль рефлексії у професійній діяльності людини, зокрема й педагогічній діяльності викладача [3–5]. У аспекті професійної діяльності викладача насамперед розглядають сферу подолання труднощів у процесі становлення студента як майбутнього фахівця. Р. Тур формулює педагогічну рефлексію, як усвідомлення педагогом себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості [6]. У працях О. С. Анісімової [7] описується рефлексивне подолання професійних труднощів, які пов'язані з розумінням самої педагогічної діяльності, як рефлексивної. Викладач самостійно реалізує критичну ситуацію, розвиваючи її поступово у позитивному напрямі.

У науковій літературі стосовно освітнього процесу використовується поняття «саморефлексивного навчання», яке передбачає усвідомлення суб'єктом навчання своїх уявлень та порівняння їх з науковими теоріями з метою модифікації власного досвіду. Професор Е. Терхарт пов'язує саморефлексивне навчання із особистісним розвитком та набуттям професійного досвіду у процесі самовдосконалення, аналізу і самоаналізу професійної діяльності. Характерними ознаками саморефлексивного навчання є: зв'язок із професійною діяльністю; усвідомлення суб'єктивних теорій, як умови навчання; порівняння наукових теорій з власними; рефлексивний аналіз навчального процесу інших педагогів; емоційне сприйняття; переосмислення власного досвіду з метою самовдосконалення [8, с. 9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Рефлексія, будучи одночасно філософською, психологічною, педагогічною, акмеологічною, управлінською категорією, розроблена в найменшій мірі саме як педагогічна категорія. Проблема використання рефлексії в дидактиці вітчизняної професійної медичної/фармацевтичної освіти практично не досліджувалася. На педагогічному рівні рефлексія розглядалась і розглядається з точки зору взаємодії викладача та студента в навчальному процесі. Актуальним для професійної освіти є розуміння механізмів, завдяки яким особистість майбутнього фахівця переходить від зовнішньої детермінації до внутрішньої, забезпечуючи професійне становлення та саморозвиток.

Мета статті – розгляд рефлексивних механізмів, за допомогою яких викладач та студент можуть долати труднощі, що виникають у процесі навчальної діяльності з хімічних дисциплін при підготовці фахівців фармацевтичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи рефлексію як складне поліаспектне поняття, зосередимо нашу увагу на явищах, що пов'язані з формуванням особистості фахівця фармацевтичної галузі у процесі вивчення хімічних дисциплін. Педагогічний

словник тлумачить поняття «рефлексія» не лише як знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні (пізнавальні) уявлення [9, с. 398].

Поняття *рефлексії* у педагогіці може розглядатись з різних позицій: на рівні організації навчальної діяльності, на рівні мислення, психіки та поведінки тощо. Поняття рефлексивного контролю, рефлексивного подолання труднощів ґрунтуються на законах функціонування людського розуму, який є надскладною самостійно організованою системою, і викладач, спонукаючи студентів до результативних рефлексивних дій, сам повинен бути озброєним методологією їх використання.

Одним із інтегральних елементів сфери подолання професійних труднощів є рефлексія мислення. Г. С. Костюк стверджує, що для успішного перебігу розуміння важливим є «уміння аналізувати свій власний процес мислення, контролювати його течію, перевіряти його результати і застосовувати їх на практиці».

Другий елемент – це рефлексивне вміння. В реальних умовах педагогічної діяльності вміння педагогічної рефлексії полягає в усвідомленні та творчому підході до реалізації навчальних задач. Для подолання професійних труднощів викладач повинен уміти: виконувати професійні дії відповідно до поставлених задач; знаходити нестандартні рішення залежно від ситуації та умов; системно виділяти педагогічну ситуацію та знаходити її творче рішення; проводити самоаналіз та аналіз, самооцінки досягнутих результатів при подоланні труднощів.

Третій елемент подолання труднощів є рефлексивне знання. Для викладача головним є: знання психолого-педагогічних основ виникнення професійно-педагогічних труднощів; основних понять та категорій рефлексії; знання теоретичних основ педагогічної рефлексії.

Таким чином, ми бачимо, що педагогічна рефлексія пов'язана з особистісною зрілістю самого викладача, його професійним статусом, що надає впевненості у власних рішеннях, допомагає визначитися у виборі, за потреби змінювати цільові установки. Стосовно освітнього процесу рефлексія великою мірою визначається емоціями, що виникають у студентів у момент пояснення нового матеріалу. Ці емоції вимушують реалізовувати подальшу роботу викладача та студентів; вони є однією з підвалин успіхів та невдач на кожному практичному занятті; це конфлікт, який сприяє пошуку шляхів розв'язку; корегування викладачем процесу освітньої діяльності. Завдяки рефлексії можна досягти підвищення ефективності навчання, оскільки конструктивна рефлексія:

- викликає внутрішню мотивацію до дії;
- спонукає студентів до оволодіння навчальним матеріалом;
- спонукає викладача викликати у інтерес до засвоєння нових знань, розумових процедур та прийомів;
- допомагає засвоїти студентам отримані результати, побудувати цілі на подальшу працю; скорегувати власну освітню траєкторію;
- показує механізми, які дають змогу викладачеві ефективно використовувати творчі завдання для студентів, активізувати рівень самооцінки, спрямувати зусилля на досягнення результатів та на саморозвиток.

Студенти, які приходять у ЗВО, на перших курсах намагаються самостверджуватися в новому колективі, але побудувати траєкторію свого становлення (професійного та особистісного) їм доволі важко. Частково це пов'язано з тим, що вони не здатні реалізувати декомпозицію кінцевих цілей навчання на складові, що досягаються у кожній конкретній навчальній дисципліні. Частково тим, що студенти не усвідомлюють шляхи саморозвитку та не впевнені в позитивних результатах своєї діяльності. Також першокурсники, попри високий мотиваційний статус, мають доволі низький поріг наполегливості в досягненні цілей. Рефлексія дає змогу узгодити пізнання зовнішнього світу з внутрішнім, тому важливо навчати рефлексивній діяльності з перших курсів. Навчати формулювати отриману інформацію стисло й у зрозумілих та звичних термінах, навчати аналізу та оцінюванню наукових даних з різних позицій,

умінню викладати складні ідеї простими поясненнями. Ці мисленнєві процедури для студента першого курсу є доволі складними, вони вимагають вдумливості, сформованого термінологічного апарату, критичного та логічного мислення, і важливо з перших днів спрямувати рефлексію настрою та емоційного стану в конструктивне русло та підтримувати це впродовж усього терміну спілкування. Це дає змогу студенту навчитись методів рефлексії, а правильно вибрані методи є внутрішніми детермінантами вивчення таких складних дисциплін, як аналітична, органічна, неорганічна хімія, фізична та колоїдна хімія. Спостереження свідчать: студенти на початку навчального року вивчають неорганічну хімію з ентузіазмом. Але цей запал доволі швидко згасає. Проведений нами аналіз вказує, що це пов'язано великою мірою з особливостями конструювання програмового матеріалу. У студентів доведені до автоматизму певні понятійні та процесуальні патерни: назви хімічних елементів, елементарні розрахунки молекулярних мас, визначення ізотопів, написання елементарних хімічних реакцій з встановленням стехіометричних коефіцієнтів. Труднощі студенти відчують при вивченні хімічних зв'язків та видів кристалічних решіток, при написанні окисно-відновних реакцій та при розв'язку задач, які містять у собі нові для них хімічні поняття або фізичний зміст. Всі ці елементи потребують від студентів прояву когнітивних здатностей, а саме: вміння визначити причинно-наслідкові зв'язки та побудувати логічний ланцюжок, вміння виразити графічно або за допомогою таблиці інформацію, творчо обирати підхід до конкретної ситуації. Так, при розгляді теми «Величини, що характеризують кількісний склад розчинів» більшість студентів стикаються з труднощами, які подекуди стають для них непереборними або важкими для подолання. Ця тема вимагає від студента здатності вийти на новий для них рівень пізнавальної діяльності, почати мислити абстрактно. Ця тема є чудовою нагодою для поворотних змін у ставленні студентів до способів набуття знань. Тут важливо допомогти студентові навчитися самостійно, долати труднощі і не втратити смак до обраної професії – магістра фармації. Для реалізації рефлексивних механізмів під час проведення практичних занять ефективними є групові методики з використанням діалогічного спілкування. При цьому в аудиторії створюється обстановка ділового наукового діалогу, виникає відчуття довіри та доброзичливості серед студентів, а це, у свою чергу, сприяє успішному засвоєнню матеріалу.

Проаналізувавши методику навчання досвідчених педагогів (в експерименті брали участь 10 викладачів), сформовану в більшості випадків емпіричним шляхом на основі багаторічного досвіду, та освітні технології, які вони ефективно використовують, можемо стверджувати про наявність трьох окремих фаз або стадій проведення активного заняття при вивченні нового матеріалу. Кожна фаза має свої чітко визначені функції, спрямована на конкретну когнітивну діяльність студентів: індивідуальну, групову та колективну роботу. Також на кожній такій стадії використовуються свої методи та інструменти, які дають змогу сформувати, розвинути та досягнути цілей.

Перша стадія – це виклик думок. На цій стадії потрібно спонукати студента, пробудити зацікавленість до нового матеріалу. Хоча, як правило, студенти вже мають певні знання з даної теми, але потрібно спонукати їх до внутрішньої сформованої потреби у розширенні, поглибленні та доповненні своїх знань. Викладач підштовхує студента до цього рефлексивного моменту.

Друга стадія – реалізація змісту. На цій стадії студент отримує нову інформацію, її потрібно структурувати, класифікувати та описати за категоріями. Традиційно тут ми використовуємо опору на діяльнісний підхід, при якому відбувається зміна характеру взаємодії викладача та студента

Третя стадія – рефлексія. На цій стадії відбувається обмін думками, спілкування. Під час обміну думками за новим матеріалом відбувається засвоєння набутого знання. Поступово студент самостійно буде намагатися продовжити свою пізнавальну діяльність у напрямках, що пов'язані з даними нового матеріалу, які стали вже частиною їх інтелектуального надбання.

Потрібно пам'ятати, що всі хімічні дисципліни, які вивчає студент фармацевтичного факультету на перших двох курсах, допомагають засвоїти в подальшому профільні дис-

ципліни, та набути конкретних професійних компетентностей. Наприклад, загальна хімія є «містком», який з'єднує довузівську та вузівську хімічну освіту на фармацевтичних факультетах. Якщо розглядати курс «Неорганічна хімія» – це фундамент для вивчення теоретичних та клінічних дисциплін. «Фізична та колоїдна хімія» – це дисципліна, яка надає компонент спеціальних медичних предметів, формує розвиток логіки та інтелектуальних вмінь у студентів для подальшого освоєння фундаментальних теоретичних та фармацевтичних дисциплін.

