

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33>

Педагогічна освіта: теорія і практика

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

№ 33 (2–2022)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р

Рекомендовано до друку

рішеннями вчених рад

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол № 11 від 29.11.2022 р.),
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №17 від 26.12.2022 р.)

Рецензування статей здійснено членами
редакційної колегії та зовнішніми
рецензентами

Адреса редакції:

32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,
Педагогічний факультет
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до **Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»**, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Архівується НБУ імені В.І. Вернадського

Кам'янець-Подільський
2022

Голова редакційної колегії: **БАХМАТ Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу, професор кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Виконавчий редактор: **КОВАЛЕНКО Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

САЄНКО Григорович Володимир, доктор наук з організації та управління, доцент, Вища школа управління та адміністрування в Опольському університеті, Польща; **ЛАБУНЕЦЬ Віктор Миколайович**, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;

СЕДЛАКЧЕК-ШВЕД Олександра, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Університет Яна Длугоша в Ченстохово, Польща; **ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна**, доктор пед. наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;

ФАСНЕРОВА Мартіна, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Палацкый університет Оломоуц, Чехія; **МАТВІЄНКО Олена Валеріївна**, доктор пед. наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;

ГАЛАМАНЖУК Леся Людвигівна, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; **ОНУФРІЄВА Ліана Анатоліївна**, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;

ГРИБАН Григорій Петрович, доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна; **ПАВЛЮК Євген Олександрович**, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна;

ДЕМЧЕНКО Олена Петрівна, канд. пед. наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна; **ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна**, доктор пед. наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;

ДУДОРОВА Людмила Юріївна, доктор пед. наук, професор, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна; **ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна**, доктор пед. наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;

КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор пед. наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Україна; **ФЕДІРЧИК Тетяна Дмитрівна**, доктор пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

АСОЦІЙОВАНІ РЕДАКТОРИ

АНДРОЩУК Ігор Петрович, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна; **ГЕВКО Ігор Васильович**, доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна;

АНДРОЩУК Ірина Василівна, доктор пед. наук, професор, Хмельницький національний університет, Україна; **КОСЕНЧУК Ольга Геннадіївна**, канд. пед. наук, доцент, Державна установа «Український інститут розвитку освіти», Національний авіаційний університет, Україна;

ВАЛАТ Войжеш, доктор пед. наук, професор, Жешувський університет, Жешув, Республіка Польща; **МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна**, доктор пед. наук, професор, Луганський національний аграрний університет, Україна

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип. 33 (2–2022). Київ: Міленіум, 2022. 186 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищій та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33>

Pedagogical Education: Theory and Practice

KAMIANETS-PODILSKYI
IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Issue 33 (2–2022)

Founded

April, 24, 2009

The founder

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of
Ukraine*

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

**Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P**

Recommended for publication

*by decisions of scientific councils of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
(Protocol No 11 as of 29.11.2022),
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
(Protocol No 17 as of 26.12.2022 p.)*

*The articles are **reviewed** by the members
of the editorial board and external reviewers*

The address of the editorial office:

*32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua*

The collection of research papers was added to **the list of scientific professional editions of Ukraine, Category “B”**, pedagogical specialties - 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 “On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975”).

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef.

Archiving National Library of Ukraine named after V I Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2022**

UDC 371(082)

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33>

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia Valeriivna**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Dean of scientific research and informatisation of the educational process of the Pedagogical Faculty, Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine

Executive editor: **KOVALENKO Olena Mykhailivna**
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

EDITORIAL TEAM

SAIENKO Volodymyr, Habilitated doctor in organization and management, Academy of Management and Administration in Opole, Poland
SIEDLACZEK-SZWED Aleksandra, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Jan Długosz University in Czeszochowa, Poland;
FASNEROVÁ Martina, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Palacky University Olomouc, Czech Republic;
GALAMANZHUK Lesya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
GRIBAN Grygoriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine;
DEMCHENKO Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
DUDOROVA Ludmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine;
KARTASHOVA Liubov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;

LABUNETS Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;
MATVIIENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;
ONUFRIIEVA Liana, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
PAVLYUK Yevgen, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;
FRYTSIUK Valentina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;
FEDIRCHYK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

ASSOCIATE EDITORS

ANDROSHCHUK Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
ANDROSHCHUK Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
WALAT Wojciech, Doctor of Pedagogy, Professor, Rzeszow University, Zheshuv, Poland;
HEVKO Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine;

KOSENCHUK Olha, Ph.D in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ukrainian Institute of Education Development, National Aviation University, Ukraine;
MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Luhansk National Agrarian University, Ukraine

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 33 (2–2022). Kyiv: Milenium, 2022. 186 p. (Index Copernicus), category Б.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

© Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, 2022

© Authors, 2022

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-7-20>
УДК 373.5.016:94(437)

Боровець Іван Іванович,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7132-9901>
borovets.ivan@kpnpu.edu.ua

Дубінський Володимир Анатолійович,

кандидат історичних наук,
доцент кафедри всесвітньої історії,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>
dubinskyw@kpnpu.edu.ua

**ШКІЛЬНА ІСТОРИЧНА ОСВІТА В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ: УДОСКОНАЛЕННЯ
ЗМІСТУ ТА ПОШУК ОПТИМАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ
(90-ті рр. XX ст. – 20-ті рр. XXI ст.)**

Анотація. Історія у чеських школах вивчається з четвертого року навчання в кожному з класів середньої школи та в гімназіях. На викладання предмету, як правило, відводять 2 години на тиждень. Значну увагу приділяють темам і проблемам національної історії, які суттєво вплинули на європейський історичний процес. Історія не є обов'язковим державним підсумковим іспитом, проте входить до переліку профільної частини екзаменів, які визначає дирекція шкіл. Окремі заклади освіти організують різні факультативні історичні курси.

В освітньому процесі порівняно менше використовують підручник з історії. Учителі послуговуються різними дидактичними посібниками, матеріалами спеціалізованих інтернет-сайтів. Поширилася практика використання усної історії в процесі вивчення комуністичного періоду повоєнної Чехословаччини. Акцент здійснюють на мультикультурному вихованні та роз'ясненні учням проблем міжнаціональних відносин на основі багаторакурсного підходу.

Характерною рисою чеської дидактики є численні соціологічні дослідження. Проводять опитування вчителів та учнів щодо різних параметрів освітнього процесу та компарацію їх результатів. З огляду на це чітко видно актуальні тенденції. Відтак формулюють пропозиції щодо вдосконалення процесу навчання історії.

Серед проблем шкільної історичної освіти – послаблення інтересу учнів до історії, нестача годин, консерватизм педагогів. Чеські дидакти вважають за необхідне акцентувати увагу на методі проєктів. Вони пропонують замінити практику оцінювання усних відповідей методом портфоліо, проводити іспит «з відкритою книгою», однак з аналітичними завданнями з метою діагностики реальних компетентностей учнів.

Ключові слова: шкільна історична освіта, Чеська Республіка, рамкова навчальна програма, міжнаціональні відносини, усна історія, мультикультурне виховання, соціологічні дослідження, метод проєктів, портфоліо.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Модернізація навчання історії в сучасній українській школі вимагає уважного аналізу досвіду європейських країн, зокрема тих, які мають схожі із вітчизняною дидактикою проблеми подолання тоталітарного минулого й утвердження національної свідомості молодого покоління. У зв'язку з цим посилений інтерес викликає чеська модель шкільної історичної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Характеристику чеської системи загальної освіти здійснили О. Поліщук та Н. Муранова. Концептуальні ідеї навчання історії в початковій та середній школі висвітлені у статтях Б. Мельниченка. Фактологічною базою під час підготовки дослідження є розвідки іноземних, переважно чеських, дидактів – Б. Бейдової, Т. Вегера, Б. Грацової, Д. Гудецової, Г. Долецеля, Е. Кубу, З. Кулгавої, Д. Лабішової, Я. Мейсарової, Я. Найберта, І. Рецманової.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – на основі чеськомовних дидактичних матеріалів визначити та проаналізувати головні риси та особливості навчання історії у школах Чеської Республіки. Досягнення мети передбачає реалізацію таких **завдань**:

- розкрити організаційно-методичний складник шкільної історичної освіти;
- простежити впровадження в навчальну діяльність новітніх підходів (усна історія, принцип мультикультурності);
- акцентувати увагу на проблемах у практиці навчання історії, з огляду на опитування учнів і вчителів, та висвітлити пропозиції чеських дидактів щодо їх вирішення.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Базовим державним документом, затвердженим урядом у 2001 р. [1, с. 23], є Національна програма розвитку освіти в Чехії (т. зв. Біла книга), головною метою якої задекларовано наближення чеської освітньої системи до європейських стандартів [9, с. 34]. На рівні школи укладають «Шкільну програму». Основна школа має два ступені:

перший – 5 років, другий – 4 роки (6-9 класи). Після першого можна вступати до 6-річної або 8-річної гімназії, а після 9 класу – в гімназії 4-річного циклу [23, с. 6]. Таким чином, навчання в основній школі триває 9 років (з 6 до 15 років) [6, с. 196], а повна середня освіта – 13 років. Успішність учнів оцінюють від 1 до 5 балів (1 – відмінно, 2 – похвально, 3 – добре, 4 – достатньо, 5 – недостатньо) [23, с. 13].

Перемога «оксамитової революції» в Чехословаччині зумовила корінні зміни у змісті шкільного предмета «Історія». У 1992 р. чеські дидакти В. Чапек та Я. Патек сформулювали такі головні його принципи: державна свідомість у взаємозв'язках із глобальними світовими проблемами; людина в центрі історичного дійства; історія як сполучна ланка минулого, сучасного та майбутнього [8, с. 76–77]. Школам надано можливість вибору: зберегти історію як окремий предмет або ж навчати інтегровано з іншою пов'язаною навчальною дисципліною (географія, література, мистецтвознавство, громадянська освіта). На практиці вельми невеликий відсоток закладів обрали другу з альтернатив, віддавши перевагу традиційному підходу [16, с. 10–11].

У 1990-х рр. найчастіше (розподіл навчального часу був у компетенції директора) виділяли 3 години на вивчення історії в основній школі [18, с. 25]. Однак у 1999 р. окреслилася тенденція до зменшення ролі предмета. Міністерське регулювання зменшило навчальне навантаження до 1,5 години на тиждень, а у двох класах середньої школи – до 1 години. Історію вилучили з переліку 13 (!) дисциплін випускних іспитів на вибір.

Відтак у березні 2000 р. від імені Комітету істориків та Асоціації вчителів історії був опублікований «Відкритий лист депутатам, сенаторам та громадянам Чеської Республіки про актуальний стан й умови вивчення історії». Зміст пропозицій щодо негайного виправлення ситуації полягала в: організації вивчення історії упродовж 2 години на тиждень у всіх класах; створенні умов для забезпечення новітніми підручниками; створення фахової комісії з питань вивчення історії; повернення предмета до переліку дисциплін на вибір на випускних іспитах [21].

У 2007 р. запроваджено нову «Рамкову програму освіти в початковій та середній школах». На освітній блок «Людина і суспільство» (до якого входить історія), передбачалося виділення 11 годин, а власне на історію переважна більшість учителів підтвердили навантаження 2 години на тиждень [16, с.10; 24, с. 2]. Вивчення історії організовано за 8-ома розділами: вступ до вивчення історії; передісторія (тобто стародавній світ); античність; середні віки; Ранній Новий час; Просвітництво, революція та ідея свободи, модернізація суспільства; перший період Новітньої доби (1914-1945 рр.); сучасна історія [10, с. 7–8]. З шести визначених програмою т. зв. наскрізних тем виховання, предмет «Історія» є пріоритетним для виховання мислення у європейському та глобальному контексті, мультикультурності та медіаграмотності [17, с. 18; 16, с. 12; 7, с. 12].

Перший цикл вивчення історії проходив у 4-5 класі вивченням курсу краєзнавства. Матеріал згрупований у 4 розділи: місто, у якому живемо; Наша країна; Чеська Республіка. Європа. Світ; Приклади з чеської історії. У змісті останнього

розділу школярі знайомляться з чеськими історичними розповідями, Великою Моравією, постаттю Св. Вацлава, державою Карла IV, міжвоєнною Чехословаччиною, трагедією нацистської окупації, повоєнною Чехословаччиною в добу тоталітаризму, створенням Чеської Республіки та етапами її сучасного розвитку [3, с. 17].

У 6-9 класах середньої школи організовувався другий концентр вивчення історії. Особлива увага приділяється темам, які розкривають вагомий вплив чеської нації на європейську історію: Великоморавська імперія; Чеська держава за Пржемисловичів та Люксембуржців; епоха Карла IV; гуситство; доба правління Подєбрадів та Ягеллонів; Чеська держава напередодні битви під Білою горою; Ставівська опозиція та повстання; Чеська держава після Тридцятилітньої війни, у період сілезьких воєн та освітніх реформ; промислова революція в Чехії; формування чеського громадянського суспільства у першій половині XIX ст.; революція 1848–1849 рр. в Європі та чеських землях; чеська політика в рамках Австро-Угорщини [4, с. 15–16].

Серед головних тем періоду 1914-1945 рр. – Перша світова війна, її перебіг у чеських землях та рух Опору, революція в Росії, утвердження влади більшовиків, Версальська система мирного врегулювання та її внутрішні протиріччя, утворення Чехословаччини та її розвиток в міжвоєнний період, історія світу та Європи у 20-30-х рр. XX ст., світова економічна криза та її вплив на Чехословаччину, зростання міжнародної напруги та створення вогнищ війни, Мюнхенська криза та її наслідки, культура в першій половині XX ст., Друга світова війна, Протекторат Чехії та Моравії, рух Опору у 1939-1945 рр.

У межах доби сучасної історії учні вивчають створення ООН, повоєнний політичний, економічний і соціальний розвиток Східної Європи, СРСР та США як супердержави того часу, розвиток демократії та євроатлантичного співробітництва, умови життя по обидва боки «залізної завіси», конфлікти на Близькому Сході, виникнення Ізраїлю, деколонізація, модернізаційні процеси в «третьому світі», падіння комуністичних режимів та його наслідки, об'єднання Європи та її становище в світі, глобальні проблеми сучасного суспільства [17, с. 16–17].

До 2012 р. історія належала до категорії вибіркового випускового екзамену (разом із математикою, фізикою, хімією, біологією, іноземною мовою, громадянською освітою, географією, мистецтвознавством). Формою був усний іспит перед 4-членною комісією. На підготовку було запропоновано 25-30 тематичних блоків, а випускник «тягнув білет», у якому було 2 питання (одне з історії Чехії та одне з всесвітньої історії). Підготовка учня тривала впродовж 15 хв, сама співбесіда – також 15 хв [23, с. 14–15].

Однак із 2012 р. статус предмета підвищився, його внесли до т. зв. профільної частини іспитів (три обов'язкові навчальні дисципліни згідно з рішенням директора школи). Передбачалося виконання учнями тесту, складеного або самою школою, або центральними освітніми органами [18, с. 146–147]. Утім, на жаль, історія усе ж не входить до групи загальнообов'язкових державних іспитів (чеська мова, іноземна мова, а також на вибір математика, громадянська освіта, основи суспільствознавства, інформатика).

Окремі заклади освіти пропонують різноманітний вибір факультативних дисциплін, пов'язаних з історією. Так, у 8-річній гімназії Будянка вивчають «Історико-географічний семінар» (з розширеною програмою історії та географії), «Історія США» (англійською мовою), «Сучасна історія», «Пам'яткознавство Праги», «Суспільство та спосіб життя в змінах часу» (орієнтація на історію повсякденності). У гімназії імені Яна Кеплера є дисципліни «Історія мистецтва», «Історична пам'ять» (вивчення чеської історичної свідомості), а в гімназії «Над Алеєю» – спецкурси «Сучасні англомовні країни» (англійською мовою), «Історія філософії», «Археологія» [23, с. 8–9].

Під час реалізації загальноєвропейського проєкту «Молодь та історія» (1995-1996 рр.) з'ясувалося, що 2/3 чеських учителів та учнів не працюють із підручниками на уроках історії або роблять це вельми рідко. У 2005 р. ситуація підтвердилася. Самі педагоги зрідка визнавали цей факт, але майже чверть випускників вказали, що в них узагалі не було підручника історії [13, с. 4]. Тенденція щодо недооцінки підручника історії як необхідного дидактичного інструменту в цілому продовжується до сьогодні. Наявність підручників має рекомендаційний характер. Дирекція не зобов'язана вирішувати питання їх закупівлі. Це питання вирішує вчитель у комунікації з учнями. Часто з технічного боку це ускладнює роботу на уроках, адже якщо в основі навчальної діяльності підручник, він може бути не у всіх школярів. Учителі часто готують робочі аркуші або власні копії текстів і дають їх для користування учням [17, с. 38].

Значно частіше на уроках використовують матеріали інтернету, зокрема інформацію порталу «Сучасна історія» асоціації PANT. До нього звертаються 90% педагогів, майже половина з них – регулярно. Приблизно такий самий відсоток віднаходить потрібні дані на сторінках Вікіпедії, хоча й визнають іноді їх проблемність. Аудіовізуальні записи завантажують із порталу «Youtube» [13, с. 8].

З початку XXI ст. у суспільних дебатах та ЗМІ активізувалися громадянські ініціативи, що вимагають від учителів зосередитися на викладанні післявоєнного періоду комуністичної диктатури. 2005 р. запущено освітній проєкт організації «Людина в біді» – «Місяць фільму у школах – Історії несправедливості». Демонстрували документальні фільми, після чого відбулися бесіди з очевидцями історичних подій, які, як жертви режиму, розповідали молодим людям про «комуністичне безправ'я». У 2008 р. громадська асоціація PANT організувала перший рік конференції «Навіть мовчання – брехня, або Чому треба говорити і вчити про комуністичні злочини», де разом з учителями та істориками проблему обговорювали політики, дисиденти та журналісти. Був запущений освітній портал *Moderní dějiny.cz*, який на сьогодні набув широкої популярності. Він пропонує вчителям нові матеріали та платформу для обміну досвідом [5, с. 45–48].

Упродовж 2008-2018 рр. понад 800 учнів взяли участь у проєкті «Великі та маленькі історії з новітньої історії», у якому вони спілкувалися з членами своїх сімей. У 2011 р. під егідою відділу освіти Інституту вивчення тоталітарного режиму організовано тематичний проєкт усної історії «Моя сім'я у роки нормалізації». За три роки архів учнівських свідчень склав 220 записів [20, с. 104]. Причому був не лише позитивний результат, тобто поглиблення історичної свідомості учнів під впливом

сімейних історій. У листопаді 2012 р. зафіксовано зростання симпатій до комуністичного режиму серед старшокласників. Пояснювалося це тим, що учні «від своїх батьків не отримують ніякої або ж дуже уривчасту, анекдотичну інформації про той час, яка, більше того, спотворюється молодістю батьків у той період» [5, с. 53–54]. Важливою є така методика й для самого вчителя, адже підштовхує його до саморефлексії та внутрішніх запитань на кшталт: Як я викладаю період до 1989 р.? Маю антикомуністичну позицію чи ностальгую за дитинством та юністю або ж критично ставлюся до недоліків минулого і сучасного суспільних режимів? Якою мірою мій ракурс впливає на викладання? Чи відрізняється він від погляду на минуле в сім'ях моїх учнів та від панівної культурної пам'яті? А що власне є рупором такої культурної пам'яті (медіа, шкільні програми, підручники)? [20, с. 116–117].

Характерна ситуація склалася зі співвідношенням національного та мультикультурного підходів у навчанні історії. Комплекс питань про національну державу є навчальною темою у 8 класі (для школярів віком 14 років). Якщо в програмах 1992 р. націоналізм розглядали у зв'язку із формуванням сучасної чеської нації, тобто мав цілком позитивне змістове навантаження, то в 1999 р. важливим аспектом стало усвідомлення «хиткої рівноваги між патріотизмом та сучасним громадянством». Значну увагу почали приділяти конфлікту між націоналізмом та «ідеєю громадянського суспільства» у Габсбурзькій монархії у проекті програми 1999 р. у навчальному матеріалі періоду 1789–1914 рр. термін «націоналізм» відсутній у назвах пропонованих тем, а знову з'явився в матеріалі кінця ХХ ст., де подається вже в переліку сучасних глобальних проблем людства [2, с. 26–28].

Зміст матеріалу підручників спрямований на послаблення міжнаціональних суперечностей. У підручнику «Чехи, німці та держава Пржемысловичів» (Прага, 1991) виважено подано, мабуть, найболючішу проблему вітчизняної історії – чесько-німецькі взаємовідносини. Автор Й. Жемлічка підкреслює позитивне значення німецькомовної колонізації богемських земель у ХІІІ ст., яка надала розвитку краю нових суспільних, економічних і культурних імпульсів [1, с. 46].

У підручнику «Чеська та чехословацька історія» колективу авторів під керівництвом Я. Марека відкинуто ідею єдиної чехословацької нації, висловлена повага до самостійного розвитку чехів та словаків, їх історичний розвиток розглядається окремо, хоча «словацького» матеріалу в книзі у декілька разів менше чеського. Невнесення судетських німців у концепцію «чехословакізму» в міжвоєнній Чехословаччині автор вважає помилкою Праги і таким чином обґрунтовує розуміння негативістської реакції німців. Примітним є відсутність інформації про готовність деяких чехів до колаборації з німецькими окупантами у 1939–1941 рр. [1, с. 47–49]. У підручнику Кукліків «Новітня історія» (Прага, 2002) відсутній національний пафос та пропагуються демократичні принципи, проте автори окремо не розкривають примусове виселення німців після 1945 р. [1, с. 51].

У сучасній чеській школі стали менше популяризувати традиційні цінності християнства. Я. Гліганічова здійснила контент-аналіз чотирьох томів підручника для гімназій та середніх шкіл, підготовлених на основі методичної концепції П. Чорнея у

2001-2002 рр. Як виявилось, у перших двох томах, зміст яких розкриває історію до XVIII ст., оцінка християнства є позитивною, підкреслено її прогресивну роль у порівнянні з язичництвом. Однак далі воно замінюється, згідно з концепцією підручника, ще більш прогресивним гуманізмом та прискоренням науково-технічного розвитку. Це оцінюється як поступ, так начебто християнство було проти розвитку людської індивідуальності чи науки і техніки. У 3-4 томах обсяг тексту, присвячений християнству, різко зменшується. Переважає політична історія, а релігійні, моральні та інтелектуальні питання розглянуто лише спорадично [10, с. 35–36].

Цікавим досвідом чеської дидактики історії є те, що в ній реалізовано й продовжено вдосконалення низки методик з'ясування стану вивчення предмета за допомогою параметрів контрольних опитувань, анкетувань учителів та учнів й представлено численні багатомірні статистичні дані, на основі яких формулюють обґрунтовані висновки та рекомендації щодо подальшого вдосконалення шкільної історичної освіти.

У 2011-2012 рр. Б. Грацовá та Д. Лабішовá здійснили комплексне опитування шляхом інтерв'ю та анкетування школярів щодо їхнього погляду на освітній процес. На думку учнів, найбільш часто використовуваним прийомом викладу теми було пояснення вчителя (86%), а половина з цієї більшості випадків супроводжувалася традиційним диктантом матеріалу в зошит. Але водночас опитування тогочасних студентів університетів продемонструвало показник 92 %, тобто ситуація все ж мала тенденцію до покращення. Комп'ютерна презентація, як метод доповнення вчительського пояснення, є звичною для приблизно 45% педагогів та 30% випускників середньої школи. Натомість за кілька років до того частка таких учнів складала 17% [13, с. 1].

У низці моментів спостерігалася розбіжність у відповідях учителів та учнів. Майже половина педагогів визнали метод дискусії само собою зрозумілим, однак лише третина школярів регулярно стикалися з ним під час навчання. Аналіз текстових і візуальних джерел задекларували у своїй роботі з класом більше чверті педагогів, але це підтвердило лише 10% учнів. Презентації доповідей віддали перевагу 30 % старшокласників і 38% вчителів. 20 % опитаних педагогів віддають перевагу груповому навчанню, однак заледве десята частина учнів зафіксувала у своїх відповідях таку практику в школі [13, с. 2]. Демонстративна розбіжність виявилася щодо того, якими темами реально завершується навчання історії в школі. Учителі зазначили, що це період 1968-1969 рр., однак водночас школярі у відповідях вказали лише Другу світову війну як найпізнішу тему, яку вони розглядали на останніх уроках [16, с. 16].

Дані розходження можна пояснити двома чинниками. З одного боку, учителі завищували показники своєї роботи, щоб презентувати себе в кращому світлі. З іншого, школярі на уроках не концентрували свою увагу настільки, щоб розпізнати та запам'ятати методи, про які йшлося в опитуваннях.

Згідно з результатами дослідницького проєкту «Історична свідомість чеських учнів та вчителів історії та актуальний стан вивчення історії в школі» (2011 р.) для більшості дітей більш привабливою є всесвітня історія, що засвідчило виразну зміну, адже чеські учасники вищезгаданого загальноєвропейського опитування «Молодь та історія» ще віддавали перевагу вітчизняній історії [12, с. 524].

У 2016 р. здійснено електронне онлайн-анкетування 971 базових та 309 середніх шкіл (тобто близько чверті закладів освіти такого типу в Чехії) щодо стану вивчення новітньої історії після 1945 р. [25, с. 3]. У вітчизняній історії ХХ ст. учнів найбільше цікавить Протекторат Богемія і Моравія в період нацистської окупації та Перша Чехословацька республіка. У всесвітній історії пріоритетною також є Друга світова війна [25, с. 25].

Проблеми шкільної історичної освіти в Чеській республіці є класичними. Для підвищення якості викладання вчителям найбільше не вистачає достатньої кількості годин [25, с. 25]. Спостерігається низька зацікавленість школярів. Учні й батьки, а також більшість ЗМІ розглядають історію як завершений процес, який, на відміну від природничих наук, не має корисного практичного впливу на майбутнє молоді, порівняно, наприклад, з іноземними мовами, інформатикою тощо [7, с. 15]. Згідно з результатами опитування 2008 р., більшість учителів користувалися тим чи тим підручником, тому що іншого не було в наявності, проте він їх загалом влаштовував. Водночас менш ніж 9 % респондентів зазначали, що школа не має грошей на інші підручники, тобто проблема полягає не у фінансовому забезпеченні, а в консерватизмі педагогів [15, с. 51].

Дидакт Д. Гудецова в публікації «Як модернізувати викладання історії» запропонувала здійснювати акцент на: відкрите навчання; навчання, орієнтоване на спілкування; активне навчання; науково обґрунтоване навчання; багатоперспективний підхід; кооперативне й програмне навчання; проєктне навчання [7, с. 24–25]. Обов'язковим елементом останнього, з огляду на часте зловживання цим терміном для означення фактично інших методів (наприклад, роботи у групах) [14, с. 135], має бути співвідповідальність учня під час підготовки проєкту [7, с. 29].

Б. Грацова, Л. Драгошова, М. Лабіш вважають, що усні опитування вчителем учнів зумовлюють суб'єктивність оцінки. У такому випадку діє «ефект ореолу» (на вчителя впливає, наприклад, перше враження, зовнішність учня); кожен учень отримує різні запитання (які не охоплюють всю навчальну програму), тому їх відповіді неможливо порівняти; є чинник настрою вчителя, а на заваді зібраності школярів стає хвилювання й страх [11, с. 37]. Вони пропонують використання методики так званого портфоліо для здійснення об'єктивного та всебічного оцінювання навчальної діяльності учнів. Це сукупність різних матеріалів школяра (контрольні й самостійні роботи, проєкти, презентації в PowerPoint, записи спостережень за учнями вчителем, записи самооцінювання учнів, нотатки батьків тощо). Портфоліо дає змогу як вчителю й учню, так і його батькам стежити за спрямованістю, характером і ступенем змін у процесі навчання.

Серед пропагованих інновацій також т. зв. іспит з відкритою книгою. Учні можуть використовувати будь-яку літературу та ресурси, однак завдання спрямовані

на когнітивні процеси – аналітичне, критичне та творче мислення, здатність до вирішення проблемних питань. Головною метою такого іспиту – виявити здатність школяра відшукувати та використовувати інформацію [11, с. 29].

Черговий міністерський проєкт контрольної перевірки «Трансформація вивчення історії ХХ ст. в чеській основній школі» (з бюджетом 78,3 млн. чеських крон) стартував 1 вересня 2021 р. й триватиме до 2023 р. [22, с. 1, 8]. В обґрунтуванні вказано, що сучасний стан незадовільний й критикується широкою громадськістю, адже учні лише запам'ятовують дати та імена, але не працюють з інформацією, не мають критичного мислення та не розуміють ситуації в сучасному світі. Відзначено, що сформувалася «прірва» між формальним змістом центральних навчальних планів і реальною практикою в конкретних класах. Суттю контрольної перевірки задекларована підтримка школи та вчителів, а головною метою – формування в учнів усвідомлення того, що історія – це не завершене минуле чи згусток фактів й остаточних висновків, а формулюванням питань, за допомогою яких сучасність шукає себе через минуле і бачить своє можливе майбутнє. У межах проєкту підготовлено зразки уроків (50 на рік) з новітньої історії, навчальні матеріали, зокрема методичні матеріали для індивідуальних занять, практичні підказки та поради, проілюстровані конкретними відеоприкладками (викладено у вільний доступ на edu.cz.) [22, с. 2–4].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PERSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, попри дотримання загальноєвропейських принципів мультикультурності та багаторакурсності, у чеській шкільній історичній освіті значну увагу приділяють державотворчим традиціям минулого. Вважаємо, що в такому чеському націоналізмі (як, до речі, і в українському) відсутні радикальні негативістські тенденції та амбіції, експансіоністські наміри щодо сусідніх держав і народів, а тому він не є небезпечним для демократичного суспільства. Разом із тим у Чехії спостерігається певний пієтет та наслідування німецьких взірців соціологізації як методичної основи системи навчання історії, так і дослідження стану її викладання в школі. Низка різноманітних опитувань та анкетувань дають можливість відстежити тенденції чеської шкільної історичної освіти, у яких виразно простежується посилення гуманізації, лібералізації та ставка на розвивальне навчання. Завданнями подальших досліджень є аналіз і порівняння тематичних планів, конкретних навчальних програм з історії в середніх та старших класах чеської загальноосвітньої школи.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вегер, Т., 2010. Змінений погляд на власне минуле: ХХ століття в найновіших чеських підручниках з історії, *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи / пер. з нім.*, Київ: «К.І.С.», 42–56.

2. Долецель, Г., 2010. Офіційні навчальні цілі при вивченні теми «Національна держава» предмета «історія» у Франції, Німеччині та Чехії. Порівняльний аналіз, *Історична освіта: європейський та український досвід. Викладання національної історії у школах Центральної та Східної Європи / пер. з нім.*, Київ: «К.І.С.», 19–29.
3. Мельниченко, Б., 2009. Громадянське виховання учнів 4-5 класів у процесі вивчення курсу краєзнавства в основній загальноосвітній школі Чеської республіки, *Історія в школі*, 7-8, Київ, 15–17.
4. Мельниченко, Б., 2007. Нормативно-педагогічне забезпечення змісту суспільствознавчої освіти у 4-річних гімназіях Чеської республіки. *Історія в школі*, 11-12, Київ, 12–16.
5. Найберт, Я., 2018. Семейные воспоминания о социалистической повседневности как школьный исторический источник. *Устная история в школе. Сборник материалов по итогам летней школы по устной истории в с. Яблуница (Украина) 8-14 июля 2018.*, Прага, 44–57.
6. Поліщук, О., Муранова Н., 2018. Досвід реформування системи освіти в Чехії. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад: зб. наук. праць матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 квітня 2017 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н. П. Муранова, Київ: НАУ, 195–198.*
7. Bejdová, P., 2017. Využití státních svátků a významných dnů při výuce dějepisu. *Diplomová práce*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 75.
8. Čapek, V., Pátek, J., 1992. Výuka historie v dnešní škole, *Pedagogická orientace*, 2 (5), 75–85.
9. Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky, 78. Доступно: <<https://docplayer.cz/20492912-Obsah-uvod-1-vyvoj-obcanske-nauky-a-vychovy-od-roku-1918-do-soucasnosti-1-1-skolstvi-v-mezivalec-nem-ceskoslovensku-1918-1938.html>>.
10. Gliganičová, J., 2012. *Učebnice dějepisu pro gymnázia – kvantitativní analýza*. Bakalářská práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze – katolická teologická fakulta, 38.
11. Gracová, B., Drahošová, L., Labisch, M., 2009. *Metodika výuky historie na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*, Ostrava: Ostravská univerzita, 109.
12. Gracová, B., Labischová, D., 2012. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22 (4), 516–543.
13. Gracová, B., Labischová, D. Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu, *Moderní dějiny.cz.*, 1-10. Доступно: <<http://docplayer.cz/19135172-Z-nejnovějšího-vyzkumu-aktualni-podoby-vyuky-dejepisu.html>>.
14. Hoření, K., Ripka, V., 2017. Dějepis na školách, *Paměť a dějiny*, 1, 132–135.
15. Hudecová, D., 2008. Používání učebnic dějepisu v praxi. Vyhodnocení průzkumu, 35-53. Доступно: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/7237/POUZIVANI-UCEBNIC-DEJEPISU-V-PRAXI.html>>.
16. Kubů, E., 2013. *Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy*. Diplomová Práce, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta, 161.
17. Kulhavá, Z., 2012. *Problematika výuky moderních dějin na středních školách*. Diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 101.

18. Labischova, D., Gracova, B., 2010. *Příručka*, Ostrava: Ostravská univerzita, 278.
19. Mejsnarová, J., 2013. *Výuka dějepisu na základních školách praktických*. Diplomová práce, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 178. Доступно: <<https://dspace.tul.cz/handle/15240/14960?show=full>>.
20. Najbert, J., 2011. Rodinná paměť ve výuce tzv. normalizace: Velké a malé příběhy moderních dějin, *Memo: časopis pro orální historii*, 2, 98–120.
21. Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu, 2000. *Pedagogická orientace*, 10 (2), 123–127.
22. *Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách («SINUS CZ»)* (Č. j.: MSMT – 44511/2020-2), 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 9. Доступно: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-promena-vyuky-dejin-20-stol-na>>.
23. Recmanová, I., 2010. *Srovnání českého a anglického systému výuky Dějepisu na středních školách*, Praha, 41.
24. *Školní vzdělávací program. Vzdělávací obor: Dějepis*, 23. Доступно: <<https://docplayer.cz/4036808-Skolni-vzdelavaci-program-biologie-obor-7941-k-81-gymnazium-8-lete-ucebni-osnovy-pro-nizsi-stupen-vzdelavani-vzdelavaci-oblast.html>>.
25. *Tematická zpráva «Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách»*, květen 2016, Praha: Česká školní inspekce, 26. Доступно: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>>.

**SCHOOL HISTORICAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC: CONTENT
IMPROVEMENT AND SEARCH FOR THE OPTIMAL LEARNING SYSTEM
(the 90s of the XX century – 20s of the XXI century)**

Ivan Borovets,

Candidate of Historical Science,
Associate Professor at the Department of Worldwide History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7132-9901>
borovets.ivan@kpnu.edu.ua

Volodymyr Dubinsky,

Candidate of Historical Science,
Associate Professor at the Department of Worldwide History,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0661-6802>
dubinskyw@kpnu.edu.ua

Abstract. History in Czech schools is taught from the fourth year of school at all levels of secondary school and grammar schools. The subject is taught for 2 hours a week. Significant attention is paid to the topics and issues of national historical

themes and issues that have had a significant impact on European history. History is not a compulsory state final examination, but it is included in the list of examinations set by the school principal's office. The school management decides on the relevant parts of the examinations. Individual schools organize various optional history courses.

History textbooks are relatively less used in classrooms. Teachers use various didactic aids and materials from specialized websites. The practice of oral history in the process of study of the communist period Czechoslovakia post-war period is widespread. The emphasis is placed on multicultural education and making the problems of inter-ethnic relations clear to pupils on the basis of a multidisciplinary approach.

A characteristic feature of Czech didactics is their numerous sociological research. Teachers and pupils are questioned on different aspects of the educational process and a comparison of their results. Current trends are clearly visible. Consequently, suggestions for improvement in the teaching of history are prepared.

Among the problems in history teaching in schools is students' weakening interest in history, lack of hours, and teachers' conservatism. The Czech didacticians think it is necessary to focus on the project method. They suggest replacing the practice of evaluating answers with portfolios and holding an "open book" exam, but with analytical tasks to diagnose the real competencies of students.

Keywords: school history education; Czech Republic; curriculum framework; interethnic relations; oral history; multicultural education; sociological research; project method; portfolio.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Veher, T., 2010. Zminenyi pohliad na vlasne mynule: KhKh stolittia v nainovishykh cheskykh pidruchnykakh z istorii, *Istorychna osvita: yevropeiskyi ta ukrainskyi dosvid. Vykladannia natsionalnoi istorii u shkolakh Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy / per. z nim.*, Kyiv: «K.I.S.», 42–56.

2. Doletsel, H., 2010. Ofitsiini navchalni tsili pry vyvchenni temy «Natsionalna derzhava» predmeta «istoriia» u Frantsii, Nimechchyni ta Chekhii. Porivnialnyi analiz, *Istorychna osvita: yevropeiskyi ta ukrainskyi dosvid. Vykladannia natsionalnoi istorii u shkolakh Tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy / per. z nim.*, Kyiv: «K.I.S.», 19–29.

3. Melnychenko, B., 2009. Hromadianske vykhovannia uchniv 4-5 klasiv u protsesi vyvchennia kursu kraieznavstva v osnovnii zahalnoosvitnii shkoli Cheskoj respubliky, *Istoriia v shkoli, 7-8*, Kyiv, 15–17.

4. Melnychenko, B., 2007. Normatyvno-pedahohichne zabezpechennia zmistu suspilstvoznavchoi osvity u 4-richnykh himnaziakh Cheskoj respubliky. *Istoriia v shkoli, 11-12*, Kyiv, 12–16.

5. Najbert, YA., 2018. Semejnye vospominaniya o socialisticheskoy povsednevnosti kak shkol'nyj istoricheskij istochnik. *Ustnaya istoriya v shkole. Sbornik materialov po itogam letnej shkoly po ustnoj istorii v s. Yablunica (Ukraina) 8-14 iyulya 2018*, Praga, 44–57.

6. Polishchuk, O., Muranova, N., 2018. Dosvid reformuvannia systemy osvity v Chekhii. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – douniversytetska pidhotovka – vyshchyi navchalnyi zaklad*: zb. nauk. prats materialiv III Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii, 27 kvitnia 2017 r., Kyiv, Natsionalnyi aviatsiinyi universytet / nauk. red. N. P. Muranova, Kyiv: NAU, 195–198
7. Bejdová, P., 2017. *Využití státních svátků a významných dnů při výuce dějepisu*. Diplomová práce, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta, 75.
8. Čapek, V., Pátek, J., 1992. Výuka historie v dnešní škole, *Pedagogická orientace*, 2 (5), 75–85.
9. Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky, 78. Dostupno: <<https://docplayer.cz/20492912-Obsah-uvod-1-vyvoj-obcanske-nauky-a-vychovy-od-roku-1918-do-soucasnosti-1-1-skolstvi-v-mezivalecnem-ceskoslovensku-1918-1938.html>>.
10. Gliganičová, J., 2012. *Učebnice dějepisu pro gymnázia – kvantitativní analýza*. Bakalářská práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze – katolická teologická fakulta, 38.
11. Gracová, B., Drahošová, L., Labisch, M., 2009. *Metodika výuky historie na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*, Ostrava: Ostravská univerzita, 109.
12. Gracová, B., Labischová, D., 2012. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22 (4), 516–543.
13. Gracová, B., Labischová, D. Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu, *Moderní dějiny.cz.*, 1-10. Dostupno: <<http://docplayer.cz/19135172-Z-nejnovejsiho-vyzkumu-aktualni-podoby-vyuky-dejepisu.html>>.
14. Hoření, K., Ripka, V., 2017. Dějepis na školách, *Paměť a dějiny*, 1, 132–135.
15. Hudecová, D., 2008. Používání učebnic dějepisu v praxi. Vyhodnocení průzkumu, 35-53. Dostupno: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/7237/POUZIVANI-UCEBNIC-DEJEPISU-V-PRAXI.html>>.
16. Kubů, E., 2013. *Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy*. Diplomová Práce, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta, 161.
17. Kulhavá, Z., 2012. *Problematika výuky moderních dějin na středních školách*. Diplomová práce, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 101.
18. Labischova, D., Gracova, B., 2010. *Příručka*, Ostrava: Ostravská univerzita, 278.
19. Mejsnarová, J., 2013. *Výuka dějepisu na základních školách praktických*. Diplomová práce, Liberec: Technická univerzita v Liberci, 178. Dostupno: <<https://dspace.tul.cz/handle/15240/14960?show=full>>.
20. Najbert, J., 2011. Rodinná paměť ve výuce tzv. normalizace: Velké a malé příběhy moderních dějin, *Memo: časopis pro orální historii*, 2, 98–120.
21. Otevřený dopis poslancům, senátorům i občanům České republiky o nynějším stavu a podmínkách výuky dějepisu, 2000. *Pedagogická orientace*, 10 (2), 123–127.

22. *Proměna výuky dějin 20. stol. na českých základních školách* («SINUS CZ») (Č. j.: MSMT – 44511/2020-2), 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 9. Dostupno: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-pokusneho-overovani-promena-vyuky-dejin-20-stol-na>>.

23. Recmanová, I., 2010. *Srovnání českého a anglického systému výuky Dějepisu na středních školách*, Praha, 41.

24. *Školní vzdělávací program. Vzdělávací obor: Dějepis*, 23. Dostupno:<<https://docplayer.cz/4036808-Skolni-vzdelavaci-program-biologie-obor-7941-k-81-gymnazium-8-lete-ucebni-osnovy-pro-nizsi-stupen-vzdelavani-vzdelavaci-oblast.html>>.

25. *Tematická zpráva «Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách»*, květen 2016, Praha: Česká školní inspekce, 26. Dostupno: <<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-20-31>
УДК 378.147.091.33-027.31

Кучинська Ірина Олексіївна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5025-4920>

kuchynska.iryana@kpnu.edu.ua

ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ: ЗМІСТОВНІСТЬ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РЕФОРМУВАННЯ

Анотація. У статті розглядаються питання, що постають перед сучасними педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю, а саме системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Зауважується, що компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій в освітній діяльності, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Підкреслюється, що готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, яка формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії та концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі концепції засвоєння соціального досвіду, а в умовах сучасних реалій громадянського, демократичного та патріотичного.

Зазначається, що зміна психологічного клімату в закладі освіти, що зумовлена новими цілями та цінностями освіти; поширення інноваційних педагогічних систем; розробка нових технологій проєктування, управління та навчання в школах, які здійснюють інноваційну діяльність та долають певні протиріччя; залучення інноваційними школами нових фінансових, інформаційних, соціокультурних структур та механізмів, а також безумовно педагогічна діяльність, що набула рис сталої творчої діяльності та позитивно впливає на всі компоненти освітнього процесу, без сумніву вплинуть й на інноваційну освітню діяльність загалом.

Наголошується на важливості модернізації педагогічних технологій враховуючи сучасні екстремальні ситуації.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність; педагогічні технології; змістовність; функціональність; сучасні реалії.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Зміна політики і соціальних пріоритетів в освіті незалежної України, сформувала принципово нову парадигму освіти та виховання – переходу від виховання громадянина країни до формування громадянина світу, людини відкритої, демократичної та відповідальної, освіченість, культура і мораль якої відповідають складності завдань глобалізованого світу.

Не зважаючи на найтяжчі часи для України (наслідки війни з РФ) освітяни звертають увагу на актуальність та своєчасність питання подолання консерватизму в підходах до освітньої діяльності й наявних стереотипів педагогічної праці та процесу мислення в учасників процесу навчання і виховання. Тільки інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, котра керується в житті власними знаннями і переконаннями. Загалом, це навіть більше потрібно суспільству, ніж освіті чи конкретній людині, бо без всебічно розвиненої

особистості неможливо ні розбудувати основи демократії, ні досягти параметрів економічно розвинених країн.

Безумовно, інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Як відомо освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань. *Тому серед проблем педагогіки пріоритетними, цілком очевидно є проблеми педагогічної інноватики.*

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх *технологізація*. Однією з головних завдань, які ставить сьогодні перед собою педагогічна громада, це спрямування педагогічної *технології* на підвищення ефективності освітнього процесу використовуючи сучасні реалії освітньої підготовки, яка повинна гарантувати досягнення запланованих результатів навчання. Зазначимо, будь-яка педагогічна технологія виражає певний концептуальний підхід до освіти, тому для порівняння технологій необхідно дотримуватися універсальної методології її проектування та експертизи, послуговуючись апробованою системою критеріїв оцінки педагогічних технологій навчання. Параметри цієї системи дають змогу охарактеризувати конкретну педагогічну технологію на етапах її проектування, функціонування, оцінювання результатів.

Слід зауважити, що прагнення постійно оптимізувати освітній процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інноваційних педагогічних технологій знаходиться у колі наукових інтересів таких педагогів, як Л. Буркова, І. Бех, І. Дичківська, Л. Даниленко, І. Зязюн, Е. Іонова, С. Карпенчук, О. Кіяшко, Г. Лаврентьева, Л. Макрідіна, В. Огнев'юк, В. Паламарчук, О. Савченко, І. Соколова, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Хоружа та ін.

У своїх роботах педагоги роблять акцент на значущості інноваційних тенденцій у розвитку сучасної освіти; важливості педагогічної інноватики у структурі наукового знання; необхідності інноваційних процесів у системі освіти; обов'язковість розгляду технології як науки про майстерність; готовність педагога до інноваційної професійної діяльності тощо.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення сучасних педагогічних технологій, їх ціннісний фактор та значимість. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення наступних **завдань** : проаналізувати та визначити інноваційну змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сьогодення.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Коли сьогодні ми говоримо, про змістовність та функціональність педагогічних технологій необхідно звернути увагу на те, що провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його.

Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання освітнього процесу за певною схемою (див. рис. 1), яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації освітнього процесу: впорядкованість процесу навчання, мети і оцінювання результатів.

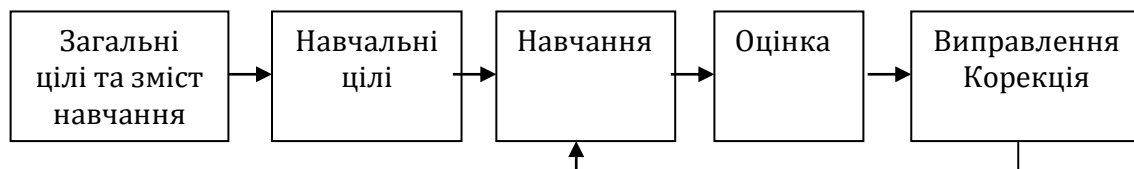


Рис. 1. Структура технології навчання

Підкреслимо, суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елементу до елементу. Як констатує педагог І. Дичківська у своїй роботі «Інноваційні педагогічні технології» педагогічна технологія має *специфічні сутнісні ознаки*, які виокремлюють її як самодостатній неповторний феномен. До таких ознак належать: концептуальність, діагностичне визначення цілей і результативності; економічність; алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість; коригованість; візуалізація; декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи; координованість і поетапність дій; однозначність виконання передбачених процедур і операцій [1].

Надзвичайно доречним буде висловлювання вченого В. Огнев'юка який зауважує, що основу інноваційного розвитку освіти утворюють два важливі процеси – процес вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та процес впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, зокрема таких, що утворюються на межі теорії і практики. Учитель або викладач водночас може бути й автором, дослідником, користувачем, пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [2]. Але у цьому контексті виникає безумовно важливе запитання, а саме *готовності* педагога до інноваційної професійної діяльності, тобто особливого особистісного стану, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Багато проблем, що постають перед сучасними педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою

інноваційною *компетентністю*, а саме системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій в освітній діяльності, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. Цілком очевидно, що компетентний фахівець повинен володіти *педагогічною майстерністю*. Як конкретизує психолог М. Савчин, це оволодіння педагогом кращими зразками, еталонами та рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що забезпечує високі результати навченості, вихованості і розвитку учнів [3]. Вчителі з високим рівнем педмайстерності глибоко володіють предметом та методикою його викладання, прагнуть до інноваційних форм роботи використовуючи різні педагогічні технології, мають широкий науковий і культурний кругозір, знають психологію дітей, вміло використовують методику викладання. Вони знають, як організувати групову та індивідуальну роботу учнів, згуртувати клас, у них щирі стосунки з дітьми. Як правило, педагоги досягають високих результатів у розвитку, навчанні та вихованні школярів.

Безперечно, готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Зауважимо, готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Звісно, що ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках.

У роботі «Інноваційна освітня діяльність» педагог В. Химинець зауважує, що у багатьох сучасних міжнародних виданнях *педагогічну технологію* трактують як дослідження з метою виявлення принципів та розробки прийомів оптимізації освітнього процесу через аналіз факторів, що підвищують його ефективність шляхом конструювання й застосування прийомів та матеріалів, а також оцінки використовуваних методів. Автор підкреслює, що відомі нині педагогічні технології й такі, що їх найчастіше використовують на практиці, можна *класифікувати* так:

- структурно-логічні технології;
- інтеграційні технології;
- ігрові технології;
- тренінгові технології;
- інформаційно-комп'ютерні технології;
- діалогові технології [4].

Вважаємо за необхідне зазначити, що особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можна активно і дуже результативно *поєднувати*.

Цілком очевидно, щоб визначити, чи належить будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно виокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти, і визначити рівень її новизни. Якщо ідея, покладена в основу освітньої технології, є абсолютна нова для значної кількості професіоналів у даній галузі наукових знань (або дещо модернізованою), актуальною й перспективною, то технологія, розроблена на її основі, є інноваційною *освітньою технологією*.

У контексті вищезазначеного слід висвітлити бачення педагога І. Дичківської щодо визначення системних, модульних та локальних інноваційних педагогічних технологій. Так до *системних* інноваційних педагогічних технологій відносяться:

- «Будинок вільної дитини» (М. Монтессорі);
- «Йена – план – школа» (П. Петерсена);
- «Антропософські школи» (Р. Штейнера);
- «Школа успіху і радості» (С. Френе);
- «Школа для життя, через життя» (Ж.-О. Декролі);
- «Школа діалогу культур» (В. Біблера);
- Школа «Саммерхілл» (О.С. Нілла);
- Технології розвивального навчання.

До *модульних та локальних* інноваційних педагогічних технологій:

- Технології раннього навчання (М. Зайцева);
- Технології раннього навчання (Г. Домана);
- Технологія розвитку творчої особистості (Г. Альтшуллера);
- Технологія фізичного виховання (М. Ефименка).

Наголошується, що системні технології удосконалюють весь педагогічний процес закладу освіти. Кожна з них має засновану на конкретному філософському вченні теоретичну модель, якій відповідають засоби і методи практичного застосування. Жодна

системна педагогічна технологія не може претендувати на утвердження в усій сфері освіти і, зважаючи на свою унікальність, бути ізольованою від суспільства. Щодо модульних та локальних технологій, то вони спрямовані на удосконалення певної частини педагогічного процесу, в якому модулем є самостійна функціональна частина. Локальні технології охоплюють лише окремі ланки педагогічного процесу і не пов'язані між собою. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології використовуються як самостійні або як такі, що становлять елементи системних технологій [1].

Цінними та значущими є наукові педагогічні ідеї, що покладені в основу інноваційних освітніх технологій. Так, педагог В. Химинець наводить такий приклад:

- Інтеграція змісту природничої освіти (Технологія В. Ільченко «Довкілля»);
- Інтеграція змісту шкільної освіти (Технологія Р. Штейнера);
- Диференціація творчих здібностей учнів (Технологія колективного навчання (Програма «Крок за кроком»));
- Індивідуалізація змісту навчання (Технологія особистісно – орієнтованого навчання);
- Диференціація змісту навчання (Технологія модульно-розвивального навчання);
- Особистісно орієнтована організація освітнього процесу (Технологія особистісно орієнтованої школи);
- Розвиток теоретичного мислення в учнів (Технологія розвивального навчання);
- Розвиток внутрішніх резервів учнів (Технологія життєтворчості);
- Розвиток чуттєвої сфери учнів (Технологія М. Монтессорі);
- Розвиток фізичного здоров'я учнів на навчальних заняттях (Технологія «Рекреаційна освіта») [4].

Як констатує вчена С. Карпенчук у своїй роботі «Філософія освіти (загальна теорія педагогіки)» вагомість технологічного підходу до реалізації освітніх завдань у професійно-педагогічній діяльності забезпечує програмована ієрархія освітніх цілей (конструктивний компонент) та система засобів їх реалізації (процесуальна). Відобразити цей взаємопов'язаний процес можна на основі низки взаємопов'язаних компонентів стратегічних цілей (мисленнєвих операцій) [5].

Коли ми розглядаємо ключові аспекти інноваційних педагогічних технологій одним із важливих елементів є безумовно сама **ідея** цього процесу, тобто: передбачення реалізуючих сил (об'єкт – суб'єкт, суб'єкт – суб'єкт); прогнозування умов, що забезпечують реалізацію; прогнозування змісту; передбачення перспектив, добір певного способу організації; контроль; добір засобів узагальнення результативності роботи; обґрунтування результату, що сприяв прогресу (див. рис. 2).

Цінності такого підходу актуалізують потреби→мотиви→дії→зміст→очікуванні результати.

Цілком очевидно, що цінності педагогічних технологій, ми сьогодні вбачаємо в їх обов'язковому інноваційному підході. Сучасність диктує нові умови в їх побудові, структуризації, моделях та проєктах. Так зараз, як ніколи гостро, через

низку об'єктивних ситуацій (спад економіки, війна з РФ) постає питання модернізації, удосконалення технологій у галузі педагогіки, а також створені нових, що безумовно є на часі враховуючи ідеологічні, культурні, політичні, економічні події які спостерігаємо у сучасних реаліях.



Рис. 2. Ключові аспекти інноваційних педагогічних технологій

Зауважимо, на часі стоїть питання появи нових педагогічних технологій, які б враховували психологічний стан українських дітей, які вимушені були жити і навчатися в екстремальних ситуаціях.

Безперечно, вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії та концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі концепції засвоєння соціального досвіду, а в умовах сучасних реалій громадянського, демократичного та патріотичного. Вважаємо, що педагогі-практики сьогодні повинні розробити авторські технології, які :

- поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій;
- враховують ціннісні зміни у змісті технологій;

– виокремлювати педагогічні технології: за рівнем застосування (предметні, локальні та модульні); за провідним чинником психічного розвитку (соціогенні, психогенні); за філософською основою (гуманістичні, вільного виховання); за науковою концепцією засвоєння досвіду; за ставленням до дитини (особистісно-орієнтовані); за орієнтацією на особистісні структури (інформаційні, операційні, емоційно-художні, емоційно-моральні, технології саморозвитку, евристичні, прикладні); за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, тренінгові та особливо діалогові технології).

Отже, цілком очевидно, що зміна психологічного клімату в закладі освіти, що зумовлена новими цілями та цінностями освіти; поширення інноваційних педагогічних систем; розробка нових технологій проектування, управління та навчання в школах, які здійснюють інноваційну діяльність та долають певні протиріччя; залучення інноваційними школами нових фінансових, інформаційних, соціокультурних структур та механізмів, а також безумовно педагогічна діяльність, що набула рис сталої творчої діяльності та позитивно впливає на всі компоненти освітнього процесу, без сумніву вплинуть й на інноваційну освітню діяльність загалом.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, змістовність та функціональність інноваційних педагогічних технологій демонструє:

1) Поетапну організацію системи навчання, що забезпечує логічну послідовність окреслення та розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів;

2) Дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, уроків, навчальних днів;

3) Дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються вміння виконувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо);

4) Система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань;

5) Технології, котрі реалізують у дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

6) Сукупність форм і методів навчання, базованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт – суб'єктного рівня (учень – учитель; учень – автор; учитель – автор);

7) Модернізація педагогічних технологій враховуючи сучасні екстремальні ситуації;
8) І як підсумок зрозуміле, якісне та ефективне засвоєння знань; формування світоглядних ціннісних орієнтирів; креативного мислення; відчуття себе громадянином України та всього демократичного світу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є модернізація та вдосконалення педагогічних технологій з урахування сучасних освітніх реалій.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дичківська, І.М., 2012. *Інноваційні педагогічні технології*: підручник. Київ: Академвидав, 352.
2. *Освітологія: хрестоматія*: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів, 2013, уклад.: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Київ: ВП «Едельвейс», 744.
3. Савчин М.В., 2007, *Педагогічна психологія*. Навчальний посібник Київ: Академвидав, 424.
4. Химинець, В.В., 2009. *Інноваційна освітня діяльність*. Тернопіль: Мандрівець, 360.
5. Карпенчук, С.Г., 2013. *Філософія освіти (загальна теорія педагогіки)*: монографія / Київ: Видавничий Дім «Слово», 688.
6. *Філософський енциклопедичний словник*, 2002. Національна Академія наук України. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди. Гол. редколегії В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 742.
7. *Соціологічна енциклопедія*, 2008, Укладач В.Г.Городяненко. Серія «Енциклопедія ерудита», Київ: Академвидав, 456 с.
8. *Педагогічна мудрість віків*: навч. посіб. 2009, Уклад.: В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський, Київ: Знання, 411.
9. Левченко, Т.І., 2017. *Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти*: монографія, Вінниця: Нова Книга, 344.

INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY: CONTENT AND FUNCTIONALITY OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF MODERN REFORMING

Iryna Kuchynska,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Management of the educational institution,

Kamenets-Podolsky Ivan Ogiienko National University

Kamenets-Podolsky, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5025-4920>

kuchynska.iryna@kpmu.edu.ua

Abstract. The article deals with the issues faced by modern teachers working in an innovative mode, associated with low innovative competence, namely the system of motives, knowledge, skills, personal qualities of the teacher, which ensures the

effectiveness of the use of new pedagogical technologies in working with children. It is noted that the components of the teacher's innovative competence are awareness of innovative pedagogical technologies, proper knowledge of their content and methods, high culture of using innovations in educational work, personal conviction in the need to use innovative pedagogical technologies.

It is emphasized that the readiness for innovative activity is an internal force that forms the innovative position of the teacher. By structure, it is a complex integrative formation that covers a variety of qualities, properties, knowledge, skills of the individual. As one of the important components of professional readiness, it is a prerequisite for the effective activity of the teacher, the maximum realization of his capabilities, the disclosure of creative potential. The sources of readiness for innovative activity reach the problems of personal development, professional orientation, professional education, education and self-education, professional self-determination of the teacher. The source material for the development of technology are theories and concepts. Many pedagogical technologies are based on the concept of assimilation of social experience, and in the conditions of modern realities of civil, democratic and patriotic.

It is noted that the change in the psychological climate in the educational institution, which is due to new goals and values of education; the spread of innovative pedagogical systems; the development of new technologies for designing, managing and teaching in schools that carry out innovative activities and overcome certain contradictions; the involvement of innovative schools of new financial, informational, socio-cultural structures and mechanisms, as well as, of course, pedagogical activity, which has acquired the features of sustainable creative activity and positively affects all components of the educational process, is the main reason for the development of new technologies.

The importance of modernization of pedagogical technologies in view of modern extreme situations is emphasized.

Keywords: innovative educational activity; pedagogical technologies; content; functionality; modern realities.

REFERENCES [TRANSLITERATED]

1. Dichkovskaya, I.M., 2012. *Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii: uchebnik*. Kiyev: Akademizdatel', 352.
2. *Osvetologiya: khrestomatiya: ucheb. posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*, 2013, sost.: Ognev'yuk V.A., Sysoyeva S.A. Kiyev: OP «Edel'veys», 744.
3. Savchin, M.V., 2007. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Ucheb. posobiye. Kiyev: Akademizdatel', 424.
4. Khiminets, V.V., 2009. *Innovatsionnaya obrazovatel'naya deyatel'nost'*. Ternopol': Puteshestvennik, 360.

5. Karpenchuk, S.G., 2013. *Filosofiya obrazovaniya (obshchaya teoriya pedagogiki): monografiya* / Kiyev: Izdatel'skiy Dom «Slovo», 688.
6. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'*, 2002, Natsional'naya akademiya nauk Ukrainy. Institut filosofii im. G.S. Skovorody. Gl. redkollegii V.I. Shinkaruk. Kiyev: Abris. 742.
7. *Sotsiologicheskaya entsiklopediya*. 2008. Sostavitel' V.G. Gorodyanenko. Seriya «Entsiklopediya erudita», Kiyev: Akademizdatel', 456.
8. *Pedagogicheskaya mudrost' vekov: ucheb. posobiye*. 2009, Sost.: V.L. Omel'yanenko, A.I. Kuz'minskiy. Kiyev: Znaniye, 411.
9. Levchenko, T.I., 2017. *Kontseptual'naya paradigma razvitiya vysshego obrazovaniya: monografiya*, Vinnitsa: Novaya Kniga, 344.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-31-44>
УДК 37. 02

Павелко Вікторія Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
Кременець, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-6090>
vpavelko@ukr.net

**РІЗНОМАНІТНІСТЬ ЗМІСТОВИХ АСПЕКТІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ У
СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

Анотація. У статті питання інтеграції знань висвітлено в позицій філософії, яка є об'єднавчим фактором для всіх галузей пізнання, та освітнього процесу. Розкрито проблему різноаспектності трактування поняття «інтеграція знань» науковцями й педагогами.

Звернено увагу на філософсько-методологічні основи інтеграції знань, зокрема зазначено про загальні закономірності інтеграції сучасного наукового знання, видову характеристику його синтезу.

Виявлено й проаналізовано різні аспекти тлумачення поняття «інтеграція знань» у педагогічній літературі та охарактеризовано особливості кожного з них.

З'ясовано, що інтеграція знань розуміється як: один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, модернізації освіти; важливий фактор осучаснення й вдосконалення змісту освіти; основний комплексний чинник впливу на навчальний процес та його результати, зокрема нестандартне, творче та інтегративне мислення тощо; цілісність знань; високий рівень процесу єдності, синтезу знань, якому передуює аналітичний розгляд і пізнання об'єкта; педагогічна категорія у контексті цілеспрямованого об'єднання,

синтезу деяких навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення, результатом чого є забезпечення цілісності знань та вмінь; теорія інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів усіх її видів та рівнів, як необхідність виведення базових закономірностей дидактичної інтегративної та їх наслідків – побудови дидактичної системи інтегративного навчання й розробки конкретних методик; один з дидактичних принципів освітнього процесу, загальне визначення якого на сучасному етапі остаточно не сформоване; методичний засіб освітнього процесу; один із дієвих засобів підвищення якості професійної підготовки, здатності проявляти мобільність при зміні парадигм в обраній спеціальності. Обґрунтовано, що поняття «інтеграція знань» потребує подальшого ґрунтовного вивчення й визначення.

Ключові слова: інтеграція; інтеграція знань; методологічні аспекти; наукові знання; освітній процес; науково-педагогічний аналіз; філософська основа.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Ще В. Вернадський зазначав, що «ріст наукових знань ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Знання дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого, – охоплювати його з усіх точок зору».

У системі сучасного наукового знання відбуваються інтегративні процеси, які породжують новоутворення. Відповідно, вчені зосереджують увагу на формуванні нових наукових напрямів, ідей та чинників, які впливають на цей процес.

Водночас у категоріально-поняттєвому полі поняття «інтеграція» є досить загальним і багатоаспектним. Тому поняття «інтеграція знань» є важливою складовою наукового тезаурусу нашого дослідження й потребує ґрунтовного вивчення й визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея об'єднання наукових знань, як первинне натурофілософське уявлення, здогадки, відображена в літературній спадщині давніх мислителів, зокрема Платона, Арістотеля й знайшла продовження у працях Г. Гегеля, І. Канта, І. Спенсера та інших.

«Сучасна наука як форма суспільної свідомості і прикладна галузь перетворення життя увійшла в критичну фазу свого розвитку. Це позначається на зміні наукової парадигми пізнання та освоєння світу, що, у свою чергу, актуалізує розвиток комплексних наукових досліджень, які зосереджуються на феномені цілісності як фундаментальному об'єкті та одночасно методологічному принципі дослідження світу.

За цих умов найбільшої ефективності і конструктивності набувають дослідження, які об'єднують в єдине узагальнююче дослідницьке поле факти, теорії, наукові підходи з різних галузей сучасного знання» [3, с. 707-708].

Про роль інтеграції, яка докорінно змінила зміст і структуру наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук, йдеться у наукових доробках сучасних філософів (В. Андрущенко, І. Зязюн, Б. Кєдров, В. Кремень, В. Лісічкін, Г. Марінко, А. Урсул, Є. Семенюк та інші.).

Про особливості інтеграції наукових знань зазначають у своїх публікаціях зарубіжні й вітчизняні вчені (А. Авер'янов, К. Блауберг, В. Буданов, А. Буровський, І. Зверєв, Л. Зоріна, О. Ковальчук, В. Максимова, М. Овчинніков, А. Усова, В. Федорова та інші). Пошук шляхів розв'язання проблеми інтеграції знань здійснюють М. Арцишевська, С. Гончаренко, І. Козловська, В. Сидоренко, Т. Ткаченко, Т. Тхоржевська та інші. Науково обґрунтовують структуру інтегрованих знань Т. Усатенко, О. Джулик, Є. Яворський.

Особливо важливого значення інтеграція набуває на сучасному етапі розвитку освіти. Академік В. Ільченко наголошує, що інтегративний підхід веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом цього може бути цілісність знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [2, с. 9].

Проблема Інтеграційних процесів в освіті відображається у працях таких науковців як А. Беляєва, Г. Білецька, І. Богданова, К. Волинець, Л. Дольников, Я. Кміт, І. Козловська, Д. Коломієць, В. Моштук, М. Сова та інші. Основи педагогічної інтеграції досліджують В. Безрукова, Т. Дмитренко, В. Доманський, І. Климова, І. Колєснікова, М. Прокоф'єва, І. Ревенко та інші.

«Аналіз літературних джерел засвідчує різні підходи до розуміння інтеграції» [14, с. 68]. «Як пише Г. Селевко, термін «*інтеграція*» що означає «об'єднання, з'єднання, підсумовування», в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях» [14, с. 68].

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована та застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо [3]. «За допомогою контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття «інтеграція» в різних галузях знань, М. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку» [3, с. 713].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – виявити й охарактеризувати змістові аспекти інтеграції знань у сучасній освіті.

Відповідно до мети визначено **завдання**:

- висвітлити філософсько-методологічні основи інтеграції знань;
- виявити й проаналізувати різні аспекти тлумачення поняття «інтеграція знань» у сучасній педагогічній літературі;
- охарактеризувати основні аспекти кожного підходу трактування інтеграції знань у сучасній освіті.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

За своєю природою усі дослідження інтеграції є філософсько-методологічними й відображені у теорії інтеграції. Зокрема, Н. Депенчук та С. Кримського зазначають, що інтеграція – підвищення системності наукового знання, міждисциплінарна кооперація та рух до єдиної наукової картини світу, до єдності методологічної самосвідомості науки, до цілісності системи світоглядних (ціннісно-смыслових орієнтирів) наукового пізнання [15, с. 510].

«Розкриттю проблем інтеграції з позицій філософії сприяє діалектичний метод пізнання дійсності, співвідношення філософських категорій «загальне», «особливе», «одиничне», філософські положення про єдність і нероздільність об'єктивно існуючого оточуючого світу. Таким чином, з позиції філософії інтеграцію можна розглядати як частину процесу розвитку, а інтегруючим фактором виступає наукова картина оточуючого світу» [15, с. 510]. Роль філософії обумовлюють відносно самостійні, але внутрішньо взаємопов'язані аспекти: світоглядний, гносеологічний, методологічний, епістемологічний, змістовний й організаційно-методичний.

Відомо, що саме філософська основа є об'єднавчим фактором для всіх галузей пізнання, перетворюючи їх в одне ціле. Генетично первинною була синкретична єдність пізнання світу в натурфілософії. Сучасна наука через заперечення диференціацією, тобто завдяки інтеграції, віднаходить утрачену колись єдність.

У дослідженнях учених йдеться й про видову характеристику синтезу наукового знання. Академік Б. Кедров, виокремлює три види:

- 1) внутрішньо дисциплінарний – усередині однієї науки, кожної її галузі зокрема;
- 2) міждисциплінарний – у межах багатьох дисциплін, але таких, що є складовими одного комплексу наук, однієї галузі (природознавства, суспільствознавства, техніки тощо);
- 3) міжгалузевий – між різними комплексами наук.

Найтиповішими в умовах сьогодення є другий та особливо третій види синтезу знання. Для останнього характерно використання зв'язків між науками, які за своїм

змістовим аспектом є далекими одна від одної. Так «налагоджується» взаємодія суспільних, природничих та технічних наук.

Вагомою особливістю інтеграції знання є те, що вона сприяє підвищенню його ефективності й інформаційній ємності, рівня узагальненості й комплексності, ущільненості та організованості. Відповідно до цього, С. Гончаренком [4] визначено загальні закономірності інтеграції сучасного наукового знання, а саме:

- діалектична єдність інтеграції й диференціації, які є двома взаємопроникаючими аспектами в розвитку наукового пізнання;
- перевага інтегративної тенденції перед диференціацією;
- підвищення ступеня складності інтеграції науки в зв'язку з ускладненням її предмета, структури і функцій;
- збільшення швидкості й потужності інтеграційних процесів, відповідно до експотенційного зростання головних компонентів науки;
- нерівномірність процесу інтеграції, що обумовлюється зміною конкретних інтегруючих чинників, лідерства в науці, а в кінцевому результаті й потребами практики;
- зростання прогресивної частки тенденцій у спрямуванні наукового знання до єдності, в розвитку науково-технічного й соціального прогресу.

Встановлення й посилення взаємозв'язків між науками забезпечує саме інтеграція. Процес інтеграції за своєю суттю близький до систематизації. Інтеграція ж може бути як метою, так і шляхом створення цілісності. Системні цілісні знання – це стан, результат, який можна отримати, здійснюючи інтеграцію. Інтеграція – процес, рух, що прагне до цілісності.

Український філософ С. Клепко вважає, що інтеграція – це механізм самоорганізації хаосу знань, внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування їх, так і застосування [11, с. 232].

Наростаючі тенденції до інтеграції наукового знання зумовлюють необхідність докорінних змін у свідомості людей, в характері їхньої діяльності, зокрема й навчальній. Інтеграція знань – основний комплексний чинник впливу на навчальний процес та його результати [7].

Відповідно, вагомого значення набуває питання інтеграції знань в контексті сучасної освіти. Проведений аналіз педагогічної літератури дав можливість виявити різні аспекти тлумачення поняття «інтеграція знань». Розглянемо їх детальніше.

Загальнонауковий та філософський аналіз інтеграції знань обумовив визначення методологічних підходів. І. Козловська виокремлює [8]:

1. Історико-філософський. У його контексті інтеграція знань зумовлюється такими чинниками: спільність походження, генетична єдність чи тотожність явищ, об'єктивна єдність світу як предметна та методологічна єдність пізнання природи й суспільства. У межах цього підходу можливо отримати нові результати для одних і тих же компонентів, забезпечується сумісність знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення за умови збереження індивідуальних рис елементів інтеграції.

2. Синергетичний. У контексті цього підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами навчального матеріалу. У межах цього підходу можливе існування потенціальних структур та складних цілісних систем, виявлення їх загальних принципів новоутворення у контексті самоорганізації.

3. Системний. У контексті цього підходу інтеграція знань реалізується виконанням вимог наявності різноманітних елементів та їх певної totoжності, передбачається діалектичний зв'язок інтеграції й диференціації, які заперечують одна одну на рівні елементів, але передбачаються взаємно на рівні системи. У межах цього підходу існує можливість формування в людини цілісної картини світу у всій її різноманітності, поєднання знання про природу й техніку з духовним світом творчої особистості, спрямування на забезпечення принципу системності у формуванні знань та акцентування уваги на інтеграційних властивостях об'єктів, їх походженні, зв'язках і структурі.

4. Проблемний. У контексті цього підходу інтеграція знань забезпечується через розвивальне спрямування матеріалу, що опановується, а також взаємозумовленість і взаємозв'язок вивчення різних курсів. до структурування змісту загальної та професійної освіти. Баується на методологічних принципах науковості та розвитку.

5. Структурний. У контексті цього підходу інтеграція знань трактується як специфічна форма єдності знань, яка має відповідну структуру рівнів і видів. У межах цього підходу реалізується сучасний пошук фундаментальних знань і цінностей, які здатні сформуваи інноваційні дидактичні системи. Знання розуміються як система ієрархії різноякісних елементів, що вимагає його структурування на засадах інтеграції.

6. Функціонально організаційний. У контексті цього підходу виявляється важлива особливість інтеграції як засобу організації навчання. У межах цього підходу відбувається створення, трансформація й відбір методів, форм та засобів навчання, які забезпечують сприйняття вихованцями інтегративного змісту навчання. Інтеграційні процеси виконують організаційну роль у дидактичних системах.

7. Прогностичний підхід до інтеграції знань. У його контексті забезпечується прогнозування розвитку існуючих і виникнення нових навчальних курсів й організаційних форм навчання. У межах цього підходу з'являється можливість прогнозування змісту, нових форм та методів інтеграції.

С. Гончаренко зауважує, що інтеграція різноманітних знань про людину, її мислення, про природу й суспільство є важливим фактором осучаснення й вдосконалення змісту освіти, як результат вивчення різних навчальних предметів та об'єднання в єдину наукову картину світу [6].

Оновлення змісту освіти дає можливість якісної його зміни, зокрема, доповнити будь-яку дисципліну пов'язаними між собою знаннями: соціально-філософськими, психолого-економічними, історичними тощо. Інтеграція – це не нормативний, а особистісний потужний засіб формування світогляду. Вона кожному створює умови для самостійного досягнення життєвої мети, творчого самоствердження у різноманітних соціальних сферах.

Для того, щоб інтеграція знань стала фактором сприяння модернізації освіти, необхідно розробити довгострокову концепцію й створити умови для її реалізації. Це забезпечить: гуманізацію, фундаменталізацію, безперервність, ефективність, інформатизацію та технологізацію всіх ланок освіти [11, с. 233].

Інтеграція знань є й важливою умовою розвитку творчого мислення. Сьогодні період життя знань в окремих галузях скоротився до 3 – 5 років. Відповідно, знання в традиційному їх розумінні вже не можуть бути головною метою навчання. Необхідним для нього стає здатність до нестандартного, творчого та інтегративного мислення. Його розвивати можна лише за умови інтеграції знань, які містяться у різних навчальних предметах, дисциплінах.

Результатом втілення ідеї інтеграції знань, як підтверджує практика зарубіжних країн, зокрема Угорщини, Фінляндії, Німеччини, та вітчизняної педагогіки, є можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищенням дієвості й систематичності. Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

Особливо актуальним є інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти. Для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак.

Сучасне життя вимагає розв'язання складних завдань, як суспільних, так і технічних, технологічних тощо. Його закономірністю стає комплексне застосування знань з різних предметів. Це уміння, а також синтез знань, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу є основою творчого підходу до будь-якого виду діяльності людини в умовах сьогодення, зокрема й навчальної. Формування в учнів, здобувачів вищої освіти таких знань й умінь – важливе завдання, яке диктується тенденціями інтеграції в науці й практиці та виконується за допомогою інтеграції знань. Тобто, інтеграція знань у даному контексті розуміється й як цілісність знань.

Інтеграцію знань М. Сова визначає як «цілісний процес взаємодії і взаємопроникнення різних систем, що виражається у виникненні їх інтегральних форм, узагальнювальних теорій і методів, ущільненні і взаємообміні інформації, діалектизації, фундаменталізації та прикладнізації знання, посиленні його міждисциплінарності й комплексності, у результаті чого створюється нова цілісність, що проявляється через єдність з протилежним процесом – диференціації» [12, с. 36].

У філософському словнику зазначається, що цілісність знань формується завдяки їх інтеграції на основі спільних для всіх предметів понять, застосування методів і форм навчання, контролю й корекції навчальних досягнень учнів, студентів. Все це загалом спрямовує навчальний процес на об'єднання знань [11, с. 232].

«Цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [2, с. 9].

Інтеграція як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість, на думку дослідників, базується не на штучному формуванні потрібного в даному конкретному випадку утворення, а на відродженні природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків. Таким чином, освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної «знаннєвої систем» учнів початкової школи, єдиної картини світу, наукового світогляду [9, с. 60].

Н. Костюк зазначає, що формування зінтегрованого об'єкта (цілісної системи) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів, є результатом інтеграції. Проаналізувавши чисельні означення поняття «інтеграція», запропонував розгорнуте, деталізоване його визначення. Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави [10].

У «Філософському енциклопедичному словнику», інтегративний підхід трактується як такий, що забезпечує інтеграцію змісту освіти, тобто доцільне об'єднання її елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу є цілісність знань різних рівнів – знань про дійсність, природу подій та явищ, зміст предмета, курсу, розділу, теми. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі. Його результатом є цілісність сформованих знань [11, с. 232].

Водночас можна стверджувати, що в багатьох різноманітних дослідженнях інтеграція знань в освіті осмислюється як високий рівень процесу єдності, синтезу знань якому передуює аналітичний розгляд і пізнання об'єкта [11, с. 232].

О. Вознюк та О. Дубасенюк наголошують, що «інтеграція знань – це об'єднання знань усередині галузі; об'єднання кожної частини знання всередині себе, як об'єднання різних частин знання при наявності взаємозв'язків з іншими частинами або знаннями з метою збільшення власної цілісності; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування; двосторонній процес об'єднання цілого та його частин; процес встановлення цілісності; процес встановлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами» [1, с. 179].

Інтеграція знань, як результат міждисциплінарних зв'язків, є основою цілісного сприйняття й пізнання світу та методичним засобом освітнього процесу, що знаходився у центрі наукової уваги ще видатних педагогів минулого, зазначає О. Вознюк [3, с. 709].

«Інтеграція знань, тобто вичленення споріднених елементів змісту й поєднання їх у певну цілісність, – досить складний процес, який підлягає законам корелятивності, імперативності, доповнюваності» [9, с. 60].

Інтеграційні процеси в сучасній навчальній діяльності відбуваються переважно на прикладному рівні. Виникнення проблеми інтеграції знань обумовлюється впровадженням предметного підходу до навчання. Вона поглиблюється із ростом тенденцій до інтеграції в науці, виробництві та суспільних відносинах.

Сучасні науковці, педагоги зазначають, що результативне засвоєння знань як учнями, так і студентами, їх інтелектуальний розвиток пов'язаний із встановленням широких зв'язків як між різними розділами курсу, який вивчається, так і між різними дисциплінами в цілому, відповідно внутрішньопредметною й міжпредметною інтеграцією.

У цьому випадку інтеграція знань розглядається як педагогічна категорія й розуміється як цілеспрямоване об'єднання, синтез деяких навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення, Результатом цього процесу є забезпечення цілісності знань та вмінь вихованців.. Тобто, інтеграція знань здійснюється злиттям в одному предметі, курсі чи темі елементів різних навчальних предметів із використанням широкого міждисциплінарного підходу, який передбачає визначення інтегративних принципів загальноосвітнього значення.

Методичними принципами об'єднання, тобто інтеграції, навчальних предметів сучасні педагоги визначають такі:

- 1) опора на знання з багатьох предметів;
- 2) взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;
- 3) зближення однорідних предметів;
- 4) розвиток загальних рис для ряду предметів.

В останні роки актуальним стає питання розвитку теорія інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів усіх її видів та рівнів. Відбувається це водночас із розвитком теорії й практики використання міжпредметних зв'язків як одного з найдоступніших рівнів інтеграції знань.

Розробка теорії інтеграції знань передбачає необхідність виведення базових закономірностей дидактичної інтегративної та їх наслідків, які дають можливість перейти до прикладного аспекту дослідження – побудови дидактичної системи інтегративного навчання та розробки конкретних методик [7].

Запровадження в педагогічній практиці інноваційних технологій, зокрема інтегративних, передбачає теоретико-методологічний аналіз структури знань, їхніх світоглядних, освітніх та інших функцій, з'ясування методологічних хиб існуючих концепцій.

Дидактична інтегративна органічно включається в усі галузі педагогічного знання, доповнюючи та конкретизуючи їх. Структурування знань у процесі їх інтеграції пропонується здійснювати за принципами: проблемності, системності, фундаменталізації, варіативності, наступності, призначення, ефективності [7].

На цій основі можна конкретизувати:

а) параметри знань в контексті інтегративного навчання (повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність і узагальненість, усвідомленість, згорнутість і розгорнутість, системність та ґрунтовність);

б) обґрунтувати уточнені критерії відбору змісту навчання в контексті інтеграції знань: цілісне відображення завдань формування творчо та самостійно мислячої особистості [7].

Інтеграція знань розуміється й використовується «як один з дидактичних принципів освітнього процесу, загальне визначення ... ще остаточно не сформоване: не з'ясовані базові категорії для обґрунтування принципів навчання, не опрацьовані на достатньому рівні принципи послідовності та підпорядкування. Безумовно, в основі принципів навчання лежать закони та закономірності дидактичного процесу, формуючи їх зміст. Хоча між ними немає безпосередньої залежності, вони слугують методологічною і теоретичною основою для визначення, розробки та обґрунтування принципів навчання. Однак, слід зазначити, що на ці процеси впливають не тільки власне педагогічні закономірності, але й також соціальні, психологічні, економічні та інші фактори» [11, с. 233].

Вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання спонукає до нових умов діяльності педагогів та здобувачів, активізує інтелектуальну діяльність та використання розвиваючих прийомів навчання, різноманітних форм викладання, які забезпечують ефективність сприйняття матеріалу, підвищення теоретичних і практичних складових у навчанні, розвиток нестандартного мислення й пізнавальних інтересів у здобувачів, їх комунікативних здібностей, є площиною співпраці та взаємодії для всіх її учасників. «Формування освітньої системи нового інформаційного суспільства на принципах відкритості та оптимізації базується на впровадженні новітніх педагогічних проєктів та на основі діючих дидактичних систем» [11, с. 233].

Інтеграція знань трактується також як методичний засіб освітнього процесу. Така думка була центром наукової уваги видатних педагогів різних часів, зокрема Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін. Твердження сучасних науковців є співзвучним з надбанням минулого. Зокрема, О. Повстин зазначає, що інтеграція знань є одним із дидактичних засобів, що «допомагає сформуванню єдиної картини щодо предмета вивчення навчальної дисципліни, за допомогою загальних методів дослідження, які дають змогу систематизувати набуті знання. Завдяки використанню інтегративних форм та методів навчання, здійснюється індивідуальний підхід до вивчення окремих предметів, який дає змогу поєднувати набуті базові знання з суб'єктивним досвідом курсантів та студентів» [11, с. 233].