Використання різноманітних стратегій та прийомів, як засвідчив експеримент, знижує втому та напруження між студентами. Вони більше спілкуються і довіряють один одному, у них формується культура комунікативної рефлексії, яка є важливою у їхній майбутній професії. В такому колективі взаєморозуміння розумова діяльність у студентів стає продуктивнішою. Студенти спілкуються і не хвилюються, якщо помилилися, вони навчаються слухати іншу думку і прислухатися до порад. Під час відповіді одного студента інші не соромляться запитати, отримати чи не отримати відповідь, вступити в дискусію. Поступово, наприкінці першого року навчання, ми бачимо, що студенти вміють брати участь у дискусії і вести співбесіду. Саме завдяки такому проведенню навчальних занять організатор навчального процесу, тобто викладач, стає співбесідником. Він перетворюється з джерела знань в організатора інтелектуальної праці, завдяки якій відбувається засвоєння та розвиток логічних операцій, які конче потрібні майбутньому провізору.

Одним з важливих результатів рефлексивної взаємодії "викладач – студент" є формування критичного мислення, яке відіграє вирішальну роль у опрацюванні інформації та визначенні керуючих впливів. Головне завдання такої рефлексивної взаємодії – максимальне збільшення пристосованості, адекватності реакцій. Не можна забувати серед чинників, які істотно впливають рефлексивну поведінку суб'єктів, роль масштабної глобальної інформатизації. Інформаційне суспільство не лише надає вільний доступ до інформаційних ресурсів, але й створює умови для поширення фальсифікованої, спотвореної, маніпулятивної інформації. Завдяки критичному мисленню формується здатність зберігати та захищати від зовнішніх деструктивних впливів внутрішню когнітивну структуру, що дає змогу особистості продовжувати самоудосконалюватися, забезпечуючи передумови для нових навчальних та професійних досягнень. Масштабна світова інформатизація сприяє зміцненню феномену «інформаційного поверхового споживання». Науковці стверджують [10–12], чим більшим є масив інформації і псевдовідомостей, з яким стикається суб'єкт, тим більше інформації і псевдоінформації він споживає. Це ускладнює процес розуміння суті і змісту, формування системних знань, що є визначальним при опануванні хімічними дисциплінами. Дійсно, система освіти впродовж століть існувала й розвивалася в умовах інформаційного дефіциту. Цілком природним було прагнення суб'єкта до глибокого усвідомлення й аналізу кожного окремого інформаційного елемента, що надходить. В умовах інформаційного профіциту ситуація змінюється на протилежну: спостерігається тенденція ковзання по поверхні; охоплюючи багато, суб'єкт нічого не осмислює по-справжньому глибоко. Актуалізується потреба правильності вибору на основі великої кількості суперечливої, а подекуди й недостовірної інформації. У такому випадку рефлексія стає базовим чинником усвідомленого управління процесом засвоєння знань, що і відповідає сутності когнітивного підходу до рефлексії у професійній освіті.

Навчити студента критично самостійно мислити, передавати іншим наукову інформацію та одночасно структурувати нове знання в системі уже наявних наукових професійних знань дасть змогу у майбутньому формулювати для себе питання та планомірно знаходити на них відповіді, планувати задачі й розв'язувати їх самостійно. Критичне мислення починається з питань та проблем, продовжується пошуком відповіді; викладач навчає на власному досвіді, показуючи студентам як це потрібно робити. Студенти, переймаючи цей досвід, формують власне критичне мислення, яку дає змогу визначати пріоритети у житті та професійній діяльності.

Існує декілька характеристик критичного мислення:

- мислення продуктивне. Під час цього мислення формується позитивний досвід із власного життя студентів;

- мислення самостійне та відповідальне. Студент бере на себе відповідальність за власне майбутнє;
- мислення аргументоване. Це мислення в якому використовуються продумані рішення, які підтвердженні доказами;
- мислення індивідуальне. Під час цього мислення формується особиста культура роботи з науковою інформацією;
- мислення соціальне. Студенти працюють групою над однією проблемою або завданням; закладаються основи фахової комунікації, тимбілдіingu.

Як показує досвід, традиційні варіанти проведення занять у вищих медичних/фармацевтичних закладах освіти не завжди ефективні, опора на рефлексивну діяльність може стати платформою для інновацій. Наприклад, стадія виклику активує бажання студентів оволодіти матеріалом. Студенти мають на цьому етапі, спираючись на знання шкільного курсу, пояснити сутність тематики своїми словами, тлумачити наявну в темі хімічну термінологію, ключові слова, побудувати правильну ієрархію понять. Такі дії спонукають студента самостійно ставити собі запитання та знаходити на них відповіді: Що це означає для мене? Де я буду використовувати в майбутньому ці знання? Як це пов'язано з майбутньою професійною діяльністю?

Осмислення навчальної інформації відбувається новим для студента способом. Викладач не розповідає теоретичний матеріал, а намагається активізувати розумові здатності студента. Студент вчиться працювати з новою інформацією, проводить аналогію з іншими дисциплінами, намагається проаналізувати новий матеріал та поєднати його з наявним. Викладач вносить корективи, спрямовує рефлексію студента в потрібне русло. Наприклад, студентам другого курсу при вивченні теми «Термодинаміка», з дисципліни «Фізична та колоїдна хімія», викладач пропонує дати визначення поняттям: «параметр» та «процес»; охарактеризувати, в чому полягає різниця та спільність цих понять. Це важливо для подальшого правильного розуміння основних термохімічних законів, а пошук відповіді спонукає повторити розділи курсу «Медична та біологічна фізика», що вивчалися раніше.

За даними наших досліджень, істотне покращення навчальних досягнень студентів спостерігається у тих викладачів, які самі здатні до рефлексивних дій. Студенти знаходяться в групі одностудентів, навчаються критичного мислення, у них розвиваються самооцінка, комунікативні вміння, толерантне відношення до думки інших. Формуються ціннісно-мотиваційна складова професійної компетентності, здатність ставити перед собою цілі та шукати шляхи для їх реалізації. Уміння оцінювати свої дії допомагає вибудовувати власну траєкторію професійного розвитку. У процесі навчання хімічних дисциплін уже на початкових етапах важливо корегувати інтелектуальні зусилля майбутніх фармацевтів, спрямовуючи їх у бік використання у професійній сфері. Великою мірою це забезпечується діяльнісним характером навчального процесу на усіх рівнях: від планування до розроблення системи завдань для навчальної роботи.

Висновки. Наукова новизна проведеного дослідження полягає у визначенні ролі рефлексивних дій як чинника підвищення ефективності навчання хімічних дисциплін «Неорганічна хімія» та «Фізична та колоїдна хімія», майбутніми фармацевтами. Показано, що для формування системних наукових знань з хімічних дисциплін важливою є здатність співвідносити власні знання, уміння та навички з предметною галуззю їх використання. З цієї метою варто спиратися на теоретичні моделі, які забезпечують інтеграцію фундаментальних хімічних знань студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, забезпечуючи розвиток мотивації до процесу самоосвіти та самовдосконалення.

Визначено важливість рефлексивних дій для формування критичного мислення в умовах сучасного інформаційного середовища та використання конструктивних рефлексивних впливів при реалізації компетентнісно орієнтованого навчання хімічних дисциплін майбутніх магістрів фармацевції.

Результати дослідження можуть бути використані для подальшого вивчення та поглиблення основ теорії та методики навчання медичних та фармацевтичних дисциплін.

Використанні джерела

- [1] В. А. Лефевр, *Рефлексия*. Москва, Россия: Когито-Центр, 2003.
- [2] А. В. Карпов, *Психология рефлексивных механизмов деятельности* : монография. Москва, Россия : Институт психологии РАН, 2004. [Електронний ресурс]. Доступно: по подписке: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86431> (дата обращения: 21.05.2020). – ISBN 5-9270-0052-5. – Текст : электронный.]
- [3] И. А. Стеценко, *Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов*. Монография. Ростов- на-Дону, Россия: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006.
- [4] Л. В. Філіппова, «Педагогічна рефлексія у вищій школі», *Молодий вчений*, № 2 (66), с. 132-136, 2019.
- [5] Э. Ивансон-Янсон, та Л. Гу, «Рефлексия в профессиональном обучении: учителя наблюдают за уроком и анализируют свои наблюдения», *Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо*, Т.7, №1, с.36-41, Январь, 2006.
- [6] Р. Й. Тур, «Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості», *Управління школою*, № 13, с. 22–24, Харків, 2004.
- [7] О. С. Анисимов, «Обучение студентов решению инновационных задач», *Педагогика*, №4, с. 59-62, 1998.
- [8] S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky, «Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende», *Paradigma*, № 1, s. 6–15, 2007. [Online]. Available: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf
- [9] *Педагогічний словник* / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ, Україна : Педагогічна думка, 2001.
- [10] А. Н. Ильин, «Информационное общество и феномен скользящего консьюмеризма», *Информационное общество*, № 2-3, с. 59-67, 2015.
- [11] О.В. Іваницька, С.А. Смирнов, та О.С. Біловус, «Вплив інформаційного середовища на прийняття економічних рішень: рефлексивний підхід», *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*: Збірник наукових праць, вип. 2, 2017.
- [12] Н. В. Стучинська, та Ю. П. «Ткаченко, Інформаційно-комп'ютерні технології як засіб підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів», *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, Вип. 20 : [зб. наук. праць], с. 137–143. Київ, Україна : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009.

References

- [1] V. A. Lefevr, *Refleksiya*. [Reflection]. Moskva, 2003. – 496 p.
- [2] A.V. Karpov, *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti*: monografiya. [Psychology of reflexive mechanisms of activity: monograph]. Moskva: Institut psikhologii RAN, 2004. – 424 pp. – Rezhim dostupa: po podpiske. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86431> (data obrashcheniya: 21.05.2020). – ISBN 5-9270-0052-5. – Tekst : elektronnyy.]
- [3] I. A. Stetsenko, *Teoriya i praktika razvitiya pedagogicheskoy refleksii studentov*. Monografiya. [Theory and practice of the development of pedagogical reflection of students.]. 2006. – 256 p.
- [4] L.V. Filippova, *Pedahohichna refleksiya u vyshchiy shkoli*. [Pedagogical reflection in high school] № 2 (66). pp. 2019. – 132-136.
- [5] E. Ivanson-Yanson, Gu L. (2006) *Refleksiya v professional'nom obuchenii: uchitelya nablyudayut za urokom i analiziruyut svoi nablyudeniya* [Reflection in vocational training: teachers observe the lesson and analyze their observations]. Т.7, №1. p.36-41.
- [6] R. Y. Tur, *Pedahohichna refleksiya – osnova formuvannya tvorchoho samorozvytku osobystosti*. [Pedagogical reflection - the basis for the formation of creative self-development of the individual.]. Kharkiv, № 13. 2004. –p. 22–24.
- [7] O. S. Anisimov, *Obucheniye studentov resheniyu innovatsionnykh zadach*. [Teaching students to solve innovative problems]. №4. 1998. – p. 59-62.
- [8] S. Martschinke, B. Kopp, M. Hallitzky, *Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung für Lehramtsstudierende*. №1., 2007. – p. 6–15. – Rezhim dostupa: http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/inrichtungen/zlf/paradigma/2007_1.pdf.
- [9] *Pedahohichnyy slovnyk* / [za red. M. D. Yarmachenka]. – Kiyiv. : Pedahohichna dumka, 2001. – 514 p.
- [10] A. N. Il'in, *Informatsionnoye obshchestvo i fenomen skol'zyashchego kons'yumerizma*. [The information society and the phenomenon of moving consumerism]. № 2-3. 2015. – p. 59-67.
- [11] O. V. Ivanyts'ka, S. A. Smyrnov, O. S. Bilovus, *Vplyv informatsiynoho seredovyscha na pryynyattya ekonomichnykh rishen': refleksyvnyy pidkhid*. [The influence of the information environment on economic decision-making: a reflective approach.]. vyp 2. 2017.
- [12] N. V. Stuchynska *Informatsiyno-komputerni tehnolohiy yak sazib pidvischennia efektyvnosti navchalno-pisnavalnoi diyalnosti studentiv/ Naukoviy chasopis NPU im.M. P. Drahomanova*. №5. Pedahohichni nauki: realii ta perspektyvy. — Vyp. 20 — K. , 2009.– p. 137–143. (187 p.).

Лариса Филиппова, кандидат химических наук, доцент, доцент, Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, г. Киев, Украина.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ФАРМАЦИИ

В статье проанализированы сущность понятия "рефлексия", обоснована целесообразность применения рефлексивного подхода для формирования профессиональной компетентности будущих магистров фармации в процессе изучения химических дисциплин. Исследован педагогический аспект функционирования рефлексивных действий. Интерпретированы результаты взаимной рефлексии в системе "преподаватель - студент". Определены ключевые особенности рефлексивных процессов у студентов фармацевтических специальностей в процессе изучения химических дисциплин на первом и старших курсах. Проанализированы приемы, при помощи которых преподаватель и студент могут преодолевать трудности, возникающие при изучении химических дисциплин. Детально рассмотрены рефлексивное умение, рефлексивное мышление и рефлексивное знания. Рассмотрено влияние эмоций при изучении нового учебного материала. Приводятся примеры достижения рефлексии коммуникации, настроения, позитивного эмоционального состояния студенческой группы. Проанализированы три основные фазы проведения активного учебного занятия, их функции, методы и инструменты. Проанализирована роль рефлексивных действий в формировании критического мышления и особенности влияния современной информационной среды на формирование системы химических знаний и критического мышления.

Ключевые слова: рефлексия; элементы мышления; фазы и стадии проведения активного урока.

Larysa Filippova, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

REFLEXIVE APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PHARMACY

The essence of the concept of "reflection" is analyzed in the article, the feasibility of using the reflexive approach to form the professional competence of future masters of pharmacy in the process of studying chemical disciplines is substantiated.

The pedagogical aspect of the functioning of reflexive actions is investigated. The results of mutual reflection in the teacher-student system are interpreted. The key features of reflexive processes in students of pharmaceutical specialties in the process of studying chemical disciplines in the first and senior courses are determined.

The techniques with which the teacher and student can overcome the difficulties encountered in the study of chemical disciplines are analyzed. Reflexive skills, reflexive thinking and reflexive knowledge are examined in detail. The influence of emotions in the study of a new educational material is considered. Examples of achieving reflection of communication, mood, positive emotional state of a student group are given. Three main phases of an active training session, their functions, methods and tools are analyzed. The role of reflexive actions in the formation of critical thinking and the features of the influence of the modern information environment on the formation of a system of chemical knowledge and critical thinking are analyzed.

Keywords: reflection, elements of thinking, phases and stages of active lesson.



Олександр Бондаренко — полковник ЗСУ (Збройні Сили України) Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка; заступник начальника Військового інституту з озброєння – начальник озброєння.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх офіцерів; особливості фахової підготовки ліцеїстів та курсантів, освітній та виховний процес у ВЗВО.

e-mail: bondarenko1108@ukr.net

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9991-6830>

УДК 355.235:37.091.2 (045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-131-141>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЯХ

У статті запропоновано результати формувального експерименту з перевірки рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцях методами математичної статистики. Уточнено складові готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцях: педагогічна культура, культура діалогу, виховно-педагогічна практика, двосторонній діалог у навчально-виховній роботі у військових ліцях. У процесі дослідно-експериментальної роботи для розвитку складових готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності було впроваджено навчальну дисципліну «Педагогіка та військове навчання» та апробовано авторську рольову гру «Методика підготовки та проведення контролю у процесі навчання». Аналіз результатів формувального експерименту довів підвищення рівня готовності респондентів експериментальної групи завдяки упровадженню у освітній процес військових ліцеїв інтерактивних методів навчання («мозкового штурму», рольових та ділових ігор). Оцінка рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцях за допомогою результатів математичної статистики доводить ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: підготовка майбутніх офіцерів ЗСУ; інтерактивне навчання; структура готовності; військові ліцеї; результати науково-дослідного експерименту.

Постановка проблеми. Сучасні процеси інтеграції та глобалізації у світі активізують в Україні професійну підготовку вітчизняних військових сил, що зумовлює вдосконалення якості майбутніх офіцерів та відповідності їхньої готовності до педагогічно-виховної роботи з молоддю. Отже, в умовах сьогодення перед вищими закладами освіти відбувається постановка таких завдань як забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, здатних до ефективної педагогічної праці. Вони здатні нестандартно мислити та швидко приймати рішення в умовах кризового стану у суспільстві.

Складність геополітичного життя України, її боротьба за територіальну цілісність і суверенітет в умовах гібридної війни потребують практичного реформування військової освіти. Інтеграція Збройних Сил України до світового рівня за стандартами країн-членів НАТО, підготовка молоді до армійської служби потребує постійної уваги. Один із найважливіших обов'язків людини – служба в Збройних Силах України ускладнюється здатністю адаптуватися до динамічних соціокультурних, економічних, політичних обставин і готовності виконати поставлені керівництвом задачі, а це потребує володіння стійкими моральними якостями, почуттям гідності та відповідальності, навичками самовиховання. Педагогічна культура, ведення діалогу як фахові знання потребують комплексного удосконалення, формування комунікативних умінь. Цілісна система готовності майбутніх офіцерів ЗСУ передбачає поетапну реалізацію виховно-педагогічної практики, інноваційних форм та методів ведення діалогу, діагностику досліджуваних властивостей готовності, моніторинг якості освітнього процесу у військових закладах освіти. Тому проблема формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до забезпечення ефективної професійної діяльності у військових ліцях потребує детального розгляду. За сучасних умов загострення внутрішньої ситуації та зовнішньополітичного становища України, складних процесів реформування національної системи освіти, її інтеграції в європейський культурний простір актуалізується проблема формування громадянина-патріота. Нині, в умовах збереження зовнішньої воєнної загрози в Україні предметом особливої уваги державного керівництва стає підготовка висококваліфікованих захисників Батьківщини. Цей складний процес потребує систематичної роботи із виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею, громадянського виховання на засадах європейських цінностей. Зазначене повною мірою знайшло своє підтвердження у Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки (2015), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепції виховання ліцеїстів військових ліцеїв (2010), де наголошується, що стрижнем системи виховання учнівської молоді є ідея патріотизму, що передбачає формування любові й готовності до захисту Батьківщини. Важливим для суспільства є те, що взірцем громадянина-патріота мають бути саме представники учнівської молоді, які навчаються у військових ліцях. Виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею сприяє розвитку громадянського обов'язку військової служби. Теоретичний аспект патріотизму молодого покоління розробляли українські педагоги минулого: Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли вихованню любові до рідної землі та мови. Нині проблема виховання патріотизму учнівської молоді стала предметом цілої низки психолого-педагогічних досліджень і наукових праць українських учених (І. Бех, М. Боришевський, В. Івашковський, В. Каюков, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.). Важливими також є роботи з теорії та практики виховання патріотизму у військовослужбовців Збройних Сил України (В. Алещенко, А. Афанасьєв, В. Баранівський, О. Даценко, В. Дзюба, Я. Зорій, Ю. Красильник, Р. Кутовий, В. Мірошніченко, Л. Олійник, Г. П'янківський та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців, які займалися проблематикою підготовки військовослужбовців (офіцерів ЗСУ) можна відзначити А. Зельницького, О. Колісника, А. Кучерявого, О. Маслія, М. Нещадима, О. Прохорова, В. Рижикова, В. Ягупова та ін.

Методику проведення експериментального дослідження військових фахівців розкрито у працях І. В. Толока [8]; технологію проєктування дистанційних навчальних курсів науково розкриває А. О. Кучерявий [2]; методологічні основи розробки універсальної моделі військового фахівця представлені у фундаментальних працях М. І. Нещадима [3]; формування

готовності офіцерів ЗСУ до майбутньої професійної діяльності обґрунтовує О. А. Прохоров [4]; теорію системного підходу, теорію та практику ігрового навчання в професійній підготовці обґрунтовував В. С. Рижиков [5; 6]. Математична обробка педагогічного експерименту представлена Л. З. Румшинським.

Мета статті – здійснення математичного та статистичного аналізу рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях, доведення ефективності розробленої методики.

Виклад основного матеріалу. Визначення рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях в процесі підготовки у вищому військовому навчальному закладі потребувало проведення експерименту. Дослідження проводилося в період з 2014 по 2020 рік на базі Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри військової підготовки Національного авіаційного університету, Київського військового ліцею імені Івана Богуна із залученням 352 курсантів-респондентів. Було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ).

В цілях коректного проведення експериментальних досліджень всі курсанти Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедри військової підготовки Національного авіаційного університету, які приймали участь в експерименті, були заздалегідь (до початку експерименту) вирівняні за основними показниками, які впливають на успішність засвоєння навчального матеріалу.