Інтеграція знань розглядається і як одним з дієвих засобів підвищення якості професійної підготовки, здатності проявляти мобільність при зміні парадигм в обраній спеціальності. Сам так розуміється інтеграція фундаментальних та професійних знань при вивченні природничо-наукових дисциплін, зокрема фізико-математичного профілю. Інтеграція фундаментальних та прикладних знань є однією з основних умов для забезпечення дієвості знань на довготривалу перспективу через формування системності та цілісності знань, вмінь швидко оволодівати новою інформацією, зазначає Н. Стучинська [13].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Узагальнюючи вищезазначене, можемо констатувати, що інтеграція знань у сучасній освіті розуміється як: один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, модернізації освіти; важливий фактор осучаснення й вдосконалення змісту освіти; основний комплексний чинник впливу на навчальний процес та його результати; цілісність знань; високий рівень процесу єдності, синтезу знань; педагогічна категорія у контексті цілеспрямованого об'єднання, синтезу деяких навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення; теорія інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів усіх її видів, рівнів та їх наслідків – побудови дидактичної системи інтегративного навчання й розробки конкретних методик; один з дидактичних принципів освітнього процесу; методичний засіб освітнього процесу; один із дієвих засобів підвищення якості професійної підготовки, здатності проявляти мобільність при зміні парадигм в обраній спеціальності. З-поміж найтиповіших ознак кожного з трактувань є об'єднання, цілісність, ефективність.

Очевидно, що поняття «інтеграція знань» потребує подальшого ґрунтовного вивчення й визначення. **Перспективними** також вважаємо й дослідження у контексті прокладних аспектів інтеграції знань здобувачів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Антонова, О.Є., Ващук, О.В., 2017. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів, *Збірник наукових праць «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика», 1*, Житомир, 174-182.

2. Бабенко, А.Л., 2015. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття», *Збірник наукових праць «Науковий вісник Ужгородського національного університету». Серія «Педагогіка, соціальна робота», 37*, Ужгород, 9-12.

3. Вознюк, О.В., 2013. Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки, *Interdyscyplinarosc pedagogiki i jej subdyscypliny*, S. 707-717.

4. Гончаренко, С.У., 1994. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти, *Постметодика, 2(6)*, 2-3.

5. Гончаренко, С.У., 2000. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація, в *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*, ред. І.А. Зязюна, ВІПОП, Київ, 81-107.

6. Клепко, С.Ф., 1998. *Інтегративна освіта і поліморфізм знання*, ПОІПОП, Київ-Полтава-Харків.

7. Козловська, І.М., 1999. *Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи*, Світ, Львів.

8. Козловська, І.М., 2012. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності, *Молодь і ринок*, 11, 31-35.
9. Колесник, Н.С., 2015. Теорія і практика підготовки вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів: інтегративний підхід, *Науково-методичний збірник «Проблеми освіти»*, 85, Київ, 58-63.
10. Костюк, Н.Т., 1998. *Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання*, Вища школа, Київ.
11. Повстін, О.В., 2014. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти, *Збірник наукових праць «Вісник ЛДУ БЖД»*, 10, 231-235.
12. Сова, М.О., 2002. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань. *Рідна школа*, 5, 35-38.
13. Стучинська, Н.В., 2008. *Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін*, Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ.
14. Туриця, О., 2012. Інтеграція та диференціація знань студентів у процесі вивчення хімічних і технологічних дисциплін, *Збірник наукових праць «Вісник Львів, УН-ТУ»*. Серія педагогіка, 28, 65-73.
15. Шанскова, Т.І., 2019. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків, *Директор школи, ліцею, гімназії. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до світового освітнього простору»*, 2, 4 (82), 6, Київ, 504-514.

DIVERSITY OF CONTENT ASPECTS OF KNOWLEDGE INTEGRATION IN MODERN EDUCATION

Viktoriya Pavelko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
associate professor of the department of pedagogy, preschool and primary education,
Kremenets Regional Humanitarian and
Pedagogical Academy named after of Taras Shevchenko
Kremenets, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-6090>
vpavelko@ukr.net

Abstract. The article highlights the meaning of knowledge integration from the standpoint of philosophy, which is a unifying factor for all fields of knowledge and the educational process. The problem of multifaceted interpretation of the concept of "knowledge integration" by scientists and teachers is revealed.

Attention is drawn to the philosophical and methodological foundations of the integration of knowledge, in particular the general regularities of the integration of modern scientific knowledge, the specific characteristics of its synthesis are mentioned.

Various aspects of the interpretation of the concept of "integration of knowledge" in pedagogical literature have been identified and analyzed, and the features of each of them have been characterized.

It was found that the integration of knowledge is understood as: one of the priority directions of the state educational policy, modernization of education; an important factor in the modernization and improvement of the content of education; the main complex factor influencing the educational process and its results, in particular non-standard, creative and integrative thinking, etc.; integrity of knowledge; a high level of the process of unity, synthesis of knowledge, which is preceded by analytical consideration and knowledge of the object; pedagogical category in the context of purpose fulfillment, synthesis of some educational disciplines into independent systems of purpose, the result of which is ensuring the integrity of knowledge and skills; the theory of knowledge integration with a description of pedagogical equivalents of all its thousand levels, as the need to derive the basic laws of didactic integrology and building a didactic system of integrative learning and developing specific methods; one of the didactic principles of the educational process, the general definition of which has not been finalized at the current stage; methodological tool of the educational process; one of the effective means of improving the quality of professional training, the ability to demonstrate mobility when changing paradigms in the chosen specialty.

It is justified that the concept of "integration of knowledge" needs further thorough study and definition.

Keywords: integration; integration of knowledge; methodological aspects; scientific knowledge; educational process; scientific and pedagogical analysis; philosophical basis.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Antonova, O.Ie., Vashchuk, O.V., 2017. Intehratyvnyi pidkhid do pobudovy modeli formuvannia hotovnosti vchyteliv do rozvytku akademichnoi obdarovanosti uchniv, *Zbirnyk naukovykh prats «Profesiina osvita v umovakh intehratsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka»*, 1, Zhytomyr, 174-182.
2. Babenko, A.L., 2015. Sutnist i zmist poniat «intehratsiia» ta «intehratsiine zaniattia», *Zbirnyk naukovykh prats «Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu»*. Serii «Pedahohika, sotsialna robota», 37, Uzhhorod, 9-12.
3. Vozniuk, O.V., 2013. Znannieva intehratsiia yak osnova interdystyplinarnosti pedahohiky, *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*, 707-717.

4. Honcharenko, S.U., 1994. Intehratsiia naukovykh znan i problema zmistu osvity, *Postmetodyka*, 2(6), 2-3.
5. Honcharenko, S.U., 2000. Zmist zahalnoi osvity i yii humanitaryzatsiia, v *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy*, red. I.A. Ziaziuna, VIPOP, Kyiv, 81-107.
6. Klepko, S.F., 1998. *Intehratyvna osvita i polimorfizm znannia*, POIPOP, Kyiv-Poltava-Kharkiv.
7. Kozlovska, I.M., 1999. *Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsii znan uchniv profesiino-tekhnichnoi shkoly*, Svit, Lviv.
8. Kozlovska, I.M., 2012. Teoretyko-metodolohichni osnovy intehratsii znan u navchalnomu protsesi: osnovy dydaktychnoi intehrolohii, *Molod i rynok*, 11, 31-35.
9. Kolecnyk, H.C., 2015. Teopiia i ppaktyka pidhotovky vchytelia pochatkovoï shkoly do fopmyvannia ppedmetno-pepetvoriuvalnoï kompetentnosti ychniv: intehratyvnyi pidxid, *Haykovo-metodychnyi zbirnyk «Ppoblemy ochity»*, 85, Kyiv, 58-63.
10. Kostiuk, N.T., 1998. Obiektynna zumovlenist i diialentyka intehratsii suchasnoho naukovooho znannia, *Vyshcha shkola*, Kyiv.
11. Povstin, O.V., 2014. Intehratsiia znan yak odyz z dydaktychnykh pryntsyypiv suchasnoi osvity, *Zbirnyk naukovykh prats «Visnyk LDU BZhD»*, 10, 231-235.
12. Sova, M.O., 2002. Filosofovsko-kulturolohichni osnovy intehratsii znan. *Ridna shkola*, 5, 35-38.
13. Stuchynska, N.V., 2008. *Intehratsiia fundamentalnoi ta fakhovoi pidhotovky maibutnykh likariv u protsesi vyvchennia fizyko-matematychnykh dystsyplin*, Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M.P. Drahomanova, Kyiv.
14. Turytsia, O., 2012. Intehratsiia ta dyferentsiatsiia znan studentiv u protsesi vyvchennia khimichnykh i tekhnolohichnykh dystsyplin, *Zbirnyk naukovykh prats «Visnyk Lviv, UN-TU»*. *Seriia pedahohika*, 28, 65-73.
15. Shanskova, T.I., 2019. Suchasni priorytety profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly do provedennia intehrovanykh urokiv, *Dyktor shkoly, litseiu, himnazii. Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy v konteksti intehratsii do svitovooho osvitnoho prostoru»*, 2, 4 (82), 6, Kyiv, 504-514.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-45-56>

УДК: 811.161.2'0:001(477) Огієнко

Поліщук Світлана Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та

управління навчальним закладом,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>

sunrisemoon@email.ua

Кучинський Сергій Анатолійович,

викладач кафедри військової підготовки,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8037-6849>

kuchynska.iryana@kpnpu.edu.ua

ІСТОРИОГРАФІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА ОГІЄНКА (до 140-річчя)

Анотація. У статті звертається увага на цінність і масштабність наукового доробку Івана Огієнка, особливе місце в якому відведено дослідженню становлення і розвитку української літературної мови.

Автори статті висвітлюють зміст наукових праць Івана Огієнка, які стосуються теми наших досліджень, починаючи з Московської доби. При цьому автори статті звертають особливу увагу на те, що розвій української літературної мови в часи царату почав спадати, чому посприяло принизливе відношення до українського народу і його мови. Підтвердженням цьому, за словами вченого, є ті руйнації, які мали місце на території української держави, і які були направлені на знищення української мови.

Характеризуючи цей період, автори статті, на основі проведених досліджень і наукових праць Івана Огієнка, звертають увагу на утиски української літературної мови в часи правління царя Петра I та цариці Катерини II, які нищили українські школи. При цьому автор статті звертає увагу на постать Івана Котляревського, який своєю «Енеїдою», фактично, відновив українську літературну мову.

В статті підкреслюється, що в науковій діяльності Івана Огієнка, мають місце постаті Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, Лесі Українки, М. Коцюбинський та інші, які збагатили українську літературну мову, підняли її на новий рівень розвитку.

Крім всього цього особлива увага звертається на дослідження, зроблені Іваном Огієнком в області становлення і розвитку української літературної мови в період державної самостійності України, якими знаменуються 1918-1921 роки. Зокрема, характеризуючи цей період, автор підкреслює, що вага державної самостійності в творенні літературної мови була надзвичайно велика.

У статті приділено багато уваги дослідженню Іваном Огієнком становленню і розвитку української літературної мови в часи радянської доби. Автор підкреслює драматичність цього періоду для Української держави і для її народу; розкриває шовіністичну сутність радянського союзу і, в першу чергу, росії, яку вони застосовували по відношенню до української мови та культури народу.

Стаття має великий науково-пізнавальний характер і може бути використана широким загалом (студентами, викладачами, науковцями, поціновувачами наукової спадщини Івана Огієнка).

Ключові слова: літературна мова, доба, становлення, розвій, українізація, русифікація, нищення, спадщина, період, наука, увага.

1. ВСТУП / INTRODUCTION.

Постановка проблеми. Науковий доробок Івана Огієнка надзвичайно багатий і різноаспектний. Він є автором близько тисячі наукових праць і різних галузей українознавства. Найбільш вагоме місце в науковому доробку вченого становлять праці, присвячені становленню української літературної мови, що є так важливо в період розбудови незалежної Української держави. Саме таким знаменується сучасний період, який Україна виборола з прийняттям Закону про її незалежність і суверенітет.

Слід відмітити, що українська мова, тривалий час зазнавала сильних утисків зі сторони багатьох окупантів. Найбільше гноблення вона понесла зі сторони Московії, яка принижувала Україну протягом багатьох віків. І за часів царського правління, і в добу радянської України українська мова зазнавала лінгвоциду. Тривалий час її трактували як «наріччя» або «мужицька мова». Тому Іван Огієнко, будучи великим поборником української мови дослідив і науково обґрунтував витoki і становлення української літературної мови. Висвітлив її вплив на світову культуру і на становлення національної свідомості українського народу.

І ось тепер, у добу духовного й національного відродження, за словами дослідника наукової спадщини Івана Огієнка – Миколи Тимошика: «Ми маємо все більше можливостей неупереджено й розважливо поміркувати над багатьма сторінками нашої драматичної історії, власноручно стерти фальшивий глянець, здавалося б, назавжди покладений на ці сторінки тоталітарною системою. Немало з них нам ще не раз доведеться перечитувати, переосмислювати заново, ретельно відбираючи зерна правди, історичної справедливості й істинної науковості від ядерної половини всіляких вигадок,

перекручень, огульних звинувачень, замішаних на ідеологічній заангажованості, політичних спекуляціях та антинаукових теоріях» [4. с. 7].

Зважаючи на вище сказане, ми можемо констатувати (стверджувати) про актуальність вибраної нами теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спадщина Івана Огієнка знаходить все більше поціновувачів в Українській державі. Саме багатогранність і колосальність творчого доробку вченого привертає увагу багатьох дослідників, оскільки І. Огієнко дуже велику увагу приділяв мові значним проблемам. Зокрема дослідженню наукових праць з питань становлення і розвитку української мови приділяють увагу ряд вітчизняних науковців: М. Левківський, М. Жулинський, В. Вітюк, М. Тимошик, Н. Дзюбак, І. Кучинська, О. Горбатюк, О. Юлкова, Т. Каменюк, С. Цінько, С. Болтівець, Л. Богдарчук, А. Марушкевич, Ф. Бацевич, Р. Монастирчук, А. Коваль, А. Мамалига, О. Сербенська, Б. Коваленко, Н. Коваленко, З. Шевчук, О. Ковальчук, Н. Гудима, Н. Мелекесцева, О. Мартіна, Н. Третяк, М. Гордійчук.

Ці та інші науковці роблять спробу дослідити наукову спадщину І. Огієнка, вивчаючи і характеризуючи його публіцистичні твори, окремі статті тощо, які є великим здобутком для української науки й школи. Тому ми з впевненістю заявляємо, що сьогодні, як ніколи, гостро постають питання вивчення та популяризації життєвої історії й творчої спадщини Івана Огієнка.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є дослідження наукового доробку Івана Огієнка, і на цій основі здійснення аналізу історіографічного ракурсу його праць, що стосуються становлення і розвитку української мови.

Завдання: проаналізувати дослідницькі праці Івана Огієнка, які стосуються становлення і розвитку української літературної мови, починаючи з Московської доби до сьогодні.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Звертаючись до наукового доробку Івана Огієнка, ми хочемо звернути увагу на те, що дослідження теми становлення і розвитку української літературної мови займає одне з провідних місць наукових праць вченого. Зокрема він відмічав: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб. В мові наша стара і нова культура, ознака нашого національного визнання... І поки живе мова – житиме й народ як національність. Не стане мови – не стане і національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом...» [4].

Аналізуючи наукову спадщину великого сина українського народу І. Огієнка, ми звертаємо нашу увагу на те, що серед його досліджень, направлених на висвітлення становлення української мови, особливе місце посідає Московська доба 1654-1798 років, тобто період, з якого Україна була приєднана до Московії. Саме

починаючи з 1654р., за словами вченого: «Розвій української літературної мови помалу став на іншу путь». У цей період, коли Київ з лівобережжям остаточно відійшли під Москву, майже на три століття знову рветься соборність українського народу і його мови, – їх розвій з цього часу пішов різними шляхами: на сході розпочався сильний московський вплив, а український захід був остаточно відданий на вплив Польщі.

Спаду розвою української літературної мови, за словами І. Огієнка, посприяло те, що вже з другої половини XVII століття в Україні розпочалися сильні колонізаційні рухи. Більша частина Слобожанщини була мілітаризована, тому даремно ця фаза в історії України називається «Руїною». Цей період тривав з 1648 року по 1687 рік, тобто від початку повстання Богдана Хмельницького – до початку гетьманства Івана Мазепи. Ця стадія характеризується сильними руйнуваннями, що викликало велике зміщення населення на території Української держави. Це сильно вплинуло на стан української мови, адже її говірки губили свої гострі кути й творилася більш-менш однакова всеукраїнська східна мова.

Проте вже, починаючи з XVIII століття, згідно досліджень Івана Огієнка, доля української літературної мови поволі, але суттєво змінюється. Синтез нової української літературної мови став тепер знов на інший шлях. Мова починає творитись на своїй давній основі, але до неї не допускаються нові живі налетілості XVI-XVII віків. Тому вона, за словами дослідника Л. Булаховського, творилася також масово на стародавній основі.

В цей період в Україні панувала славеноруська мова. При цьому вчений звертає нашу увагу на те, що це була своя літературна мова, що природно виростає на стародавній основі.

Довга низка українських письменників, за дослідженнями І. Огієнка, пише власне цією, вичищеною з народних нових елементів, славеноруською мовою високого стилю (Іван Максимович, Степан Яворенко-Яворський, Гавриїл Бужинський, Феофан Прокопович, Варлаам Лещевський, Григорій Коницький та багато інших). Цією ж мовою пише наш філософ – Григорій Сковорода. Мова його, для свого часу, була звичайною літературною українською мовою (це та звичайна мова, що поволі стала науковою).

Іван Огієнко наголошує, що в творенні славеноруської літературної мови велику роль відіграла Київська академія. Це була вища світська всеславна школа, в якій навчалося 1000-2000 студентів, і тому її вплив був величезний. Та вже у 1710 р. цар Петро I перетворив цей вищий світський заклад в класову Духовну академію. Це був сильний удар по українській освіті, а разом з тим і по українській мові.

Крім всього іншого, за твердженням Івана Огієнка, на розвиток української літературної мови негативний вплив здійснювала цензура. По 1708-му році, по «зраді» Мазепи Петро I виявив нечувану «жесточ», щоб приголомшити всякі найменш самостійницькі прояви.

Ще більшого удару по українській літературній мові нанесла Катерина II, яка розпочала нищення українських шкіл і повільно замінювати їх на російські. А книжки українського друку відбирались й спалювались.

Отже, у XVIII столітті грізно вирішувалася доля української літературної мови – чи їй взагалі надалі бути як мові самостійній. Усім здавалося, що вона пішла на російський бік і зливається з нею назавжди. Але своєю «Енеїдою» Іван Котляревський у 1798 році проголосив нові часи. Бо мова народу ніколи не вмирає.

Як стверджує Іван Огієнко: «Головна заслуга Котляревського була в тому, що він рішуче, друком, став на той бік, яким ішла ще жива мова в XVIII столітті, і він знову відновив українську літературну мову в друкованому творі, – він міцно зв'язав, перервану було в XVIII столітті в друках – через наказ 1720 р. – нитку нашої літератури живою мовою» [4, с. 129].

Котляревський міцно поєднав українську мову з українською літературою – після нього справді нашою літературною мовою остаточно, уже без хитання, стала жива народна мова. Від Котляревського вона стала творчо розвиватися вже зовсім свідомо. За прикладом Котляревського пішло багато його наслідувачів, на яких він сильно впливав аж до часу Шевченка [4].

У 1804 році, за словами І. Огієнка, був відкритий перший університет в Україні, і з того часу це місто стало осередком української культури, літератури й мови. Літературний рух був тут дуже жвавий, – зародилася преса, видавалися українські збірники, випускалися книжки, розвивалася літературна мова. Тут розвинувся такий сильний культурний рух, що за перше десятиріччя XIX ст. в Харкові видано половину всього (210 видань), що вийшло за цей час у цілій Росії [3, с. 31].

Перший у нас глибоко зрозумів вагу літературної мови в письменстві Т. Шевченко, тому творив її, пильнуючи, щоб вона була якнайкращою.

Шевченко мав багато даних, щоб глибоко пізнати свою рідну мову. Він свідомо уникав у своїй мові спрощення, тогочасного розмовного жаргону, що часто чується в живій народній мові, що робило його мову чистою й надавало їй ознак літературності.

Досліджуючи значення літературної творчості (спадщини) Тараса Шевченка, Іван Огієнко відмічає, що його мова стала «наріжною підвалиною літературної мови». Сталося це тому, що сам Шевченко був у нас найсильнішим поетом, і його твори захопили всю Україну: їх усі читали, завчали напам'ять, і вже тим самим навчалися й мови [4].

В історії розвою української літературної мови Шевченко закінчив ту її добу, що розпочалася Котляревським і велася його наслідувачами. Він став синтезом цієї мови, і він же поставив її на добру путь дальшого розвою.

Правдивим свідомим творцем української літературної мови був у нас Пантелеймон Куліш. За словами Івана Огієнка, глибоко освічений, він добре знав істоту кожної літературної мови, добре бачив, що науково в нас вона ледь зароджується, а тому все своє довге й трудяще життя віддавав на створення рідної літературної мови.

Українська літературна мова на очах невинно росла й вабила до себе все українське населення, що потроху починало відроджуватись і глибше націоналізуватись.

Одночасно І. Огієнко зазначає, що цензурні урядові заборони сильно зупиняли належний розвиток української літературної мови, — зупиняли, але не спинили. Мова росла вглибину й ширину, й поволі ставала справді літературною.

Великий вклад у розвиток української літературної мови внесли українські письменники. Особливо розвинула українську прозову мову Марко Вовчок. Її мова завжди барвиста й жива, з багатою фразеологією.

Батьком українського роману, за словами І. Огієнка, вважається Іван Нечуй-Левицький, який, як гімназійний професор, добре знав українську мову.

Глибоко знав і розвивав українську літературну мову Панас Мирний. У його романі 1880 року «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» багато прекрасних літературних місць.

Досліджуючи розвиток української літературної мови, І. Огієнко звертає нашу увагу на драматичну прозу, оскільки через театр стає живою мовою – школою для громадянства. Чимало творів для театральних вистав написав Марко Кропивницький та Карпенко-Карий. Мова їхніх творів – мова народна, яка в творах пізніших наших драматургів – М. Старицького, Л. Старицької-Черняхівської набула вже зразкової літературної форми.

Вершини своєї сили наша прозова мова досягла в писаннях Михайла Коцюбинського. У нього завжди мова барвиста, щиро притаманна українська фразеологія, а словник багатий, стиль писання легкий, захоплюючий, чим Коцюбинський більш в'яжеться вже з письменниками новішого часу.

Сильно дбав про мову своїх творів також Михайло Старицький, що свідомо працював над підняттям культури української мови.

Велику увагу приділив Іван Огієнко дослідженню літературної спадщини української поетеси Лесі Українки, яка в розвії української літературної мови свого часу має чи не найвидатніше місце. Леся Українка глибоко розуміла силу слова, а тому все пильнувала про його досконалість.

При цьому Іван Огієнко звертає нашу увагу на те, що для належного розвою своєї наукової мови Україна не мала головної основи – школи, а тому мова ця розвивалася не організовано, розвивалася зусиллями окремих одиниць, а не інституцій. Але на сьогоднішній день мова ця часто вже – зразкова літературна мова.

Проголошення самостійності України 22 січня 1918 року відразу сильно зміцнило розвій нашої літературної мови. Саме з 1918 року такий широкий розвій нашої літературної мови й розпочався в державному розгоні, й до творення цієї мови стали не самі поети та письменники, але все життя. Почали закладатися свої вищі школи, університети.

Продовжуючи розкриття даної теми Іван Огієнко відмічає, що вага державної самостійності в творенні літературної мови, як виявилось, була надзвичайно велика. Українська мова, в якій і тепер ще вороги хотіли б бачити тільки «мову мужичу», а в кращому випадкові – для домашнього вжитку, як та повинь весною, розторощила всі вікові пута й вийшла на вільний простір. І трапилось чудо над чудами: українська мова остаточно стала мовою літературною [4].

Крім цього, з часу скинення ворожих пут невпинно повставали українські школи найрізноманітніших типів, «... забило життя по своїх українських урядах, канцеляріях, установах, у церкві, у театрах, у війську тощо, – і сталося друге чудо над чудами: виявилось, що українська мова здатна до державного життя».

Іван Огієнко відмічає, що українська літературна мова в своєму розвої прямувала за цей час уже до нового, чого давніш не було: до культурності, до європеїзації змісту й форми. Видатний письменник Юрій Яновський вже свідомо пише: «У мене одна наречена, наречена з колиски, про яку я думав мабуть і тоді, коли не вмів ще говорити. Наречена, для якої я жив ціле життя, їй присвятив сталеву шпагу, і за неї підставляв під мечі важкий щит. Культура нації – звать її, а в тому й культура своєї літературної мови».

За останні часи в Україні зродилася взагалі велика оповідна література, з культурною літературною мовою. Звичайно, за цього ж часу взагалі з'явилося багато письменників і поетів. При цьому Іван Огієнко зазначає, що всі наші письменники й поети, які працювали в Україні під «советами», позбавлені всякої волі у виборі теми для своїх писань – мусять писати тільки за вказівками більшовицької партії. Через це весь письменницький таланти витрачається на твори агітаційні, українському народові мало або й зовсім непотрібні. За словами вченого: «Так тепер працюють М. Рильський, М. Бажан, Л. Первомайський, А. Малишко, М. Пригара, О. Корнійчук, Ю. Смолич, О. Ільченко й інші, літературна мова в них першорядна, але самі твори часто свистуни...»

Кожен український письменник в Україні на великому підозрінні в «советської» влади вже тим, що він українець. Письменник мусить працювати і то працювати для розвою комунізму, інакше "зникне".

Історію української літературної мови «під сокетами» І. Огієнко поділяє на три доби:

1. Доба русифікації, 1917-1923 роки;
2. Доба українізації, 1923-1933 роки;
3. Доба комунізації, 1933 р. - до наших днів.

Що стосується першої доби, то Іван Огієнко характеризує її як надзвичайно цікаву й глибоко трагічну. Зокрема вчений відмічає, що Окупавши Україну, більшовики спочатку цілком нехтували українську культуру й ніякої української мови визнавати не хотіли, більше того, ставилися до неї явно вороже, наслідуючи тим стару царську політику [4, с. 198]. Тобто ставлення до української мови «позоставалося те саме, негативне».

Іван Огієнко підкреслює, що в Україні відразу появився великий російський урядовий адміністративний апарат, який і думати не хотів про якусь там українізацію; апарат цей позостався тут і до сьогодні. Орган українських соціал-демократів, що тоді співпрацювали з більшовиками, «Червоний Прапор», писав про це так: «Братські відносини (більшовиків до українців) занадто безцеремонні, і посягають не лише на хліб і цукор, але й на душу народу. Такої шаленої й ганебної русифікації, яка йде тепер хвилею по всій Україні, ми не знали... Українська мова виганяється звідусюди, де б тільки вона не була. І на скромні вимоги українського

громадянина забезпечити й йому також приналежні національні й культурні права... є тільки одна відповідь: шовінізм, буржуазність, контрреволюція!» [4].

Як відмічає дослідник, таке ставлення нової більшовицької влади до української культури, в тому числі й до мови, відразу викликало гострі протести й повстання, що охопили всю Україну, що змусило владу змінити своє ставлення до України взагалі, хоча б поверхово. Робилося це дуже поволі й неохоче. Але Україна міцно стояла за свою культуру, й більшовики мусили «попускати». Тому в 1920 році В. Ленін публічно висловився за самостійність України, а щодо української мови, то сказав: «Дайте українцям дві мови, аби вони билися за нашу ідею!».

Український тиск з вимогами культурної незалежності зростає, що призвело до того, що з 1923 року комуністична партія таки постановила, що в Україні мусить бути українська мова, для чого треба розпочати українізацію. Цей період тривав з 1923 по 1933 рр. Він характеризувався тим, що скрізь по Україні розпочалося жваве вивчення української мови, на чолі чого стала Українська Академія наук у Києві, при якій утворилося два важливі інститути: Інститут Мовознавства та Інститут Наукової Мови, які зробили досить багато для становлення та розвитку української літературної мови.

За цей період мовознавці – А. Кримський, Є. Тимченко, О. Курило, О. Синявський, Л. Булаховський, С. Смеречинський та інші, за словами І. Огієнка, написали за цей час свої видатні праці. Крім цього, глибоко розвинулася «синтаксис» української літературної мови. Виходило багато цінних наукових дослідів української мови.

Згодом більшовики почали явно компрометувати українізацію, де тільки можна було, щоб викликати проти неї нарікання. У результаті цього в Україні розпочалася сильна «літературна дискусія»: на що рівнятися українській культурі? Розпочав дискусію М. Хвильовий, який заявив: «Рівнятися нам не Москву, а на культурну Європу!».

У цій дискусії устами М. Хвильового й інших сказано було на адресу росіян багато гіркої правди. Хвильового сильно підтримав нарком освіти Шумський.

У кінцевому підсумку, як відмічає Іван Огієнко, радянська влада не стерпіла такого «ухилу» Шумського – послала в Україну привести все до порядку Лазаря Кагановича, а той скинув Шумського з посади, заслав у Москву, де той незабаром і «зник». А далі пішов уже явний погром української культури. Усе, що було національно-дороге, стали опльовувати, звати буржуазним, а всіх попередніх науковців – ворогами народу, слугами буржуазії.

Так наступила доба радянської політики відносно української культури й мови, яка розпочалася після постанови ЦК ВКП(б) 3 квітня 1932 року про здушення націоналізму в Україні й запровадження у всьому комуністичних ідей. Було публічно заявлено: «Російська мова стає міжнародною мовою соціалістичної культури, як колись латина була міжнародною мовою верхів раннього середньовіччя».

Пішла насильна орієнтація нашої української літературної мови на мову російську. Більшовики почали руйнувати українську літературну мову з її середини й явно затримували її розвиток. До народних і середніх шкіл знову запровадили російську мову, а число годин її все збільшували. Усе українське почали дошкульно цькувати, все російське явно й силою підтримуватися.

Російська мова, за наукою Леніна-Сталіна, визнана всесоюзна «советською» мовою, мовою, об'єднуючою всіх. Хто проти цього – той шкідник, той ворог народу.

З цього приводу Іван Огієнко писав: «В християнському світі ніколи ніхто не підносив питання, щоб усі навчалися грецької мови, бо нею написана Євангелія Ісуса Христа. Більшовики ж вимагають від усіх своїх підвладних народів знання російської мови, бо вона — мова творів їхньої Євангелії, творів Леніна-Сталіна...» [4, с. 211].

Отак виразно стояла справа з українською літературною мовою аж до 1939 р., коли сильно запахло війною. І більшовики відразу стали знову загравати з українцями й трохи «попускати» їм. Деякі письменники, наприклад, Ю. Яновський, відважилися писати, що українська літературна мова за останнє десятиліття сильно збідніла.

Проте після Другої світової війни, відмічає Іван Огієнко, все вернулося на свої попередні місця. Так, в «Мовознавстві» 1947 року офіційно вже заявляється від редакції в передовій статті «За високу більшовицьку ідейність нашої науки»: «Слова великого вождя товариша Сталіна є джерелом натхнення і програмою дій для всіх працівників радянської науки, які віддають усі свої сили на виконання сталінського завдання».

Жодної свободи – свободи слова, преси, науки тощо в Україні під «советами» нема, як нема цього й по всьому СРСР. Сьогодні в «советах» відкрито голоситься, що свобода, скажемо, преси – це буржуазна видумка.

Дослідження щодо становлення і розвитку української літературної мови за досить тривалий історичний період (1654-1948 рр.) І. Огієнко завершує на сумній ноті. Зокрема вчений відмічає: «Отаким є стан розвою української літературної мови під «советами». Тепер силою накидають мовознавству політичну партійну методологію, силою змушують уважати росіян за свого «старшого брата», і силою ж наближують українську мову до російської. Обмосковлення України йде й тепер невпинно... Більшовики створили тепер велике число ремісничих шкіл, набирають до них наших хлопців із сіл, але висилають їх до Росії, а не вчать по своїх школах і цим їх глибоко винародовлюють. До всього цього, більшовики невпинно нищать українців і фізично або розкидають їх по далеких чужих землях Європи чи Азії. Підраховано, що більшовики знищили й вивезли більше 15 мільйонів українців».

Таким своїм поступованням, підступнішим, як то було за царських часів, більшовики намагаються задержати розвій української літературної мови з середини, й кинути її в анархію. Ці нечувані нові скорпіони на розвиток нашої мови часом справді спинюють, але ніколи не зможуть знищити його. Мова – витвір духа, а духа ніхто й ніщо не в силі знищити. Сама ідея України з 1918 року стала живою й глибоко пішла в народну гущу, і вже жодними силами її звідти не дістати, й запаленого живого огня не згасити.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Тобто, ми спостерігаємо, що Іван Огієнко, не дивлячись на всю складність життєвих обставин, до останнього подиху вірив у незалежність українського духу і в перемогу правди над кривдою. Його науковий здобуток має надзвичайно глибокий пізнавальний і виховний характер. У ньому знайшла відбиток його глибока і світла душа.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вітюк В.В., 2018. Роль Івана Огієнка в історії розвитку українського правопису. Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: *Науковий збірник: серія філологічна* [редкол.: Людмила Марчук (голов. ред.), Олег Рарицький (відп. ред.) та ін.], Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, XV, 380.
2. Мелекесцева, Н.В. 2020. Формування національно-мовної особистості майбутніх учителів початкових класів на основі рідномовних обов'язків Івана Огієнка. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: Науковий збірник: серія філологічна* [редкол.: Людмила Марчук (голов. ред.), Олег Рарицький (відп. ред.) та ін.], Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, XVII, 252.
3. *Науковий двомісячник українознавства*, 1927. «Україна», Книга 6, 31.
4. Огієнко І.І., 1995. *Історія української мови*, Київ: «Либідь», 294.
5. Огієнко І.І., 1936. *Наука про рідномовні обов'язки*, Жовква, 72.

HISTORIOGRAPHY OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE IN THE CREATIVE HERITAGE OF IVAN OHIENKO (to the 140th anniversary)

Svitlana Polishchuk,
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of
Pedagogy and Management of Educational Institutions,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>
sunrisemoon@email.ua

Sergey Kuchynski,
teacher of the military department preparation,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8037-6849>
kuchynska.iryana@kpnu.edu.ua

Abstract. The article pays attention to the value and scope of Ivan Ohienko's scientific output, in which a special place is given to the study of the formation and development of the Ukrainian literary language. The authors of the article highlight the content of Ivan Ohienko's scientific works, which relate to the topic of our research, starting from the Moscow era. At the same

time, the authors of the article draw special attention to the fact that the development of the Ukrainian literary language began to decline during the tsarist era, which was contributed to by the demeaning attitude towards the Ukrainian people and their language. According to the scientist, this is confirmed by the destruction that took place on the territory of the Ukrainian state, and which were aimed at the destruction of the Ukrainian language.

Characterizing this period, the authors of the article, based on the research and scientific works of Ivan Ohienko, draw attention to the oppression of the Ukrainian literary language during the reign of Tsar Peter I and Tsarina Catherine II, which destroyed Ukrainian schools. At the same time, the author of the article draws attention to the figure of Ivan Kotlyarevskyi, who, with his "Aeneid", in fact, restored the Ukrainian literary language.

The article emphasizes that in the scientific activity of Ivan Ohienko, there are figures of T. Shevchenko, P. Kulish, Mark Vovchko, Lesya Ukrainka, M. Kotsyubynskyi and others who enriched the Ukrainian literary language and raised it to a new level of development.

In addition to all this, special attention is paid to the research done by Ivan Ohienko in the field of the formation and development of the Ukrainian literary language during the period of state independence of Ukraine, which is marked by the years 1918-1921. In particular, characterizing this period, the author emphasizes that the weight of state independence in the creation of literary language was extremely large.

The article pays a lot of attention to Ivan Ohienko's research on the formation and development of the Ukrainian literary language during the Soviet era. The author emphasizes the drama of this period for the Ukrainian state and its people; reveals the chauvinistic essence of the Soviet Union and, first of all, Russia, which they applied in relation to the Ukrainian language and culture of the people.

The article has a large scientific and cognitive character and can be used by the general public (students, teachers, scientists, connoisseurs of the scientific heritage of Ivan Ohienko).

Keywords: literary language; era; formation; development; Ukrainization; Russification; destruction; heritage; period; science; attention.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Vitiuk, V.V., 2018. Rol Ivana Ohienka v istorii rozvytku ukrainskoho pravopysu. *Ivan Ohienko i suchasna nauka ta osvita: Naukovyi zbirnyk : serii filolohichna* [redkol.: Liudmyla Marchuk (holov. red.), Oleh Rarytskyi (vidp. red.) ta in.], Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, XV, 380.

2. Mieliekiestseva, N.V., 2020. Formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv na osnovi ridnomovnykh oboviazkiv Ivana Ohienka. *Ivan Ohienko i suchasna nauka ta osvita: Naukovyi zbirnyk: seriia filolohichna* [redkol.: Liudmyla Marchuk (holov. red.), Oleh Rarytskyi (vidp. red.) ta in.], Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, XVII, 252.

3. *Naukovyi dvomisiachnyk ukrainoznavstva*, 1927. «Ukraina», Knyha 6, 31.

4. Ohienko, I.I., 1995. *Istoriia ukrainskoi movy*. Kyiv: «Lybid», 294.

5. Ohienko, I.I., 1936. *Nauka pro ridnomovni oboviazky*, Zhovkva, 72.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-56-73>
УДК 373.3

Сікорський Петро Іванович,

доктор педагогічних наук, професор,
почесний академік НАПН України,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти,
Національний університет «Львівська політехніка»
Львів, Україна
ORCID ID 0000-0003-2648-0148
vpel@email.ua

ПРИНЦИП ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ПРИНЦИП РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Наукова стаття присвячена актуальним проблемам реформування українського шкільництва за концепцією «Нова українська школа». У 2022 році завершується перший етап реформування середньої освіти – початкова школа. За 4 роки зроблено багато: переоснащено навчально-матеріальну базу 1-4 класів в усіх школах України, проведено перепідготовку учителів початкових класів тощо. Основна увага зверталася на удосконалення матеріальної складової освітнього процесу (нові парти, комп'ютерні системи, дидактичні матеріали, Lego тощо). І це правильно, бо новітні засоби навчання відіграють значну роль у всебічному розвитку учнів і засвоєні ними ядра знань за курс початкової школи. Однак, якщо врахувати методологічні підходи до розв'язування суперечностей в освіті, а також безпосередню педагогічну практику, то надання пріоритету одній із складових суперечності може призвести до руйнування системи, в даному випадку освітньої. Тобто реальні результати навчання учнів у початковій школі можуть суттєво відрізнитися від прогнозованих. Йдеться про те, що учні не будуть підготовлені до засвоєння навчального матеріалу у базовій середній школі. З одного боку, в учнів не буде розвинутий достатній інтелектуальний інструментарій (спостережливість,

мовлення, пам'ять, мислення, читання, письмо тощо) для сприймання і засвоєння значно більшої, ніж у початкових класах, сукупності елементів знань з 8 основних навчальних предметів з врахуванням розвинених їхніх природніх задатків, а з іншого – недостатньо сформовані загальнонавчальні уміння, створюватимуть значні перешкоди для адаптації учнів до нових умов навчання. У педагогіці є фундаментальні принципи і серед них принципи природовідповідності і розвивального навчання, які потрібно не лише декларувати, а й пропонувати шляхи для їхньої практичної реалізації.

На наш погляд, у Новій українській школі потрібно суттєво підсилити роль принципів природовідповідності і розвивального навчання, інакше вона не виконає поставлених перед нею завдань. У цій статті ми поглиблюємо сутність принципу природовідповідності у навчанні учнів, аналізуючи відповідні дослідження видатних вчених-педагогів світу.

Ключові слова: освіта; принцип природовідповідності; Нова українська школа; навчання; вчений-педагог; реформування; інтелектуальний розвиток.

1. ВСТУП/ INTRODUCTION

Постановка проблеми. Принципу природовідповідності присвячено чимало досліджень відомих українських вчених. Виникає питання, чому йому приділяється така пристальна увага протягом багатьох століть? На наш погляд, з одного боку, тому, що він є фундаментальним у педагогічній науці і практиці, а з іншого боку, - що правляча верхівка намагається, декларуючи його, не звертати на нього увагу або цілком його ігнорувати. Не виключенням є і новий Закон України «Про освіту», у якому серед вихідних положень (принципів) не знайшлося місця для принципу природовідповідності, незважаючи на те, що його необхідність обґрунтовували видатні постаті світу (Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). На наш погляд, такий стан можна пояснити тим, що правляча еліта також має дітей і вони є різними і не завжди здібними до навчання, особливо у закладах вищої освіти. А кожен з них воліє, щоб його дитина здобула вищу освіту і займала високі посади. Принцип природовідповідності, інакше принцип «сродної праці» за Г. Сковородою, не тільки стверджує, що за своєю природою, своїми природніми задатками всі діти народжуються різними і кожен з них повинен знайти свій шлях у житті, свою професію, яка не завжди вимагатиме здобуття вищої освіти, оскільки професій є дуже багато, тому, якою би дитина не народилася, вона завжди знайде своє місце в житті, було би лише бажання. Повертаємося до цього принципу у нинішній час тому, що, на наше глибоке переконання, Нова українська школа не відбудеться, якщо у її фундаменті не знайдеться місця для принципу природовідповідності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало українських вчених досліджували педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського, в тому числі і принцип природовідповідності, який він започаткував. Серед них І. Зайченко, Б. Мітюкова, Є. Путілова, Д. Скільський, Д. Чижевський, П. Щербань та ін.

Я. Коменський глибоко проникав у природу процесу навчання. На противагу схоластичній школі, яка не зважала на психіку дітей, він прагнув побудувати навчання на знанні законів розвитку людини, яка розглядалася ним як частина природи. Я. Коменський вважав природовідповідним таке навчання, яке будується з урахуванням вікових особливостей дітей.