Було проаналізовано змістову частину (знання, навички, уміння) та методи оцінки результатів освітнього процесу підготовки майбутніх офіцерів як складової моделі формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності у військових ліцеях на прикладі навчальних дисциплін «Науковий образ світу», «Педагогіка та військове навчання».

Представлені результати оцінки оригінальності думок (креативності) в процесі рольової гри «Методика підготовки та проведення контролю у процесі навчання», яка використовувалася для дидактичного наповнення навчальної дисципліни «Педагогіка та військове навчання». Якщо до початку експерименту цей показник становив 2,5 балу, то в кінці – 4,8 при $p < 0,01$. Відповідно до показників, в експериментальній групі сталися значні позитивні зміни в оригінальності думок (креативності). Порівнявши подібні результати в контрольній і експериментальній групах, слід зазначити достовірні відмінності в групах при $t = 3,9$; $p < 0,01$. До початку експериментального дослідження по даному показнику відмінність в групах носила випадковий недостовірний характер ($t = 0,91$; $p > 0,05$).

Таблиця 1

Оригінальність думок при проведенні рольової гри в експериментальній групі на початку і в кінці експерименту (оцінка за п'ятибальною шкалою)

Математичні показники	Експериментальна група	
	Початок експерименту	Кінець експерименту
$\bar{X}$	2,5	4,8
δ	0,28	0,44
m	0,062	0,01

Як зазначає І. Добрянський, упровадження системного підходу в навчально-виховний процес підготовки сучасних висококваліфікованих фахівців розвиває можливості використання трьох рівнів: *пошукового (початкового), креативного (достатнього), експериментального (високого)*, що, у свою чергу, значно поліпшить ефективність та якість навчання [1]. Погоджуючись з думкою вченого, надамо характеристику кожного рівня.

Початковий рівень безпосередньо залучає курсантів до вирішення дослідницьких завдань, розгляду проблемних ситуацій, прийняття рішень. На цьому рівні викладачеві важливо навчити курсанта побачити та сформулювати наукову проблему, висунути гіпотезу, розробити алгоритм дослідницької програми, коректно визначити методологію та обрати ефективні методи дослідження. Ефективною формою роботи на цьому рівні є, як ми вважаємо, індивідуальна робота, що спрямована на початковий рівень знань курсантів, яким пропонуються спеціально підібрані завдання. При цьому вони потребують допомоги при підготовці рефератів та курсових робіт.

Достатній рівень характеризується спонукання курсантів до самостійної діяльності на основі засвоєних знань і навичок науково-дослідної роботи. Курсанти навчаються самостійно аналізувати вихідні дані, обґрунтовувати нові підходи до вирішення проблемних ситуацій, здійснюють розбір дослідницьких робіт та проєктів, самостійно висувають робочу гіпотезу, перевіряють нові набуті теоретичні знання на практиці, формують визначення, самостійно готують реферати та курсові роботи.

Високий рівень надає курсантам змогу на основі знань самостійно обрати тему дослідження, сформулювати її актуальність, дати теоретичну оцінку процесам і явищам, запропонувати власний алгоритм розв'язання проблем, здійснювати безпосереднє дослідження в навчальному закладі та при проходженні служби [1].

Серед загального масиву (N + M) експериментальний рівень показали 74 респондентів, креативний – 130 осіб, пошуковий – 148 курсантів. Низький відсоток (21%) майбутніх офіцерів ЗСУ із високим рівнем готовності до професійної діяльності у військових ліцях підтвердив необхідність її формування у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Достатній рівень продемонстрували 37 осіб %, початковий – 42% респондентів (рис. 1).

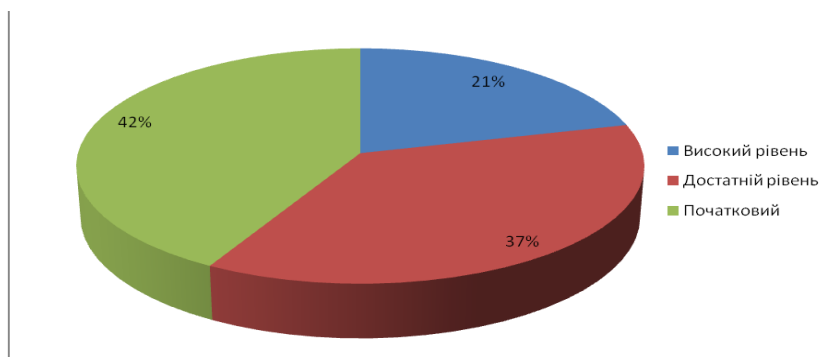


Рис. 1. Рівні готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцях перед початком експерименту

Згідно з отриманими даними зміна емпіричних частот в експериментальних групах виявляє тенденцію до збільшення частки курсантів із високим та середнім рівнем готовності до професійної діяльності у військових ліцях в процесі психолого-педагогічної підготовки у

військовому навчальному закладі та зменшення кількості майбутніх офіцерів ЗСУ з низьким рівнем готовності (рис. 2).

Результати підрахунків свідчать про ефективність формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях за означеною експериментальною методикою.

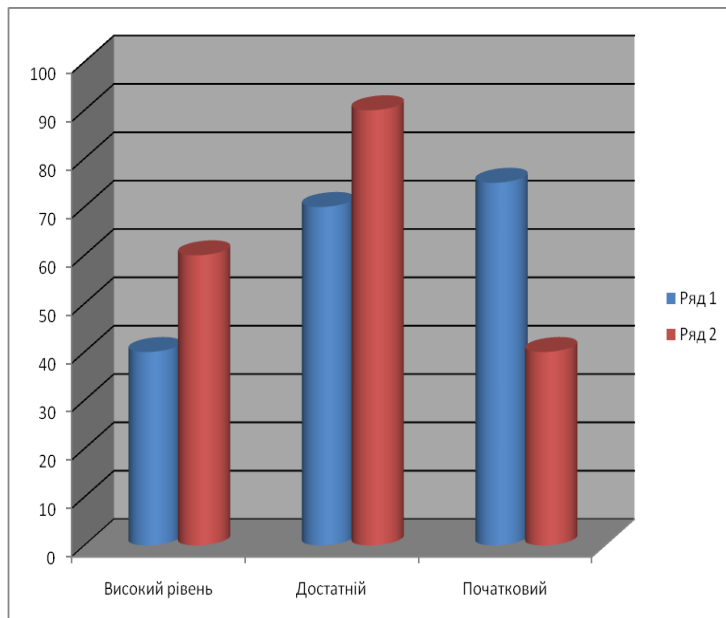


Рис. 2. Зміна емпіричних частот в експериментальних групах

Оцінювали комплекс завдань за кожним компонентом із критеріальною оцінкою ефективності (k). Високий рівень готовності (90–100 %); достатній (75–89 %); недостатній (60–74 %). Критеріальну оцінку використовували для з'ясування ефективності сформованості кожного компоненту, в т. ч. транспозиційних властивостей та рівня готовності загалом. Залежно від реальних проявів кожного компонента їм надавалось числове значення від 1 до 3. Отже, 3 – високий; 2 – достатній; 1 – недостатній. Відповідно, отримуємо числове значення коефіцієнта готовності: k – високий ($2,7 \leq k \leq 3$), достатній ($2,25 \leq k < 2,7$), недостатній ($1,8 \leq k < 2,25$).

Коефіцієнт досліджуваного компонента вираховували за формулою:

$$K_j = \frac{a(3) + b(2) + v(1)}{n} \quad (1)$$

де K_j – досліджувана компетенція;

a, b, v – кількість чинників (ознак, проявів) залежно від ситуації в реальному педагогічному процесі;

n – загальна кількість ознак (чинників).

При дослідженні ми виходили з того, що підготовка в умовах експериментального навчання вважається ефективною, якщо $k \geq 2,7$. Числовими показниками ефективності кожної компетенції є середнє значення оцінок за кожним чинником.

Загальний показник ефективності формування готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної діяльності у військових ліцеях, їх знань і практичних вмінь здійснювати виховно-педагогічну діяльність вираховували за формулою:

$$K_{сер} = \frac{K1 + K2 + K3 + K4 + K5}{5} \quad (2)$$

де K_1, K_2, K_3, K_4, K_5 – компоненти;

$K_{сер}$ – показник готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військових ліцеях.

Отриманий експериментальний матеріал опрацьовували за адекватною методикою [7; 8], а описана вище формула дала можливість для характеристики якості сформованості готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної діяльності у військових ліцеях, визначила рівень педагогічної культури кожного респондента, що брав участь у експерименті. Відповідні заміри психолого-педагогічної підготовки офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому коледжі проводились на початку експерименту і було доведено достовірну відсутність різниці у результатах вихідної діагностики.

На закінчення експериментального навчання спостерігалось статистично значне підвищення рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної діяльності у військових ліцеях, яку покладено в основу професійної компетентності офіцера, що проходить службу у військовому ліцеї, але в експериментальній групі встановлено достовірне значення ($P = 0,05$), вище, ніж у контрольній групі, для розвитку таких складових при участі у рольових і ділових іграх [5; 9]. При визначенні такого чинника, як готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до виховно-педагогічної діяльності у військовому коледжі була запропонована практична участь респондентів у рольових та ділових іграх, пов'язаних з посадовими обов'язками офіцера [6]. Для визначення структури готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї було виокремлено такі складові: педагогічна культура, культура діалогу, виховно-педагогічна практика, двосторонній діалог у навчально-виховній роботі (рис. 3).

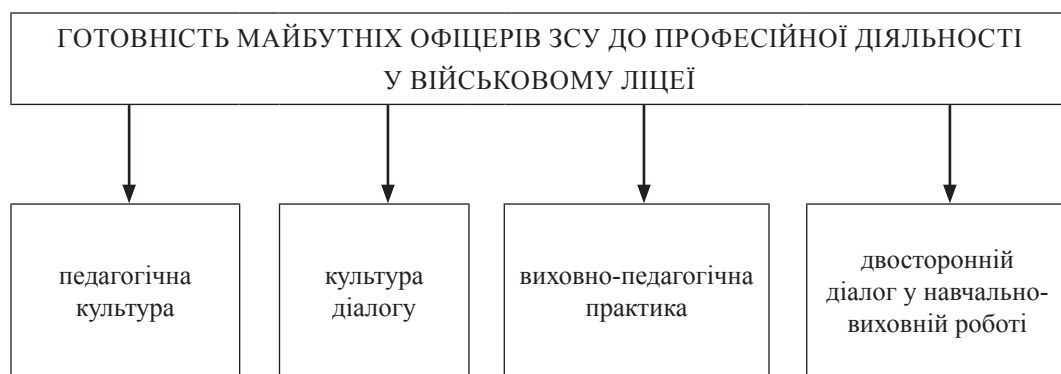


Рис. 3. Складові готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї

Таблиця 2.

Результати готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї

	Складові педагогічної культури	Початок експерименту		Кінець експерименту	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Педагогічна культура	3,1	3,2	4,0	4,8
2	Культура діалогу	3,4	3,3	3,8	4,8
3	Виховно-педагогічна практика	3,5	3,4	3,5	4,8
4	Двосторонній діалог у навчально-виховній роботі	3,5	3,3	3,7	4,8
	Підсумок	3,375	3,325	3,75	4,8

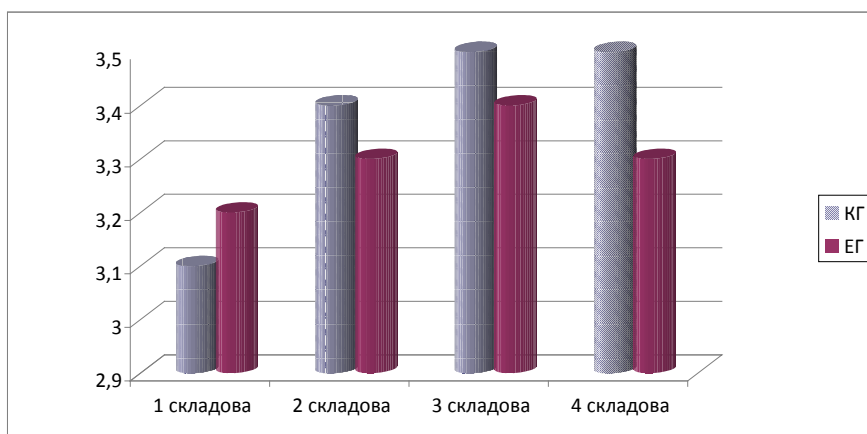


Рис. 4. Рівні готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї в контрольній та експериментальній групах до початку експерименту

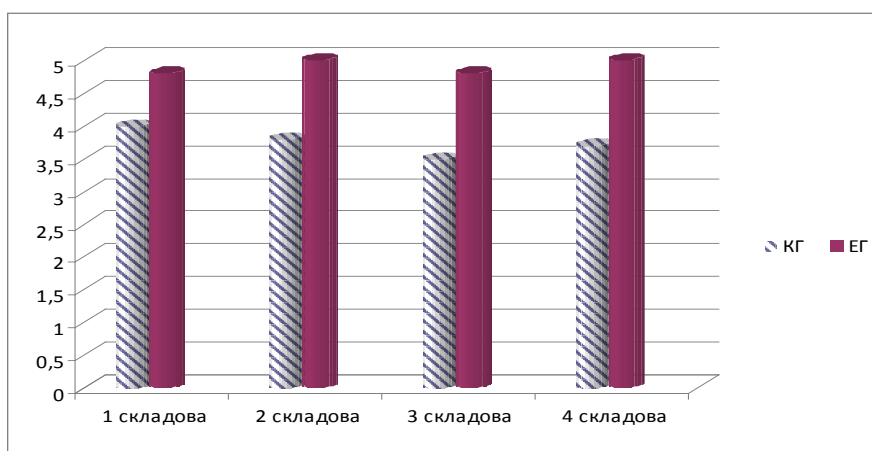


Рис. 5. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї в контрольній та експериментальній групах у кінці експерименту

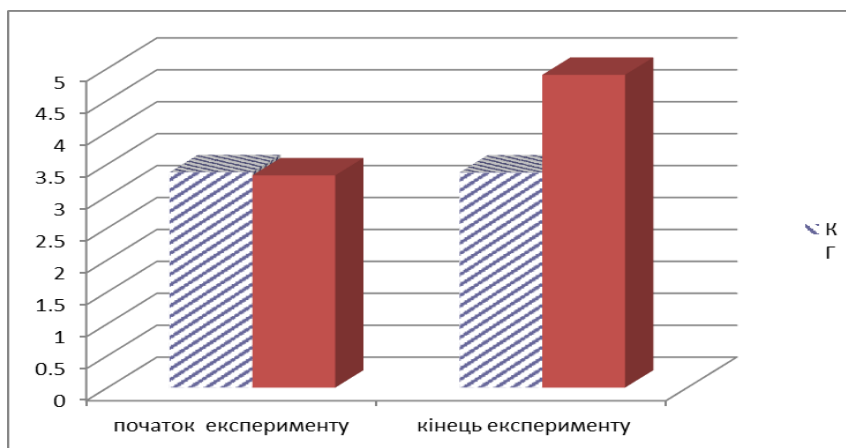


Рис. 6. Порівняльна характеристика рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї на закінчення експерименту

Підбиття підсумків семінарського заняття з використанням методу «Мозкового штурму» на прикладі навчальної експериментальної дисципліни «Науковий образ світу» в експериментальній і контрольній (традиційна форма проведення) групах зведено табл. 3 і графічно відображено на рис. 7.

Таблиця 3

Підбиття підсумків практичного заняття

Математичні показники	Експериментальна група		Контрольна група	
	початок експерименту	кінець експерименту	початок експерименту	кінець експерименту
$\bar{X}$	3,35	5,0	3,4	3,75
δ	0,99	0	0,82	0,68
m	0,22	0	0,18	0,15

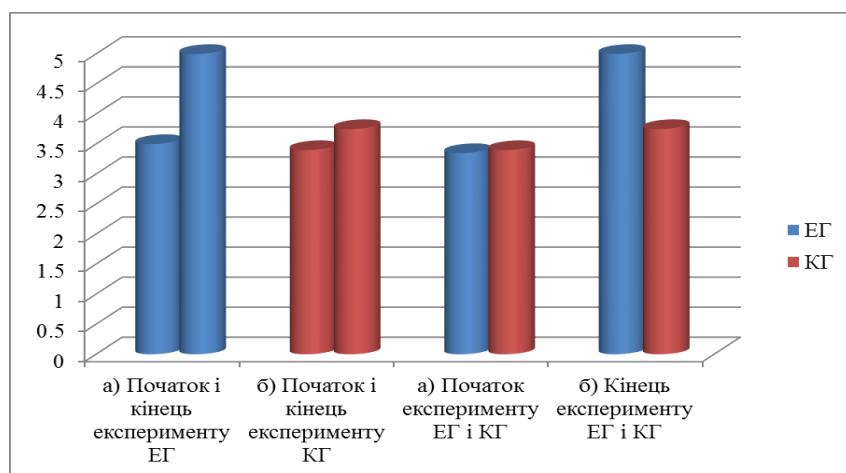


Рис. 7. Графічне зображення рівнів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї на початку та у кінці експерименту

Відповідно до даних графічного зображення рівень теоретичних знань у експериментальній групі, де використовувались на практичних заняттях інтерактивні методи навчання у вигляді «мозкового штурму», на кінець експерименту збільшився на півтора бали за п'ятибальною шкалою оцінки, а в контрольній групі відбулося лише незначне поліпшення якості знань. Це вочевидь показує ефективність застосування методу «мозкового штурму» в освітньому процесі ВВНЗ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Систематичне використання методу «мозкового штурму» в освітньому процесі ВВНЗ створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку курсантів, майбутніх офіцерів – захисників Вітчизни. «Мозковий штурм» є прекрасним методом, щоб використати досвід учасників з метою розв'язування проблем і розробки ідей.

Йдучи шляхом інтегрування навчальних дисциплін, було досягнуто єдності багато-концептуальних компонентів готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності у військовому ліцеї та відбулася інтенсифікація цього процесу. У процесі оволодіння змістом навчальних дисциплін курсантами організація освітнього процесу потребувала удосконалення: пріоритетності набуло міждисциплінарне планування, усунення дублювання визначень основних психолого-педагогічних категорій, фактів, раціональна організація занять із використанням нетрадиційних підходів. Спираючись на визначені теоретичні положення, в основу інтегрування було покладено дедуктивно-індуктивну логіку побудови змісту навчального матеріалу дисциплін (від загального – до часткового; від часткового – до загального на вищому рівні абстрагування). Практичний досвід свідчить про те, що за комплексного використання інтерактивного навчання та навчальних дисциплін гуманітарного профілю можна вплинути на ставлення майбутніх фахівців на якість самостійних дослідницьких компетентностей та комунікативної взаємодії в умовах конструювання методичного забезпечення освітнього процесу. Поглиблення проблематики дослідження пов'язуємо із розробленням методичних рекомендацій, дидактичного забезпечення реалізації навчальної програми «Педагогіка та військове навчання», щодо удосконалення виховної роботи у готовності майбутніх офіцерів до освітньої роботи у військових ліцеях.

Використані джерела

- [1] І. А. Добрянський, *Приватна вища освіта в Україні. Курс лекцій*, Кіровоград, Україна: «Імекс-ЛТД», 2006.
- [2] А. О. Кучерявий, «Служіння офіцера як чинник проектування виховної роботи у навчальних закладах військового типу», *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, вип. № 14, с. 53-60, 2016.
- [3] М. І. Нешадим, *Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика*, монографія, Київ, Україна: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003.
- [4] О. А. Прохоров, «Формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту», дис. канд. пед. наук, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Київ, Україна, 2011.
- [5] В. С. Рижиков, *Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів*, монографія, Херсон, Україна: ТОВ «Айлант», 2010.
- [6] В. С. Рижиков, «Методика використання «мозкового штурму» на семінарських заняттях в професійній підготовці у вищих військових навчальних закладах (ввнз)», *Молодь і ринок*, № 5 (160), с. 26-32, травень, 2018.
- [7] Л. З. Румшинський, *Математическая обработка результатов эксперимента*, Москва, РСФСР: Наука, 1971.
- [8] І. В. Толок, «Методика проведення експериментального дослідження формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців оперативно-тактичного рівня підготовки», *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, вип. 33, с. 37-40, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>. Дата звернення: Лют. 05, 2019.

- [9] I. Bakhov, V. Ryzhykov, A. Kozyr, D. Yynyk, and T. Yynyk, "Features of the Formation of an Officer of the Armed Forces as the Sole Leader (Manager) of a Military Organization," *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, vol. 8, no. 4, pp. 9626-9630, Nov. 2019.