Світоглядно-теоретичні основи педагогічної концепції Г. Сковороди досліджували Д. Багалій, М. Закалюжний, М. Ковалинський, С. Русова, О. Туляков та ін. Загальнопедагогічні ідеї українського педагога (виховний ідеал, принципи, прийоми і методи тощо) вивчали А. Бойко, Г. Ващенко, О. Дзевєрін, А. Ніженець, Є. Приступа, І. Пуха, М. Ярмаченко та ін.

Філософську і літературну сутність концепції «сродності» в духовній спадщині Г. Сковороди досліджували: Д. Багалій, Ю. Барабаш, Г. Верба, І. Головаха, В. Ерн, А. Єфименко, В. Житченко, І. Іваньо, М. Кашуба, І. Ковалівський, О. фон Кульчицький, О. Лисенко, М. Маслін, О. Мишанич, А. Мудрик, Ф. Поліщук, П. Попов, Л. Рижак, Б. Рубчак, І. Табачников, Л. Ушкалов, Н. Юхименко та ін.

Проблема розвитку і формування особистості на принципах природовідповідності, взаємозв'язку національного і загальнолюдського розглядається науковцями О. Воропаєм, О. Любаром, В. Мосіяшенко, О. Савченко, В. Скуратівським, М. Стельмаховичем, Д. Федоренко та ін. На сучасному етапі розбудови нашої держави особливого статусу надається національній освіті, її органічному поєднанню з історією і народними традиціями.

Водночас, реформуючи українську освіту, МОН України недостатньо використовує практичний досвід і наукові узагальнення відомих українських вчених-педагогів К. Ушинського та В. Сухомлинського, особливо щодо ролі, місця і значення розвивальної складової в освітньому процесі, врахування генетичних особливостей дітей, сензитивних періодів у їхньому становленні і розвитку і на цих засадах організувати природовідповідне навчання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/ AIM AND TASKS

Мета статті – поглибити дослідження вчених про сутність принципу природовідповідності, враховуючи думки щодо нього відомих вчених Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського, і, виходячи з цього, обґрунтувати його роль у нинішньому реформуванні української освіти.

Завдання дослідження:

– дослідити розвиток педагогічних ідей щодо природовідповідного виховання учнів;

- критично проаналізувати роль і місце принципу природовідповідності у реформуванні українського шкільництва за концепцією «Нова українська школа»;
- узагальнити результати досліджень і поглибити сутність принципу природовідповідності у навчанні учнів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ/ RESEARCH FINDINGS

У цьому дослідженні використовуються Концепція «Нова українська школа», Закон України «Про освіту», а також такі методологічні підходи: діалектичний, особистісно орієнтовний, діяльнісний, компетентнісний. Серед методів дослідження домінують теоретичні: аналіз і синтез, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, систематизація. В основу дослідження покладені такі терміни: принцип природовідповідності, реформування освіти, Нова українська школа, розвиток, навчання і виховання учнів, якість освіти, всебічний розвиток учнів, в тому числі й інтелектуальний.

У цій статті використовується методологія, в основі якої лежать такі принципи: принцип тотожності протилежностей у нескінченному, принцип сходження від абстрактного до конкретного, принцип діалогу культур, принцип диференціації.

Принцип тотожності протилежностей у нескінченному дає можливість, з одного боку, зінтегрувати полярні складові суперечності, які виникають в освіті, а, з другого боку, враховуючи можливу тотожність протилежностей (наприклад, многокутника, вписаного в коло, і кола, якщо число його сторін нескінченно подвоюється) у нескінченному, бачити віддалену перспективу розвитку у взаємодії протилежних складових суперечності як ідеально гармонійної системи.

Принцип сходження від абстрактного до конкретного, який доповнює принцип тотожності протилежностей у нескінченному, дозволяє визначену загальну суперечність конкретизувати системою субсуперечностей, деталізувати зміст кожної з них, спроектувати складові суперечності на конкретні компоненти освітнього процесу.

Діалог передбачає досягнення порозуміння, позиційної згоди під час вирішення будь-якої суперечності, виходячи з цільової установки, що кожна складова суперечності містить позитивні елементи. Не вишукування причин для загострення суперечностей, а спільний пошук істини, намагання наблизити протилежні позиції – основа принципу діалогу культур.

Наведена система методологічних принципів об'єднується діалектичним методом, який власне й спрямовує на таку методику вирішення кризових явищ, в основі якої лежить виявлення їх суперечностей, визначення диспропорцій між складовими суперечностей і на цій основі встановлення алгоритму виходу з кризи, подолання негативних тенденцій в освіті.

Принцип диференціації, тобто розчленування складових даної суперечності на нові протилежні частини, разом із принципами тотожності протилежностей у нескінченному, діалогової взаємодії і сходження від абстрактного до конкретного становитимуть основу методології, яка у повній мірі дозволяє діалектично дослідити

проблему розвитку педагогічних ідей природовідповідного виховання у педагогічних працях відомих вчених України та світу, поглибити їх і спроектувати на реформування української освіти в сучасних умовах.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

З-поміж принципів, які лежать в основі нового Закону України «Про освіту», відсутній принцип природовідповідності, який має давню історію [1].

Його зародки зустрічаються ще в творах античних мислителів – Демокрита, Платона, Аристотеля.

Більш ширше трактування принципу природовідповідності вперше дав чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський, який обґрунтовував, що виховання повинно здійснюватися за законами, які об'єктивно існують у природі, оскільки людина є її невід'ємною частинкою.

Прагнення «йти за природою» змінило педагогічні погляди у прогресивної частини педагогічної громадськості. Я. Коменський вважав, що людина як частинка природи підкоряється її загальним законам і її потрібно виховувати за спільними з природою законами. Він першим у світі збагнув, що навчання і виховання здійснюється за певними законами. У своїх творах, і передусім у «Великій дидактиці», він намагався визначити ці закони, проводячи аналогію із законами, що діють у природі. Наприклад, у природі збираються дерева в лісі, трава в полі, риба в морі. Отже, діти повинні збиратися в школі і навчання дітей потрібно проводити за певними законами, враховуючи закони природи [2].

Таким чином, Я. Коменський, рекомендував не лише використовувати природу як виховне середовище, а й організувати виховання дитини за законами природи. Для цього їх треба пізнати і певним чином трансформувати до її потреб.

Але розуміння Я. Коменським принципу природовідповідності виховання було однобоким, адже дитина, як частинка природи, має свої особливості і не лише природа впливає на розвиток і виховання дитини, а й сім'я, школа, соціальне середовище і суспільство загалом.

Французький педагог Ж.-Ж. Руссо ідеалізував дитячу природу, він пропонував уже з дворічного віку ізолювати дитину від міського середовища, тобто від його багатьох вад, і в оточенні природи виховувати дитину і готувати до майбутнього життя. Ж.-Ж. Руссо писав: *«Природа хоче, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми намагаємося порушити цей порядок, то виростимо скороспілі плоди, які не матимуть ні зрілості, ні смаку і не забаряться зіпсуватися: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти»* [3]. Педагог вірив і стверджував, що є абстрактна вища сила, яка є творцем всього живого. Ж.-Ж. Руссо відстоював ідею природного розвитку дитини, вільного виховання, без авторитаризму і покарання дітей. Тобто природовідповідність у вихованні він трактував однобоко як виховання дитини на лоні природи, забезпечивши її свободу.

На відміну від своїх попередників, Г. Сковорода висував ідею «спорідненого», тобто природовідповідного виховання. Він стверджував, що «природа є першопричиною всього», а тому й виховання має бути «сродним», тобто їй відповідним. Його концепція спорідненої праці, в контексті якої відома теза «пізнай себе» наповнюється новим змістом. Йдеться про самопізнання та самовдосконалення людини на основі спорідненої з його здібностями трудової діяльності. Щоб бути щасливою, людина повинна пізнати себе, свої здібності і відповідно до них вибрати той чи інший вид суспільно корисної праці.

Як відомо, природні задатки у дітей різні. Але кожна дитина, на його думку, має можливість їх розвинути і за допомогою розвинутого розуму здобути адекватну спеціальність і успішно працювати у тій чи іншій галузі.

Суперечність між людьми, що займаються «сродною» і «несродною» працею вносить свій вагомий вклад у розвиток освіти, а також на розв'язування сучасних проблем людства.

Отже, якщо праця відповідає природі людини, її покликанню, то вона буде приносити не лише матеріальне забезпечення, а й душевну насолоду і задоволення. А бездіяльність усе перетворює «в тріск і бунт, вводить у душу нечистих духів» [4, с. 220].

«Потрібно тільки пізнати себе, хто для чого народжений. Краще бути натуральним котом, ніж з ослиною природою левом...» [4, с. 223].

Від вдалого вибору кожною людиною спорідненої діяльності відповідно до природних задатків і здібностей та покликання залежить доля суспільства, процвітання держави.

Істотний крок у розумінні принципу природовідповідності у вихованні особистості зробив швейцарський педагог-демократ Й. Песталоцці (1746-1866), акцентуючи увагу на тому, що моральні, розумові та фізичні сили людської природи (за його термінологією сили серця, розуму і руки) мають властивість до саморозвитку, до діяльності. Виховання ж покликане допомогти саморозвитку і спрямувати його у потрібне русло.

Видатний німецький педагог-демократ А. Дістервег(1790-1866) пропонував враховувати психологічні особливості дитячого розвитку, тобто навчати учнів природовідповідно, враховуючи їхні індивідуальні особливості: «Вчи якомога менше!»; «Не вчи того, що для учня, доки він це вчитиме, ще не потрібне, і не вчи того, що для учня згодом тим паче не буде потрібним». «Веди навчання не науковим, а елементарним способом», «Поганий вчитель підносить істину, хороший вчить її знаходити» та ін. [5].

Навчальний матеріал адаптувати до рівня розвитку учня; проводити логічний розподіл навчального матеріалу на відносно завершені частини; встановлювати міжпредметні зв'язки тощо: «Розподіляй матеріал... відповідно до рівня розвитку і законів розвитку дитини»; «Затримуйся головним чином на вивченні основ»; «Повертайся часто до першооснов вивчених понять»; «Враховуй під час вибору методів навчання природу предмета» [5].

Отже, подібно до Й. Песталоцці, А. Дістервег запевняв, що природою дитині даються індивідуальні задатки, які потребують збудження і розвитку: «Природа – це сила. Вона одна непереможна на Землі. Без віри в природу неможливе природовідповідне успішне виховання» [5].

Видатний український педагог К. Ушинський (1823-1871) у своїй ґрунтовній праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» неодноразово вказував на необхідність повсякчас зважати на фізіологічні і психічні особливості розвитку дітей, а також на становлення їхньої нервової системи. Аргументував це аналізом типових психічних явищ. *«Скільки дітей, які в дитинстві вважалися маленькими геніями і справді подавали блискучі надії, стають потім людьми ні до чого не здібними! Це явище так часто повторюється, що, безумовно, відоме читачеві. Але небагато хто вдумувався в його причини. А причина саме та, що нервовий організм таких дітей справді дуже складний, багатий і чутливий і міг би справді бути джерелом прекрасної людської діяльності, якби був підкорений ясній свідомості й волі людини. Але в тому-то й лихо, що він сам своїм багатством подавив волю суб'єкта і зробив його іграшкою своїх примхливих, випадкових проявів, а необережний вихователь замість того, щоб підтримувати людину в боротьбі з її нервовим організмом, ще більше роздратовував цей організм»* [6].

Принцип природовідповідності у вихованні та навчанні учнів простежується майже в усіх працях видатного українського педагога В. Сухомлинського (1918-1970).

В. Сухомлинський обґрунтовував, що принцип природовідповідності має декілька складових. Першою із них є глибоке вивчення природних здібностей і задатків дитини з метою подальшого їхнього розвитку. «Знати дитину – це та найголовніша точка, де стинаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом» [7, с. 441].

Другою важливою складовою цього принципу є визнання єдності дитини і природи. Чимало уроків Василь Олександрович проводив на лоні природи. «Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи» [8, с. 33].

Третьою складовою принципу природовідповідності В. Сухомлинський вважав врахування природних і вікових властивостей дитини як важливого чинника при побудові освітнього процесу.

«Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Природа, як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу і водночас ускладнює її, робить її багатшою, багатограннішою» [9, с. 537].

Велику увагу приділяв В. Сухомлинський природовідповідній праці. «Ми бачили важливе виховне завдання в тому, щоб дітей оточував не тільки світ природи, а й світ праці, творчості, будівництва. Краса людини найяскравіше розкривається в праці» [8, с. 61]. І дуже важливо «знайти таку працю, яка б розвивала розумові сили й здібності, вводила людину в світ творчості – одно з головних завдань розумового й трудового виховання, і успіху тут можна досягти лише тоді, коли їх розв'язують в єдності» [8, с. 569].

Видатний педагог розробив систему природовідповідного фізичного розвитку учнів, вважаючи, що: «Добре здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – найважливіше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності подолати будь-які труднощі. Хвора, квола, схильна до захворювань дитина – джерело багатьох негод» [7, с. 125].

Узагальнюючи внесок відомих вчених світу у розвиток педагогічної ідеї природовідповідного навчання і виховання дітей, зауважимо, що принцип природовідповідності має пронизувати весь період розвитку, навчання і виховання дитини, тобто від дня її народження і до закінчення школи.

Бенджамін С. Блум, професор Чиказького університету (США) дослідив, «що близько п'ятдесяти відсотків від загального рівня інтелекту в дівчат і хлопців (у віці сімнадцяти років) формується до чотирьох років, тридцять відсотків – між четвертим і восьмим роком життя і останні двадцять відсотків – від восьми до сімнадцяти років» [10, с. 229].

Директор дослідницької програми доктор Філ Сілва зазначає: «Наші дослідження показали, що діти, які не мали сприятливих умов до навчання під час перших трьох років, імовірно, матимуть труднощі від дитинства й до часу дозрівання» [10, с. 231].

Таким чином, принцип природовідповідності у навчанні спонукає забезпечити максимальний інтелектуальний розвиток дитини до чотирьох років, бо саме в цей час формуються головні нервові шляхи у мозку дитини, які стануть міцною опорою для подальшого навчання і розвитку дитини. Тут молодим матерям пригодиться досвід В. Сухомлинського і його наукові узагальнення.

Йдеться про те, щоби дітям від дня народження матері читали багато казкових сюжетів, розповідали українські народні казки, різні оповідання, розширюючи тим самим словесний запас дитини. Як тільки дитина зіпнеться на ноги потрібно частіше з нею бувати на природі, вчити її спостерігати і милуватися різнобарв'ям лікарських рослин, польових квітів, кімнатних квітів, квітів, які ростуть на клумбах тощо. Згодом можна з дитиною порівнювати суцвіття квітів, листочки різних дерев, їх форму і колір, вчити розрізняти кольори різних квітів, їхні відтінки, милуватися співом птахів, а згодом розрізняти щебетання горобчика і синички, милуватися куканням зозулі, стуком дятла тощо.

У цей період найбільш інтенсивного інтелектуального розвитку дитини матуся мусить бути особливо ніжною і ласкавою, використовувати різний тембр і звук свого голосу, який мав би бути дуже милозвучним і сприйнятливим для дитини даного віку, особливо в той час, коли вона ще не говорить. Варто матерям знати сензитивні, тобто найбільш сприятливі періоди для розвитку тих чи інших психічних процесів дитини. Наприклад, якщо пропустити період, а це до трьох років, розвитку говоріння, коли дитина буде перебувати у мовчазному середовищі, то потім навіть прикладання неймовірних зусиль не дасть бажаних результатів. І, як стверджують вчені, дитина буде залишатися із недостатньо розвиненим мовленням до кінця свого життя. Те ж саме стосується й інших навчальних умінь. Наприклад, найбільш сприятливим періодом для

вивчення таблички множення є навчання учня у 2-3 класах. Як показує наша більш як півстолітня педагогічна практика, якщо дитина не вивчить таблички множення у 2-3 класах, вона не вивчить її уже до закінчення школи.

Отже, реалізація принципу природовідповідності у дошкільному періоді виховання дитини має забезпечити її максимальний інтелектуальний розвиток (до 50%а Блумом).

У початковій школі дитина також активно розвивається, в тому числі і в розумовому плані. Зокрема, за дослідженнями відомого американського педагога Блума 30% свого інтелектуального розвитку мала би досягти від 4 до 9 років свого життя, тобто у початковій школі. Власне основна вада нової початкової школи і полягає в тому, що реформатори зосередилися на матеріальній складовій (LEGO, комп'ютерна техніка, дидактичні матеріали, парти тощо). Звісно, що вона для школи є важливою, однак, як випливає з досліджень відомих українських, американських, англійських та ін. вчених у початкових класах має домінувати розвивальний компонент над освітнім. Якщо цього не буде, тоді в учнів не буде достатньо розвиненим інтелектуальний інструментарій, за допомогою якого вони зможуть засвоювати з кожним роком все ширший за обсягом і складніші нові знання.

В. Сухомлинський стверджував, що «головне завдання початкової школи – навчити дітей користуватися інструментом, за допомогою якого людина все життя оволодіває знаннями» [7, с. 407]а в цьому інструменті «п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку про те, що бачу, роблю, думаю, спостерігаю, читати, писати» [7, с. 408].

Таким чином, у початковій школі потрібно зосередити основну увагу на всебічному розвитку дитини, в тому числі й інтелектуального. Для цього потрібно суттєво поглибити розвивальну складову освітнього процесу, використовуючи такі основні напрями.

Перший напрям – це розумовий розвиток учнів під час вивчення програмного матеріалу. Наведемо приклади з математики як дидактично треба опрацьовувати навчальний матеріал, щоб використовуючи відповідні прийоми і методи інтерпретації змісту, розвивати інтелект учнів.

Наприклад, автори підручника Ф. Рівкінд та Л. Ольшинська з математики за допомогою малюнків допомагають учням зрозуміти сутність слів: «зліва», «справа», «ближче», «далі», «високий», «низький», «перший», «другий» тощо, вводять поняття множини. Вправи, які супроводжують малюнки, розвиватимуть в учнів увагу, уяву, образне мислення, якщо їх на це відповідним чином спрямувати. Наприклад, вправу 3 на с. 11 можна поглибити: дати можливість учням спостерігати за малюнком (с. 10), щоб встановити, яких кухонних приборів є менше, ніж потрібно (розвиток спостережливості, мимовільної уваги). Деякі вправи випереджують час. Наприклад, на с. 9: «Які числа відповідають множникам, зображеним на малюнках?». Йдеться про числа 7, 4 і 1. Однак чисел учні ще не вчили. Звичайно, кожна дитина, вступаючи до школи, вміє лічити до 10 і більше. Проте, якщо послуговуватися принципом наступності, то краще використовувати вправи-малюнки, виконання яких не потребує лічити предмети, порівнювати числа тощо. Великий розвивальний потенціал містить вправа 6 (Миколка

вищий за Василька, але нижчий за Гліба. Хто вищий – Василько чи Гліб?). Спочатку можна дати завдання дітям уявити, хто вищий, а потім, – виконавши відповідний малюнок.

Перехід від групи (множини) предметів до їх кількісного виразу – числа і його писемного запису вводиться методично правильно. Цей процес супроводжують геометричні елементи знань (пряма, промінь, відрізок, трикутник тощо). Однак, чи потрібно давати їм визначення? На наш погляд, у I класі це передчасно. Тим більше це дає підстави учителям вимагати від учнів їх заучування напам'ять, тобто домінуватиме освітній компонент над розвивальним. У підручнику є спеціальні розвивальні вправи. Наприклад, вправа 4 на с. 23 (хто з ким розмовляє по телефону) розвиватиме і спостережливість, і увагу. Однак спеціальних розвивальних вправ у підручнику для I класу замало.

Добре, якщо вчителі використовуватимуть для розумового розвитку учнів додаткові джерела, наприклад, навчальний посібник «Планета міркувань», автор О. Гісь.

Як уже зазначалося вище, велику роль у розвитку мислення учнів відіграє розв'язування задач. Однак розв'язування задач не потрібно розглядати як самоціль, як підготовку до написання контрольної роботи. В таких випадках вчитель намагатиметься розв'язувати якомога більше задач. Принцип, якщо вчитель розв'яже багато задач на уроці, то вони краще напишуть контрольну роботу, дидактично не зовсім правильний. Основне завдання текстових задач – розвивати мислення учнів, тобто вміння аналізувати умову, знаходити відомі і невідомі величини, взаємозв'язки між ними. На основі аналізу укладати план дій і лише тоді розв'язувати задачу. Тому процес розв'язування задачі потрібно поділити на три частини:

– усвідомлення умови задачі, тобто з'ясувати сутність кожного слова, кожної величини; під час читання умови задачі учень не може думати як прочитати те чи інше слово, він повинен читати реченнями і вловлювати (розуміти) сутність кожного слова, речення і умови задачі загалом. Хай кожний вчитель подумає, скільки треба прочитати задач, щоби учні навчилися усвідомлювати її зміст. І не треба поспішати розв'язувати задачу;

– для осмислення умови задачі потрібно визначити відомі і невідомі величини, взаємозв'язки між ними. Наприклад, розв'язуючи задачі на зустрічний рух, вчитель мав би з учнями з'ясувати, які існують взаємозв'язки між часом, швидкістю і шляхом при рівномірному русі тіла ($s = vt$, $t = \frac{s}{v}$, $v = \frac{s}{t}$). Потім з'ясувати, що під час зустрічного руху два тіла, які вийшли з пунктів А і В з швидкостями відповідно v_1 і v_2 , рухатимуться до зустрічі протягом одного й того ж часу t . Якщо відстань між пунктами А і В – S , тоді $S = (v_1 + v_2)t$. Перш ніж перейти до буквених узагальнень, потрібно перед тим зазначене осмислити, використавши числові дані. На прикладі найпростішої задачі на зустрічний рух (відстань між містами А і В 140 км, назустріч з міста А до міста В виїхали два автомобілі зі швидкістю відповідно 80 км/год і 60 км/год. Через скільки годин вони зустрінуться? Потрібно осмислити з учнями дві

– речі: чому автомобілі до зустрічі рухатимуться протягом одного й того ж часу?; чому назустріч автомобілі рухатимуться зі швидкістю, яка дорівнює сумі їх швидкостей?;

– на основі усвідомлення і осмислення умови задачі укладаємо загальний план розв'язку:

а) знайти сумарну швидкість руху автомобілів до зустрічі;

б) шлях між містами А і В поділити на сумарну швидкість автомобілів.

Задачу можна і не розв'язувати, особливо, якщо числові дані потребують переходу до однієї одиниці вимірювання або громіздких обчислень. За допомогою такого прийому (усвідомлення і осмислення умови задачі, складання плану розв'язування) розвивається вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати і складати план розв'язування задачі, тобто ті компоненти логічного мислення, без яких не можна розв'язати жодної задачі. І лише тоді, коли сформуємо в учнів вміння логічно мислити, можна приступати до цілісного розв'язування задачі. Згодом перші три етапи розв'язування задачі (усвідомлення, осмислення умови задачі і складання плану розв'язку) проходять швидко, основна увага концентруватиметься на власне розв'язуванні задачі і на перевірці правильності розв'язку.

Учитель повинен використовувати принцип: від простого – до складного, від складного до ще складнішого. Тобто спочатку потрібно розглядати найпростіші задачі того чи іншого типу, так легше усвідомити і осмислити з учнями умову задачі, її новизну, розвивати аналітико-синтетичні здібності, вміння узагальнювати і складати план дій. Оволодівши названими вище елементарними функціями мислення можна ускладнювати умову задачі. Тут може виникнути питання: чи на етапі формування аналітико-синтезуючих та узагальнюючих функцій мислення використовувати лише однотипні задачі, наприклад, задачі на зустрічний рух чи перемішати з іншими типами (наприклад, на рух в одному напрямі; рух за течією і проти течії тощо)? Очевидно, що спочатку розвивальні функції бажано відпрацьовувати на задачах одного типу, а потім включати й задачі інших типів. Тим самим можна перевірити якість сформованих основних функцій мислительної діяльності.

Учителям початкових класів важливо збагнути, що *текстові задачі різних типів розв'язуються на уроках математики першочергово для розвитку інтелектуальних сил дитини, причому, якщо навчальний матеріал з часом стирається з пам'яті, то розвинуті інтелектуальні вміння (порівнювати, співставляти, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати тощо) залишаються з дитиною на все життя і допомагатимуть їй розв'язувати різні життєві проблеми вдома і на роботі.* Крім того, розвинутий інтелектуальний інструментарій допоможе учням у наступних класах засвоювати нові, все складніші, дози навчального матеріалу.

Дуже добре, що у підручниках з математики (1-4 класи) пропонується для розв'язування чимало різних типів задач. Розв'язування задач різних типів – це ще й урізноманітнення видів діяльності на уроці, які знімають розумову втому учнів. Крім

того, задачі різних типів поглиблюють інтелектуальний розвиток учнів. Тому, коли в II класі вперше вводиться поняття периметра, то це робиться не для того, щоб будь-якою ціною засвоїти поняття периметра і навчити розв'язувати відповідні задачі на знаходження периметра, а в першу чергу для того, щоб розширити змістове поле задач для поглиблення розумового розвитку дітей. Крім того, уможлиблюється поєднати роботу рук і розуму: виміряти відповідні сторони і знайти периметр шкільної ділянки, класної кімнати, дверей і вікна тощо. Водночас продовжується процес виконання дій додавання і множення з іменованими числами.

Досить рано (у 2 класі) вводиться поняття рівняння і знаходження невідомої величини у рівнянні. Знову ж таки з розвивальною метою. Тобто для поглиблення взаємозв'язків між компонентами арифметичних дій, а не для того, щоб навчити учнів розв'язувати лінійні рівняння. Якщо під час розв'язування рівнянь учні випереджувально не аналізують взаємозв'язки між його компонентами, а діють механічно, тоді рівняння як вид нових вправ не потрібні. Завдання рівнянь формувати в учнів вміння аналізувати, синтезувати і застосовувати відповідні правила, а також полегшити розв'язування задач.

В. Сухомлинський стверджував, що «не могло бути й мови про хороші знання ні з математики, ні з інших предметів, якби діти не навчилися думати, якби процес мислення не змінював мозок» [8, с. 150, 151].

Математика має великі можливості для розвитку пам'яті. Це і табличка додавання, і табличка множення, і правила як знайти невідомий компонент з усіх арифметичних дій, закони додавання і множення, нові терміни тощо. Важливо розвивати логічну пам'ять і вміння її задіяти, якщо ті чи інші елементи знань призабулися. Наприклад, якщо учні забули як знайти невідомий дільник, достатньо вдатися до конкретного прикладу: $8 : 2 = 4$, отже, $2 = 8 : 4$.

Кмітливість є важливою складовою мислительної діяльності, її найкраще розвивати за допомогою нестандартних задач. Задачі на кмітливість вимагають мислити нестандартно. Наприклад: у дворі ходять кури і скачуть кролики, всього 10 голів і 24 ноги. Скільки всього кроликів і скільки курей?

Нестандартність мислення під час розв'язування цієї задачі полягає в тому, що учень має прийти до висновку, що задачу слід розв'язувати від кролів методом підбору. Якщо 1 кролик і 9 курей, то ніг буде 22, якщо 2 кролики і 8 курей, то – 24.

Важливим для розвитку вміння порівнювати, діяти за аналогією, переходити від конкретного до абстрактного є придумування аналогічних задач або цілком нових, або змінювати місцями відомі і невідомі величини в даній задачі.

Для розвитку довільної уваги і тимчасової пам'яті можна на кожному уроці використовувати такий прийом: записати десять довільних двоцифрових чисел. Дати 30с для того, щоб учні спостерігали і запам'ятовували їх. Потім, заклавши, дати завдання учням відтворити їх. Об'єкти для спостереження можна змінювати: 10 геометричних фігур, десять різних квіток тощо.

Добре, щоб такі спеціальні завдання і задачі для розвитку тих чи інших психічних компонентів були розміщені у підручнику.

Другий напрям психічного розвитку дітей – це підбір додаткових вправ і завдань, які не пов'язані із програмним матеріалом. Для цього вчитель мусить спільно з батьками або придбати відповідні книжки (наприклад, О. Гісь, І. Філяк. «Планета міркувань». I-IV, Л. Білоусова, Н. Олефіренко. «Математика, логіка, інформатика». I клас), або систематизувати відповідні матеріали з періодичних видань чи з Інтернету.

Добре було б ці матеріали зшити в зошит для кожного учня, щоб не витратити багато часу на їх використання. Матеріали потрібно адаптувати до рівня розвитку тієї чи іншої типологічної групи дітей.

І, насамкінець, **третій напрям** – це спеціальні уроки інтелектуального розвитку дітей. Шкода, що для варіативної частини навчальних планів МОН України виділяє мало годин: 1 год – у I класі і по 2 год у 2-4 класах.

Тому більше однієї години на тиждень для проведення спеціальних уроків всебічного розвитку учнів важко виділити. Для таких уроків потрібно мати спеціальні посібники, можна використовувати відповідні матеріали із Інтернету, а також відповідне програмне забезпечення.

У концепції «Нова українська школа», що випускник школи – це «цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення» [11]. Інтенсивно потрібно розвивати інтелект дитини у найбільш сензитивні для цього періоди, а це дошкілля і початкові класи.

Розвиваючи інтелектуально дітей, важливо спонукати їх до запитань. Як правило, у дітей на початку навчання виникає чимало запитань до вчителя, на які він часто не знає як відповісти. І замість того, щоб самому навчатися, шукати відповіді на поставлені учнями запитання вчитель своїми репліками («Ти ще не доріс до того, щоб це знати!», «Будеш багато знати – зістаришся!», «Не запитуй будь-що!» і т.д.), відбиває бажання у дітей ставити запитання. Викладаючи математику у старших класах, ми використовували різні стимули, щоб спонукати учнів запитувати з незрозумілих питань (додаткові бали за поставлене запитання, похвала тощо), однак домогтися від учнів запитань було дуже важко. Основна причина – у попередніх класах учням забороняли ставити запитання учителю. З цього приводу В. Сухомлинський зазначав: «Де є запитання, там є думка, а де є думка, там пам'ять зберігає картини навколишнього світу, закономірності природи» [8, с. 141].

Отже, використовуючи максимально усі можливості навчальних занять у початковій школі для інтелектуального розвитку учнів можна забезпечити біля 80% його обсягу, звісно, в генетичному полі кожного учня і таким чином якомога повніше домогтися реалізації принципу природовідповідності у навчанні.

У базовій середній школі, до якої прийдуть перші випускники Нової української початкової школи у цьому році, можна, з одного боку, маючи достатній інтелектуальний розвиток учнів, засвоювати з ними нові знання, які відзначаються високим рівнем складності і трудності, а з іншого – продовжувати розвивати їхній інтелект.

Дуже важливо звернути увагу на формування загальнонавчальних умінь, які є важливою складовою інтелектуального розвитку учня. Тобто, вміння швидко читати і писати, аналізувати і синтезувати, узагальнювати і систематизувати, формувати прийоми швидкого запам'ятовування навчального матеріалу тощо. При тому слід взяти до уваги, що протягом навчання учнів у 1-7 класах потрібно сформувати 42% від усіх навчальних умінь [10, с. 229].

Для цього потрібно моделювати нові навчальні технології, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів 5-9 класів. Крім того, принцип природовідповідності у базовій середній школі спрямовує зусилля педагогічних працівників на допомогу учням у виборі подальшого напрямку навчання (академічного або професійного). Оскільки діти різні, у кожного свій генотип і фенотип, тому марно сподіватися, що навіть ідеальний заклад освіти забезпечить усім учням високий інтелектуальний розвиток. Кожна дитина має природні здібності до певного виду діяльності, кожний з яких потрібний у житті. Тому у школі треба створити всі умови для того, щоби розвивати в учнів не лише інтелектуальні, а й рукотворні здібності. Тобто, кожна дівчина мала би спробувати свої сили у виконанні основних навичок (вишивання, шиття, в'язання, приготування різних страв, малювання, вирощування квітів, овочів, фруктів тощо), а хлопці під час виконання їм притаманних практичних операцій (розмічання, креслення, різання по дереву і металу, стругання, свердління, довбання, паяння, зварювання, електромонтажні роботи тощо).

Отже, природовідповідність у навчанні учнів 5-9 класів спонукає заклади освіти організувати так освітній процес, щоб до закінчення базової школи частина учнів, які мають розвинуті природні здібності до вивчення тих чи інших предметів спрямувати на академічний напрям навчання за тим чи іншим профілем у старшій середній школі, а учням, у яких «розум на кінчиках пальців» створити відповідні умови для виявлення рукотворних вмінь і за допомогою добре організованого трудового навчання розвивати їх і спрямувати учнів для продовження навчання у відповідний професійний заклад освіти. Такий результат навчання у базовій середній школі дозволив би для кожного учня знайти відповідний до рівня його інтелектуального розвитку і навченості заклад освіти для подальшого поглиблення своєї освіченості і здобуття майбутньої природовідповідної професії («сродної праці» за Г. Сковородою). За принципом природовідповідності до 40% випускників базової середньої школи мали би продовжувати навчання у профільній середній школі, а потім – і у закладах вищої освіти, а решта 60% – у закладах професійної освіти. Нині ж ситуація дзеркально протилежна: більше 80% відсотків випускників шкіл продовжують навчання у закладах вищої освіти, а решта у професійно-технічних училищах. Як результат в країні не вистачає робітників, особливо будівельного спрямування, це особливо буде відчуватися після війни, щоб відбудувати вщент розбиті міста і села на сході і півночі України. Звідси висновок, що принцип природовідповідності для нової української школи має стати базовим, фундаментальним.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, природовідповідність – це і максимальний інтелектуальний розвиток дитини до чотирьох років (до 40%) матір'ю і закладом дошкільної освіти, використовуючи максимально природне середовище, і глибоке вивчення внутрішнього світу дитини з метою її подальшого інтелектуального розвитку у закладі дошкільної освіти та початковій школі (до 30% у віці від 4 до 8 років), і адаптація навчання до вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів учіння під час моделювання навчальних технологій, і всебічне вивчення інтелектуальних і професійних здібностей учнів з метою їхнього розвитку і визначення найбільш адекватної траєкторії подальшого навчання після закінчення базової середньої школи (академічний або професійний напрям), і здобуття кожним учнем відповідної до його природніх здібностей майбутньої професії.

Таким чином, принцип природовідповідності – це не лише використання природи для інтелектуального розвитку дитини на ранній стадії, а й глибоке вивчення її природніх задатків і створення оптимальних умов для їх максимального розвитку, крім того, на стадії проектування навчання і в процесі його практичної реалізації врахування реальних інтелектуальних та фізичних можливостей учнів, їхніх вікових та індивідуальних особливостей, а також забезпечення правильного вибору учнями напрямку навчання (академічний або професійний) у старшій середній школі, а відтак, і майбутньої професії («сродної праці»).

Однак, реформування української освіти є багатогранним. Щойно закінчується її перший етап, тобто початкової школи. Крім принципу природовідповідності для системного реформування середньої освіти потрібно досліджувати і роль та місце інших, не менш важливих принципів: науковості, розвивального навчання, наступності, доступності, навчання швидким темпом тощо. Таким чином, матеріалами цієї статті не завершується дослідження цієї важливої проблеми і є простір для подальших досліджень.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ/ REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Верховна Рада України. Закон України «Про освіту»: станом на 5 вересня 2017 р. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
2. Коменский, Я.А., 1940. *Вибрані педагогічні твори у трьох томах*; під ред. з бібліограф. нарисом і примітками Красновського А. А., Київ, Т. 1, Велика дидактика, 248.
3. Поніманська, Т.І., 2018. *Дошкільна педагогіка: підручник*. 4-те видання, перероблене. Київ: ВЦ «Академія», 408.

4. *Антологія української поезії, 1984*: В шести томах. Т.1. Київ, Україна: Дніпро, 1984-86 рр.
5. *Головні педагогічні ідеї Ф. А. В. Дістервега, 2018*. Доступно: <<https://studopedia.org/10-59429.html>>.
6. *Принцип природовідповідності – теорія і методика виховання, 2022*. Доступно: <https://pidru4niki.com/11570718/pedagogika/printsip_prirodovidpovidnosti>.
7. Сухомлинський, В.О., 1977. *Вибрані твори: В 5 т. Т.4*. Київ, Україна: Радянська школа.
8. Сухомлинський В.О., 1977. *Вибрані твори: В 5 т. Т.3*. Київ, Україна: Радянська школа.
9. Сухомлинський В.О., 1977. *Вибрані твори: В 5 т. Т.5*. Київ, Україна: Радянська школа.
10. Драйден, Г., Вос, Д., 2005. *Революція в навчанні*. Переклад з англійської М.Олійник. Львів, Україна: Літопис.
11. *Концепція «Нова українська школа»*. Доступно: <<https://www.pedrada.com.ua/article/2372-ad-fontes-pro-kontseptsyu-novo-ukranksko-shkoli>>.

THE PRINCIPLE OF ENVIRONMENTAL COMPLIANCE IS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF REFORMING UKRAINIAN EDUCATION

Peter Sikorsky,

doctor of pedagogical sciences, professor,

Honorary Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education of the

National University «Lviv Polytechnic»

Lviv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2648-0148>

vpel@email.ua

Abstract. A great deal of attention in the article is paid on issues of reforming the Ukrainian school system according to the concept of «New Ukrainian School». In 2022, the first stage of secondary education (primary school) reform will be completed. A lot has been done for 4 years: the educational and material base of grades 1-4 has been re-equipped in all schools of Ukraine, retraining of primary school teachers has been carried out, etc. The main focus was on improving the material component of the educational process (new desks, computer systems, teaching materials, Lego, etc.). And this is right, because the latest teaching aids play a significant role in the comprehensive development of pupils and the core knowledge in which they have acquired during the primary school year. However, if we take into account the methodological approaches to resolving contradictions in education, as well as direct pedagogical practice, giving priority to one of the components of the contradiction can lead to the destruction of the

system, in this case educational. That is, the actual learning outcomes of primary school students may differ significantly from those predicted. The point is that pupils will not be prepared to learn the material in basic secondary school.

The point is that students will not be prepared to learn the material in basic secondary school. On the one hand, students will not develop sufficient intellectual tools (observation, speech, memory, thinking, reading, writing, etc.) to perceive and master a much larger than in primary school, a set of elements of knowledge from 8 subjects, taking into account the developed their natural inclinations, and on the other hand, insufficiently formed general learning skills will create significant obstacles for pupils to adapt to new learning conditions.

In pedagogy there are fundamental principles, including the principles of environmental compliance and developmental learning, which must not only be declared, but also to suggest ways for their practical implementation.

In our opinion, the role of the principles of environmental compliance and developmental learning in the New Ukrainian School needs to be significantly strengthened, otherwise it will not fulfill the tasks set before it. In this article, we deepen the essence of the principle of nature in the teaching of students, analyzing the relevant research of prominent scientists and educators of the world.

Keywords: education; the principle of environmental compliance; New Ukrainian school; teaching; scientist-teacher; reforming; intellectual development.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Verkhovna Rada Ukrainy. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Verkhovna Rada of Ukraine. Law of Ukraine "On Education"]: stanom na 5 veresnia 2017r. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
2. Komenskyi, Ya.A., 1940. *Vybrani pedahohichni tvory u trokh tomakh* [Selected pedagogical works in three volumes]; pid red. z bibliohraf. narysom i prymitkami Krasnovskoho A. A., Kyiv, T. 1, Velyka dydaktyka, 248.
3. Ponimanska, T.I., 2018. *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]: pidruchnyk. 4-te vydannia, pereroblene. Kyiv: VTs «Akademiia», 408.
4. *Antolohiia ukrainskoi poezii*, 1984 [Anthology of Ukrainian poetry]. V shesty tomakh. T.1. Kyiv, Ukraina: Dnipro, 1984-86 rr.
5. *Holovni pedahohichni idei F. A. V. Disterveha*, 2018 [The main pedagogical ideas of F. A. V. Disterweg]. Dostupno: <<https://studopedia.org/10-59429.html>>.
6. *Pryntsyp pryrodovidpovidnosti – teoriia i metodyka vykhovannia*, 2022 [The principle of conformity to nature - theory and method of education]. Dostupno: <https://pidru4niki.com/11570718/pedagogika/printsip_prirodovidpovidnosti>.
7. Sukhomlynskyi, V.O., 1977. *Vybrani tvory* [Selected works]: V 5 t. T.4. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola.

8. Sukhomlynskyi V.O., 1977. *Vybrani tvory* [Selected works]: V 5 t. T.3. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola.

9. Sukhomlynskyi V.O., 1977. *Vybrani tvory* [Selected works]: V 5 t. T.5. Kyiv, Ukraina: Radianska shkola.

10. Draiden, H., Vos, D., 2005. *Revoliutsiia v navchanni* [Revolution in education]. Pereklad z anhliiskoi M.Oliinyk.Lviv, Ukraina: Litopys.