References

- [1] I. A. Dobryans'kyj, *Pryvatna vyshsha osvita v Ukraini. Kurs lekcij*, Kirovograd, Ukraina: «Imeks - LTD», 2006.
- [2] A. O. Kucheryavyj, «Sluzhinnya oficera yak chyunnyk proektuvannya vyxovnoyi roboty u navchalnyx zakladaх viyskovogo typu», *Visnyk Cherkas'kogo universytetu. Pedagogichni nauky*, vy'p. # 14, s. 53-60, 2016.
- [3] M. I. Neshhady'm, *Viyskova osvita Ukrainy: istoriya, teoriya, metodologiya, praktyka*, monografiya, Ky'yiv, Ukraina: Vy'davnycho-poligrafichnyj centr «Ky'yivs'kyj universytet», 2003.
- [4] O. A. Proxorov, «Formuvannya gotovnosti majbutnix oficeriv do profesijnoyi diyal'nosti na zasadaх pedagogichnogo menedzhmentu», dy's. kand. ped. nauk, Ky'yiv. nacz. un-t im. T. Shevchenka, Ky'yiv, Ukraina, 2011.
- [5] V. S. Ry'zhy'kov, *Teoriya i praktyka konstruyuvannya cil'ovyx modelej (profesigram) ta procesu profesijnoyi pidgotovky majbutnix yury'stiv*, monografiya, Xerson, Ukraina: TOV «Ajlant», 2010.
- [6] V. S. Ry'zhy'kov, «Metodyka vykorystannya «mozkovogo shturmu» na seminars'kyx zanyattiyax v profesijnij pidgotovci u vyshhyx viyskovyx navchalnyx zakladaх (vvnz)», *Molod i ry'nok*, # 5 (160), s. 26-32, traven', 2018.
- [7] L. Z. Rumshinskij, *Matematicheskaya obrabotka rezul'tatov ehksperimenta*, Moskva, RSFSR: Nauka, 1971.
- [8] I. V. Tolok, «Metodyka provedennya ehksperymental'nogo doslidzhennya formuvannya psy'xologo-pedagogichnoyi kompetentnosti viyskovyx faxivciv operatyvno-taktychnogo rivnya pidgotovky», *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya u pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy*, vy'p. 33, s. 37-40, 2012. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>. Data zvernennya: Lyut. 05, 2019.
- [9] I. Bakhov, V. Ryzhykov, A. Kozyr, D. Yynyk, and T. Yynyk, "Features of the Formation of an Officer of the Armed Forces as the Sole Leader (Manager) of a Military Organization," *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, vol. 8, no. 4, pp. 9626-9630, Nov. 2019.

Александр Бондаренко, полковник, заместитель начальника Военного института Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПРОВЕРКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БУДУЩИХ ОФІЦЕРІВ ВСУ К ПРОФЕСІОНАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ВОЄННИХ ЛІЦЕЯХ

В статті пропонуються результати формуючого експерименту по перевірці рівня готівності майбутніх офіцерів ВСУ к професіональній діяльності в воєнних ліцеях методами математическої статистики. Уточнені складові готівності майбутніх офіцерів ВСУ к професіональній діяльності в воєнних ліцеях, в частині: педагогіческа культура, культура діалога, виховально-педагогіческа практика, двохсторонній діалог в учібно-виховній роботі, в воєнних ліцеях. В процесі дослідницько-експериментальної роботи для розвитку складових готівності майбутніх офіцерів ВСУ к професіональній діяльності була розроблена учібна дисципліна «Педагогіка і воєнне навчання» і апробована авторська ролева гра «Методика підготовки і проведення контролю в процесі навчання». Аналіз результатів формуючого експерименту доказав підвищення рівня готівності респондентів експериментальної групи благодя введенню в освітній процес воєнних ліцеїв інтерактивних методів навчання («мозкової атаки», ролевих і делових ігор). Оцінка рівня готівності майбутніх офіцерів ВСУ к професіональній діяльності в воєнних ліцеях з допомогою результатів математическої статистики доказує ефективність запропонованої авторської методики.

Ключевые слова: уровни профессиональной деятельности; подготовка будущих офицеров ВСУ; интерактивное обучение; структура готовности, военный лицей; результаты научно-исследовательского эксперимента.

Oleksandr Bondarenko, Deputy Commandant of the Military Institute for Armament – Chief of Armament, Colonel, Kyiv, Ukraine.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF FORMATION READINESS OF FUTURE OFFICERS OF THE AFU TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN MILITARY LYCEUMS

The article outlines the results of the formative stage of pedagogic experiment, which allowed to check and evaluate the levels of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for conducting professional activity at military lyceums by the methods of mathematical statistics. The author determined the components of the readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for professional activity at military lyceums, in particular: pedagogical culture, culture of dialogue, instructional and educational practice, bilateral dialogue within instructional and educational work at military lyceums. To develop the above mentioned components of the researched readiness the study course «Pedagogy and Military Education» was developed and implemented within 3 military institutions. The total number of the involved cadets is 352 people, started from 2014 up to 2020 year. The author's role playing game «Methods of training and monitoring in educational process» was introduced and tested in course of the research. The analysis of the results of the formative stage of the experiment proved the increasing of the level of readiness among the respondents of the experimental group due to the introduction of interactive teaching methods (namely, «brainstorming», role playing and military games) during educational process at military lyceums. Such approaches lead cadets to self-realization, self-study and help them to master practical skills based on gained experience (including intellectual creativity connected with peculiarities of military service and decision making process). Evaluation of the levels of readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine for professional activity at military lyceums with the help of the results of mathematical statistics proved the effectiveness of the proposed author's methods which can deeply enhance military training process of future patriots and protectors of Ukraine.

Keywords: levels of professional activity; training of future officers of the Armed Forces of Ukraine, interactive learning, readiness structure, military lyceums, results of research experiment.



Олена Карасьова — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного фармацевтичного університету, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: сучасні методи викладання англійської мови у ВНЗ; лексичні трансформації при перекладі англійських текстів; дослідження з загальної педагогіки та історії педагогіки; організація самостійної роботи студентів у ВНЗ.

e-mail: karasyovahelen@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8922-9036>

УДК (378.147 (09) (477.54/.62)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2142-149>

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СЛОБОЖАНЩИНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто проблему активізації самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях; з'ясовано провідні форми та методи організації самостійної роботи студентів наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., а саме: попередня підготовка до лабораторно-практичних занять; демонстрація наочності та навчання методам дослідження; виготовлення колекції препаратів кожним студентом та ведення спеціальних записів про результати роботи в журналах; виконання лабораторної роботи. Окреслено напрями використання набутого досвіду за умов упровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів.

Ключові слова: організація; самостійна робота студентів; підготовка до лабораторно-практичного заняття; лабораторна робота; форми організації самостійної роботи студентів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. За сучасних умов трансформації суспільного устрою в Україні, розвитку національної системи освіти та її інтеграції до європейського й світового освітнього простору пріоритетним завданням вищої ланки є підготовка фахівця, здатного до максимальної самореалізації своїх можливостей та усвідомленого й самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях. Успішна реалізація означених пріоритетів вимагає творчого вдосконалення чинних форм, методів, способів і засобів організації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти, які б забезпечували здобуття якісної освіти майбутніми фахівцями з метою розвитку професійних, загальноосвітніх компетентностей, підвищення загальнокультурного рівня та збагачення на цій основі інтелектуального й духовного потенціалу нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі проблемі організації самостійної роботи студентів на лабораторних заняттях присвячено праці Л. Кочун, І. Козак, В. Кисличенко, С. Марчишин, З. Омельченко, С. Олійник, І. Піскун-Сулім, О. Самохвалова, Г. Степанькова Т. Філінської, О. Червакова та ін.

У праці І. Козак розкрито питання організації самостійної роботи студентів під час проведення лабораторних занять та запропоновано різні типи алгоритмів виконання лабораторних завдань: алгоритм відтворення, розпізнавання та проблемний алгоритм, а також класифікацію лабораторних робіт залежно від специфіки завдань [1, с. 22]. Питання методики підготовки та проведення лабораторних занять з різними формами та методами організації самостійної роботи студентів проаналізовано такими ученими як В. Кисличенко, С. Марчишин, З. Омельченко [2]. У праці І. Піскун-Сулім схарактеризовано вплив лабораторного практикуму на рівень знань із навчальної дисципліни, перелічено форми організації самостійної лабораторної роботи студентів, зазначено можливості лабораторного практикуму для наукових досліджень студентів [3, с. 6]. О. Самохвалова, С. Олійник, Г. Степанькова висвітлюють питання організації самостійної роботи студентів під час виконання лабораторної роботи та проведення наукових досліджень [4, с. 373]. У наукових працях Т. Філінської та О. Червакової визначено питання використання основних методів дослідження та ознайомлення студентів з вимогами до оформлення результатів наукових досліджень у лабораторних умовах [5, с. 4].

Водночас історико-ретроспективних досліджень із питання активізації організації самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях у вищих навчальних закладах (ВНЗ) Слобожанщини наприкінці XIX – на початку XX ст. не проводилося.

Метою статті є спроба з'ясувати найбільш поширені форми та методи організації самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях у вищих навчальних закладах Слобожанщини наприкінці XIX – на початку XX ст., використання яких сприятиме вдосконаленню підготовки майбутніх фахівців у сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз доповідей комісій інститутів, спогадів професорів та студентів про організацію навчального процесу у ВНЗ Слобожанщини в досліджуваній період показав, що навчально-викладацький склад приділяв багато уваги питанню організації самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях, пошуку нових форм та методів її активізації. Упровадження цього досвіду у ВНЗ може розвинути інтегральні, загальні та професійні компетенції студентів, сприяти саморозвитку й самореалізації в умовах використання компетентнісного підходу в процесі навчання на сучасному етапі модернізації освіти.

Так, однією з форм організації самостійної роботи студентів була підготовка студентів до лабораторно-практичних занять, що здійснювалась у різних кабінетах та лабораторіях: мінералогічних, ботанічних, зоологічних та ін. Вона полягала у виконанні різних самостійних досліджень та розвивала такі компетенції, як здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації, уміння виявляти та розв'язувати проблему.

Аналіз доповідей комісій Харківського інституту сільського господарства та лісівництва, студентів Харківського ветеринарного інституту показав, що самостійні мікроскопічні спостереження для вивчення явищ рослинного життя та дослідження “причин, які шкідливо діють” [6] студенти здійснювали в ботанічному кабінеті; у зоологічному вони вивчали внутрішню будову тіла тварин, а також шкідників сільського господарства – комах [7].