11. *Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola»* [The "New Ukrainian School" concept]. Dostupno: <<https://www.pedrada.com.ua/article/2372-ad-fontes-pro-kontseptsyu-novo-ukrainsko-shkoli>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-73-84>
УДК 37.014.3

Черняк Сергій Геннадійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу наукової роботи та редакційно-видавничої діяльності,
Київська муніципальна академія естрадного та циркового мистецтв
Київ, Україна
ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0003-4327-0994>
chernyaksergey@ukr.net

**ПЕРСОНІФІКОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬО-
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ
РАДЯНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (1920 – 1930 рр.)**

Анотація. У статті висвітлюється персоніфікований підхід до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920 – 1930 рр. Автор доводить, що реформи 20-х років ХХ століття відповідали запитам суспільства, носили націонал-комуністичний характер, були динамічними, зорієнтованими більш широкою мірою на кращий зарубіжний досвід, меншою – на національні традиції, були новаційними, педагогічно спрямованими і політично-ідеологізованими. Дослідник наголошує на тому, що сучасні цивілізаційні виклики, перехід до цифрового типу прогресу загострюють проблему прогнозувальної діяльності в освіті. Особливого значення набуває персоніфікований підхід до вивчення історичного досвіду і наукових концепцій педагогів періоду першої чверті ХХ століття, які є животворним джерелом розбудови й оновлення сучасної вищої школи. Педагог досліджує особистісний досвід видатних діячів історії та культури України, таких як Г.Ф.Гринько, А.С.Синявський, М.О.Скрипник, А.І.Волошин, К.Ф.Лебединцев, О.Ф.Музиченко, М.М.Галушинський, Я.П.Ряппо, М.О.Ленерт, О.С.Залужний, Г.І.Челпанов. Автор дослідження переконує, що проблема освітньо-педагогічного прогнозування є невід'ємною складовою

змісту педагогічної освіти, а персоніфікований підхід до її розгляду виступає головною передумовою підготовки педагогічних кадрів на рівні світових стандартів. Дослідник акцентує на тому, що проблема освітньо-педагогічного прогнозування є об'єктивно існуючою, соціально визначальною, що зумовлює позитивну трансформацію ціннісних основ українського соціуму. Учений стверджує, що персоніфікований підхід до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920 – 1930 рр. полягає в обґрунтуванні змісту, визначенні тенденцій та суперечностей прогнозувальної діяльності.

Ключові слова: персоніфікований підхід; освітньо-педагогічне прогнозування; особистісний досвід.

1. ВСТУП/INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні цивілізаційні виклики, перехід людства до інноваційного типу прогресу, науково-інформаційних технологій, цифровізації в умовах глобалізації та загострення конкуренції у світі вимагають від української нації максимальної концентрації духовних, інтелектуальних і економічних зусиль із метою розвитку конкурентоспроможності держави, процвітаючого і стабільного суспільства рівних можливостей. Особлива місія у вирішенні масштабних проблем сучасності та майбутнього належить прогнозувальній діяльності в освіті [4, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До проблеми прогнозувальної діяльності зверталось чимало вчених. Так, аналіз політики стратегічного прогнозування здійснила Т.М. Брус, питання прогнозування у філософській та психолого-педагогічній літературі піднімає Н.В. Давкуш, роль та місце прогнозування в системі державного управління дослідила Н.П. Дяченко, прогнозуванням суспільних явищ займався В.І. Куценко. У нашій статті привертається увага до персоніфікованого підходу вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920 – 1930 рр.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення персоніфікованого підходу до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920 – 1930 рр.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**: вивчити джерельну базу з проблеми дослідження; проаналізувати персоніфікований підхід до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920–1930 рр. крізь призму особистісного досвіду вчених радянської доби.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/RESEARCH FINDINGS

1920 року Наркомос України видає «Декларацію про соціальне виховання дітей», в якій, на підставі твердження про розпад сім'ї в соціалістичній державі, робиться висновок про необхідність перенесення «центру ваги» в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Тодішній Народний Комісар освіти Г.Ф. Гринько так роз'яснював сутність соціального виховання: «соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це – не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соцвиху. Вона передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, що неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя». Тож повне підпорядкування дитячої особистості виховним впливам новоутвореної держави ставало лейтмотивом діяльності закладів соцвиху. Декларація висунула ідею так званого «захисту дитинства», завданням якого було: взяти на облік всіх дітей до 15 років, як тих, які вже увійшли в систему соціального виховання, так і тих, що не відвідують жодного закладу освіти; використати всі засоби для забезпечення кожній дитині усіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіту, охорону здоров'я; вилучити дитину «з вулиці», передати через колектор або розподільник до виховного закладу (боротьба з безпритульністю); захистити права і тієї дитини, що живе в сім'ї, але потребує тією чи іншою мірою соціальної допомоги [6, с. 298–299]. Таким чином через Народний Комісаріат освіти вирішувалися основні завдання освітньо-педагогічного прогнозування відповідного періоду.

У період перебування В.П. Затонського на посаді наркома освіти продовжився процес українізації. Принципові позиції Г.Ф. Гринька в галузі освіти були визнані правильними. У листопаді 1922 р. Президія Всеукраїнського Виконавчого Комітету затвердила «Кодекс законів про народну освіту УСРР». Це був перший і єдиний документ такого роду в колишньому СРСР. Кодекс створив належне правове поле для функціонування освітньої системи держави. Подібного зібрання законів не існувало в жодній радянській республіці. Кодекс законодавчо закріпив усі теоретичні і практичні напрацювання українських освітян, надав їм статусу юридичної норми. Він визначив такі типи закладів освіти: дитячий садок (для дітей 4–8 років), трудова школа (для дітей 8–15 років), дитячий будинок (для дітей 4–17 років). Передбачалося відкриття виховних установ для малолітніх правопорушників, а для дітей з фізичними вадами – спецшкіл. Кодекс визначив мету виховання й освіти. Вона полягала у формуванні нового покоління людей соціалістичного суспільства з матеріалістичним світоглядом, з психологією колективіста, з ґрунтовною і необхідною для суспільства кваліфікацією. Виховання, освіта мали сформувати людей, здатних підтримувати диктатуру пролетаріату, знищити класове і створити нове суспільство, бути провідниками ідей комунізму [2, с. 290–291]. Так на законодавчому рівні були закріплені положення освітньо-педагогічного прогнозування.

Поряд з іменами видатних діячів історії та культури України, таких, як В.І. Вернадський, Г.Ф. Гринько, М.С. Грушевський, постає ім'я А. С. Синявського – людини багатой душею, талановитої, самовідданої, яка зробила значний внесок у розвиток історико-культурної, педагогічної сфери України [8, с. 196].

Як педагог-новатор А.С. Синявський був причетний до започаткування нових напрямів у педагогіці виховання, став засновником української валеології та євгеніки – нової науки, розгромленої в 30-ті роки і відродженої нині. Вчений брав активну участь у партійній полеміці в Галичині, долучаючись своїми статтями до розвитку української політичної, філософської і національно-державницької думки [5, с. 136].

Педагог прагнув до того, щоб у його школі вчителями були українці. Він їздив на експедиції на новостворені підприємства, багато працював у місцевих архівах, захоплюючись археографією, відшукував у навколишніх монастирях пам'ятки минулого [8, с. 197].

Даючи оцінку А.С. Синявському як педагогу і просвітителю, відзначаємо, що він не лише писав наукові праці з педагогіки, психології, євгеніки, але й практично розвивав педагогічну науку, працюючи як учитель, директор, завуч, викладач, професор у школах і вузах Одеси, Лодзі, Білостока, Катеринослава, Києва, Кам'янця-Подільського, Чернівців, Кіровограда і т. д. Його педагогічний талант, знання психології, організаторські здібності в роботі з молоддю підтверджують сучасники. Як просвітитель він усе своє життя ніс знання широким народним масам, читав лекції на різноманітні теми робітникам, селянам, інтелігенції, де б не жив, де б не був, у всі часи свого життя [5, с. 200].

Інший діяч М.О. Скрипник жив і творив у складний час. Його науково-публіцистичний доробок неоднозначний. За безпосередньої участі вченого протягом першої п'ятирічки в Україні було засновано близько 2,4 тис. нових шкіл, республіка розпочала реалізацію загального обов'язкового початкового навчання. Крім питань шкільництва, М.О. Скрипнику доводилося керувати організацією дошкільного виховання і освіти дорослих, ліквідації неписьменності дорослого населення, підготовкою наукових і технічних кадрів для промисловості [8, с. 200]. Як теоретик і практик проявив себе в розв'язанні проблеми українізації. Його погляди на цю проблему знайшли відображення в статті «Нові лінії в національно-культурному будівництві» (1930 р.) [9, с. 422]. Пришвидшення у цій справі загрожувало розділенню російських робітників і українських селян. Політика українізації, особливо в партії і комсомолі, – найліпший спосіб боротьби проти російського шовінізму і українського націоналізму. Тому потрібно продовжувати українізацію партії і комсомолу й разом з тим пояснювати широким народним масам, особливо робітникам і членам профспілок, важливість українізації, рішуче виступати проти спроб відродження теорії боротьби двох культур, викривати всі націоналістичні ухили, виховати нові кадри, які можуть вести правильну політику у культурному процесі, поліпшити партійні засади науки, посилити боротьбу українських інтелігентів у державному апараті [7, с. 136].

У 1920-ті роки сфера діяльності Наркомосу була дуже широкою – школи, технікуми, інститути, театри, література, музика, образотворче мистецтво, кіно, наука. І на кожному із зазначених галузей діяльність М.О. Скрипника справила значний вплив. Його глибоко хвилювали проблеми театру, насамперед у виховному плані. Він уважав театральне мистецтво «одним з наймогутніших засобів ідейного й психологічного впливу на глядачів». Цим, мабуть, і пояснюються ті великі зусилля, що докладалися до справи становлення нового театру в Україні [8, с. 202].

М.О. Скрипник не мав концепції національно-культурного розвитку українського суспільства, але за посадою наркома освіти та завідуючого кафедри національного питання Українського інституту марксизму-ленінізму займався теоретичними і практичними проблемами. Сам нарком не вважав себе теоретиком національного питання, визнавши ним Й.В. Сталіна, але у промовах на з'їздах партії та публікаціях надто часто зосереджував увагу на цій політичній проблемі, формуючи собі імідж ідеолога українського націоналізму. Він засуджував М.Г. Хвильового і Є.Ф. Маланюка, твори яких вважав програмою «розгорненого націоналізму», але одночасно виокремлював проблему «теорії подвійної українсько-російської бухгалтерії в національному питанні», тобто засудження націоналізму українського і російського, а не лише одного з них [3, с. 166–167].

Таким чином, із призначенням у березні 1927 р. наркомом освіти члена політбюро ЦК КП(б)У М.О. Скрипника розпочалася чергова кампанія реорганізації Всеукраїнської академії наук (ВУАН). Було поставлено за мету змінити склад президії, неприхильної до радянської влади, шляхом ухвалення нового статуту. Реалізація цих завдань значною мірою залежала від позиції майбутнього президента ВУАН. Політбюро ЦК після певних вагань зупинило вибір на кандидатурі М.С. Грушевського. Новий нарком вступив у контакт із ним і намагався використати його конфронтацію з фактичними керівниками академії С.О. Єфремовим і А.Ю. Кримським для ослаблення їхніх позицій, а потім й усунення з посад. На якийсь час М.О. Скрипник та М.С. Грушевський стали ситуативними попутниками в боротьбі за зміну президії ВУАН. Хоч кожен діяв із власних позицій: нарком – для «знешкодження» принципів ворогів радянської влади, а академік, користуючись прихильністю тієї ж влади, – для реалізації своїх прагматичних наукових інтересів. Після тривалого більшовицького «штурму» на десятому році існування академічний «бастіон» було взято. Вдалося домогтися зміни керівництва академії, провести в дійсні члени представників влади, створити фракцію академіків-комуністів, поставити ВУАН на «радянські рейки». Провідну роль у цьому відіграв народний комісар освіти УСРР М.О. Скрипник – людина, в якій дивовижним чином переплелася національне з комуністичним, витворюючи оригінальний тип більшовицького лідера, несумісний із системою зрілого тоталітаризму. Певне місце у процесі більшовицького «завоювання» академії займав і М.С. Грушевський. Намагання республіканської верхівки використати його для усунення групи С.О. Єфремова – А.Ю. Кримського від керівництва інституцією повністю не справилися. Хоч внутрішнє групове протиборство об'єктивно ослаблювало академічний загаль, створювало враження застарілої чвари, давало владі

підстави для «оздоровлення» атмосфери. Наступні події навколо ВУАН довели, що коли б М.С. Грушевський і не брав участі у клановій боротьбі, зберегти монолітність та позапартійну стерильність академії не вдалося б. Об'єктивні умови функціонування політичної системи, утвердження комуністичної ідеології, командної ролі більшовицької партії, поява нової генерації вчених-марксистів однаково призвели б до ідеологічного «завоювання» ВУАН. Водночас, повернувшись в Україну, М.С. Грушевський максимально використав свій авторитет ученого, поточну політичну кон'юнктуру для розвитку наукових досліджень, відстоювання власної схеми українського історичного процесу, не сприйняв комуністичної ідеології, «марксо-ленінської методології» висвітлення історичного минулого [10, с. 48].

Серед діячів української культури, імена яких тривалий час незаслужено замовчувалися через звинувачення в буржуазному націоналізмі, особливе місце належить А.І. Волошину – видатному громадсько-політичному діячові, який пройшов нелегкий шлях від настоятеля храму до першого президента Карпатської України, від викладача учительської семінарії до ректора Українського вільного університету [8, с. 203].

До провідних напрямів педагогічної та освітньо-культурної діяльності А.І. Волошина в 20-30-х роках ХХ ст. належать: викладання різних предметів педагогічного циклу в Ужгородській учительській семінарії, робота на посаді директора цього закладу освіти, керівництво педагогічними та культурно-просвітницькими організаціями краю, редагування ряду педагогічних періодичних видань, написання підручників для народних і горожанських шкіл, а також наукових праць із теорії педагогіки, психології, логіки. В цих працях відображена власна позиція вченого з питань утвердження української національної ідеї за Карпатами, відродження української національної культури, наповнення національним змістом педагогічної теорії і практики, розробки окремих положень з проблем національного виховання молоді. Досвід, набутий А.І. Волошином в процесі наукової та педагогічної діяльності в цей період, став основою для розробки ним в подальшому концептуальних засад розбудови національної системи освіти і виховання в Українській державі [1, с. 446–447].

Науковий і практичний інтерес представляє доробок іншого вченого К.Ф. Лебединцева. З 1921 р. до останніх днів життя педагог працював у Київському вищому інституті народної освіти, де читав курси лекцій з вищої математики та методики викладання математики. Він обирався проректором, деканом факультету соціального виховання, деканом факультету професійної освіти. За визначні заслуги в підготовці вчительських кадрів і розробці актуальних питань методики математики в 1923 р. вченому було присвоєно звання професора. Наукова діяльність К.Ф. Лебединцева, що припадає на 20-ті роки, вирізняється вагомим доробком у поглибленому вивченні загальних питань методики шкільної математики. Так, у 1925 р. побачила світ важлива праця педагога «Введение в современную методику математики», яку можна трактувати як перший вітчизняний загальний нарис з методики викладання математики. У посібнику розглядається найпридатніший, на думку автора, метод вивчення математичних дисциплін – конкретно-індуктивний.

Переваги його полягають у забезпеченні принципу зв'язку між знаннями й життям, що дає змогу учням усвідомлювати математику не лише як «гімнастику для розуму», а і як знаряддя пізнання світу. Крім того, цей метод сприяє розвитку самостійного мислення школярів, формує навички навчально-пошукової діяльності. Він набув поширення в той час і став основою, на якій згодом виникла ідея сучасного проблемного навчання. В цілому автор тлумачив методику математики як науку, що спирається на теоретичні положення педагогіки, психології та логіки [11, с. 576].

У 20-ті ХХ ст. ніхто з представників педагогічної науки так щиро не допомагав учителям, як О.Ф. Музиченко. Він регулярно виступав з лекціями і доповідями про трудову школу, зустрічався з сільськими і міськими учителями на педагогічних курсах, які влаштовувалися Київськими губерніальними, повітовими й окружними відділами народної освіти.

О.Ф. Музиченко був гарячим прихильником ідей комплексності, намагався пов'язати практику української школи з прогресивними надбаннями зарубіжної педагогіки. У пресі 20-х років ХХ ст. є багато його статей, присвячених питанням комплексного підходу до навчання: «Проблеми комплексності в Німеччині і у нас» (1924 р.), «Як по-новому вести педагогічну роботу в трудшколах з дітьми» (1924 р.) та інші. Він мав свою концепцію комплексного навчання, яку плідно втілював у життя. Педагог обстоював урок як основну форму організації навчання. Відоме його негативне ставлення до методу проєктів, який наприкінці 20-х – початку 30-х років ХХ ст. мав багато прихильників. Коли в 1925 р. у Київському будинку вчителя відбувся «Суд над комплексом», з трьох запрошених для участі в дискусії прийшов лише О.Ф. Музиченко і виступив на захист комплексної розбудови програм, освітнього процесу [8, с. 211].

Серед українських освітян особливе місце посідає М.М. Галущинський – відомий у Галичині як активний діяч і голова «Просвіти», автор багатьох педагогічних праць, член українських громадських організацій, перший комендант січового стрілецтва. Спираючись на теоретичні засади й живу освітньо-виховну практику, педагог дійшов висновку, що для збереження української нації необхідні цілеспрямована робота з освіти й національного виховання народу, перебудова школи, активізація культурно-просвітницької діяльності. На його думку, школа має бути національною, а її пріоритетним завданням – патріотичне виховання, яке будується на рідному ґрунті. Основна мета школи – праця для розбудови самостійної України. Національне виховання педагог розглядав як творення й безупинне «вдосконалення» нації, тобто як виховання для потреб нації. Вивчення праць М.М. Галущинського показує, що в системі національного виховання провідною вимогою він називає орієнтацію на українську національну ідею. А у зв'язку з тим, що найголовнішою потребою нації була побудова власної держави, мету виховання він визначав як виховання такої молоді, яка здатна вибороти державність, зміцнити і зберегти її. Отже, виховання мало забезпечити реалізацію української національної ідеї – створення незалежної соборної Української держави [11, с. 595].

Упродовж означеного періоду вагомий освітньо-прогнозувальний потенціал убачаємо у творчості Я.П. Ряппо. Радянський педагог і діяч народної освіти був одним із організаторів системи освіти на Україні, зокрема вищої. Відомий як автор праць з історії педагогіки, історії та організації народної освіти [12, с. 196].

На долю Я.П. Ряппо випало не лише теоретичне розроблення, обстоювання на всіх рівнях, а й практичне втілення українського варіанта освітньої системи. Він є співавтором або автором майже всіх основних документів Наркомосу. Будучи заступником наркома, очолює Головпрофос та Наукметодком. Центральне місце в педагогічних поглядах Я.П. Ряппо посідала ідея побудови справді народної системи освіти, яка, з одного боку, втілювала б у життя соціальну справедливість щодо дитини, а з іншого – була засобом поєднання навчання з продуктивною працею учнів і в такий спосіб залучення їх до реальних виробничих процесів. Ідеальне уособлення такої системи вбачалося керівниками українського Наркомосу у створенні мережі закладів соціального порятунку і виховання дітей до 15 років та професійних шкіл [8, с. 213].

У чудовій плеяді вітчизняних жінок-сподвижниць, які своє життя присвятили служінню рідному народові, одне з почесних місць посідає М.О. Ленерт (Підгірянкa) – видатна українська письменниця, поетеса, народний педагог, активна культурно-освітня діячка. Ще змалку М.О. Ленерт виношувала заповітну мрію – стати вчителькою, що спонукало її до наполегливої праці над собою. Її твори були під офіційною забороною. Упродовж десятиліть сталінського свавілля й шельмування української культури та її діячів ім'я вченої всіляко принижувалося. Життя в гущі рідного народу, знання фольклору, народного мистецтва, постійна самоосвіта, невтомні педагогічні пошуки, виняткова начитаність, добрі знання, крім рідної, кількох іноземних мов (польської, чеської, німецької, французької, словацької, грецької, латинської та італійської), висока національна свідомість, гуманізм, демократизм, відданість справі народу поставили М.О. Ленерт в ряд високоосвічених людей свого часу. Вона брала активну участь в культурно-освітніх товариствах «Просвіта», «Українська бесіда», «Рідна школа», профтоваристві «Взаємна поміч українських учителів», підтримувала діяльність дитячих і молодіжних організацій «Пласт», «Сокіл», «Січ», друкувалася в періодиці, перекладала твори зарубіжної літератури (Р. Тагора, Д. Дідро, Г. Гейне та інших). Не було жодної події на Україні, яка не знайшла б відгуку у творах письменниці. В особі М.О. Ленерт щасливо поєднався талант народного педагога і поетеси, прозаїка і драматурга, перекладача і громадського діяча [8, с. 215–216].

Науковий доробок іншого педагога О.С. Залужного є напрочуд плідним і різноманітним. Це чотири фундаментальні монографії: «Сільська трудова школа. Теорія і практика» (1926 р.), «Методи вивчення дитячого колективу: Вступ до педагогіки колективу» (1926 р.), «Учення про колектив» (1926 р.), «Соціальні настановлення й колективні навички у дітей трудових шкіл» (1930 р.), численні статті. Наукові інтереси О.С. Залужного були досить всебічними. Він висвітлював проблеми діяльності зарубіжної школи, питання школознавства, організації процесу навчання, застосування тестів тощо. У центрі уваги вченого перебували проблеми організації й

діяльності дитячого колективу. Теоретичними й методологічними засадами його розвідок про колектив були найпопулярніші в 20-ті роки напрями психолого-педагогічної науки – рефлексологія й педологія. На цих засадах створив систему нових методів організації й діяльності колективу (групи) дітей, що базувалася на численних експериментальних дослідженнях. О.С. Залужний проаналізував спілкування в ранньому дитинстві, зробив класифікацію соціальної взаємодії дітей, простежив вікову динаміку їхнього розвитку, визначив типи соціальної поведінки дітей, виділив етапи набуття ними соціальних навичок, визначив провідні чинники характеру дитячого об'єднання, типи колективу, роль та значення лідера тощо. Педагог уважав, що об'єктом педагогіки має бути колектив, а не індивід, висунув тезу «Через колектив, силами колективу, й для колективу» [9, с. 197].

У контексті розвитку теоретичних основ освітньо-педагогічного прогнозування цінним вважаємо доробок Г.І. Челпанова, оскільки саме цим ученим створено [11, с. 614]:

– вчення про методологічний устрій психологічної науки, яка має поєднувати в собі ознаки як теоретичної, так і експериментальної психології, не абсолютизуючи жодної з них, тому що це призведе до втрати важливих складників психологічного дослідження як такого;

– вчення про метафізичну (над-фізичну, над-матеріальну) природу людської душі, яка стверджує необхідність вироблення системи відповідних формувальних впливів на неї в процесі розвитку: дуже обережних, опосередкованих актуальним для душі змістом (її моральними почуттями, устремліннями й намаганнями);

– систему психологічних знань, викладену в підручнику «Психологія», що презентує авторське бачення способів класифікації та змістового пояснення окремих психічних явищ і психіки загалом.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, персоніфікований підхід до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1920–1930 рр. полягає в обґрунтуванні змісту, визначенні тенденцій та суперечностей прогнозувальної діяльності на прикладі особистісного досвіду вчених радянської доби. Так, Г.Ф. Гринько, обіймаючи посаду наркома освіти, на законодавчому рівні вирішував основні завдання освітньо-педагогічного прогнозування відповідного періоду; педагог-новатор А.С. Синявський причетний до започаткування нових напрямів у теорії виховання, став засновником української валеології та євгеніки; М.О. Скрипник керував організацією дошкільного виховання і освіти дорослих, займався підготовкою наукових і технічних кадрів для промисловості, проявив себе у розв'язанні проблеми українізації; визначені А.І. Волошиним провідні напрями педагогічної та освітньо-культурної діяльності стали основою для розбудови національної системи освіти і виховання; науковий і

практичний доробок К.Ф. Лебединцева полягає у поглибленому вивченні загальних питань методики шкільної математики; О.Ф. Музиченко був прихильником ідеї комплексності, намагався пов'язати практику вітчизняної школи з прогресивними здобутками зарубіжної педагогіки; М.М. Галушинський, спираючись на теоретичні засади й живу освітньо-виховну практику, дійшов висновку, що для збереження української нації необхідні цілеспрямована робота з освіти й національного виховання народу, перебудова школи, активізація культурно-просвітницької діяльності; Я.П. Ряппо був одним із організаторів системи вищої освіти на Україні; в особі М.О. Ленерт освітньо-прогностичний потенціал поєднав талант народного педагога і поетеси, прозаїка і драматурга, перекладача і громадського діяча; О.С. Залужний висвітлював питання зарубіжної педагогіки та школознавства, дидактики, діяльності дитячого колективу; Г.І. Челпанов увійшов в історію освітньо-педагогічного прогнозування як автор методологічного устрою психологічної науки.

Напрями подальших досліджень будуть зосереджені на здійсненні історико-генезисного аналізу проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській Соціалістичній Радянській Республіці періоду 1930 – 1990 рр.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Августин Волошин: життя і помисли президента Карпатської України / М.М. Вегеш, М.І. Кляп, В.Ю. Тарасюк, М.Ю. Токар, 2009. Ужгород, Карпати, 476.
2. Артемова, Л. В., 2006. *Історія педагогіки України: Підручник*, Київ, Либідь, 422.
3. Виговський, М. Ю., 2005. Національні пріоритети політичної діяльності Миколи Скрипника (історіографічний дискурс). *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*, 13, 160–169.
4. *Енциклопедія освіти, 2021* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень], 2-ге вид., допов. та перероб., Київ, Юрінком Інтер, 1144.
5. Заруба, В. М., 2003. *Антін Синявський: життя, наукова та громадська діяльність (1866 - 1951): Монографія*, Дніпропетровськ: ПП «Ліра ЛТД», 284.
6. Левківський, М. В., Пашенко, Д. І., 2019. *Історія педагогіки: підручник*, Київ: Центр учбової літератури, 380.
7. Мейс, Дж., Солдатенко, В. Ф., 1996. Національне питання у житті й творчості Миколи Скрипника. *Український історичний журнал*, 3, 130–143.
8. Мосіяшенко, В. А., Задорожна, Л. В., Курок, О. І., 2020. *Історія педагогіки України в особах: навчальний посібник*, Суми: Університетська книга, 266.
9. *Педагогічний словник, 2001* / За ред. М.Д. Ярмаченка, Київ: Педагогічна думка, 514.
10. Пиріг, Р. Я., 2021. Академік М. Грушевський і нарком освіти М. Скрипник у контексті комунізації ВУАН (1927 – 1931 рр.). *Український історичний журнал*, 5, 34–49.

11. Українська педагогіка в персоналіях, 2005. У двох книгах. Книга перша: X-XIX століття/ За ред. О.В. Сухомлинської, Київ: Либідь, 622.

12. Український радянський енциклопедичний словник в трьох томах. Том. 3, 1968. Київ: Головна редакція української радянської енциклопедії АН УРСР, 196.

A PERSONALIZED APPROACH TO STUDYING THE PROBLEM OF EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL FORECASTING IN THE UKRAINIAN SOCIALIST SOVIET REPUBLIC (1920–1930)

Sergii Cherniak,

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Scientific Work and Editorial and Publishing Activities,

Kyiv Municipal Academy of Circus and Performing Arts

Kyiv, Ukraine

ORCID ID:<https://orcid.org/0000-0003-4327-0994>

chernyaksergey@ukr.net

Abstract. Abstract. The article highlights a personalized approach to the study of the problem of educational and pedagogical forecasting in the Ukrainian Soviet Socialist Republic of the period 1920-1930. The author proves that the reforms of the 20s of the 20th century met the demands of society, had a national-communist character, were dynamic, oriented to a wider to a greater extent on the best foreign experience, to a lesser extent on national traditions, were innovative, pedagogically oriented and politically ideological. The researcher emphasizes that modern civilizational challenges, the transition to a digital type of progress exacerbate the problem of predictive activity in education. A personalized approach to the study of historical experience and scientific concepts of teachers of the period of the first quarter of the 20th century, which are a life-giving source of development and renewal of modern higher education, acquires special importance. The teacher examines the personal experience of prominent figures of the history and culture of Ukraine, such as G.F. Grynko, A.S. Sinyavskiy, M.O. Skrypnyk, A.I. Voloshin, K.F. Lebedintsev, O.F. Muzychenko, M.M. Galushchynskiy, J.P. Rappo, M.O. Lenert, O.S. Zaluzhnyi, G.I. Chelpanov. The author of the study is convinced that the problem of educational and pedagogical forecasting is an integral part of the content of pedagogical education, and a personalized approach to its consideration is the main prerequisite for training pedagogical personnel at the level of world standards. The researcher emphasizes that the problem of educational and pedagogical forecasting is an objectively existing, socially determining one, which leads to a positive transformation of the value foundations of Ukrainian society. The scientist claims that a personalized approach to the study of the problem of educational and pedagogical forecasting in the Ukrainian Socialist Soviet Republic of the period 1920-

1930 consists in substantiating the content, determining trends and contradictions of forecasting activity.

Keywords: personalized approach; educational and pedagogical forecasting; personal experience.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Avhustyn Voloshyn: zhyttya i pomysly prezydenta Karpat-s'koyi Ukrayiny* [Augustyn Voloshyn: life and thoughts of the president of Carpathian Ukraine] / M.M. Vegesh, M.I. Klyap, V.Yu. Tarasyuk, M.Yu. Tokar, 2009. Uzhgorod, Karpaty, 476.
2. Artemova, L. V., 2006. *Istoriya pedahohiky Ukrayiny: Pidruchnyk* [History of pedagogy of Ukraine. Textbook], Kyiv: Lybid, 422.
3. Vyhovs'kyi, M. Yu., 2005. Natsionalni priorytety politychnoi diialnosti Mykoly Skrypnyka (istoriografichnyi diskurs) [National priorities of the political activity of Mykola Skrypnyk (historiographical discourse)], *Problemy istorii Ukrainy: fakty, sudzhennia, poshuky*, 13, 160 – 169.
4. *Entsyklopediya osvity*, 2021 [Encyclopedia of education] / Nats. akad. ped. nauk Ukrayiny; [hol. red. V.H. Kremen'], 2-he vyd., dopov. ta pererob. Kyiv: Yurinkom Inter, 1144.
5. Zaruba, V. M., 2003. Antin Synyavs'kyi: zhyttya, naukova ta hromads'ka diyal'nist' (1866–1951) [Antin Sinyavskyi: life, scientific and social activities (1866–1951)]: Monohrafiya, Dnipropetrovs'k: PP «Lira LTD», 284.
6. Levkivs'kyi M. V., Pashchenko D. I., 2019. *Istoriya pedahohiky: pidruchnyk* [History of pedagogy: textbook], Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 380.
7. Meys, Dzh., Soldatenko, V. F., 1996. Natsionalne pytannia u zhytti y tvorchosti Mykoly Skrypnyka [The national question in the life and work of Mykola Skrypnyk], *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 3, 130–143.
8. Mosiyashenko, V. A., Zadorozhna, L. V., Kurok, O. I., 2020. *Istoriya pedahohiky Ukrayiny v osobakh: navchal'nyy posibnyk* [History of pedagogy of Ukraine in person: study guide], Sumy: Universytetska knyha, 266.
9. *Pedahohichnyy slovnyk*, 2001 [Pedagogical dictionary] / Ed. M.D. Yarmachenko, Kyiv: Pedahohichna dumka, 514.
10. Pyrih, R. Ya., 2021. Akademik M. Hrushevskiy i narkom osvity M. Skrypnyk u konteksti komunizatsii VUAN (1927 – 1931 rr.) [Academician M. Hrushevskiy and People's Commissar of Education M. Skrypnyk in the context of the communistization of the Ukrainian Academy of Sciences (1927-1931)], *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*, 5, 34–49.
11. *Ukrayins'ka pedahohika v personaliyakh*, 2005. [Ukrainian pedagogy in personalities], U dvokh knyhakh, Knyha persha: X – XIX stolittya] / Ed. O.V. Sukhomlynska, Lybid, Kyiv, 622.
12. *Ukrayins'kyi radyans'kyi entsyklopedychnyy slovnyk*, 1968 [Ukrainian Soviet encyclopedic dictionary], v tr'okh tomakh, Tom. 3, Kyiv: Holovna redaktsiia ukrainskoi radianskoi entsyklopedii AN USRR, 196.

Розділ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-87-96>
УДК 373.3:81

Коваленко Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8174-1780>

cicekci@ukr.net

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПТИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСІВ ЗЗСО ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. Становлення та розвиток міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності школярів безпосередньо зумовлюється сучасними трансформаціями вітчизняної системи загальної середньої освіти, її переорієнтуванням на компетентнісні засади. Відтак, змін потребують технології імплементації ключових компетентностей, зокрема здатності суб'єктів навчання спілкуватися іноземними мовами, у шкільну практику навчання. Нагальність оволодіння учнями міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю визначає необхідність розробки дидактичних засобів, спроможних змоделювати акти комунікації, передбачені цілями освітнього процесу ЗЗСО. Одним з таких інструментів є навчальні мовленнєві ситуації, які заохочують школярів до іншомовної мовленнєвої діяльності, яка є для них особистісно значущою.

У цій розвідці автором проаналізовані методичні та дидактичні концепти формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників ЗЗСО; окреслені й узагальнені умови застосування навчально-мовленнєвих ситуацій під час опрацювання тематики ситуативного спілкування, поданої в Модельній навчальній програмі «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти; розглянуті види комунікативних завдань для розвитку в учнів здатності до ситуативного спілкування англійською мовою; викладене власне бачення щодо оптимального використання запропонованих рамкових навчально-мовленнєвих ситуацій для індивідуалізації процесу становлення міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів навчання. На підставі аналізу діяльнісного, мотиваційного, когнітивного і емоційно-оцінного аспектів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників автор робить висновок про те, що імплементація технології ситуативного навчання іншомовного спілкування здатна істотно розширити досвід результативної комунікативної взаємодії школярів.

Ключові слова: навчально-мовленнєва ситуація; компетентнісно орієнтований зміст; ключові та предметні компетентності; ситуаційне навчання іншомовного спілкування; іноземні мови.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні трансформації у вітчизняній системі загальної середньої освіти, її переорієнтування на компетентнісні засади, впровадження розвивальних, особистісно орієнтованих технологій навчання, забезпечення культурологічного та міжкультурного спрямування освітнього процесу зумовлюють зміни у шкільній іншомовній освіті. Насамперед вони передбачають спрямування навчальної діяльності учнів на розвиток здатності оволодівати життєвими ключовими і предметними компетентностями. Відповідних змін потребують технології імплементації вказаних компетентностей у практику навчання, а також навчальні умови, й шкільне освітнє середовище загалом. Нагальність оволодіння суб'єктами навчання життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями обумовлює розробку та створення особливих дидактичних засобів, спроможних змодельювати акти комунікації, визначені цілями освітнього процесу ЗЗСО. Це передбачає створення на уроці іноземної мови умов, які б забезпечували наближення реального іншомовного спілкування. Таким інструментом є мовленнєва ситуація, в межах якої мовцям, учням, пропонуються попередньо визначені за змістом й мовним оформленням умови й обставини, які є для них особистісно-значущими та заохочують їх до іншомовної мовленнєвої діяльності.

З вересня 2022 р. п'ятикласники по всій країні розпочали навчатися за новим Держстандартом базової середньої освіти. Тому *підготовка до його імплементації в українських ЗЗСО, адаптування методів, форм, способів і засобів навчання, впровадження модельних навчальних програм для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти, зокрема іноземних мов, є актуальною.*

Методологічну основу розробки навчально-мовленнєвих ситуацій для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5 класів ЗЗСО складає українська освітня нормативно-законодавча база, а саме Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003 р), а також інші нормативно-правові акти: Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.); Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.), модельні навчальні програми «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти.

Крім того, змістовий аспект розроблених навчально-мовленнєвих ситуацій враховує основні методологічні засади, викладені в Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020 р.) і Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки (2018 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні положення та основні орієнтири компетентнісно орієнтованого навчання представлені в наукових публікаціях зарубіжних вчених R. Ellis, M. Koutselini, P. Lyons, J. Richards, S. Savignon, а також українських дослідників Н.М. Бібік, О.І. Локшиної, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.

Актуалізації проблеми формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, аналізу шляхів імплементації засад компетентнісно орієнтованого навчання, висвітленню багатоаспектності компетентнісно орієнтованого навчання присвятили праці вітчизняні педагоги О.Б. Бігіч, О.С. Пасічник, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Н.В. Теличко, Р.Ю. Мартинова, М.В. Яковчук та ін.. У роботах учені розглядають питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, зокрема розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами навчально-мовленнєвих ситуацій.

Варті уваги праці таких зарубіжних науковців, як С. Becker, J. Harmer, F. Klippel, C. Pieltuș, J. Roos, J. Scrivener, в яких представлені погляди щодо потенціалу навчально-мовленнєвих ситуацій з позицій становлення міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності школярів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті - проаналізувати методичні та дидактичні концепти застосування навчально-мовленнєвих ситуацій для розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5 класів ЗЗСО.

Завдання нашої розвідки – узагальнити умови використання навчально-мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовного спілкування; розглянути види комунікативних завдань для формування в п'ятикласників здатності до ситуаційного спілкування англійською мовою.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Загальнонауковим методом обрано *системний*, що був застосований для комплексного вивчення дидактико-методичних засад формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів українських закладів загальної системи освіти. Крім того, у роботі були використані такі методи: *класифікації й систематизації даних* – для огляду структури та змісту процесу розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників ЗЗСО; *теоретичний аналіз наукових джерел* дозволив окреслити стан розробленості проблеми компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у світовій та вітчизняній педагогічній науці та практиці; *узагальнення точок зору науковців-педагогів* уможливив з'ясування сучасних

напрямків удосконалення української іншомовної освіти у ЗЗСО, вивченню особливостей її цілей та змісту, а у зв'язку з цим і пошуку засобів їхнього втілення, досягненню цілей набуття школярами ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти; *моделювання мовленнєвих ситуацій з компетентнісно орієнтованим змістом* сприяє спрямуванню діяльності педагогів у виборі мовного, мовленнєвого матеріалу змістовного наповнення комунікативно орієнтованих завдань, спрямованих на формування ключових компетентностей.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Законом України про повну загальну середню освіти встановлено, зокрема, що «Система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення ... формування в учнів компетентностей, окреслених Законом України «Про освіту» та державними стандартами [1]. Державний стандарт базової середньої освіти, визначаючи метою базової середньої освіти «розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності», відносить здатність спілкуватися іноземними мовами до ключових компетентностей, становлення якої, у свою чергу, передбачає набуття низки вмінь. Важливим є вміння «відповідно до обставин ефективно виражати ідеї, почуття, пояснювати та обговорювати факти, явища, події, обґрунтовувати свої погляди та переконання в усній і письмовій формі у різних особистісних і соціальних контекстах» [2]. Відтак, вивчення шляхів організації освітнього процесу з іноземних мов з урахуванням засад формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності саме засобами навчально-мовленнєвих ситуацій є актуальним.

Державний стандарт базової середньої освіти є основою для розроблення типових освітніх програм, а також модельних навчальних програм, зокрема з іноземних мов. В Модельній навчальній програмі «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти авторів В.Г. Редько, О.П. Шаленко та ін. встановлений компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови», окреслені мета цілі та функції іноземних мов у реалізації мети базової загальної середньої освіти, загальні й конкретні очікувані результати навчально-пізнавальної активності учнів, розглянуті особливості організації освітнього процесу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов. Зокрема вказується, що реалізація принципу паралельного і взаємопов'язаного оволодіння суб'єктами навчання видами мовленнєвої діяльності відбувається завдяки спеціально дібраним видам і формам іншомовної навчальної роботи «серед яких визначальне місце належить комунікативним завданням, зокрема інтерактивним технологіям і навчально-мовленнєвим ситуаціям, які в освітній діяльності мають набувати пріоритетних засобів навчання» [3, с. 5], оскільки потенційні можливості інтерактивних видів мовленнєвої діяльності дають змогу апроксимувати процес навчання іншомовного спілкування до реальних умов існування в сучасному світовому просторі [4, с. 121].

Окрім навчально-мовленнєвих ситуацій діалогічного і монологічного мовлення до інтерактивних видів мовленнєвої діяльності, які доцільно застосовувати з метою формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників ЗЗСО відносимо також рольові ігри та проектну роботу.

Модельна програма з іноземних мов презентує мовленнєві функції, на реалізацію яких у межах кожної теми спілкування має спрямовуватися навчальна активність учнів. Мовленнєва змістова лінія чинної програми містить оновлені, актуальні, цікаві для сучасних дітей види робіт (планування індивідуальних та групових проєктів; складання переліку необхідних для родини покупок, або речей, які слід взяти з собою у подорож; малювання інтелект-карт; розроблення маршрутів подорожі, у тому числі й із застосуванням мобільних додатків; створення електронних ілюстративних колажів, постерів та інших цифрових продуктів), тематика яких якраз і скерована на удосконалення ключових компетентностей.

Відомо, що розвиток мовленнєвих вмінь учнів передбачає не лише багаторазове повторення вивчених мовленнєвих зразків, а й спонтанне використання іноземної мови в під час реального спілкування, що здатне істотно пришвидшити оволодіння мовою школярами, оптимізувати їхній поступ на шляху до досягнення високого рівня сформованості комунікативної компетентності. З огляду на це нами розроблений список навчально-мовленнєвих ситуацій англійською мовою для п'ятикласників ЗЗСО (див. Додаток 1), які ми рекомендуємо використовувати на уроках англійської мови. Зміст ситуацій за тематикою і мовним матеріалом відповідає вимогам модельної навчальної програми.

У наведеному переліку комунікативних завдань для формування здатності до ситуаційного англомовного спілкування реалізовано зміст мовленнєвих ситуацій повсякденного життя дітей в Україні та закордоном. Зміст мовленнєвих ситуацій окреслений з урахуванням потреби в імплементації міжпредметних зв'язків (в поданих мовленнєвих ситуаціях передбачене практичне застосування учнями набутих знань з природознавства, інформатики, основ здоров'я), цифровізації освіти, зокрема розширення онлайн взаємодії суб'єктів навчання, що уможливорює набуття загальнокультурної, технологічної, комунікативної й соціальної компетентностей, організаційних та комунікаційних здібностей, креативних якостей та когнітивної гнучкості, навчає критичного мислення, розвиває уміння практичної та творчої реалізації здобутих знань.

Згідно з Модельною навчальною програмою з іноземної мови (англійської) для закладів загальної середньої освіти під час проходження адаптаційного циклу в 5-му класі відбувається розширення базового лексичного та граматичного репертуару, засвоєного в початковій школі, втілюючи у такий спосіб принцип наступності в умовах безперервної освіти, зберігаючи лише значуще для подальших кроків.

Комунікативні завдання для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування іноземною мовою уможливають вивчення і використання англійської мови відповідно до вікових характеристик за допомогою дидактичних та рольових ігор, інсценувань, різноманітних видів творчої проектної діяльності, опрацювання

автентичних тематичних ситуацій спілкування, набуття й засвоєння нового навчального досвіду.

Робота над запропонованими матеріалом передбачає проходження двох взаємопов'язаних етапів, а саме, *підготовчого* та *творчого (продуктивного)*.

Підготовчий етап складають *стадії презентації та відпрацювання*. У процесі *презентації* вчитель подає мовленнєву ситуацію та роз'яснює її зміст, оскільки в застосованій технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування мовленнєва ситуація виступає засобом контекстуалізації мовних одиниць. Стадія *відпрацювання* є репродуктивною і практичною за своєю сутністю. У зарубіжній методичній літературі цю стадію називають контрольованою (restricted) [5, с. 114]. Під час її проходження відбувається формування та вдосконалення фонетичних, граматичних та лексичних навичок, які мають забезпечувати учнів здатністю здійснювати мовні операції в межах спілкування з певної теми. Ефективність засвоєння тематичних мовних одиниць реалізується за допомогою вправ на трансформацію та доповнення речень, підбору синонімів та антонімів до виучуваних лексичних одиниць та словосполучень, зіставлення слова (словосполучення) та його лексичного значення, заповнення пропусків у реченні та таблицях, віднаходження правильної відповіді.

Висновки досліджень С. Becker та J. Roos, з якими ми цілком погоджуємося, свідчать про те, що контрольовані види діяльності на стадії відпрацювання мають високий мотиваційний потенціал, оскільки уможливають активну участь учнів у комунікативній діяльності. Крім того, імітативний та повторюваний характер вказаних вправ мінімізує появу помилок у мовленні, що також здатне підсилити впевненість у своїх силах суб'єктів навчання [6].

Творчий (продуктивний) етап передбачає здійснення мовних операцій із використанням новосформованих фонетичних, граматичних та лексичних навичок із застосуванням продуктивних вмінь (говоріння та письма). Ми цілком підтримуємо думку J. Harmer про те, що на продуктивному етапі роботи задля розвитку здатності до ситуаційного спілкування іноземною мовою учні «використовують мову для того, щоб говорити про себе та свої відчуття й вчинки, персоналізуючи їх» [7, с. 66]. Тобто на цьому етапі відбувається персоналізація мовного та граматичного матеріалу, п'ятикласники залучаються до творчих комунікативних завдань, які сприяють активізації виучуваних мовних одиниць та їхньої інтеграції в процес спілкування англійською мовою, підвищуючи рівень іншомовної комунікації. Творча діяльність здатна виступати істотним мотиваційним фактором для школярів щодо вивчення іноземних мов, адже такі вправи стимулюють «висловлення власного розуміння та позиції у мінімально регламентований спосіб» [8].

Навчальні комунікативні ситуації відкритого типу, зокрема дидактичні ігри та проектна робота, містять як конкретні комунікативні завдання, так і елементи імпровізації, що заохочує до спілкування, яке зумовлює застосування та відтворення модельних мовленнєвих зразків та сталих виразів.

Наприклад, в рамках визначеної Модельною програмою тематики ситуативного спілкування «Харчування» п'ятикласникам пропонується вийти за межі підтеми «Страви в Україні та країнах виучуваної мови» і уявити та укласти «Космічне меню». Під час усної презентації учнем відповідного ілюстративного або електронного колажу вдосконалюється комунікативне вміння усного продукування, а саме опису у вигляді короткого зв'язного висловлення, побудованого з простих фраз і речень. Крім того, відбувається становлення такої метапредметної ключової компетентності, як творча діяльність, що передбачає поглиблення креативного мислення суб'єктів навчання, а така ключова компетентність, як інформаційно-комунікаційна (вміння створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами), формується у процесі розробки електронної презентації-колажу.

Розвивальна функція англійської мови (здатність переносити знання й вміння у нову ситуацію шляхом проведення проблемно-пошукової роботи) реалізується під час дидактичної гри «Склади перелік харчових продуктів, які стануть у нагоді під час тривалої пішохідної прогулянки. Обґрунтуй свій вибір їжі та напоїв». У процесі виконання цього завдання посилюється відповідальне ставлення до власного здоров'я та безпеки, що належить до сфери екологічної безпеки.

Соціокультурний компонент компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у поєднанні із здійсненням самостійної пошукової роботи, у тому числі із застосуванням ІКТ для збору, обробки, аналізу інформації відповідно до поставлених цілей (інформаційно-комунікаційна компетентність) втілюється у процесі підготовки ілюстративного колажу «Що споживають школярі на сніданок (обід) в різних країнах світу».

Розвиток вміння учнів використовувати українознавчий компонент під час мовленнєвої діяльності та формування готовності до міжкультурного діалогу передбачений у процесі дидактичної гри, умовою якої є підготовка меню страв української кухні для святкового столу. Крім того, п'ятикласникам пропонується скласти перелік необхідних для цього покупок, попередньо обговоривши його з членами своєї сім'ї. У такий спосіб засобами окресленої навчально-мовленнєвої ситуації опрацьовуються такі мовленнєві функції як аргументація свого вибору, прийняття та відхилення пропозиції.

Подані ситуації є рамковими за своєю будовою. Вони укладені у такий спосіб, щоб за потреби вчитель міг їх видозмінити, індивідуалізувати, спростити, розширити чи ускладнити. Наприклад, опрацьовуючи тематику ситуативного спілкування «Рідне місто/село» та описуючи його місцезнаходження, основні історичні та культурні відомості в дидактичній грі «Створи блог про визначні місця твого рідного міста/села» у разі необхідності можна трансформувати в такі теми для дописів, як «Місто, в якому я був на екскурсії», чи «Рідне місто мого улюбленого літературного героя». Або сам учень може виявити креативність і самостійно обрати або модифікувати тему проєктної діяльності, дидактичної гри в рамках тематики ситуативного спілкування, яка вивчається.

В залежності від наявних матеріально-технічних ресурсів, індивідуальних можливостей суб'єктів навчання та їхніх особистих уподобань, форми реального кінцевого продукту отримані результати роботи на творчому (продуктивному) етапі опрацювання завдань для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування англійською мовою можуть бути виконані на папері, бути втілені у віртуальному середовищі, або у реалізовані у комбінації цих форм.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз діяльнісного, мотиваційного, когнітивного і емоційно-оцінного аспектів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників ЗЗСО засобами навчально-мовленнєвих ситуацій засвідчив, що за умов імплементації технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування учні під керівництвом вчителя системно й послідовно переходять від репродуктивних видів діяльності англійською мовою до творчого та продуктивного спілкування нею, що здатне істотно розширити досвід результативної комунікативної взаємодії школярів та сформувані в них здатність до ситуаційного іншомовного спілкування.

Запропоновані рамкові навчально-мовленнєві ситуації уможливають індивідуалізацію процесу становлення та розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності п'ятикласників під час опрацювання тематики ситуативного спілкування, поданої в Модельній навчальній програмі «Іноземна мова 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні потенціалу розвивального середовища, створеного на засадах ситуативності, щодо формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів базової середньої освіти відповідно до концепції НУШ. Крім того, вивчення потребують прикладні питання реалізації навчально-мовленнєвих ситуацій в умовах дистанційної освіти, а також уточнення специфіки аспектів розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів 6-9 класів ЗЗСО.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: Постанова Верховної Ради від 24.11.2021 № 1839-IX. [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>>.

2. *Державний стандарт базової середньої освіти*. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/>.

3. Редько, В.Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Рекомендовано МОН України: Наказ від 12.07.2021 [Електронний ресурс]. Доступно: <<https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpot3CMswWQozxXDQpquH-/view>>.

4. Редько, В.Г., 2021 Концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 116–125. doi:10.32405/2411-1317-2021-4-116-125.

5. Piemuş, C., 2020. The Use of a Situational Presentation in Teaching English Grammar. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*.

6. Becker, C., Roos, J., 2016. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom, *Education Inquiry*, 7:1, 27613. doi: 10.3402/edui.v7.27613

7. Harmer, J., 2015. *The Practice of English Language Teaching*. Fifth Edition. Harlow: Pearson Education.

8. Pinter, A., 2007. Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL CONCEPTS FOR FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN 5TH GRADERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF LEARNING SPEECH SITUATIONS

Olena Kovalenko,

Candidate of pedagogical sciences,

Senior Researcher,

Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8174-1780>

cicekci@ukr.net

Abstract. The formation and development of intercultural foreign language communicative competence in schoolchildren is explicitly determined by modern transformations of the national system of general secondary education, notably the shift thereof to competence principles. Consequently, respective developments are required in the technology of implementing key competencies in classroom practice, specifically the ability to communicate in foreign languages. The topicality of mastering intercultural foreign language communicative competence by schoolchildren stipulates for the need to develop didactic tools capable of simulating the acts of communication prearranged by the aims of the educational process at institutions of general secondary education. Educational speech situations are deemed to be the tools able to engage the learners in foreign language speech activities that are personally meaningful.

In this study, the author analyzed methodological and didactic concepts of the formation of intercultural foreign language communicative competence in the 5th-graders studying at institutions of general secondary education; outlined and consolidated the arrangements of application of educational and speech situations while elaborating situational communication topics presented in the model curriculum “Foreign Language grades 5-9” for institutions of general secondary

education; reviewed the types of communicative tasks for the development of pupils' aptitude for situational communication in English; presented the author's vision of the best use of the proposed framework of educational and speech situations for individualization of the process of the formation and development of intercultural foreign language communicative competence in learners.

Proceeding from the analysis of the activity, motivational, cognitive and emotional-and-evaluative aspects of the formation of intercultural foreign language communicative competence in the 5th graders, it is concluded that the implementation of the technology of situational foreign language teaching can significantly enrich the experience of effective communicative interaction of schoolchildren.

Keywords: learning speech situation; competence oriented content; key competences; situational foreign language teaching; foreign languages

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zakon Ukrainy "Pro povnu zahalnu seredniu osvitu": Postanova Verkhovnoi Rady vid 24.11.2021 [The Law of Ukraine "On complete general secondary education": The Regulation of the Verkhovna Rada as of 24.11.2021]. № 1839-IX [Electronic resource]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>>.
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020 [The state standard of basic secondary education. The regulation of the Cabinet of Ministry of Ukraine No 898 as of 30.09.2020] [Electronic resource]. Dostupno: <https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/>.
3. Modelna navchalna prohrama "Inozemna mova. 5-9 klasy" dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Foreign languages. 5th-9th grades" for secondary education institutions]. Rekomendovano MON Ukrainy: Nakaz vid 12.07.2021 [Electronic resource]. Dostupno: <<https://drive.google.com/file/d/1Lvr1Juvpor3CMswWQozxXDQpqrH-/view>>.
4. Redko, V.H., 2021. Kontseptualni zasady vyznachennia tsilei, zmistu i struktury modelnykh navchalnykh program z inozemnykh mov dlia 5-9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Conceptual principles for defining the goals, content and structure of model curricula in foreign languages for 5-9 grades of general secondary education institutions]. *Ukrainskyi Pedagogichnyi zhurnal*, (4), 116-125. doi:10.32405/2411-1317-2021-4-116-125.
5. Piemuş, C., 2020. The Use of a Situational Presentation in Teaching English Grammar. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia*.
6. Becker, C., Roos, J., 2016. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom, *Education Inquiry*, 7:1, 27613. doi: 10.3402/edui.v7.27613
7. Harmer, J., 2015. *The Practice of English Language Teaching*. Fifth Edition. Harlow: Pearson Education.
8. Pinter, A., 2007. Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-99-114>

УДК 378.6.046

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bahger.teacher@gmail.com

Довгань Анатолій Олексійович,

доктор філософських наук, доцент,

професор кафедри українознавства і філософії,

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0890-7873>

kryskov.te@gmail.com

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЦЕНТРІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ

Анотація. Доведено, що розвиток правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості є актуальною проблемою педагогіки з урахуванням необхідності розбудови якісної професійно-технічної освіти та підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Надано визначення поняття права культура як система позитивних правових цінностей, яка характеризує рівень правосвідомості громадян, стан правової системи, рівень розвитку юридичної науки, правової освіти та законодавчої системи. На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що права культура педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості тяжіє до знань і вмінь, дотичних до педагогічно-правової діяльності. Проаналізовано структурні компоненти правової культури педагогічних працівників та визначено особливості її формування. З'ясовано, що розвиток правової культури вимагає реалізації певних механізмів (упровадження моделей, форм та інноваційних технологій навчання). Наведено класифікацію інноваційних технологій, які використовуються для розвитку правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості, а саме: цифрові, особистісно-орієнтовані, виховні та дидактичні технології. Виокремлено такі актуальні моделі, форми та інноваційні технології навчання: дуальна форма навчання, професійно-правові ситуації, підвищення кваліфікації, проєкт «Професійна освіта онлайн», проєктне навчання, горизонтальне навчання. Досліджено особливості їх використання в освітньому процесі та визначено вплив на рівень правової культури. Аналіз впливу визначених механізмів на розвиток правової культури педагогічних працівників свідчить, що вони посилюють

структурні компоненти правової культури та формують готовність до педагогічно-правової діяльності. Зазначено, що в умовах необхідності підвищення рівня правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості, важливого значення набуває організація системної роботи з упровадження сучасних моделей, форм та інноваційних технологій навчання.

Ключові слова: дуальна форма навчання; професійно-правові ситуації; підвищення кваліфікації; проєкт «Професійна освіта онлайн»; проєктне навчання; горизонтальне навчання.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Важливою умовою формування демократичної держави та інтеграції правової системи у європейський правовий простір є формування правової культури громадян. Так, рівень правової культури обумовлює процеси становлення громадянського суспільства, що функціонує на принципах гуманності, соціальної справедливості та верховенства права. Правова культура тісно пов'язана із формуванням правової свідомості громадян, визначенням пріоритетного місця ролі людини в правових відносинах [1]. Тому особливій актуальності набуває правова культура педагогів, діяльність яких спрямована на вирішення освітніх завдань. Потреба розвитку правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості (далі – ЦПТО ДСЗ) обумовлена необхідністю модернізації системи професійно-технічної освіти та підвищення рівня її відповідності вимогам сучасного ринку праці.

Педагогічні працівники ЦПТО ДСЗ здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кваліфікованих робітників, орієнтованих на соціально-економічний розвиток країни. Водночас реалізація якісного навчання передбачає врахування вимог роботодавців і законодавчих змін. Розвиток правової культури також передбачає розширення світогляду педагогів на правовий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців, запровадження якого сприятиме імплементації принципів загальнолюдської моралі, справедливості, патріотизму, доброти, старанності та працелюбності, культивування поваги до законодавства України, державної символіки, культурного та історичного минулого.

Саме тому розвиток правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ є актуальною проблемою педагогіки та освітологічного дискурсу з урахуванням необхідності розбудови якісної професійно-технічної освіти та підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Особливо це важливо буде у післявоєнний період, який, у поєднанні зі статусом України кандидата в члени ЄС, буде прогнозовано періодом швидкого економічного зростання, коли всі підприємства відновлять свою діяльність та створять та робочі місця, які були втрачені за період повномасштабної війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Правова культура є предметом багатьох досліджень. Так, теоретичні аспекти правової культури висвітлюються такими ученими як Н. Атаманова, І. Варава, О. Дяченко, Л. Касинюк, О. Минькович-Слободяник, Я. Темченко. Водночас Г. Грабовська, В. Мушенюк, Т. Ремех, А. Стьопкіна, І. Трубник досліджували особливості формування правової культури фахівців різних галузей. Низка вітчизняних та зарубіжних учених (В. Бойчук, Б. Вовк, Д. Матвієнко, Т. Собченко, В. Уманець, Й. Цехмістер) аналізували інноваційні технології для підвищення ефективності освітнього процесу. Крім того, значна кількість дослідників (О. Канаш, В. Купрієвич, Л. Оліфіра, В. Паздрій, Т. Собченко) приділяли увагу різним аспектам підготовки педагогічних працівників. Водночас, ми спостерігаємо, що на сьогодні недостатньо наукових праць, присвячених темі розвитку правової культури педагогічних працівників, зокрема тих, які працюють у центрах професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – обґрунтувати поняття «правова культура педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ», визначити механізми її розвитку та вплив моделей, форм та інноваційних технологій навчання на рівень правової культури педагогічних працівників.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

- здійснити аналіз наукових джерел з пробшеми дослідження;
- уточнити зміст поняття «правова культура педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості»;
- визначити механізми розвитку правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості шляхом впровадження моделей, форм та інноваційних технологій навчання та схарактеризувати їх вплив на рівень правової культури.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Правове виховання громадян пов'язане з особистістю педагога, тому не буде перебільшенням стверджувати, що правова культура педагогічного працівника є центральним елементом у системі формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника. На сьогодні існує багато підходів до вивчення поняття правової культури. Правову культуру розглядають як результат діяльності людини та суспільства [2]. Це система позитивних правових цінностей чи якісний стан правового життя суспільства, який характеризує рівень правосвідомості громадян, стан правової системи держави, рівень розвитку юридичної науки, правової освіти та законодавчої системи [3]. Такий вид культури обумовлює забезпечення належного рівня законності та правопорядку, а також гарантує основні права і свободи людини [4]. Правова культура ґрунтується на засадах загальної культури народу, є відображенням рівня її розвитку [2].

Професійна діяльність педагогічних працівників регулюється рівнем їх правової культури, як наявної системи поглядів, переконань, оцінок та установок, що демонструють їх ставлення як членів суспільства до права та законності.

Аналіз наукових джерел [5; 7] та нормативних документів [6] дає нам можливість стверджувати, що педагогічні працівники ЦПТО ДСЗ повинні мати знання та вміння, дотичні до правової культури, а саме: знати зміст необхідних нормативних документів і вміти використовувати їх у певних педагогічно-правових ситуаціях; бути обізнаним щодо прав громадян; вміти вирішувати проблемні педагогічно-правові завдання в межах професійної діяльності; володіти необхідним набором правових термінів і правильно використовувати педагогічно-правовий дискурс; вміти знаходити та використовувати інформацію, що стосується педагогічно-правової діяльності; своєчасно інформувати здобувачів професійно-технічної освіти про дійсні нормативні документи, що регламентують їх навчання та майбутню професійну діяльність; навчати майбутніх фахівців оформленню юридичних документів, як-от заяви, скарги, звернення, клопотання; формувати правосвідомість та інформаційно-правову культуру у здобувачів професійно-технічної освіти; навчати майбутніх фахівців на принципах високої моральності, гуманізму, визнання цінності людського життя та пріоритетності прав і свобод громадянина.

Правова культура педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ охоплює такі структурні компоненти: педагогічно-правові знання; позитивне ставлення до права, що передбачає повагу до закону та правильні правові переконання; високий рівень соціально-правової поведінки; готовність до правового виховання здобувачів професійно-технічної освіти [5]. Формування та розвиток правової культури педагогічних працівників відбувається під час підготовки у закладі вищої освіти, перевідготовки та підвищення кваліфікації в рамках формальної, неформальної та інформальної освіти, а також під час самостійної діяльності, спрямованої на вдосконалення правової компетентності [1; 3].

На сьогодні розвиток правової культури вимагає інтенсифікації та модернізації, що передбачає імплементацію інноваційних технологій. Відповідно до Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти актуальною проблемою залишається недостатній рівень готовності багатьох випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до самостійної професійної діяльності на перших робочих місцях, що відповідають здобутій освіті [7]. Це обумовлене низкою чинників, серед яких можемо назвати і залучення до викладання у ЦПТО ДСЗ педагогічних працівників з низьким рівнем педагогічно-правової готовності в цілому та правової культури зокрема.

Аналіз науково-педагогічних джерел [9, 10, 11] та опитування педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ свідчить про активне впровадження інноваційних технологій для розвитку правової культури. Так, інноваційні технології забезпечують можливість досягнення ефективного результату щодо розвитку особистісних якостей, а також формування стійких педагогічно-правових знань. Б. Вовк та Д. Матвієнко здійснили класифікацію інноваційних освітніх технологій для вдосконалення професійної діяльності педагогів за групами. Вони зазначають, що інноваційні технології поділяються

на: цифрові, особистісно-орієнтовані, виховні та дидактичні [10]. Таку ж класифікацію ми можемо застосувати і в системі розвитку правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ (рис. 1).

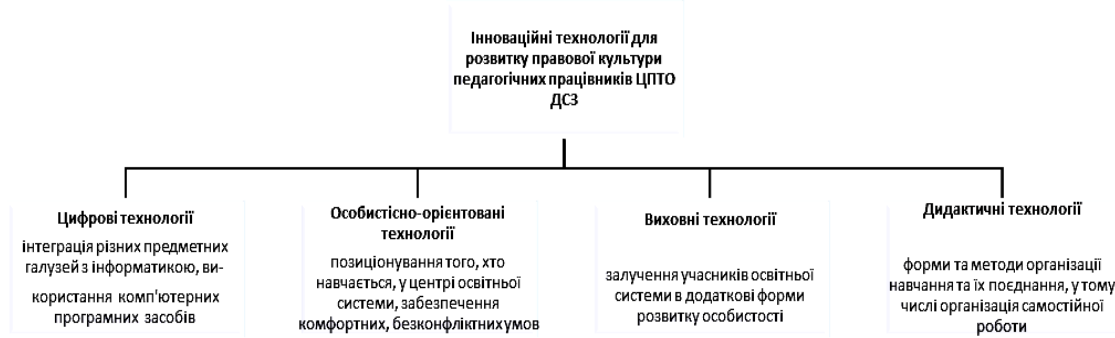


Рис. 1. Класифікація інноваційних технологій для розвитку правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ [10]

Зважаючи на цю класифікацію, можемо зробити висновок, що інноваційні технології, спрямовані на підвищення рівня правової культури педагогічних працівників повинні включати такі характеристики: міжпредметні зв'язки, використання комп'ютерних програмних засобів, створення позитивного освітнього середовища, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин, упровадження виховного аспекту, що передбачає формування правосвідомості, поваги до законодавства України, патріотизму, а також використання різноманітних форм та методів навчання. На основі цих характеристик нами виокремлено такі механізми (моделі, форми та інноваційні технології навчання): дуальна форма навчання, професійно-правові ситуації, підвищення кваліфікації, проєкт «Професійна освіта онлайн», проєктне навчання, горизонтальне навчання. Педагогічні працівники ЦПТО ДСЗ визначають, що використання цих механізмів підвищують ефективність освітнього процесу, а отже і рівень правової культури. Проаналізуємо їх детальніше.

Дуальна форма навчання передбачає поєднання навчання у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації [7]. Дуальна форма здобуття освіти спрямовується на адаптацію майбутнього фахівця до робочого місця і є дієвим засобом професійної соціалізації молоді, оскільки надає їй найкращі можливості для отримання кваліфікації [12]. Крім того, дуальна освіта вважається основним джерелом формування кваліфікованих робітників нового покоління, забезпечуючи їм оптимальний старт трудового життя через тісний зв'язок зі сферою праці [12; 13]. Особливе значення щодо розробки та презентації різних аспектів професійно-технічної освіти має процес узгодження позицій і співпраця роботодавців і закладів освіти.

Дуальна форма навчання вирішує проблеми [7], пов'язані з формуванням правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ, а саме: формування у майбутніх фахівців затребуваних роботодавцями компетентностей, у тому числі правової; готовність педагогів розвивати практичні навички в учасників освітнього процесу;

обізнаність про потреби роботодавців, а також про правові відносини в межах професійної діяльності; можливість використання сучасного обладнання та технологій; включеність педагогічних працівників у ринкові відносини та вивчення механізмів державно-приватного партнерства; підготовка здобувачів освіти до самостійної професійної діяльності.

Однією з характеристик дуальної форми навчання є можливість використовувати різні форми навчання та викладання, що передбачають імплементацію практико-орієнтованих проєктів, дистанційного й електронного навчання, схеми індивідуальної підтримки здобувача освіти. Така форма навчання задовольняє освітні потреби усіх зацікавлених сторін [14].

Педагогічно-правова діяльність педагогічних працівників у кожному конкретному випадку освітнього процесу реалізується залежно від їхніх індивідуальних особливостей мислення, світосприйняття та правосвідомості, психологічної та педагогічної підготовленості, педагогічного досвіду та рівня правової культури. Професійно-правові ситуації є ефективною інноваційною технологією, що орієнтована на підвищення рівня правової культури через можливість використання різних методів та прийомів, а також аналізу різних аспектів правої поведінки в суспільстві та в професійному середовищі [15].

Професійно-правові ситуації – це узагальнені моделі правово змісту професійної діяльності, які відображають проблеми соціально-правової поведінки, обміну правовим досвідом учасників освітнього процесу, а також професійної активності у межах завдань педагогічно-правової діяльності. Такі ситуації стосуються аналізу правових ситуацій і вирішення правових завдань, які можуть виникнути у професійній діяльності, складанні необхідних юридичних документів, аналізі нормативно-правових актів та їх фрагментів, побудові схем і логічних ланцюжків під час вивчення алгоритму дій у конкретній ситуації, а також моделювання реальної ситуації та прийняття правильного правового рішення в ролі робітника [16]. Така технологія надає процесу навчання практичного спрямування й сприяє формуванню діяльнісного складника правової компетентності.

Використання професійно-правових ситуацій формує вміння здобувача професійно-технічної освіти швидко й адекватно реагувати в нестандартних ситуаціях, ухвалювати ефективні та гнучкі правові рішення. Також технологія професійно-правових ситуацій навчає креативності та ініціативності, забезпечує зростання пізнавального інтересу до правових дисциплін та сприяє участі у неформальних та інформальних заходах із правової тематики (конкурси, олімпіади, конференції, участь у правових клубах).

Підвищення кваліфікації як форма навчання у системі післядипломної освіти означає навчання з метою розширення та поглиблення раніше здобутих професійних знань, умінь та навичок відповідно до умов освітнього середовища та змісту навчання [17], розвиток загальних і спеціальних компетентностей, у тому числі правової, на основі базової освіти, професійного та життєвого досвіду, особистісних інтересів, соціальних запитів і потреб держави [18]. Підвищення кваліфікації передбачає використання таких

форм: стажування, у тому числі закордоном; участь у оффлайн та онлайн заходах, як-от: тренінгах, конференціях, семінарах чи майстер-класах; виконання окремих видів педагогічної діяльності (самоосвіта, здобуття наукового ступеня чи другої вищої освіти) [19].

Українські дослідники визначили загальні тенденції підвищення кваліфікації педагогічних працівників. До них відносять: диференціація змісту навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб, участь слухачів у формуванні змісту навчання, застосування інтерактивних методів навчання, побудова навчання на основі критичного аналізу практики, розвиток творчої і моральної сфери особистості, широке використання комп'ютерної техніки та сучасних засобів комунікації, стимулювання самоосвіти [18].

Проект «Професійна освіта онлайн» – це всеукраїнська платформа, що пропонує дистанційне та змішане навчання для здобувачів професійно-технічної освіти, педагогічних працівників та незалежних здобувачів професійних кваліфікацій. Мета платформи – забезпечення вільного та безкоштовного доступу до якісних та актуальних навчальних матеріалів у сфері професійної освіти [20]. Згідно заступника міністра освіти і науки О. Костюченка, «Професійна освіта онлайн» – це максимально сучасний та зручний інструмент, що допоможе освоювати професії онлайн [21].

На сайті проекту представлено інтерактивні курси за різними професіями (наприклад, агент з організації туризму, електромонтажник з освітлення та освітлювальних мереж, кухар, майстер готельного обслуговування, монтажник санітарно-технічних систем і устаткування, слюсар з ремонту колісних транспортних засобів). Також платформа дає змогу пройти курс «Ключові компетенції», окремі модулі якого стосуються правових аспектів професійного життя (працевлаштування, основи демократії, навички підприємництва).

Проектне навчання – інноваційна технологія, спрямована на застосування і набуття нових правових знань на основі реальної життєвої практики, формування специфічних педагогічно-правових умінь та навичок, використовуючи системний проблемно-орієнтований пошук [22]. Характерними рисами технології проектного навчання є самостійний пошук необхідної інформації, її творча трансформація для досягнення необхідного результату [23]. Видами проектних завдань для розвитку правової культури може бути сценарій виховного заходу, плакат, реферат, стендова доповідь, мультимедійна презентація, творчий звіт, відеофільм, педагогічного-правового дослідження, проведення круглого столу [22; 23]. Імплементация проектного навчання в освітній процес вимагає інтегрованого підходу, ефективної організації самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової) діяльності, використання дослідницьких методів і правильного оформлення кінцевих результатів. Знання, здобуті під час виконання проектів, мають системний і цілісний характер, а виконавці мають можливість вдосконалити правовий світогляд та творче мислення, сформувати свідому соціально-правову поведінку.

Одним із сучасних різновидів активного навчання, яке використовується для розвитку правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ, є горизонтальне навчання (peer-to-peer). Це двостороннє взаємне навчання, що передбачає обмін знаннями, ідеями, навичками між учасниками освітнього процесу [24]. Горизонтальне

навчання полягає у взаємообміні досвіду між усіма учасниками навчальної групи і є їхньою спільною навчальною діяльністю [25]. Видами горизонтального навчання є: консультація в парах, діагностика помилок під час роботи у парах чи з комп'ютером, робота в невеликих групах для аналізу педагогічно-правової проблеми, моделювання з використанням спеціального програмного забезпечення для виконання спеціальних тематичних завдань (наприклад, тестів), спільне навчання для отримання зворотнього зв'язку [24; 25]. Горизонтальне навчання дає змогу створити певний контекст, у якому взаємодіють рівні учасники в невеликих групах. Під час такої роботи кожен учасник має можливість отримати зворотній зв'язок для корекції своєї діяльності за рахунок рівної дискусії та педагогічного супроводу.

Беручи до уваги науково-педагогічні джерела [5; 10; 11; 17; 26] та думки педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ, було здійснено аналіз впливу моделей, формі та інноваційних технологій навчання на розвиток правової культури педагогічних працівників, який відображено у таблиці 1. Результати аналізу свідчать, що дуальна форма навчання, професійно-правові ситуації, підвищення кваліфікації та проєкт «Професійна освіта онлайн» мають реалізують позитивний ефект на розвиток правової культури, посилюють її структурні компоненти та формують готовність до педагогічно-правової діяльності.

Таблиця 1

Вплив механізмів на розвиток правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ

Механізми (моделі, форми та інноваційні технології навчання)	Вплив механізмів на розвиток правової культури
Дуальна форма навчання	Набуття практичного педагогічно-правового досвіду; Адаптація педагога до педагогічно-правової діяльності; Формування правової компетентності та позитивної соціально-правової поведінки; Формування правосвідомості; Підготовка до впровадження системи правових відносин; Включеність педагогічних працівників у ринкові відносини; Вивчення механізмів державно-приватного партнерства; Підготовка до самостійної діяльності в професії.
Професійно-правові ситуації	Виконання практичних правових завдань; Підвищення рівня правової культури через особистісно-орієнтоване навчання; Формування аналітичних умінь для розв'язання правових задач у професійній діяльності; Розвиток критичного мислення; Вдосконалення навичок складання юридичних документів; Моделювання реальних соціально правових та педагогічно-правових ситуацій; Формування навичок прийняття гнучких рішення; Формування креативності; Формування міжпредметних зв'язків; Знання стають уміннями через практичну діяльність; Розширення можливостей педагогічних працівників у реалізації

	педагогічно-правових завдань.
Підвищення кваліфікації	<p>Поглиблення професійних знань, умінь і навичок; Формування правової компетентності; Розвиток навичок самоосвіти та освіти впродовж усього життя; Формування інформаційно-правової компетентності; Формування правосвідомості; Перейняття передового досвіду; Підвищення рівня правової культури з урахуванням особистих потреб педагогічних працівників; Формування зацікавленого ставлення до теоретичних правових знань як засобу розв'язання практичних завдань; Фахове зростання педагогічних кадрів; Підвищення ефективності педагогічно-правової діяльності.</p>
Проект «Професійна освіта онлайн»	<p>Вивчення правових аспектів професійного життя за допомогою якісного інтерактивного онлайн-контенту; Набуття підприємницьких, комунікаційних або «м'яких» навичок, у тому числі правових; Уміння складання юридичних документів; Формування готовності вирішення професійно-правових задач з використанням технологій занурення, тестів, тренажерів, симуляторів, віртуальної та доданої реальності; Вдосконалення правових знань; Доповнення навчання сучасним цифровим контентом; Вивчення передового зарубіжного досвіду; Проходження курсу «Ключові компетентності», що включає модулі «Основи демократії», «Навички підприємництва».</p>
Проектне навчання	<p>Формування навичок дослідницького пошуку для вирішення правових завдань; Формування навичок самостійної роботи; Вдосконалення пізнавальної компетентності; Розвиток навичок планування та презентації результатів своєї діяльності; Розвиток навичок вироблення правильних висновків; Формування навичок обробки правової інформації та вдосконалення інформаційної компетентності, вдосконалення роботи з юридичною та правовою документацією; Вдосконалення аналітичного мислення; Розвиток навичок приймати рішення, у тому числі нестандартні; Формування навичок самооцінювання; Установлення соціально-правових контактів; Вдосконалення навичок командної роботи.</p>
Горизонтальне навчання	<p>Формування навичок спільної діяльності для вирішення правових завдань; Корекція соціально-правової поведінки; Обмін досвідом, у тому числі педагогічно-правовий та соціально-правовий; Створення оптимального освітнього середовища для розвитку правової культури за рахунок активної діяльності усіх учасників; Формування навичок роботи зі спеціалізованим програмним забезпеченням; Генерування інтересу до галузі права; Взаємообмін правовими знаннями; Формування навичок взаємного та самооцінювання.</p>

Слід зазначити, що в умовах підвищення вимог до педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ, у тому числі підвищення рівня їх правової культури, важливого значення набуває організація системної роботи з упровадження сучасних моделей, форм та інноваційних технологій навчання. Практика доводить, що важливим чинником формування педагогічно-правової готовності є творчість та професійна майстерність педагога, усвідомлення завдань, які слід виконати для якісної підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, сюди відносимо вміння ефективно вичленити та імплементувати передовий педагогічний досвід, що дотичний до педагогічно-правового дискурсу, та цілеспрямовану методичну діяльність.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/ CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, доведено, що проблема розвитку правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ є актуальною проблемою освітньої галузі. Аналіз явища дає нам можливість стверджувати, що правова культура педагогічних працівників передбачає набір знань та вмінь, дотичних до педагогічно-правової діяльності. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та нормативних документів доведено, що розвиток правової культури вимагає імплементації інноваційних технологій. У статті виокремлено механізми (моделі, форми та інноваційні технології навчання), які позитивно впливають на розвиток правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ. До них відносимо дуальну форму навчання, професійно-правові ситуації, підвищення кваліфікації, проєкт «Професійна освіта онлайн», проєктне навчання, горизонтальне навчання. Аналіз впливу означених механізмів на розвиток правової культури педагогічних працівників свідчить, що вони посилюють структурні компоненти правової культури та формують готовність до педагогічно-правової діяльності. Зазначено, що в умовах необхідності підвищення рівня правової культури педагогічних працівників ЦПТО ДСЗ, важливого значення набуває організація системної роботи з впровадження сучасних інноваційних технологій. **Напрями подальших досліджень** зосереджуватимуться на розроблені вправ і завдань, які можуть бути використані для вдосконалення рівня правової культури педагогів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Минькович-Слободяник, О. В., 2019. Основні етапи формування правової культури на теренах сучасної України, *Часопис Київського університету права*, 3, 44-49.
2. Касинюк, Л. А., 2019. Проблеми формування правової культури української молоді, *Юридичний науковий електронний журнал*, 1, 28-31.
3. Атаманова, Н. В., Дяченко, О. В., 2022. Правова культура та її роль у формуванні правопорядку сучасної української держави, *Нове українське право*, 1, 82-87.
4. Варава, І. П., Темченко, Я. О., Григоренко, М. О., 2022. Формування правової культури молоді як суспільно-правова проблема: теоретичний і практичний аспекти, *Молодий вчений*, 1(101), DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-1-101-1>.

5. Стьопкіна, А., Трубник, І. 2020. Формування правової культури майбутніх фахівців соціальної сфери під час навчання в закладі вищої освіти, *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1(99), 78-85.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року, 2019. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 року № 419-р*. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p#n8>>.
7. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, 2018. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 року № 660-р*. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p#n9>>.
8. Мушенюк, В. В., Грабовська, Г. М., 2019. Формування правової культури і правової свідомості державних службовців, *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 43-46.
9. Бойчук, В. М., Уманець, В. О., Бойчук, О. Ю., 2020. Інноваційні технології підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг у закладі професійної (професійно-технічної) освіти, *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-140-146>.
10. Вовк, Б., Матвієнко, Д., 2020. Інноваційні педагогічні технології як засіб удосконалення професійної діяльності педагогів, *Молодий вчений*, 10(86), 376-381.
11. Tsekhmister, Y., 2021. The problem of pedagogical innovations and trends in the development of the educational environment, *Futurity Education*, 1(2), 22-30. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/22.10.11.16>.
12. Марценюк, Л. В., Груздєв, О. В., 2021. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики, *Економіка та держава*, 3, 58-65.
13. Канащ, О. Є., 2022. Інституціональні та організаційно-правові аспекти запровадження дуальної форми навчання у закладах вищої освіти, *Економіка та суспільство*, 22, 38. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-4>.
14. Красицька, Л. В., Лапко, А. Г., 2022. Застосування елементів дуальної форми здобуття освіти під час підготовки правників, *Нове українське право*, 3, 128-134.
15. Мудрик, А., Кихтюк, О., 2020. До питання професійної компетентності юриста, *Психологічні перспективи*, 35, 83-100.
16. Ремех, Т. О., 2018. *Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства: методичний посібник*, Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 96.
17. Оліфіра, Л. М., 2018. Підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників за накопичувальною системою: відповідь на виклики сучасності, *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(24), 43-47. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.132534>.
18. Купрієвич, В., Паздрій, В., Антонюк, Л., 2021. Особливості організації та форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної освіти), *Український педагогічний журнал*, 4, 198-205.

19. Кириченко, В. В., 2022. Розвиток інформаційної культури у педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, *Психологічний журнал*, 9, 25-34. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.9.2022.269993>.

20. Професійна освіта онлайн: цифрова платформа для учнів закладів професійної освіти та здобувачів професійних кваліфікацій. Доступно: <<https://profosvita.online>>.

21. Стець, А., 2022. МОН створило навчальну платформу «Професійна освіта онлайн». *Zaxid.net*. Доступно: <https://zaxid.net/mon_stvorilo_navchalnu_platformu_profesiyna_osvita_onlayn_n1555090>.

22. *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах*: монографія, 2019/ В. М. Аніщенко та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої, Житомир: Полісся, 208.

23. Кучер, Н., 2022. Проектна діяльність у професійній підготовці соціальних педагогів, *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 21(1), 75-84.

24. Бхіндер, Н. В., 2018. Горизонтальне навчання як організаційно-педагогічна технологія в процесі професійної підготовки прикордонників у Республіці Індія, *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*, 3, 201-205. Доступно: <<http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2018/05/33.pdf>>.

25. Weidinger, W., Gollob, R., 2022. *School-Based In-Service Teacher Training and Peer-to-Peer Learning as an Element of Professionalization*, IGI Global, 26.

26. Собченко, Т.М., 2020. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності, *Педагогіка та психологія*, 63, 159-167.

THE MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE AMONG TEACHERS OF THE VOCATIONAL TRAINING CENTERS OF THE STATE EMPLOYMENT SERVICE

Nataliia Bakhmat,

doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

Chair of the Department of the Department of Theory and Methods of Primary Education,

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

Kamyanets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bahger.teacher@gmail.com

Anatolii Dovhan,

Doctor of Sciences (Philosophy), associate professor,

professor of the Department of Ukrainian studies and Philosophy,

Ternopil Ivan Puluj National Technical University

Ternopil, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0890-7873>

kryskov.te@gmail.com

Abstract. It is proved that development of legal culture among teachers in the vocational training centers of the State Employment Service is an important problem of pedagogical science considering reformation of vocational education and training

of qualified workers. The notion of legal culture was defined as a system of positive values which characterizes the level of legal consciousness of citizens, state of legal system, level of development of legal science, legal education and law-making system. On the basis of analysis of scientific literature, we found that legal culture of teaching staff in the vocational training centers of the State Employment Service includes knowledge, skills, and abilities regarding pedagogical and legal activity. The authors analyzed structural components of legal culture of teaching staff and outlined the peculiarities of its formation. It was found that the development of legal culture requires the implementation of certain mechanisms (implementation of training models and forms, innovative technologies). We have classified innovative technologies used in the process of development of legal culture of teaching staff in the vocational training centers of the State Employment Service. They are the following: digital, person-oriented, educational, and didactic technologies. The following relevant models, forms and innovative learning technologies are highlighted. They include dual form of education, professional and legal situations, advanced training, project «Professional education online», project-based learning, peer-to-peer learning. We studied the peculiarities of their usage within the educational process in details and described their influence upon the level of legal culture. The analysis of the impact of certain mechanisms on upon the level of legal culture of teachers shows that these events reinforce the structural components of legal culture and form readiness to pedagogical and legal activity. We claimed that in the conditions of necessity of enhancement of level of legal culture of teachers in the vocational training centers of the State Employment Service, it is important to organize the systematic work towards implementation of modern models, forms and innovative learning technologies.