Аналіз оглядів викладання предметів в харківських ВНЗ за різні роки, спогадів професорів та студентів показав, що лабораторна робота наприкінці XIX – на початку XX ст. стала

однією з форм самостійної роботи студентів, сутність якої полягала у проведенні студентами натурних або імітаційних експериментів, досліджень під керівництвом викладача. Як мета цієї форми роботи ставилося оволодіння такими компетенціями: самостійне опанування студентами системою способів і методів експериментального практичного дослідження; розвиток творчих дослідницьких навичок студентів; застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань. Ця форма самостійної роботи студентів упроваджувалась у навчальний процес усіх ВНЗ. Сукупність навичок та вмінь з організації лабораторної роботи в досліджуваний період може стати корисною в умовах сучасної підготовки майбутніх фахівців та розвинути у студентів здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички для опанування основами теорії досліджень, здатність до самостійного розв'язання професійних задач.

Наприклад, технічна лабораторія в Ново-Олександрійському інституті мала всі необхідні пристосування й апарати, за допомогою яких студенти могли самостійно виконувати завдання викладачів та лабораторні роботи. У лабораторії були препарати для здрібнювання, для вилущування, відбивна піч для прожарювання, для сухої перегонки дерева, казани для обробки жирів, винокурний апарат, гідравлічний прес для витискування олії з насіння та деякі інші прилади й апарати, за допомогою яких студенти досліджували сирі матеріали, різний ступінь обробки матеріалів, залишки фабрикацій тощо [8].

Аналіз протоколів засідань кафедр, Правил для студентів Харківського ветеринарного інституту [9], [10] свідчить про те, що на лабораторно-практичних заняттях зооветеринарного інституту в досліджуваний час самостійна робота студентів складалась із вивчення різних методів дослідження, приготування препаратів, розтину трупів, оформлення протоколів розтинів та з постановки клінічного, мікроскопічного й експериментального діагнозу кожним студентом на кожному занятті. Такі форми та методи організації самостійної лабораторної роботи можуть стати корисними при оптимізації програмних результатів навчання у закладах вищої освіти на сучасному етапі реформування освіти.

Слід зазначити, що лабораторно-практичні заняття з патологічної гістології для студентів III курсу організовувались протягом усього року, по 6 год на тиждень. На цих заняттях кожний студент зобов'язаний був приготувати колекцію препаратів із таких 8 відділів: розлад і лімфорух (9 препаратів); розлад харчування (15 препаратів); пігментація (2 препарати); запалення (8 препаратів); регенерація (1 препарат); паразити (4 препарати); інфекційні гранулеми (3 препарати); новотвір (28 препаратів). Кожний студент був зобов'язаний під керівництвом доцента й асистента зробити розтин трупа тварини й оформити протокол цього процесу в особливу книгу, із зазначенням усіх змін і відступів від норми того або іншого органу [9, с. 150].

Проаналізовані звіти про діяльність Харківського ветеринарного інституту, бактеріологічної станції, особистих справ студентів [10], [11] показав, що від студентів завжди вимагалася самостійна постановка клінічного діагнозу, а у відповідних випадках – і мікроскопічного та експериментального. Наприклад, практичні заняття в зоотомічному кабінеті проходили щодня протягом 3 год у другій половині дня під керівництвом професора Трофимова й прозектора Боручикова, причому студенти після здавання всіх самостійно приготовлених ними препаратів мусили зробити самостійно розтин і виявити знання з усіх відділів анатомії [10, с. 79].

Багато вільного часу студенти проводили в лабораторіях, виконуючи лабораторні завдання на лабораторно-практичних заняттях. Скажімо, на лабораторно-практичних

заняттях із судової ветеринарії, під керівництвом доцента Попова, кожен студент окремо на практиці вивчав методику судово-ветеринарних досліджень різних зернових продуктів та сіна, визначення оптимального для них часу укосу, відповідної погоди, для його заготовлення та допустимого ступня його зіпсованості [9, с. 193].

Аналіз матеріалів за темою дослідження підтвердив організацію самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях за допомогою методу демонстрації та навчання прийомів експериментальних досліджень, що сприяло активізації уваги студентів, розвитку загальних і фахових компетенцій, а саме: розвитку дослідницьких вмінь, логічного мислення та вміння проводити самостійний аналіз, що може бути цінним у впровадженні та розробленні інноваційних технологій навчання в умовах інтеграції сучасної освіти.

Проаналізовані звіти, промови, протоколи засідань рад Харківського технологічного інституту [12], [13] свідчать, що велике значення у вищій технічній школі надавалося навчанню студентів навичок і прийомів експериментальних досліджень, глибокому вивченню математики, фізики, геології, розвитку творчих здібностей майбутнього спеціаліста, його здатності самостійно виконувати чи розв'язувати технічні завдання. З цією метою студенти досліджували теоретичні технічні питання в умовах лабораторії, а також вивчали технічні правила застосування електротехніки.

Аналіз звіту, виголошеного на річному акті 15 вересня 1895 р. директором інституту В. Кирпичовим, переконує, що одним зі способів активізації самостійної роботи студентів в цей період було навчання креслення й малювання. У «креслярських» студенти проводили більшу частину свого навчального часу, навчаючись спочатку зовнішніх прийомів графічних мистецтв, а потім займалися конструюванням машин, будинків, апаратів і, таким чином, розвивали в собі здатність до технічної творчості, обдарування до створення нових частин машин чи їх повного проєктування, мостів будинків, фабрик і заводів [12, с. 8].

Цікавим є й той факт, що фізичний кабінет технологічного інституту мав багато приладів для практичних робіт студентів, котрі вивчали тут різні прийоми спостережень над фізичними явищами, знання яких важливе для технологів, оскільки під час вивчення явищ, що відбуваються в машинах, мостах, техніка застосовує ті самі прийоми спостереження, як у житті під час фізичних досліджень. При кабінетові була майстерня, де студенти самостійно виготовляли фізичні прилади й працювали в галузі електрики, розвивали здатності використовувати теоретичні знання на практиці, оцінювати та забезпечувати якість виконаних робіт.

Крім того, для мікроскопічного дослідження рослинних волокон, тканин і взагалі рослинних продуктів, які застосовувались у техніці, був ботанічний кабінет, де проходили практичні заняття студентів, на яких вони ознайомлювались із застосуванням мікроскопа у промислових цілях [12, с. 12].

Аналіз навчального плану на 1902/1903 навчальний рік у механічному відділі Харківського технологічного інституту переконує, що на практичних заняттях студенти самостійно розв'язували завдання, розв'язок яких потребував аналізу, знання аналітичної геометрії, робили епюри та проєктування з механіки, проводили випробування газомоторів, парових машин і казанів, що вимагало від них великої роботи, мислення, логіки [14].

Як показав аналіз навчальних програм, з 1905 р. запроваджувалася предметна система викладання, головна мета якої полягала в наданні студентам можливості працювати більш самостійно, скоротити для тих, хто бажає, термін перебування в інституті й підвищити загальний рівень знань [15, с. 41]. З цією метою на початку XX ст. у цьому ВНЗ було створено лабораторії – поживних та мінеральних речовин, хімічну, механічну,

красильних та органічних речовин, електрометричний та фізичний кабінети, механічну майстерню, де студенти на лабораторних заняттях самостійно проводили спостереження й опановували вибрану науку, розвивали здатність вчитися й бути сучасно навченим.

Певним підсумком організації самостійної роботи студентів Харківського технологічного інституту можна вважати звіт директора інституту Л. Мукачева на річному акті 15 вересня у 1910 р. У ньому наголошувалось, що всі технологічні допоміжні навчальні кабінети постійно поповнювались із метою покращання самостійної роботи студентів і навіть, за задумом директора інституту, для певної заміни самостійною роботою книжного вивчення, тобто заміни підручників «наочною мовою» практики лабораторних занять. Професорсько-викладацький склад спрямовував свої зусилля на те, що головні положення й технічні застосування електротехніки були з'ясовані тільки в умовах лабораторних занять [15, с. 17]. Ці заняття класифікувались як ефективний засіб для успішного викладання таких галузей техніки, як прикладна механіка, опір матеріалів, гідравліка та ін., попри те, що основні елементи цієї групи предметів, як конкретніші, дають можливість їх чисто теоретичного засвоєння.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, провідні форми та методи організації самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях у ВНЗ Слобожанщини наприкінці XIX – на початку XX ст. було б доцільно впровадити в навчальний процес сьогодні з метою формування інтегральних, загальних та фахових компетентностей студентів як складової успішної підготовки майбутніх фахівців, а саме: обов'язкову підготовку до лабораторно-практичного заняття кожним студентом у лабораторіях, фізичних кабінетах, майстернях у позанавчальний час; лабораторну роботу з письмовим звітом про її виконання лаборантові чи завідувачеві лабораторії з метою об'єктивної оцінки успішності цих занять; пояснення та демонстрацію прийомів наукового дослідження (експериментальні дослідження; оформлення протоколів розтинів та постановка клінічного, мікроскопічного й експериментального діагнозу студентами до кожного заняття; самостійне приготування колекції препаратів кожним студентом, фізичних приладів; самостійне виготовлення спеціальних замовлень; розроблення проєктів для підприємств).

Крім того, пропонуємо вдосконалення навчальних планів і програм з введенням годин для самостійної підготовки та самостійної роботи студентів на лабораторно-практичних заняттях протягом усіх курсів навчання (не менше шести годин на тиждень) та посилення практичного елементу на медичних, ветеринарних, технічних спеціальностях.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є простеження етапів організації самостійної роботи студентів у ВНЗ Слобожанщини у період XX–XXI століття та особливості формування професійних компетентностей студентів досліджуваного періоду.

Використані джерела

- [1] І. Козак, *Теорія і методика викладання в вищій школі. Практикум з навчальної дисципліни* : навч. посіб. для підготовки докторів філософії очної форми навчання, які навчаються за спеціальністю 133 – «Галузеве машинобудування». Київ, Україна: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/CHC%202.pdf>. Дата звернення: березень 19, 2020.
- [2] В.С. Кисличенко та ін., *Методика підготовки та проведення лабораторних занять з фармакогнозії: навч.-метод. посіб.*: Тернопіль, Україна: ТДМУ, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/10986/1/%D0%9F%D0%BE_1-2.pdf. Дата звернення: березень 19, 2020.