Keywords: dual form of education; professional and legal situations; advanced training; project «Professional education online»; project-based learning, peer-to-peer learning.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Mynkovych-Slobodanyk, O. V., 2019. Osnovni etapy formuvannya pravovoi kultury na terenakh suchasnoi Ukrainy [Main stage of formation of legal culture in the territory of modern Ukraine], *Chasopys Kyivskoho universytetu prava*, 3, 44-49 [in Ukrainian].
2. Kasuniyk, L. A., 2019. Problemy formuvannya pravovoi kultury ukrainskoi molodi [Problems of formation of legal culture of Ukrainian youth], *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal*, 1, 28-31 [in Ukrainian].
3. Atamanova, N.V., Diachenko, O.V., 2022. Pravova kultura ta ii rol u formuvanni pravoporiadku suchasnoi ukrainskoi derzhavy [Legal culture and its role in formation of law and order of modern Ukrainian state], *Nove ukrainske parvo*, 1, 82-87 [in Ukrainian].

4. Varava, I. P., Temchenko, Ya. O., Hryhorenko, M. O., 2022. Formuvannia pravovoi kultury molodi yak suspilno-pravova problema: teoretychnyi i praktychnyi analiz [Formation of legal culture among the youth as a social and legal problem: theoretical and practical analysis], *Young Scientist*, 1(101), DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-1-101-1> [in Ukrainian]

5. Stiopina, A., Trubnyk, I., 2020. Formuvannia pravovoi kultury fakhivtsiv sotsialnoi sfery pid chas navchannia v zakladi vyshchoi osvity [Formation of legal culture of specialists of social sphere during studying at the higher educational institution]? *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(99), 78-85 [in Ukrainian].

6. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity «Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku, 2019. [Concept of realization of state policy in the sphere of professional (vocational) education «Modern professional (vocational) education» for the period until 2027], *Directive of the Cabinet of Ministers of Ukraine* № 419-p from June 12, 2019. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p#n8>> [in Ukrainian].

7. Kontseptsiiia pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu osvity, 2018 [Concept of training of specialists using dual form of education], *Directive of the Cabinet of Ministers of Ukraine* № 660-p from September 19. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p#n9>> [in Ukrainian].

8. Mushcheniuk, V. V., Hrabovska, H. M., 2019. Formuvannia pravovoi kultury i pravovoi svidomosti derzhavnykh sluzhbovtsiv [Formation of legal culture and legal consciousness of government servants], *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, 3, 43-46 [in Ukrainian].

9. Boichuk, V. M., Umanets, V. O., Boichuk, O. Yu. 2020. Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv sfery posluh u zakladi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity [Innovative technologies of training of future qualified workers of consumer services at the institution of professional (vocational) education], *Suchasni informatsiini tekhnolohii na innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, disvid, problem*, 57. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-140-146> [in Ukrainian].

10. Vovk, B., Matviienko, D., 2020. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii yak zasib udoskonalennia profesiinoi diialnosti pedahohiv [Innovative pedagogical technologies as an instrument of professional activity of teachers], *Young Scientist*, 10(86), 376-381 [in Ukrainian].

11. Tsekhmister, Y., 2021. The problem of pedagogical innovations and trends in the development of the educational environment, *Futurity Education*, 1(2), 22-30. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/22.10.11.16/>

12. Martseniuk, L. V., Hruzdiev, O. V., 2021. Dualna osvita yak zasib efektyvnoho poiednannia teorii ta praktyky [Dual education as an instrument of effective combination of theory and practice], *Ekonomika ta derzhava [Economics and state]*, 3, 58-65 [in Ukrainian].

13. Kanash, O. Ye., 2022. Instytutsionalni ta orhanizatsiino-pravovi aspekty zaprovadzhennia dualnoi formy navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Institutional and organizational-legal aspects of implementation of dual form of learning at the higher

educational institutions], *Ekonomika ta suspilstvo*, 38. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-38-4> [in Ukrainian].

14. Krasyt'ska, L. V., Lapko, A. H., 2022. Zastosuvannia elementiv dualnoi formy zdobuttia osvity pid chas pidhotovky pravnykiv [Using of elements of dual form of education during training of lawyers], *Nove ukrainske parvo*, 3, 128-134 [in Ukrainian].

15. Mudryk, A., Kykhtiuk, O. 2020. Do pytannia profesiinoi kompetentnosti yurysta [On the problem of professional competence of lawyer], *Psykhologichni perspektyvy*, 35, 83-100 [in Ukrainian].

16. Remekh, T. O., 2018. *Metodyka navchannia uchniv 9-ho klasu osnov pravoznnavstva* [Methods of teaching the basic of law to the pupils of the 9th form]: methodical guidebook, Kyiv: TOV «KONVI PRINT», 96 [in Ukrainian].

17. Olifira, L. M., 2018. Pivyshchennia kvalifikatsii kerivnykh, pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv za nakopychualnoiu systemoiu: vidpovid na vyklyky suchasnosti [Advanced training of management, pedagogical, and scientific staff using accumulation system: response to modern challenges], *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2(24), 43-47. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2018.132534> [in Ukrainian].

18. Kuprievych, V., Pazdrii, V., Antoniuk, L., 2021. Osoblyvosti orhanizatsii ta formy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiinotekhnichnoi) osvity [Peculiarities of organization and forms of advanced training of pedagogical staff at the institutions of professional (vocational) education], *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 198-205 [in Ukrainian].

19. Kyrychenko, V. V., 2022. Rozvytok informatsiinoi kultury u pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednioi osvity [Development of information culture among pedagogical staff of institutions of general secondary education], *Psykhologichnyi zhurnal*, 9, 25-34. DOI: [10.31499/2617-2100.9.2022.269993](https://doi.org/10.31499/2617-2100.9.2022.269993) [in Ukrainian].

20. *Profesiina osvita onlain* [Professional education online]: Digital platform for pupils of institutions of professional education and obtainers of professional qualifications Dostupno: <<https://profosvita.online>> [in Ukrainian].

21. Stets, A., 2022. *MON stvorylo navchalnu platformu «Profesiina osvita onlain»* [Ministry of Education and Science created the educational platform «Professional education online». *Zaxid.net*. Dostupno: <https://zaxid.net/mon_stvorilo_navchalnu_platformu_profesiyna_osvita_onlayn_n1555090> [in Ukrainian].

22. *Teoriia i praktyka proektnoho navchannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh*, 2019 [Theory and practice of project-based learning in vocational institutions]: monography / V. M. Anishchenko et al.; ed. by N. V. Kulalaieva, Zhytomyr: Polissia, 208 [in Ukrainian].

23. Kucher, N., 2022. Proektna diialnist u profesiinii pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv [Project-based activity in professional training of social pedagogues], *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 21(1), 75-84 [in Ukrainian].

24. Bhinder, N. V., 2018. Horyzontalne navchannia yak orhanizatsiino-pedahohichna tekhnolohiia v protsesi profesiinoi pidhotovky prokordonnykiv u Respublitsi Indii [Peer-to-peer learning as organizational and pedagogical technology in the process of professional

training of border guards in the Republic of India], *Naukovyi visnyk Liotnoii akademii Ukrainy, Series: Pedagogical sciences*, 3, 201-205. Dostupno: <<http://ksgn.hol.es/wp-content/uploads/2018/05/33.pdf>> [in Ukrainian].

25. Weidinger, W., Gollob, R., 2022. *School-Based In-Service Teacher Training and Peer-to-Peer Learning as an Element of Professionalization*, IGI Global, 26.

26. Sobchenko, T. M., 2020. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do innovatsinoi profesiinoi diialnosti [Training of future teachers to innovation professional activity], *Pedahohika ta psykholohiia*, 63, 159-167 [in Ukrainian].

DOI: <https://oi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-114-126>
УДК 378.147:37.015(075.8)

Гордійчук Мар'яна Сидорівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4263-8104>
2010msg@i.ua

Мартіна Олеся Володимирівна,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2829-5483>
martina@kpn.edu.ua

Третяк Наталія Володимирівна,

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-7438>
n.tretyak24@gmail.com

РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито проблему підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти відповідно до європейського рівня кваліфікації для формування гармонійно розвиненої особистості дитини. Однією з важливих якостей особистості фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, визначено soft skills, зокрема комунікативні навички, які забезпечують високу продуктивність праці.

Виявлено та розкрито сутнісні характеристики і педагогічний потенціал soft skills, наведено можливості їх використання в освітньому процесі закладів освіти.

Розкрито зумовленість розвитку особистості педагога в процесі професійної діяльності відповідно до гностично-дослідницької, виховної, конструктивно-організаційної та діагностичної діяльності. Наведено результати аналізу сучасної ситуації розвитку soft skills у майбутніх педагогів у освітньому процесі ЗВО. Здатність забезпечувати комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей характеризується прогресивним розвитком їх спілкування і мовлення, що залучені до освітнього процесу, під час якого відбувається становлення дитини як суб'єкта життєдіяльності. Це зумовлює потребу розвитку комунікативних умінь майбутніх педагогів із використанням сучасних технологій, інструментів для інтерактивного спілкування: чатів, форумів, електронної пошти, відеоконференцій.

Діяльність майбутніх педагогів під час навчання у ЗВО характеризується творчістю та дослідженнями, виконання завдань шляхом самостійного пошуку та спільними зусиллями, що сприяє підвищенню якості результатів навчання та підвищенню професійної майстерності.

Розроблено та наведено комплекс завдань з формування комунікативних навичок, що складається з певних вправ, які можна використовувати як з іншими завданнями на заняттях, так і самостійно. Виконання деяких вправ вимагають наявності інтерактивного мультимедійного комплексу (інтерактивної дошки, мультимедійного проєктора, персонального комп'ютера тощо).

Ключові слова: hard skills; soft skills; комунікативно-мовленнєвий розвиток педагога; професійна діяльність; інструменти; комплекс завдань; вправи.

1. ВСТУП /INTRODACTION

Постановка проблеми. Сучасній Україні потрібні фахівці нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. В останні роки сформувалося соціальне замовлення з боку роботодавців до фахівців, здатних приймати самостійно рішення, відповідати за результати та наслідки своїх дій, працювати злагоджено в команді, що контекстно відображає soft skills. У зв'язку з цим важливо визначити вміння та навички, що становлять soft skills майбутнього педагога.

Серед якостей особистості фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, особливе місце займають саме soft skills, які вважаються одним із показників галузі освіти, що динамічно розвивається. Саме система освіти визначається найважливішим інститутом соціалізації особистості, який є єдиним процесом, де навчання та виховання орієнтовані на підготовку освічених, ерудованих, культурних і креативно мислячих фахівців. «Надпрофесійними» навичками, без яких кожному індивіду, який бажає досягти життєвого успіху буде складно. Формування цих навичок є об'єктивною вимогою сучасного ринку праці і важливим завданням щодо формування конкурентоспроможного

фахівця. Це питання є надзвичайно актуальним на етапі професійної підготовки майбутнього педагога у закладі вищої освіти.

У контексті реалізації засад НУШ українське дошкілля, на наш погляд, має виступати організатором освітнього середовища для розвитку особистості. Тому, розвиток *soft skills* у майбутніх педагогів є одним із компонентів професійної підготовки студента у ЗВО. Це контекстно відображено в універсальних компетентностях, які мають бути сформовані у студентів, що навчаються за освітньою програмою 01 Освіта / Педагогіка.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з окресленої нами проблеми свідчить, що особлива увага науковців звернена на вивчення та виявлення надпрофесійних навичок. У педагогічній науці та практиці, і зокрема в сучасній, приділяється значна увага проблемі професійної підготовки педагога, яка визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів педагогічних факультетів до роботи з дітьми. Зокрема, поняття «*soft skills*» не є новим, але досліджень цього питання з точки зору професійної педагогіки недостатньо для ґрунтовного аналізу стану розвитку «*soft skills*» в українських закладах освіти. Серед вітчизняних дослідників проблеми можемо зазначити праці Е. Айнгорна, А. Марушева, В. Давидової, Н. Жадько, М. Чуркіної, Д. Іванова, І. Канардова, К. Ковалю, А. Новикова, Н. Олексива, В. Суботіна, М. Чошанова, О. Чуланової, Є. Павлової, Ю. Портланд, В. Шипілова, Д. Гергерта та багато інших [5, с. 369-371].

«Практика показує, що, з одного боку, підвищуються вимоги до педагога-вихователя, підкреслюючи соціальну значущість і затребуваність професії, а, з іншого боку, – низький рівень професійної готовності педагога до взаємодії з дітьми. Тому й виникає проблема формування у майбутніх вихователів готовності до взаємодії з дітьми як умова ефективного здійснення освітнього процесу, підвищення професійної майстерності, гуманізації та співпраці з дітьми, батьками, колегами» [2, с. 205].

У науковій літературі зроблено спроби класифікації *hard skills* фахівців різних напрямів підготовки (І. Дичківська, М. Кларін, О. Пехота, Л. Раїцька та Є. Тихонова) на підставі контент-аналізу статей, що індексуються в Scopus з 1999 по 2021 роки, запропоновано таку класифікацію *soft skills* («Bright Horizons Education Team», 2021): соціально-комунікативні навички (комунікативні навички, соціальний інтелект, міжособистісні навички, лідерство, відповідальність, етика спілкування); когнітивні навички (критичне мислення, навички вирішення проблем, інформаційні навички, тайм-менеджмент, новаторське (інноваційне) мислення); атрибути особистості та складові емоційного інтелекту (гнучкість, креативність, чесність, оптимізм, мотивація, емпатія). При складанні цієї класифікації дослідники зазначили, що у досліджуваних роботах недостатня увага приділяється розвитку емоційного інтелекту, хоча навички цієї групи є

основою розвитку інших умінь («10 професійних навичок якими має оволодіти людина до 20 року», 2016). Вчені Л. Раїцька та Є. Тихонова під час аналізу різних класифікацій soft skills дійшли висновку, що найпоширенішими є комунікативні (соціальні) навички [4, с 375-380]. У системі професійної освіти велика увага приділяється ланці, яка знаходиться у тісній взаємодії та спрямована на фахівців-практиків. Саме цей освітній рівень покликаний забезпечити підготовку фахівців у галузі освіти. Інтегруючи наукові та практичні праці вчених, можна сказати, що soft skills є сукупністю надпрофесійних навичок та якостей особистості, що визначають її успішність і затребуваність як у житті, так і у навчанні чи роботі. «М'які» навички не піддаються кількісному виміру, але саме вони забезпечують високу продуктивність праці в будь-якій галузі. Обґрунтовано підстави для аналізу комунікативно-мовленнєвого генезису як складової характеристики особистісного розвитку дитини [6, с. 148-150].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення, наукове обґрунтування та пошук умов і шляхів удосконалення розвитку soft skills у здобувачів галузі 01 Освіта / Педагогіка в системі освіти ЗВО.

Завданнями статті є: 1) проаналізувати різноманітну наукову літературу з проблеми дослідження; 2) виявити та розкрити сутнісні характеристики і педагогічний потенціал soft skills і можливості використання в освітньому процесі; 3) розробити зміст вправ для формування компетентностей soft skills у здобувачів вищої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для реалізації поставлених мети та завдань було використано такі методи як: теоретичні та емпіричні. Теоретичні методи пов'язані з аналізом наукової літератури з педагогіки та суміжних наук, емпіричні методи спрямовані на спостереження та аналіз матеріалу.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Інноваційна освітня політика в Україні формується на державному рівні. Її реалізація забезпечується нормативною базою й інноваційними процесами, пов'язаними зі створенням нової теорії і практики освіти. У цілісному педагогічному процесі як динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднується навчання, виховання і розвиток вихованців.

І якщо для галузі освіти сьогодні стали вже цілком зрозумілими такі інструменти як робототехніка, Lego-конструювання і навіть 3D-моделювання, то наступний рівень базових навичок, необхідний суспільству, – soft skills – поки що знайомий далеко не всім, а навички майбутнього, цифровізація, тренди, soft skills – ці

поняття все більше і глибше проявляються в житті сучасних людей, незалежно від того де вони живуть, чим займаються, скільки їм років, знають вони про ці поняття чи ні. «Конкурентні переваги отримують ті люди, які не просто мають набір цікавих і важливих знань, а володіють тим, що сьогодні називають soft skills, володіють і креативним, і плановим, і іншим мисленням. Розглядаючи процес розвитку та саморозвитку soft skills у бакалаврів в освітньому процесі закладу вищої освіти, ключовою складовою цих процесів вважаємо наявність індивідуальної траєкторії професійного становлення (або індивідуального плану розвитку). Така власна програма пріоритетних цілей розвитку, кроків та заходів, необхідних для досягнення заявлених цілей» [1], демонструє самодостатність випускника як фахівця, який володіє метакомпетенціями. Правильно спроектоване освітнє середовище сприяє досягненню поставлених цілей. При цьому найголовніше – взяти на себе відповідальність за власну практику організації форсайт-управління в педагогічному вузі з урахуванням комунікативного поля, що ґрунтується на складанні власного плану розвитку майбутнього педагога [3, с. 244-248].

Для успішної діяльності педагог повинен оволодіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації професійних функцій педагога, серед яких розглядаються як soft skills, які доповнюють hard skills – професійні навички [3, с. 246]. Останні можна виміряти, вони досить стійкі, а також входять до складу кваліфікаційних характеристик і посадових інструкцій. Soft skills носять універсальний характер, вони важливі для успішного професійного та життєвого самовизначення будь-якої людини, незалежно від професії. До них відносять здатність до комунікації, лідерства, кооперації, дипломатії, вибудовування відносин; командні, публічні, «мислительні» навички; вміння презентувати свої ідеї, креативно вирішувати завдання та ін. Дані компетентності в сучасному світі розглядаються в якості важливого освітнього результату, поряд з професійними компетентностями («Soft and Hard Skills: Що важливіше?», 2020) [4, с. 370-382].

Але якщо за формування hard skills «відповідають» спеціальні навчальні дисципліни, вони «критичні» в короткостроковій перспективі, розвиваються швидше, з меншими зусиллями та гарантованим результатом (при дотриманні базових умов – наявності мотивації, здатності до навчання студента та ін.), а також практично не схильні до зворотного розвитку, то soft skills розвиваються, частіше за все, стихійно. Вони «критичні» в довгостроковій перспективі, розвиток відбувається повільніше, потрібно більше зусиль, досягнення необхідного рівня не гарантоване, а в специфічних умовах і зовсім схильні до зворотного розвитку [7, с. 54].

До провідних умінь особистості XXI століття Т. Айзікова відносить «критичний характер мислення та активність; відкритість усьому новому та вміння в ньому орієнтуватися; комунікативні навички; вміння знаходити та обробляти інформацію; бажання та прагнення постійно самовдосконалюватись та ін.» [2, с. 54]. Ученою було доведено, що ставлення до майбутнього, життєві плани, тимчасова перспектива багато в

чому визначається соціальною ситуацією розвитку («10 професійних навичок якими має оволодіти людина до 20 року», 2016).

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховну, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання [6, с. 15-22].

3. Конструктивно-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання ікерівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю [6, с. 22-27].

4. Діагностичну, котра полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик [6, с. 30-43].

Для успішного здійснення професійної діяльності педагог оволодіває знаннями з педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно опановувати засади, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення освітньо-виховного процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності дітей.

При цьому виникають питання не тільки про те, «чому вчити» (який «набір» soft skills найбільше користується попитом), але і «як вчити», а також «як виміряти те, чому людина навчилася»? На основі вивчення літератури та опитування студентів, викладачів і роботодавців було проведено аналіз сучасної ситуації розвитку soft skills у майбутніх педагогів у освітньому процесі ЗВО.

Результати анкетування викладачів показали, що лише 15% викладачів цілеспрямовано включають в зміст лекцій і практичних занять завдання на розвиток soft skills. 25% викладачів використовують технології та прийоми активного та інтерактивного навчання (дискусія, дебати, кейс-стаді, «дерево» рішень, розігрування ситуацій з ролями, навчання в співробітництво тощо). Студенти, розуміючи важливість навичок, в якості основних причин їх недостатнього розвитку називають традиційні лекційно-семінарські заняття, стереотипом рольової поведінки викладача, відсутність зразків іншого способу поведінки, а також обмежені можливості для набуття досвіду реалізації soft skills в різних ситуаціях взаємодії.

Виявлені факти підтверджують необхідність організації у закладі вищої освіти цілеспрямованої роботи з розвитку softs skills у майбутніх педагогів [7, с. 54].

Спілкування майбутнього педагога з дітьми забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості. Тому, «якщо дитина виховується у неблагополучній сім'ї або створені несприятливі умови для навчання і виховання у закладі дошкільної освіти, то це зумовлює формування низького рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку, що, в свою чергу, негативно впливатиме на становлення дитини як особистості та суб'єкта життєдіяльності» [4, с. 137].

У нашому розумінні комунікативно-мовленнєвий розвиток характеризується прогресивним (більш або менш швидким, успішним) розвитком спілкування і мовлення дитини, залученої до освітнього процесу, під час якого відбувається становлення дитини як суб'єкта життєдіяльності.

«Перехід до компетентнісної освіти визначив широкий інтерес до методів навчання, які розвивають у студентів дослідницькі й комунікативні вміння, а також навички спільної роботи. Розвиток веб-технологій надає педагогам нові інструменти, наприклад, соціальні мережеві сервіси, що користуються великою популярністю серед тих, хто навчається, і можуть бути використані в навчальній діяльності студентів у межах освітнього процесу ЗВО» [1, с. 23].

Враховуючи той факт, що вміння виступають як приведені в дію знання, розуміючи і поділяючи думку про те, що «особистість може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вміє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст діяльності» зупинимось на аналізі змісту нормативних навчальних дисциплін задля актуалізації знань, умінь, формування особистісно-професійних студентів в сенсі готовності майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку [6, с. 98].

Як зазначає В. Семиченко, «студенти вивчають у вузах психологію як наукову дисципліну, як засіб опису деяких життєвих явищ і не оволодівають нею на рівні технологій взаємодії з учнями та саморегуляції. Вчені наголошують, що саме особистісна неготовність до виконання професійних обов'язків обмежує для значної частини випускників закладів вищої освіти реалізацію свого індивідуального потенціалу в сукупності його природних і набутих складових, перешкоджає досягненню високих рівнів професійної майстерності, повній творчій самореалізації у професійній діяльності.

Серед науковців, які займаються дослідженням проблеми культури спілкування, набула визнання думка про те, що продуктивність розмови, належний рівень прояву культури спілкування перебувають у безпосередній залежності від володіння людиною такими якостями, як товариськість, гнучкість поведінки, стриманість і тактовність. Товариськість виявляється в уважному ставленні до співрозмовника, здатності стежити за його словами, мімікою, жестами, в умінні передбачати його думки, реакції, почуття. Динамічність, гнучкість поведінки полягає в умінні за необхідності легко змінювати тему розмови, здатності долати проблемні ситуації у процесі спілкування [2, с. 148].

Важливою умовою проведення успішної розмови, стверджує Ф.Хміль, є «делікатність – повага, визнання прав іншої людини на свободу думок, почуттів, поведінки. Порозумінню у спілкуванні сприяють також емоційна (оцінювальна) стриманість (уміння вислухати, зрозуміти, заспокоїти). Тому необхідно уникати невротичних та інших суб'єктивних відхилень у власному оцінюванні та у поведінці, тобто виявляти терпимість до можливих небажаних реакцій, думок співрозмовника, адже він розраховує на розуміння» [7, с. 52].

На думку В. Андрієвської, «мовна компетенція – це засвоєння усвідомлених мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [3, с. 368-370].

А. Богуш дає таке визначення формування мовленнєвої компетенції: це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Автор розглядає комунікативну компетенцію як комплексне застосування мовних і немовних засобів для комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативності спілкування [1, с. 15-23].

Поза сумнівом залишається той факт, що сучасна ситуація потребує від педагогів засвоєння інформаційно-комунікаційних технологій, використання інструментів для інтерактивного спілкування: чатів, форумів, електронної пошти, відеоконференцій, створення нових методів і прийомів роботи. Для формування у студентів стійких навичок роботи із блогами, обов'язковим було виконання таких завдань: додати нові записи у створений ними власний блог, написати доповідь про власне бачення щодо використання блогів у роботі педагога і розмістити її у власному блозі.

Діяльність студентів під час навчання у ЗВО є творчою та дослідницькою. Студентам не пропонувалися готові відповіді, на поставлені питання, вони повинні були їх знайти самостійно спільними зусиллями. Такий підхід сприяв підвищенню якості результатів усіх учасників та зростанню їхньої майстерності. Майбутні педагоги розвинули вміння здійснювати самостійний творчий пошук у розв'язанні проблем, розвивати успішну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності і спілкуванні із використанням можливостей блогів. Крім того, кожен зі студентів відчув задоволення від того, що є не тільки користувачем мережі Інтернет, а й творцем інформаційного освітнього середовища. Враховуючи той факт, що вміння виступають як приведені в дію знання, розуміючи і поділяючи думку про те, що «особистість може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вміє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст діяльності» потрібно

звертати неабияку увагу на зміст нормативних навчальних дисциплін задля актуалізації знань, умінь, формування особистісно-професійних студентів у сенсі готовності майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку [2, с. 98].

Можливість поєднання індивідуальних та групових форм роботи сприяє більшому розумінню й засвоєнню навчального матеріалу, а також побудові індивідуальних освітніх траєкторій. Загальний для всіх учасників освітнього процесу комунікативний простір надає можливість колективної оцінки процесів і результатів роботи, спостереження за розвитком кожного учасника й оцінки його вкладу в колективну творчість.

Наведемо приклади з комплексу завдань, що складається з вправ, які сприяють формуванню комунікативних навичок soft skills.

Командна гра «Дебати»

Ціль: узагальнення, систематизація та закріплення навчального матеріалу, розвиток комунікативних навичок, мотивація до комунікативної діяльності за допомогою роботи в групах. Час виконання: 20 хвилин.

Дії викладача: поділити студентів на дві групи. Перша називається «ЗА», друга – «ПРОТИ».

Дії студентів: навести найбільшу кількість аргументів.

Запитання для дискусії: Чи варто забороняти телефони під час уроків? Чи варто забороняти домашні завдання дітям дошкільного віку? Чи можливе онлайн-навчання дітей дошкільного віку?

Завдання «Аргументація»

Мета: розвиток комунікативних навичок через відпрацювання навичок спонтанної аргументації, аналіз інформації. Час виконання: 15 хвилин.

Дії викладача: ознайомити студентів зі способами аргументації, потім вислухати підготовлену інформацію під час заняття. Обґрунтування – аргумент, спрямований на демонстрацію прийнятності положення (тези). Критика – аргументація, спрямована на демонстрацію неприйнятності позиції (тези чи аргументу).

Творче завдання «Трекер звичок»

Ціль: формування навичок самоорганізації, самоаналіз, розвиток креативного мислення, вдосконалення навичок говоріння: вибудовування монологічного висловлювання. Час виконання: 10 хвилин.

Дії студентів: 1) створити власний трекер звичок; 2) представити його своїм одногрупникам, обґрунтувати його доцільність.

Такі вправи можна використовувати як із іншими завданнями на заняттях, так і самостійно. Деякі з творчих або проєктних вправ, що вимагають використання ПК, можуть бути використані як самостійна та творча робота. Вправи, які здійснюються через перегляд відеороликів, вимагають наявності інтерактивної дошки, мультимедійного проєктора, персонального комп'ютера.

Таким чином, розроблена система завдань розроблена з метою практичного використання для підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Одним із основних принципів при розробці змісту завдань була інтегративність. Завдання спрямовані на: пізнання сильних і слабких сторін студентів; формування навичок

продуктивного спілкування і конструктивного вирішення конфліктів; розвиток готовності до самозмін і саморозвитку; формування вмінь знаходити власні ресурси у складних ситуаціях професійної взаємодії, швидко адаптуватися до нових швидко змінюваних умов життя і професійної діяльності; формування індивідуального стилю спілкування, опанування методами і прийомами саморегуляції емоційного стану.

Отже, необхідно, щоби педагог мав не тільки певні знання, а й відповідні компетентності використання соціальних мережевих сервісів, зокрема блогів, як для педагогічного проектування освітнього процесу, для взаємодії з батьками, адміністрацією, так і для підвищення своєї кваліфікації в умовах самоосвіти» [1, с. 12-20].

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, домінантою професійної підготовки майбутніх педагогів повинна виступати модель інтегрованого навчання, заснованого на практиці, що забезпечує єдність освітнього середовища в академічних і практичних умовах, з реалізацією активного викладання, навчання в аудиторії, досліджень і практики. [4, с. 119-140].

Продуктивність життєдіяльності та життєздатності людини передбачає наявність умов, які б сприяли, на наш погляд, мотивованому перетворенню наявних особистісних властивостей та якостей пропорційно до середовища та оточуючих його людей.

Проте, сьогодні відзначається розрив між вимогами життя та освітньою практикою. Сьогодні акцент в освітньому середовищі ЗВО зроблено на проектно-дослідній діяльності. Багаторічна практика показує, що студенти, які не включені до такої діяльності, не вміють прогнозувати, не знаходять навичок самоосвіти, а роблять те, що їм кажуть робити, відвідуючи освітні події без осмисленого ставлення до того, що відбувається.

Це підтверджується науковцями за результатами педагогічного експерименту, в результаті якого встановлено, що формування навичок у студентів найрезультативніше при застосуванні методів інтенсивного навчання проти традиційних методів» [7, с. 43-59]. Розроблений зміст вправ для навчання майбутніх педагогів із використанням інструментів для інтерактивного спілкування та сучасної техніки сприятиме формуванню soft skills.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у реалізації самостійного добору та проведенню різних форм роботи з батьками: тренінгових занять, батьківських зборів, семінарів-практикумів, конференцій.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Богуш, А. М., Беленька, Г. В., Богиніч, О. Л., Гавриш, Н. В., Долинна, О. П. та ін., 2021. *Базовий компонент дошкільної освіти України*, Київ, 26. Доступно: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>>.

2. Волкова, Н. П., 2006. *Професійно-педагогічна комунікація*: навч. посіб. Київ: Академія, 256.

3. Гордійчук, М. С., Мартіна, О. В., Третяк, Н. В., 2021. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в освітньому просторі вищої школи.. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н. В.], 31 (2-2021), Київ: Міленіум, 238–248.*

4. Гордійчук, М., Демчик, К., 2021. Організаційно-педагогічні умови формування особистості вихователя закладу дошкільної освіти: комунікативний аспект. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти у контексті модернізації змісту освіти: колективна монографія.* Київ: Міленіум, 97–143.

5. Stratulat, N., Martina, O., Tretiak, N., Hordiichuk, M., Boieva, E., Shvetsova, I., 2021. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings. 12(2), 367–386.* DOI: <https://doi.org/10.18662/по/12.2/313>.

6. Поніманська, Т.І., 2015. *Дошкільна педагогіка: Підручник*, Київ: Академвидав, 448.

7. Семиченко, В. А., 2000. *Моделювання структури педагогічної діяльності: Підручник*, 76.

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS OF FUTURE TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Mariana Hordiichuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Theory and Methods of Preschool Education,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4263-8104>
2010msg@i.ua

Olesia Martina,

Candidate of Philological sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2829-5483>
martina@kpnu.edu.ua

Natalia Tretiak,

Candidate of Philological sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-7438>
n.tretyak24@gmail.com

Abstract. The article reveals the problem of training future teachers in institutions of higher education in accordance with the European level of qualification for the

formation of a harmoniously developed child's personality. One of the important personality qualities of a specialist who is competitive in the labor market is defined as soft skills, in particular, communication skills that ensure high labor productivity. The essential characteristics and pedagogical potential of soft skills are identified and revealed, and the possibilities of their use in the educational process of educational institutions are given. The reason of the development of the teacher's personality in the process of professional activity in accordance with gnostic-research, educational, constructive-organizational and diagnostic activities is revealed. The results of the analysis of the current situation of the development of soft skills among future teachers in the educational process of higher education institutions are presented. The ability to ensure the communicative and speech development of children is characterized by the progressive development of their communication and speech, which are involved in the educational process, during which the formation of the child as a subject of life takes place. This necessitates the development of communication skills of future teachers using modern technologies, tools for interactive communication: chats, forums, e-mail, video conferences. The activities of future teachers during their studies at higher education institutions are characterized by creativity and research, the completion of tasks through independent search and joint efforts, which contributes to the improvement of the quality of learning results and the improvement of professional skills. A set of tasks for the formation of communication skills has been developed and presented, which consists of certain exercises that can be used both with other tasks in classes and independently. Performing some exercises requires the presence of an interactive multimedia complex (interactive whiteboard, multimedia projector, personal computer, etc.).

Keywords: hard skills; soft skills; communicative and speech development of the teacher; professional activity; tools; set of tasks; exercises.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bohush, A. M., Byelyen'ka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., Dolylna, O. P. Ta in., 2021. *Bazovyy komponent doshkil'noyi osvity Ukrainy* [Basic component of preschool education of Ukraine], Kyiv, 26. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>>.
2. Volkova, N. P., 2006. *Profesiyno-pedahohichna komunikatsiya* [Professional and pedagogical communication]: navch. posib., Kyiv: Akademiya, 256 .
3. Hordiichuk, M., Martina, O., Tretiak, N., 2021. Formuvannya profesiyno-pedahohichnoi kultury maybutnoho pedahoha v osvitnomu prostori vyshoi shkoly [Formation of the professional and pedagogical culture of the future teacher in the educational space of a higher school], Kyiv: Milenium, 31 (2-2021), 238-248 [in Ukrainian].

4. Hordiichuk, M., Demchyk, K. 2021. Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy formuvannya osobystosti vykhovatelya zakladu doshkil'noyi osvity: komunikatyvnyy aspekt [Organizational and pedagogical conditions for the formation of the personality of a preschool teacher: communicative aspect], *Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity u konteksti modernizatsiyi zmistu osvity: kolektyvna monohrafiya*. Kyiv : Milenium, 97–143 [in Ukrainian].

5. Stratulat, N., Martina, O., Tretiak, N., Hordiichuk, M., Boieva, E., Shvetsova, I., 2021. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings*. 12(2), 367–386. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/313>.

6. Ponimans'ka, T.I., 2015. *Doshkil'na pedahohika* [Preschool pedagogy]: Pidruchnyk, Kyiv: Akademvydav, 448.

7. Semychenko, V.A., 2000. *Modelyuvannya struktury pedahohichnoyi diyal'nosti* [Modeling the structure of pedagogical activity]: Pidruchnyk, 76 .

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-126-136>

УДК 378.147: [37. 011. 3 – 051: 78]

Лабунець Віктор Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Карташова Жанна Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://rcid.org/0000-0001-7368-9249>
gitaraclassic@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО ТВОРЧО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ ШКІЛЬНИМИ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ**

Анотація. У статті висвітлено принципи та педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами, які полягають в забезпеченні розвитку індивідуальних здібностей кожного студента; максимальній реалізації та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців через підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери; стимулюванні систематичної самостійної роботи студентів; якісному опануванні навчального

матеріалу шляхом глибокого занурення в його зміст; розвитку комплексу умінь та навичок творчої інтерпретації музичних творів виконавської. З урахуванням специфічних характеристик процесу формування підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами визначено принципи, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: принцип спрямованості фахового навчання студентів на досягнення здатності до самоконтролю творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними інструментальними колективами; забезпечення комфортних умов інструментально-виконавського навчання; актуалізації широкого використання проблемних методів інструментально-виконавської роботи зі школярами; принцип спрямованості фахового навчання студентів на досягнення здатності до самоконтролю творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними інструментальними колективами; принцип актуалізації широкого використання проблемних методів у інструментально-виконавській роботі з учнями та педагогічні умови: спонукання студентів до свідомої регуляції музично-виконавської діяльності; взаємодія пізнавальної, оцінної й креативної роботи у процесі творчо-інтерпретаційної діяльності; забезпечення психолого-комунікативного супроводу навчально-виконавської діяльності студентів; інтеграція різновидів інструментально-виконавської діяльності студентів; оптимальне поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів з проекцією на практичну роботу з учасниками інструментального колективу.

Ключові слова: готовність; інструментально-виконавська діяльність; творчо-інтерпретаційна робота; колективне музикування; професійне становлення.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В усі часи студентська аудиторія була найбільш цікавою й одночасно складною для кожного науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Студентський вік це пік можливостей людського мозку й активізація успадкованих програм входження у дорослі соціальні структури і групи. Йому властиві безкомпромісність, висока гнучкість і швидкість у сприйманні нового та незвичного. Завдання, які стоять перед закладами вищої освіти, потребують підготовки фахівців нової генерації, зокрема учителів музичного мистецтва, які здатні не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможні залучити учнів до глибокого пізнання й спілкування з музичним мистецтвом. Реалізація цих завдань багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної, зокрема інструментально-виконавської діяльності, яка є важливою складовою педагогічної діяльності вчителя.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної діяльності зі школярами є складним процесом, який передбачає наявність комплексу знань, умінь та навичок здійснювати добір різноманітних музичних творів серед великої їх кількості, написаних композиторами для дитячих колективів із включенням їх до концертного репертуару. У зв'язку з цим, актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти творчо-інтерпретаційної діяльності виконавців досліджували М. Давидов, Г. Ержемський, Л. Корват, О. Котляревська, Т. Ляшенко, С. Мальцев, Л. Музичко, А. Тішакова, Ю. Цагареллі, Г. Ципін, М. Чернявська та ін. Провідними українськими науковцями у галузі мистецької освіти (А. Авдієвський, А. Болгарський, Л. Гаврілова, С. Горбенко, О. Єременко, А. Зайцева, А. Козир, В. Критський, Є. Куришев, Т. Левшенко, Л. Масол, В. Москаленко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, І. Парфентьева, Г. Побережна, Є. Проворова, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.), представлено різноманітні підходи до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи з учнями.

Інтерпретація музичного твору, на думку О. Ляшенко, обов'язково передбачає ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, зміст та значення, які втілені в ньому) та особливу духовну діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом [1].

Н. Корихалова наголошує на тому, що інтерпретація музичного твору будується на перетині проявів особистості виконавця, мінливості «об'єктивних умов побутування музичного мистецтва» та еволюції музичних стилів, що призводять до перебудови інтонаційного мислення [0].

Досліджуючи проблему виконавської інтерпретації, Е. Гуренко вважає її, насамперед, творчістю, що спрямована на створення певного продукту. Дослідник визначає три складові творчості: 1) об'єкт інтуїції; 2) результат (виконавський); 3) процедуру творчого пошуку, яка і «є інтерпретацією» [4].

Дослідження науковців свідчать про те, що рівень інструментально-виконавської підготовки студентів буде високим, якщо її зорієнтовано на творчу діяльність. Водночас питання реалізації інноваційних технологій в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджені недостатньо, потребують подальшої розробки принципи, функції, методи та педагогічні умови формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення принципів та педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами в процесі інструментально-виконавського навчання. Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**:

- проаналізувати можливі шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами в процесі інструментально-виконавського навчання;
- визначити основні завдання, які забезпечують цілеспрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема готовності до різних видів діяльності, визначення шляхів її формування стала предметом вивчення багатьох дослідників сучасної педагогічної та психологічної науки. Проблема формування готовності до творчо-інтерпретаційної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва є важливою умовою їх успішної підготовки до виконання продуктивної діяльності з учнями [3].

Вивчення специфіки виконавської інтерпретації – складний і багатоаспектний процес, у результаті якого можна наблизитись до створення її типології. У сучасному музикознавстві й до сьогодні не існує єдиної універсальної типології, здатної охопити всі аспекти виконавської інтерпретації.

Інтерпретація визначається як «тлумачення будь-чого», в тому числі самостійне творче розкриття смислу художнього твору, відображене в його виконанні (виконавська інтерпретація) або в словесному судженні (вербальна інтерпретація) [4].

Сучасний етап у музичному виконавстві характеризується інтенсивними пошуками можливостей оптимізації загальної музично-естетичної і водночас спеціальної професійної освіти. Сформованість уміння інтерпретувати передбачає здатність до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних жанрів, стилів, напрямів, а також педагогічну корекцію інтерпретувати в залежності від поставлених завдань.

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментально-виконавського навчання нами визначено як процес набуття студентами тих властивостей і спеціальних здібностей, які сприяють виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

У структурі творчо-виконавської інтерпретації науковці виокремлюють такі два компоненти:

- глибина виявлення художнього задуму композитора;
- міра творчої свободи виконавця.

Деякі науковці наполягають на повній відповідності музичного виконання задуму композитора а інші, мотивуючи свою позицію природою музичного мистецтва, розглядають художньо-інтерпретаційний процес як активний творчий процес осмислення-пізнання художнього твору, в якому відображається багатогранність виконавця-інтерпретатора (особливості його пізнавально-ціннісної та інтелектуально-емоційної сфер), актуалізуються його досвід, знання, уміння, особистісні якості. На нашу думку, інтерпретація – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування.

У контексті вивчення процесу інтерпретації класичної спадщини слушною є думка Л. Мазеля, який зазначав, що опублікований твір існує об'єктивно. Зафіксований в нотному записі музичний твір, наділений тільки відносно визначеністю, вимагає творчого, тлумачення виконавцем [1].