- [3] І.М. Піскун-Сулім, “Роль лабораторного практикуму у процесі підготовки майбутніх учителів фізики”, *Молодий вчений*, № 12(52) с. грудень, 2017, с.6-11. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/2.pdf>. Дата звернення: березень 19, 2020.
- [4] О.В.Самохвалова, С.Г.Олійник, Г.В.Степанькова, “Роль самостійної роботи у вивченні дисципліни «Науково-дослідна робота студентів»”: *Перша Міжнар. наук.-метод. конф. Модернізація вищої освіти та забезпечення якості освітньої діяльності*, Харків, Україна: 2019, с. 373-375. [Електронний ресурс]. Доступно: http://elib.hduht.edu.ua/bitstream/123456789/4654/1/t_31.05.19.pdf. Дата звернення: березень 19, 2020.
- [5] I. Filinska, O.Chervakov, A.Filinska, *Metodychni vказivky do vykonannya laboratornykh robot z kursu «Naukovi doslidzhennia za temoiu mahisterskoi roboty» dlia studentiv V kursu napriamu pidhotovky 6.051701. Dnipropetrovsk, Ukraina: DVNZ UDKhTU, 2016.* [Електронний ресурс]. Dostupno: <https://udhtu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/08/7f19f88f232694b86a439a8b680205f7.pdf>. Дата звернення: березень 19, 2020.
- [6] Алексеев Сергей Алексеевич (1900 – 1904), ГАХВИ. Ф. 928. оп. 3, д. № 1, Харьков, Россия, 1904.
- [7] Выщипан Дмитрий Львович (1903 – 1939), ГАХВИ. Ф. 928. оп. 3, д. № 13, Харьков, Россия 1939.
- [8] И. Д. Фурсенко, Харьковский сельскохозяйственный институт. Очерки истории, Киев, Украина : Выща шк., 1968.
- [9] Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института императора Николая I за 1912 год, Совет Харьк. ветеринар. ин-та, Харьков, Россия : Тип. Адольф Дарре, Т. 2., 1913.
- [10] Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного института императора Николая I за 1913 , Совет Харьк. ветеринар. ин-та , Харьков, Россия : Тип. Адольфа Дарре, 1915.
- [11] Отчет Бактериологической станции Харьковского ветеринарного института Императора Николая I за 1914 год, Совет Харьк. ветеринар. ин-та, Харьков, Россия : Тип. Адольф Дарре, 1915.
- [12] Устав Харьковского технологического института Императора Александра III, Харьковского Политехнические События и факты, Ю. Т. Костенко, Харьков, Россия : М. Зильберберг, 1906.
- [13] О производстве анализов и испытаний в учебных лабораториях института, ГАХТИ. Ф. 770. оп. 1, д. № 259, Харьков, Россия, 1890.
- [14] Харківський політехнічний : події та факти, Ю. Т. Костенко, Харків, Україна : Прапор, 1999.
- [15] В. Л. Кирпичев, Задачи высшего технического образования, Харьков, Украина : Тип. В. С. Бирюкова, 1890. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/3447>. Дата звернення : січень 30, 2020.

References

- [1] I. Kozak, *Teoriia i metodyka vykladannia v vyshchii shkoli. Praktykum z navchalnoi dystsypliny : navch. posib. dlia pidhotovky doktoriv filosofii ochnoi formy navchannia, yaki navchaitsia za spetsialnistiu 133 – «Haluzeve mashynobuduvannia.* Kyiv, Ukraina: KPI im. Ihoria Sikorskoho, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/CHC%202.pdf> Data zvernennia: berezen 19, 2020. березень 19, 2020.
- [2] V.S. Kyslychenko ta in., *Metodyka pidhotovky ta provedennia laboratornykh zaniat z farmakohnozii: navch.-metod. posib: Ternopil, Ukraina: TDMU, 2016.* [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/10986/1/%D0%9F%D0%BE_1-2.pdf Data zvernennia: berezen 19, 2020. березень 19, 2020.
- [3] І.М. Піскун-Сулім, “Роль лабораторного практикуму у процесі підготовки майбутніх учителів фізики”, *Молодий вчений*, № 12(52) с. грудень, 2017, с.6--11 [Електронний ресурс]. Доступно: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/2.pdf> Data zvernennia: berezen 19, 2020.
- [4] О.В.Самохвалова, С.Г.Олійник, Г.В.Степанькова, “Роль самостійної роботи у вивченні дисципліни «Науково-дослідна робота студентів»”: *Перша Міжнар. наук.-метод. конф. Модернізація вищої освіти та забезпечення якості освітньої діяльності*, Харків, Україна: 2019, с. 373- 375. [Електронний ресурс]. Dostupno: http://elib.hduht.edu.ua/bitstream/123456789/4654/1/t_31.05.19.pdf Data zvernennia: berezen 19, 2020.

- [5] I. Filinska, Chervakov Metod v kazivky Metodychni v kazivky do vykonannia laboratornykh robot z kursu «Naukovi doslidzhennia za temoiu mahisterskoi roboty» dlia studentiv V kursu napriamu pidhovovky 6.051701 – Kharchovi tekhnolohii ta inzheneriia spetsialnosti 8.05170102 – Tekhnolohiia zhyriv ta zhyrozaminnykiv / Ukl.: T.H.Filinska, O.V.Chervakov, A.O.Filinska – Dnipropetrovsk: DVNZ UDKhTU, 2016 – 12 s. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://udhtu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/08/7f19f88f232694b86a439a8b680205f7.pdf>. Data zvernennia: berezen 19, 2020.
- [6] Alekseev Sergej Alekseevich (1900 – 1904), GAHVI . F. 928. op. 3, d. № 1, Har'kov, Rossija, 1904. (in Russian)
- [7] Vyshhipan Dmitrij L'vovich (1903 – 1939), GAHVI. F. 928. op. 3, d. № 13, Har'kov, Rossija, 1939. (in Russian)
- [8] I. D.Fursenko, Har'kovskij sel'skohozejstvennyj institut. Ocherki istorii, K. : Vyshha shk., 1968. (in Russian)
- [9] Otchet o sostojanii i dejatel'nosti Har'kovskogo veterinarnogo instituta imperatora Nikolaja I za 1912 god, Sovet Har'k. veterin. in-ta, Har'kov, Rossija : Tip. Adol'f Darre, T. 2., 1913. (in Russian)
- [10] Otchet o sostojanii i dejatel'nosti Har'kovskogo veterinarnogo instituta imperatora Nikolaja I za 1913, Sovet Har'k. veterin. in-ta, Har'kov, Rossija : Tip. Adol'fa Darre, 1915. (in Russian)
- [11] Otchet Bakteriologicheskoi stancii Har'kovskogo veterinarnogo instituta Imperatora Nikolaja I za 1914 god, Sovet Har'k. veterin. in-ta Har'kov, Rossija : Tip. Adol'f Darre, 1915 (in Russian)
- [12] Ustav Har'kovskogo tehnologicheskogo instituta Imperatora Aleksandra III, Har'kovskogo Politehnicheskije Sobytiia i fakty, Ju. T. Kostenko, Har'kov, Rossija : M. Zil'berberg, 1906. (in Russian)
- [13] O proizvodstve analizov i ispytanij v uchebnyh laboratorijah instituta, GAHTI. F. 770, op. 1, d. № 259, Har'kov, Rossija, 1890. (in Russian)
- [14] Xarkivs'kyj politexnichnyj : podiij ta fakty, Yu. T. Kostenko., Kharkiv, Ukrayina : Prapor, 1999. (in Ukrainian)
- [15] V. L. Kirpichev, Zadachi vysshogo tehnicheskogo obrazovanija, Har'kov, Rossija : Tip. V. S. Birjukova, 1890. [Elektronnij resurs]. Dostupno: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/3447> Data zvernennia: sichen` 29, 2020. (in Russian)

Елена Карасёва, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Национального фармацевтического университета, г. Харьков, Украина.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЛОБОЖАНЩИНЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

В статье рассмотрена проблема активизации самостоятельной работы студентов на лабораторно-практических занятиях; выяснены ведущие формы и методы организации самостоятельной работы студентов в конце XIX – начале XX в., а именно: предварительная подготовка к лабораторно-практическим занятиям, демонстрация наглядности и обучение методам исследования; изготовление коллекции препаратов каждым студентом и ведение специальных записей о результатах работы в журналах; выполнение лабораторной работы. Намечены направления использования приобретенного опыта в современных условиях внедрения компетентностного подхода.

Ключевые слова: организация; самостоятельная работа студентов; подготовка к лабораторно-практическому занятию; лабораторная работа; формы самостоятельной работы студентов.

Olena Karasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Associate Professor at the Foreign Languages Department of the National University of Pharmacy, Kharkiv, Ukraine.

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT LABORATORY AND PRACTICAL CLASSES IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SLOBOZHANSKCHINA IN THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE (THE END OF THE XIX-th – THE BEGINNING OF THE XX-th CENTURIES)

The article deals with the problem of students' independent work activation at laboratory and practical classes; the leading forms and methods of organizing students' independent work at the end of the XIX - beginning of the XX-th century have been clarified: preparation of drugs by each student and keeping a special record of the results of work in journals; laboratory work. The directions of using the acquired experience in modern conditions of implementing a competency-based approach have been outlined.

In the historical and pedagogical aspect of studying this issue, the following methods were used: historical and retrospective, chronological, comparative, purposeful, historical and pedagogical, retrospecific, retroprospective.

The results of the investigation showed that the leading forms and methods of students' independent research work organization in the studied period of time were explanations and demonstrations of scientific research, experimental research, preparation of drugs, dissection of corpses, registration of the dissections and staging protocols, experimental diagnosis, independent preparation of a collection of drugs, physical devices, independent production of special orders, analysis and independent researches, project development.

The results of the study have been introduced in the educational process of the National University of Pharmacy and can be used while teaching such disciplines as the "History of Pedagogy", "General Pedagogy", "Comparative Pedagogy"; when developing special courses and seminars, or creating textbooks and other literature. The results of this work can also be used in the process of preparation of bachelors, masters, course and diploma works.

Keywords: organization; students' independent work; preparation for laboratory and practical classes; laboratory work; forms of students' independent work.



Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».

Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал» на 2020 рік можна оформити:

- в будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати — за безготівковим розрахунком та за готівку;
- через Інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом в електронному каталозі видань України.

Інформацію про передплату «Українського педагогічного журналу» розміщено у каталозі видань України на 2020 рік.

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: nauk_org_undip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Сторінка «Українського педагогічного журналу» на Facebook:



<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Підписано до друку 28.05.2020 р. Формат 70х100 1/16

Папір офс. 80 г/м2. Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 12,19. Наклад 300 прим.

Оригінал-макет видання підготовлено видавництвом «Педагогічна думка»

04053, м Київ, вул. Січових Стрільців 52-а, корп. 2;

тел./факс: +38 (044) 481 38 82

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників, розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК №3563 від 28.08.2009 р.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.