Майбутній вчитель музичного мистецтва має володіти практичними навичками використання різноманітних концепцій музичного твору, як підстави для його інтерпретації. Вміти узагальнювати слухові та інтелектуальні потоки інформації, дотичні до конкретного музичного твору. Знати класифікацію різновидів музичної інтерпретації як основу для творчої роботи з музичним твором. вміти оперувати такими параметрами художньої цілісності музичного твору як композиційно-драматургічна організація, музична архітектоніка, музичний темпоритм, тематична організація, фактура тощо. Вміти використовувати феномени музичного задуму та музично-інтонаційної ідеї твору. Вміти використовувати у власній роботі творчий досвід музично-аналітичних та музично-виконавських версій того самого музичного твору Т. Ляшенко, визначаючи інтерпретацію як художньо-звукову реалізацію музичного тексту в процесі виконання музичного твору зазначає, що важливими умовами організації цього процесу є:

- варіативність і різноманітність організаційних форм, методів та прийомів мистецького навчання;
- домінування певних цілей, творчих завдань, методів, засобів та форм роботи, які спрямованні на створення художньо-музичної інтерпретації музичних творів;
- забезпечення діалогічності інтерпретаційного процесу, як чинника художньо-педагогічного спілкування [4].

Формування умінь художньо-творчої інтерпретації має такі стадії:

- ознайомлення з музичним твором, усвідомлення його змісту;
- ознайомлення з епохою, творчістю композитора; загальний аналіз стильових особливостей композитора; аналіз засобів виразовості музичного твору;
- визначення образів, основних інтонацій, ідеї, образно-сислової сфери;

- опанування драматургії твору;
- технічне засвоєння нотного тексту у відповідності з образним змістом твору;
- визначення образних тем, другорядних інтонацій; виявлення логічних вершин інтонацій, фраз, тем;
- аналіз засобів виразності; розв'язання виконавських труднощів за допомогою технічних прийомів та способів, які відповідають образному змісту та засобам виразності цього твору;
- створення цілісного художнього образу, власної інтерпретації;
- визначення логіки розвитку крупних тематичних конструкцій, співвідношення розгортання музичного матеріалу; виявлення кульмінацій частин та всього твору;
- складання виконавського плану інструментального колективу у відповідності з художньо-образним змістом та аналізом музичного твору.

Основною метою творчо-інтерпретаційної роботи студентів є досягнення якісного сприймання мистецьких творів як «специфічного виду духовно-практичної діяльності, що послідовно включає найвищий рівень осягнення виразально-сміслового змісту музики і, не обмежуючись актом сприйняття, водночас реалізується у формі почуттів, асоціативного мислення» [4].

Майбутній вчитель музичного мистецтва має навчитися словесними засобами яскраво передавати образний зміст музичних творів, щоб зацікавити учасників шкільного інструментального колективу ще до того, як він прозвучить. Відтак, необхідно відзначити важливу роль словесної інтерпретації, що також є важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість учнів. Вчитель, який не володіє мистецтвом словесної передачі яскравого художнього образу музичного твору, не може досягти успіху в освітній діяльності.

З метою підвищення рівня фахової підготовки студентів, їх практичної творчо-інтерпретаційної роботи з учнями розглянемо основні принципові положення цього процесу. Основними принципами формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами є:

- принцип спрямованості фахового навчання студентів на досягнення здатності до самоконтролю творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними інструментальними колективами; забезпечення комфортних умов інструментально-виконавського навчання; актуалізації широкого використання проблемних методів інструментально-виконавської роботи зі школярами;
- принцип спрямованості фахового навчання студентів на досягнення здатності до самоконтролю творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними інструментальними колективами;
- принцип актуалізації широкого використання проблемних методів у інструментально-виконавській роботі з учнями.

Окреслені основні педагогічні принципи дозволяють реалізовувати педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами, а саме:

- спонукання студентів до свідомої регуляції музично-виконавської діяльності; взаємодія пізнавальної, оцінної й креативної роботи у процесі творчо-інтерпретаційної діяльності;
- забезпечення психолого-комунікативного супроводу навчально-виконавської діяльності студентів;
- інтеграція різновидів інструментально-виконавської діяльності студентів; – оптимальне поєднання теоретичного та практичного досвіду студентів з проекцією на практичну роботу з учасниками інструментального колективу.

Здійснювати підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами слід з використанням таких основних форм занять, зокрема навчальних занять, позааудиторної інструментально-виконавської роботи, самостійної навчальної роботи з використанням засобів мультимедіа.

Основними завданнями готовності до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами є:

- формування настанов на пізнання майбутніх учителів музичного мистецтва себе як керівника дитячого інструментального колективу, творча діяльність якого може впливати на творче самовиявлення учнів;
- вироблення у майбутніх учителів музичного мистецтва стійкої активної позиції щодо набуття знань і вмінь для здійснення творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним інструментальним колективом;
- розширення світогляду студентів у сфері інструментально-виконавського мистецтва на основі слухового досвіду власного досвіду спільного музикування, та вже набутих знань, які стають базисом для навчальної роботи над музичним твором;
- забезпечення суб'єктно-конструктивного сприйняття даних через їх переосмислення;
- формування особистісної спрямованості майбутніх учителів музичного мистецтва на навчальну роботу для створення інтерпретації музичного твору;
- розуміння студентів особливостей самостійної роботи спрямованої на розвиток творчо-інтерпретаційних умінь;
- залучення студентів до використання можливостей комп'ютера, сучасних комп'ютерних технологій тощо.

Окрім того, від вчителя музичного мистецтва у ролі керівника шкільного інструментального колективу вимагається не лише здатність розуміти і відчувати музичний художній твір, але й уміння впевнено та безпосередньо передати виконавцям внутрішньо осмислену сутність даного музичного твору. Керівник шкільного інструментального колективу має дотримуватися міри у всьому, в тому числі й у зовнішніх моментах, за потреби підсилювати чи послаблювати пізнавальну, оцінювальну та креативну сторону є однією з важливіших задач, яка постане перед

майбутнім учителем музичного мистецтва. Його диригентські рухи мають, звичайно, виражати зміст музики, але бути завжди упорядкованими, природними, гармонійними, лаконічними і суворо обмеженими тією мірою, яка достатня для передачі його намірів колективу.

Таким чином, практична робота з учнями має здійснюватися на гармонійному та оптимальному поєднанні теоретичного і практичного досвіду студентів. Так, досягнення гармонійного співвідношення теорії та практики вимагає від керівника дитячого інструментального колективу уваги не лише тому, що здається домінуючим у даному творі, але і тому, що ніби залишається в тіні, тобто приділенню достатньої уваги в роботі по усуненню недоліків і підняття за рахунок цього якості виконання, які в силу вікових можливостей шкільних інструментальних колективів постають одним із вирішальних чинників досягнення високої якості інтерпретації.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами передбачає освітню траєкторію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО, спрямовану на підвищення індивідуального рівня розвитку студентів, їх практичне оволодіння творчо-інтерпретаційними вміннями та набуття знань щодо здійснення музично-педагогічної діяльності на високому професійному рівні. Зазначені принципи та педагогічні умови сприяють оптимізації процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами.

Представлене дослідження не вичерпує сформульовану проблему, що націлює на **продовження наукових розвідок**. Зокрема, формування у майбутніх учителів музичного мистецтва творчо-пошукових і дослідницьких умінь, їх залучення до пошуково-дослідницької діяльності, закріплення знань, відпрацювання вмінь та навичок щодо творчо-інтерпретаційної роботи над музичними творами.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021, 38.*

2. Ляшенко, О., 2001. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», Київ, 22.

3. Методичні аспекти формування готовності студентів факультетів мистецтв до творчо-інтерпретаційної діяльності, 2021. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: зб. наук. пр.*, Суми: СДПУ імені А. С. Макаренка, 6 (110), 23-32.

4. Москаленко, В. Г. *Лекції по музикальній інтерпретації*: учеб. пособ., 2012. Київ: Типографія «Клякса», 2.

5. Потоцька, О. В., 2011. Відображення специфічних рис творчої особистості виконавця у процесі інтерпретаційного мислення. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 1 (3), 129-133.

6. Рудницька, О. П., Ісьянова, Л. М., Цвігун, О. А., Кольєва, О. П., Соломаха, С. О., 1998. *Основи викладання мистецьких дисциплін*, Київ: АТЗТ «Експрес-об'ява», 183.

7. Сікора, Г. І., 2011. Виконавська інтерпретація музичних творів у процесі підготовки майбутніх учителів музики [Електронний ресурс]. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 1, 149-152. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2011_1_38>.

8. Юцевич, Ю. Є., 2003. *Музика: словник-довідник*, Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 352.

FORMATION OF THE FUTURE MUSIC TEACHER'S READINESS FOR CREATIVE AND INTERPRETIVE WORK WITH SCHOOL INSTRUMENTAL GROUPS

Viktor Labunets,

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Music,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-0955>
gitaraclassic@gmail.com

Zhanna Kartashova,

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7368-9249>
gitaraclassic@gmail.com

Abstract. The article highlights the principles and pedagogical conditions for the formation of future music teachers' readiness for creative and interpretive work with school instrumental groups: ensuring the development of individual abilities of each student; maximum realization and development of the creative potential of future specialists through increasing the level of their motivation; stimulating students'

systematic independent work; qualitative mastering of educational material through deep immersion in its content; development of a set of skills and abilities of creative interpretation of musical works. Taking into account the specific characteristics of the process of forming the readiness of future teachers of music for creative and interpretive work with school instrumental groups, the principles that ensure the purposefulness of this process are determined: the principle of focusing students' professional training on achieving the ability to self-control creative and interpretive activities with school instrumental groups; providing comfortable conditions for instrumental and performing training; actualization of the wide use of problem methods of instrumental and performing work with schoolchildren. The pedagogical conditions for the formation of future music teachers' readiness for creative and interpretive work with school instrumental groups are: encouraging students to consciously regulate musical and performing activities; interaction of cognitive, evaluative and creative work in the process of creative and interpretive activities; providing psychological and communicative support of students' educational and performing activities; integration of varieties of instrumental and performing activities of students; optimal combination of theoretical and practical experience of students with a projection on practical work with members of the instrumental group.

Keywords: readiness; instrumental and performing activity; creative and interpretive work; collective music-making; professional formation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lin Yan. Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do khudozhno-interpretatsiinoi diialnosti v protsesi vokalnoho navchannia [Formation of the future music teacher's readiness for artistic and interpretative activities in the process of vocal training]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk za spetsialnistiu 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia., Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova, Kyiv; Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S. Makarenka, Sumy, 2021, 38.
2. Liashenko, O., 2001. Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia muzychnoho tvoriv v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv muzyky [Artistic and pedagogical interpretation of a musical work in the professional training of future music teachers]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity», Kyiv, 22.
3. Metodichni aspekty formuvannia hotovnosti studentiv fakultetiv mystetstv do tvorcho-interpretatsiinoi diialnosti, 2021 [Methodical aspects of forming the readiness of students of the faculties of arts for creative and interpretative activities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii: zb. nauk. pr.*, Sumy: SDPU imeni A. S. Makarenka, 6 (110), 23-32.
4. Moskalenko, V. H. *Lektsyy po muzykalnoi ynterpretatsyy* [Lectures on musical interpretation]: ucheb. posob., 2012. Kyev: Typohrafiya «Kliaksa», 2.

5. Pototska, O. V., 2011. Vidobrazhennia spetsyfichnykh rys tvorchoi osobystosti vykonavtsia u protsesi interpretatsiinoho myslennia [Reflection of specific features of the performer's creative personality in the process of interpretive thinking]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*, 1 (3), 129-133.

6. Rudnytska, O. P., Isianova, L. M., Tsvihun, O. A., Kolieva, O. P., Solomakha, S. O., 1998. *Osnovy vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Basics of teaching artistic disciplines], Kyiv: ATZT «Ekspres-obiava», 183.

7. Sikora H. I., 2011. Vykonavska interpretatsiia muzychnykh tvoriv u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky [Performing interpretation of musical works in the process of training future music teachers], *Aktualni pytannia mystetskoï pedahohiky*, 1, 149-152. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2011_1_38>.

8. Yutsevych, Yu. Ye., 2003. *Muzyka: slovnyk-dovidnyk* [Music: dictionary-reference], Ternopil: Navchalna knyha– Bohdan, 352.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-136-154>

УДК 378.017.4:172.74]:37.011.3-051]:94(477)(092)

Московчук Людмила Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та

методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>

m.lyudmyla@ukr.net

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ЖИТТЕПИСІВ ВЕЛИКИХ УКРАЇНЦІВ

Анотація. У статті висвітлено і проаналізовано провідні напрями патріотичної життєдіяльності святителя Луки Кримського (Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького), окреслено виняткову місію і обдарування видатного хірурга, розкрито теоретичну і практичну значущість наукових праць всесвітньовідомого вченого, глибинну духовність богословських творів, обґрунтовано сутність багатогранної життєдіяльності святителя Луки як важливого підґрунтя для патріотичного виховання майбутніх педагогів. Вчинкова життєва сфера особистості святителя Луки Кримського наповнена патріотичними вчинками служіння, відданості, вірності, благородства по відношенню до своєї Батьківщини і вчинками чуйності та милосердя по відношенню до оточуючих. До провідних напрямів патріотичної життєдіяльності святителя Луки Кримського віднесено професійно-дослідницький, морально-богословський, пастирсько-опікувальний.

Професійно-дослідницький напрям патріотичної діяльності святителя Луки Кримського (Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького) полягав у самовідданому служінні людям і Батьківщині в якості лікаря-хірурга широкої спеціалізації та доктора медицини. Отримав великий досвід роботи земським лікарем, згодом головного лікаря та хірурга багатьох лікарень і шпиталів в умовах Першої та Другої світової війни, мирного часу. Став спеціалістом з гнійної хірургії. Виявив високий професіоналізм, успішно проводив складні операції. Врятував життя і здоров'я тисячам поранених і хворих. У безпосередній професійній діяльності опанував не тільки хірургію, а й акушерство, гінекологію, терапію, педіатрію. Результати досліджень і багатий хірургічний досвід вченого відкрили нові напрямки у галузі медицини (регіонарної анестезії) та не втратили свого значення й до сьогодні. Залишив багатий науковий спадок. Автор 55 наукових праць з анатомії, фізіології, анестезіології, гнійної медицини, хірургії. Доклав вагомий внесок у царини офтальмології, нейрохірургії, військово-польової хірургії, абдомінальної хірургії, ортопедії, гнійної хірургії, анестезіології. Видатний вчений зі світовим ім'ям. Передавав ще за життя свій багатий досвід лікарям і студентам. Його спадщина як ученого і практикуючого лікаря досі залишається об'єктом дослідження в різних галузях, зокрема в теорії клінічного діагнозу, медичній психології та деонтології, біоетиці, урології, організації охорони здоров'я тощо. Морально-богословський напрям патріотичної діяльності святителя Луки Кримського полягав у самовихованні та вихованні співвітчизників як особистостей вільних і досконалих. Увійшов в історію не тільки як талановитий лікар і вчений, але й видатний ієрарх. Свої проповіді спрямовував на виховання гуманного ставлення до оточуючих на основі християнської моралі. Спонукав до оволодіння такими морально-духовними чеснотами, як смирення, любов, милосердя, чуйність, щедрість, великодушність, відданість, вірність, правдивість, чесність, благоговність. Підготував до видання два філософсько-теологічні твори: «Дух, душа і тіло» і «Наука і релігія». Розкрив і довів зв'язки між наукою та релігією, нерозривні метафізичні зв'язки між людським тілом, душею та духом, трансцендентні духовні здатності людини та її безсмертя. Визначив серце як орган чуття, пізнання, думки і сприйняття духовних впливів. За матеріалами повчань святителя зібрано 12 томів його проповідей.

Пастирсько-опікувальний напрям патріотичної діяльності святителя Луки Кримського полягав у духовній і тілесній опіці оточуючих. В часи радянської влади та атеїстичної пропаганди дбав про духовне здоров'я суспільства, енергійний розвиток релігійної діяльності. Прийняв сан священника, згодом чернечий постриг та сан єпископа. Керував багатьма єпархіями. Опікувався відкриттям та благоустроєм храмів, обстоював права віруючих на вільне віросповідання, дбав про релігійну просвіту дорослих і дітей. Здійснював активну проповідницьку і соціальну діяльність. Займався добродійністю.

Влаштував благодійні обіди, допомагав хворим, малозабезпеченим сім'ям, вдовам і дітям-сиротам.

Запропонована стаття спрямована на організацію у закладах вищої освіти такого виховного процесу, який би був насичений ідеями патріотизму, що одухотворюють вихованців та викликають у них розуміння причетності до всіх аспектів життя суспільства й відповідну турботу про благоустрій Батьківщини.

Ключові слова: патріотичне виховання; майбутні педагоги; позааудиторні виховні заходи; святитель Лука Кримський.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах російського воєнного нападу на Україну в українському суспільстві спостерігається небувалий злет патріотизму, коли не просто декларується любов до своєї Батьківщини, а й на практиці відбувається підтримка свого народу дією, захист його інтересів та територіальної цілісності до самопожертви. Християнські заповіді «покласти душу за друзів своїх» та любові до ближнього дістають сили імперативу. Збройний російсько-український конфлікт сколихнув світове співтовариство та урухомив відповідні зміни й на українському освітньому фронті. У червні 2022 року Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти звернулося до українських університетів із закликом звернути належну увагу на необхідність посилення історико-культурного компоненту освіти як обов'язкової складової вищої освіти. «Заклад вищої освіти несе відповідальність за якість власних освітніх програм та моральний обов'язок формувати патріота своєї країни. Йдеться не лише про фахову підготовку, але й про всебічний гармонійний розвиток особистості здобувачів вищої освіти, їхню громадянську позицію і патріотизм, тобто виконання світоглядних завдань вищої освіти», – йдеться у зверненні [14]. А. Бутенко, голова Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, переконаний, що «більшість українських університетів продовжить виконувати свою суспільну місію та знайдуть цікаві неординарні шляхи, щоб знання історії рідної країни, її героїв, допомогли оцінити культурні надбання великої нації, діяльність її науковців і митців, громадських діячів і освітян» [4]. Система української вищої освіти має сприяти становленню не лише професіонала, а й громадянина, патріота та високоінтелектуальної особистості, що буде плекати демократичні цінності не в гаслах, а в повсякденному житті.

Ефективність патріотичного виховання майбутніх педагогів залежить не тільки від наповненості освітньо-професійних програм дисциплінами патріотичного спрямування, але й від цілеспрямованого впливу на студентів у позанавчальний час. Оскільки саме спеціально організовані ціннісно-орієнтовані патріотичні позааудиторні виховні заходи формують патріотичні знання, сприяють яскравому вираженню патріотичних почуттів та викликають патріотичні прагнення і мотиви, активність у суспільно-корисній праці, спонукають до прояву патріотичних якостей у діях та вчинках майбутніх педагогів.

Утвердженню співпричетності до важливих подій сприяє, наприклад, участь студентів у відзначенні пам'ятних дат видатних українців, так звані вечори-спогади, вітальні тощо. Зокрема, у 2022 р. виповнилося 145 років від Дня народження видатного вченого, хірурга, богослова, релігійного і церковного діяча – святителя Луки Кримського (в миру – Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького), уся життєдіяльність якого наповнена патріотичними вчинками, що варті наслідування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Патріотичне виховання належить до пріоритетних аспектів національної системи виховання студентської молоді. Відповідно до частини 5 ст. 1 Закону України «Про вищу освіту», вища освіта в Україні є сукупністю не лише «систематизованих знань, умінь і практичних навичок», а й «способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей» [13]. Саме вивчення історії та культури власного народу в поєднанні з вивченням інших засадничих гуманітарних та соціальних наук формують громадянську ідентичність і патріотизм.

Національно-патріотичному вихованню молоді присвячені дослідження відомих психологів і педагогів минулого (Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковорода Г. та ін) і сучасності (І. Бех, О. Вишневецький, В. Кириченко, О. Киричук, Ж. Петрочко, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, М. Фіцула, К. Чорна та ін.).

І. Бех визначає патріотичне виховання як «складник національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадських і конституційних обов'язків, успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин» [2, с. 38].

М. Фіцула вважає, що освітній процес у закладах вищої освіти необхідно вибудовувати таким чином, щоб «пробудити у студентів національні почуття, виховати в них повагу й любов до свого народу, до його віковічних моральних і духовних здобутків, а також самоповагу й гордість за свою Батьківщину» [18, с. 324].

Однією з ефективних форм виховної роботи у закладах вищої освіти є свята-зустрічі з видатними людьми сучасності або свята-спогади про почесних українців минулого. Використання у виховному процесі закладів вищої освіти заходів, що ознайомлять з видатними особистостями українського народу, сприятиме формуванню у майбутніх педагогів національної свідомості, патріотичних рис та поведінки.

Про роль життєвого прикладу видатних українців як потужного засобу патріотичного виховання молоді писав у своїй праці «Життєписи великих українців» І. Огієнко: «все життя своє віддають на службу своєму народу» [9, с. 319].

У кожний період історії України існували авторитетні особистості – носії та виразники кращих ідей і прагнень свого часу, так звані духовні світочі суспільства. Людиною ХХ ст., патріотом свого народу безумовно можна назвати і святителя Луку Кримського. Його життєдіяльність досліджували такі науковці, як В. Берко,

Т. Грекова, Н. Каладзе, Є. Калікінська, В. Марущак, Є. Марченко, М. Мельник, В. Лисичкин, Т. Ліфанова, С. Присухін, Т. Тітова, М. Филімонова, Л. Халезова, Ю. Шевченко та ін.

Сучасні реалії життя українського суспільства спонукають до визначення та аналізу основних напрямів патріотичної діяльності видатного українця – святителя Луки Кримського, ознайомлення з якими забезпечить позитивний результат у розвитку патріотичної вихованості майбутніх педагогів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення й аналіз провідних напрямів патріотичної життєдіяльності святителя Луки Кримського (Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького, ХХ ст.) та її ролі у формуванні патріотизму майбутніх педагогів.

Завдання дослідження: висвітлити і проаналізувати провідні напрями патріотичної життєдіяльності святителя Луки Кримського, окреслити виняткову місію і обдарування видатного хірурга, розкрити теоретичну і практичну значущість наукових праць всесвітньовідомого вченого, глибинну духовність богословських творів, обґрунтувати сутність багатогранної життєдіяльності святителя Луки як важливого підґрунтя для патріотичного виховання майбутніх педагогів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Патріотизм – це «глибоке людське почуття, що набуває вищого сенсу лише тоді, коли стає не замкненим лише у внутрішньому світі особистості, а діяльним, тобто пориванням до зовнішнього втілення, вчинку, патріотичної поведінки. Вчинкове втілення почуття патріотизму є справжнім показником його розвитку в окремої особистості» [2, с. 30].

Вчинкова життєва сфера особистості святителя Луки Кримського наповнена патріотичними вчинками служіння, відданості, вірності, благородства по відношенню до своєї Батьківщини і вчинками чуйності та милосердя по відношенню до оточуючих. Ще у вісімнадцять років юнак Валентин Феліксович Войно-Ясенецький поставив перед собою високу благородну мету – служити людям і повністю зреалізував себе в досягненні цієї мети.

Першим і найпотужнішим напрямом патріотичної діяльності святителя Луки Кримського був професійно-дослідницький (лікарський).

Архієпископ Лука (1877-1961) – особистість надзвичайна, навіть унікальна: видатний лікар, хірург, вчений, священник. Валентин Феліксович Войно-Ясенецький народився 27 квітня 1877 року в місті Керчі у сім'ї аптекаря. Він був третім із п'яти дітей.

Згодом сім'я переїхала в Київ. В дитинстві захоплювався малюванням, закінчив Київську гімназію та Художню школу. Захоплювався живописом, любив малювати з натури простий люд, паломників Києво-Печерської Лаври і таким чином мимоволі вникав у дух і душу, долі і характери таких людей, намагався зрозуміти їхні негаразди і проблеми.

Саме тоді він прийшов до глибокого усвідомлення своєї долі як служіння людям, переконання в необхідності невідкладних добродіянь простим людям. Готувався до вступу у Петербурзьку Художню Академію, проте художником не став. Традиційне домашнє, релігійне і гімназійне виховання отрока Валентина стало запорукою формування у нього такої особистісної риси як глибока відповідальність перед Богом за всі вчинки і діяння. Одного разу, читаючи Євангеліє «Жниво справді велике, та робітників мало» (Мв. 9, 37) [3], вирішив, що немає права займатися тим, що подобається, якщо навкруги стільки страждених людей. Юнака переповнює почуття патріотизму – стійке переживання любові як до найближчого, так і до більш віддаленого середовища, в якому він перебував і яке для нього було значущим. Йдеться передусім про любов, яка активно проявлялася в його поведінці та діяльності. Тому у 1898 році Валентин вступив у Київський університет на медичний факультет, щоб стати «художником» в хірургії. Дослідник В. Лисичкин так описує період здобуття знань Валентином Войно-Ясенецьким: «Навчався на відмінно. З усіх предметів він віддавав перевагу анатомії. Виділявся серед студентства високою моральною вимогливістю до себе та до інших, чуйністю до чужого болю та страждань, відкритим протестом проти насилля та несправедливості. Успішно поєднував навчання, самостійну дослідницьку роботу з топографічної анатомії та хірургії і суспільну роботу старости групи. Ще зі студентської лави викладачі і однокурсники пророкували йому кар'єру вченого. Проте юнак хоче стати звичайним сільським лікарем, щоб допомагати бідним людям» [6, с. 18]. Практична діяльність молодого хірурга через війну з Японією розпочалась в м. Чита на Далекому Сході в шпиталі Київського Червоного Хреста. Вже в перші місяці роботи проявився його твердий, вольовий характер і високий професіоналізм: результати проведених ним складних операцій на кістках, сугавах, черепі були досить успішними. Після війни Валентин Феліксович декілька місяців працює земським лікарем в Симбірській губернії, згодом отримує посаду завідувача однієї з сільських лікарень Курської губернії та працює дуже напружено, по 14-16 годин на день. Оперує і вдень і вночі – на очах, печінці, шлунку, робить трепанації черепа, гінекологічні операції. Слава про прекрасного хірурга швидко розповсюдилась. До лікарні приходили відвідувачі з інших губерній. Одного разу він навіть повернув зір молодому сліпонародженому жебраку. Той зібрав сліпців зі всієї округи, і вони довгим рядком прийшли у лікарню, тримаючи одне одного за палиці. Є. Марченко відзначає, що у професійній діяльності святителя Луки був патерналістський підхід до пацієнта. Хворі довіряли лікарю, що було психосоматичною умовою одужання та корінним чином визначало їх подальшу долю [8, с. 84]. Таким чином, у безпосередній професійній діяльності святитель опанував не тільки хірургію, а й акушерство, гінекологію, терапію, педіатрію.

Успішний досвід у професійній діяльності спонукає відомого хірурга не тільки удосконалюватися самому, але й передавати свої знання і вміння іншим. Тому Валентин Феліксович Войно-Ясенецький починає займатися й науковою роботою. Пише свої перші статті, проходить стажування в клініках відомих професорів, Інституті топографічної анатомії та оперативної хірургії тощо. У 1914 р. виходить друком його перша книга «Регіонарна анестезія», у якій він узагальнив результати власних досліджень і багатий хірургічний досвід. У 1916 р. В. Войно-Ясенецький вищеназване дослідження

представляє науковій спільноті й захищає як докторську дисертацію. За цінне відкриття, наукова новизна, теоретичне і практичне значення якого відкривало нові напрямки у галузі медицини, досвідчений хірург отримує ступінь доктора медицини і знамениту премію імені Хойнацького Варшавського університету.

Проте займатись тільки науковою роботою Войно-Ясенецький не міг. Щоб утримувати сім'ю (дружину та 4 дітей) він продовжує працювати головним лікарем і хірургом в м. Переславлі-Заліському Московської губернії, де в роки Першої світової війни очолює шпиталь для поранених. У 1917 році заради налагодження здоров'я коханої дружини, у якої виявився туберкульоз легенів, сім'я Войно-Ясенецьких переїжджає у Ташкент, де відомий хірург також стає керівником великої міської лікарні. Вчинок-вірності турботливого чоловіка говорить про видатного хірурга як і про людину, для якої сімейні цінності, благополуччя дружини були пріоритетними. Як за кам'яною стіною відчувала себе дружина лікаря у сім'ї. Після передчасної (у 38-річному віці) смерті дружини Войно-Ясенецький з головою поринає у професійну діяльність, тамує свій біль повною самовіддачею хворим людям.

Також лікар-хірург бере активну участь у церковному житті, спочатку як мирянин, згодом як священник і єпископ. У атеїстичні часи за релігійні переконання святителя Луку було заарештовано у 1923 р. Всесвітньовідомий лікар-вчений переносить одинадцять років заслань і арештів, під час яких його переводили з однієї в'язниці в іншу у найбільш віддалені та глухі місця за сотні кілометрів північніше Полярного кола (Бутирська і Таганська в'язниця м. Москви, м. Єнісейськ, Туруханськ і Плахіно, м. Ташкент (1927-1930 рр), м. Архангельськ, с. Велика Мурта Красноярського краю). Найжахливішим був його третій арешт, коли інформацію від відомого вченого намагались отримати жорстоким нелюдським методом безперервного дізнання, без сну та відпочинку. Проте святитель не зламався, а продовжував, навіть у засланнях свою самовіддану жертвовну лікарську практику, забуваючи про себе, про свої інтереси заради інтересів інших людей: оперував інколи підручними засобами (з допомогою складного ножа, слюсарських кліщів, зашиваючи рану жіночою волосиною). Йому намагались заборонити, але люди просили і владика оперував. У 1934 році у світ вийшла наукова праця «Нариси гнійної хірургії», яка зберігає свою актуальність і в наші дні. Згодом у автобіографії він написав «Я полюбив страждання ...».

За переконаннями І. Беха, «причетність до всіх аспектів життя суспільства й відповідна турбота мають бути визначальними для патріота-громадянина» [1, с. 751]. Святителю Луці, як людині-патріоту, була не байдужа доля своєї Батьківщини, свого народу. Не дивлячись на катування і знущання, застосовані під час заслань і арештів, єпископ Лука одразу після початку Другої світової війни написав телеграму Голові Президії Верховної Ради М. Калініну з проханням дозволити працювати у засланні на благо Вітчизни: «Я, єпископ Лука, професор Войно-Ясенецький, відбуваю заслання. Як спеціаліст з гнійної хірургії, можу надати допомогу воїнам в умовах фронту і тилу. Прошу заслання моє призупинити і направити у госпіталь. Після закінчення війни готовий повернутися на заслання». Місцева влада довго радилась, як вчинити? Все ж таки вчений зі світовим іменем, книги якого видавались навіть у Лондоні. Вирішили таки телеграму

послати. За проханням влади святитель зайняв посаду головного хірурга Красноярського евакуаційного госпіталю, де він впродовж двох років завідував хірургічним відділенням на десять тисяч ліжок. Він забирав до себе найбільш важко хворих і поранених. Одна із комісій свідчила, що не зустрічала таких блискучих результатів лікування інфікованих поранень суглобів, як у хірурга Войно-Ясенецького. Допомогавав він пораненим воїнам і після закінчення строку заслання у 1943 році. Цей вчинок святителя Луки є вчинком благородства, що розкрив його душевну велич і красу, чесність і порядність, чисті морально-духовні риси, життєву стійкість, вміння піднятися над певною ситуацією та обрати належну особистісну позицію заради діяльної любові до Батьківщини і страждених співвітчизників. Основною властивістю справжньої любові є самозречення. Любити свою Батьківщину саме такою любов'ю – означає виконати заповідь морального закону: «Немає більшої любові ніж та, коли хто душу свою покладе за друзів своїх», як повчає Сам Христос (Ін. 15, 13) [3].

Як хірург і вчений В. Войно-Ясенецький зробив вагомий внесок у царини офтальмології, нейрохірургії, військово-польової хірургії, абдомінальної хірургії, ортопедії, гнійної хірургії, анестезіології та залишив багатий науковий спадок: 55 наукових праць з анатомії, фізіології, анестезіології, гнійної медицини, хірургії. Книга «Нариси гнійної хірургії» витримала чотири видання (1934, 1946, 1956, 2006) загальним тиражем у 60 тисяч. Серед інших праць: «Про способи анестезії, найзручніші в земській практиці», 1908), «Регіонарна анестезія при операціях шиї, язика і верхньої щелепи, 1909); «Кров'яна саркома ребра», 1910); «Про оперативне лікування переломів хребта», 1910), «Регіонарна анестезія сідничного і серединного нервів, 1912), «Пізнні резекції при інфікованих вогнепальних пораненнях суглобів», 1944); «Про гематогенний остеомієліт», 1946–1947) тощо.

Архієпископ Лука передавав ще за життя свій багатий досвід лікарям і студентам. Його спадщина як ученого і практикуючого лікаря досі залишається об'єктом дослідження в різних галузях, зокрема в теорії клінічного діагнозу, медичній психології та деонтології, біоетиці, урології, організації охорони здоров'я тощо.

Морально-богословський напрям патріотичної діяльності.

«Гуманіст, який словом і ділом поширював євангельські істини: проповідував, молився за нужденних і гнаних, багато лікував» – саме так висловлювався про святителя Луку у своєму дослідженні С. Присухін [12].

Святитель часто читав лекції, виступав із доповідями у світських закладах, але робив це принципово у духовному вбранні. В операційній висіла ікона, і кожного хворого перед операцією святитель знаменував хрестом. Вважав «недостойними тих священнослужителів, хто проповідує вищу правду, святі вимоги Христові, а сам їх не виконує, хто спокушає своєю невірністю інших навіть у чомусь малому: носить одяг не у відповідності зі священним саном» [15, с. 247]. У науковій праці «Нариси гнійної хірургії» святитель Лука перед своїм іменем також вказав і духовне звання «єпископ».

За переконаннями І. Беха, патріот – це особистість, у якої в її Я-духовному відсутні такі негативні риси, як зневага, заздрісність, жадібність, зверхність, брехливість тощо. Тому кожен повинен постійно працювати над собою, щоб вони зникли з його внутрішнього світу [2, с. 5].

Наведемо настанови святого Луки з його проповідей щодо патріотичного і морального самовиховання.

«Вільними стають тільки ті, які все життя працюють духовно, живуть вищими інтересами, намагаються вирватися з полону пристрастей і гріха... Якщо станемо з любов'ю служити один одному, тільки тоді отримаємо єдину істинну свободу» (З проповіді «Про свободу») [15, с. 320-322].

«З любов'ю, великою братською любов'ю, глибокою повагою ми повинні відноситись до євреїв, до мусульман, китайців і японців, до інших народів. Будьте християнами по духу, з любові, що наповнює серця ваші, будьте тихими, покірними, смиренними, не гордуйте іншими ... будьте справжніми християнами» (З проповіді «Що Бог очистив, того не вважай нечистим») [15, с. 44-51].

«У давні часи, а у деяких щасливих місцях землі і до сьогодні існує дивовижне сімейне єднання. Сім'я не роз'єднується і тоді, коли сини і дочки женяться і виходять заміж. Сім'я примножується приходом юнаків і дівчат зі сторони, примножується народженням дітей і очолюється старійшиною в сім'ї, сивочолим і мудрим головою сім'ї, дідом чи прадідом, якому вся сім'я підкоряється, який всією сім'єю керує. У такій щасливій патріархальній сім'ї, що об'єднана взаємною любов'ю, люди доповнюють одне одного своїми духовними якостями. Це зразок того, яким має бути людське суспільство, і держава, і весь народ. Це приклад того, як взаємна любов має об'єднувати людей і в суспільстві, і в державі, зразок того, як потрібно підкорятися найстаршим, наймудрішим і найдостойнішим» (З проповіді «Хто мати моя і брати мої?») [15, с. 185-189].

«Мета життя нашого – творити добро, зростити любов, наповнити любов'ю свої серця, спішити постійно творити добро, пам'ятаючи, що життя коротке, турбуватися про близьких, про знедолених (З проповіді «Спішіть творити добро») [15, с. 268-269].

«Маємо вміння знайти час і для того, щоб заглибитись у серце своє, знайти час, щоб допомогти людям. ...Знайте і пам'ятайте, що потрібно час від часу зупинятися, розмірковувати, заглядати у серце своє, досліджувати життя своє і ніколи не забувати, що вища мета нашого життя полягає у служінні ближнім» (З проповіді «Для чого Христос часом усамітнювався в пустелі») [15, с. 114-118].

«Людей нещасних, людей, що страждають та гинуть, будемо збагачувати світлом своєї душі, своєї любові і співчуття до них, своєю опікою їх» (З проповіді «Коли сильний зі зброєю оберігає свій дім, тоді в безпеці майно його») [15, с. 125-128].

«Справи любові, справи милосердя – це труд, оскільки справи любові і справи милосердя потребують постійної праці, потребують служіння людям, а усяке служіння складне» (З проповіді «Справи віри і труд любові») [15, с. 313-316].

«Смирення (усвідомлення своєї недосконалості) – основа усіх добродійностей... Ставте собі за мету побороти гордість, зарозумілість, задавакуватість» (З проповідей «Про смирення», «Про велич смирення») [15, с. 88-94; 94-98].

«Будьте милостивими, поблажливими, нікого не осуджуйте, ні над ким не гордуйте. Не думайте, що ви кращі за інших... В цьому полягає смирення – перша, основна добродійність християнства» (З проповіді «Милості хочу, а не жертви») [15, с. 133-134].

«Будемо і ми намагатися допомагати іншим мірою не скупую, не мізерною, а мірою щедрою» (З проповіді «Давайте і дасться вам») [15, с. 213-214].

«Полюбимо добро, будемо творити його тому, що любимо добро, не чекаючи нагород, не думаючи, які враження викличуть наші добрі справи у людей» (З проповіді «Про участь в чужих гріхах») [15, с. 249-252].

«Не робіть нічого доброго про людське око, не шукайте слави людської» (З проповіді «Про марнославство») [15, с. 264-267].

«Слідкуйте щоденно і щохвилинно за своїм мовленням, привчайте себе промовляти тільки слова благодаті, слова істини, слова любові, утримуйтеся від осудження, брехні, усілякої нечистоти, від лайливих та образливих слів» (З проповіді «Притча про таланти») [15, с. 198-202].

«Добре слово, промовлене до пропавших, сприймається ними з великою радістю. Воно як бальзам для душі їх: вони не звикли до співчуття, до допомоги; вони звикли, що усі їх лають, цураються» (З проповіді «Про милість до пропавших») [15, с. 228-231].

«Якщо промовляємо слова злі, що є отрутою для оточуючих нас людей, то отрута цих слів отруїть і наші власні серця. Не побачимо тоді добрих днів, добрі дні бачать тільки ті, хто живе з чистим серцем» (З проповіді «Спішіть Про гнилі слова») [15, с. 242-245].

«Стережіться брехні та неправди, слідкуйте за кожним порухом язика вашого і серця вашого. Маємо і словами, і ділами сторонитись усілякої неправди. Повинні стати слугами і рабами істини» (З проповіді «Послання до єфесян (гл. 4, 17-25)») [15, с. 352-355].

«Втечіть від п'яних срібллюбства, корисливості, досягніть успіху в правді, благочесті, вірі, любові, терпінні, смиренні» (З проповіді «Срібллюбство – корінь усіх бід») [15, с. 330-334].

«Соромно та гріховно жити ненаситно, заради обжерливості, коли кругом так багато голодних, тих, хто потребує нашої допомоги» (З проповіді «Горе вам, багатії») [15, с. 202-205].

«Якщо пристрасть блуда, гніву, самозвеличення, зажерливості володіє нашим серцем, то ми повинні з коренем вирвати її» (З проповіді «Всякий вогнем осолиться, і всяка жертва сіллю осолиться») [15, с. 215-222].

Вищевикладені цитати із проповідей вказують, що свої повчання святий Лука спрямовував на виховання особистостей вільних і досконалих. Особистостей, що володіють такими морально-духовними чеснотами, як смирення, любов, милосердя, чуйність, щедрість, великодушність, відданість, вірність, правдивість, чесність, благоговність: «О, якби хотів я, щоб і ви, моя паства симферопольська, стали прикладом віри, прикладом любові до Бога для всього населення Криму, щоб сяло у серцях ваших світло Христове усім бідним і знедоленим людям, людям, яких так багато в нашій країні» [15, с. 316].

За дослідженнями протодіякона і кандидата богослів'я В. Марущака, повчання архієпископа Луки були багатими за змістом і глибокими за смыслом, вони несли і несуть в собі непорушну силу духу і віри. Він відкрито, сміливо і безстрашно висловлювався на актуальні теми, викривав богоборчу антинародну, аморальну діяльність атеїстичної радянської влади. Перед прихожанами стояв «не кабінетний вчений, що переказує прочитане в богословських книгах, а сивочолий старець-архіпастир з багатим життєвим і духовним досвідом, що пройшов десятиліття в'язниць і заслань, що мав не тільки канонічне, а й моральне право навчати людей. ... Владика мужньо і твердо свідчив про Істину, перебуваючи між життям і смертю, тому його проповіді є надзвичайно переконливими. Коли він проповідував, люди з великим бажанням сприймали кожне його слово, записували, передруковували і розповсюджували» [7, с. 39, 44]. Таким чином було зібрано 12 томів його проповідей.

12 томів проповідей доповнюють два філософсько-теологічні твори святиителя Луки: «Дух, душа і тіло» і «Наука і релігія».

«Наука і релігія» – унікальний твір, що немає аналогів ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературі. У праці святий розкриває значення понять «наука», «релігія», доводить, що наука не протирічить релігії, їх не можна порівнювати: «теоретичний розум однаково безсилий і довести, і спростувати буття Бога, безсмертя душі і свободу волі. Ці питання тому й називаються трансцендентними (такими, що виходять за межі науки). Тема буття Бога не входить в компетенцію науки». Причиною усіх штучно створених протиріч між наукою і релігією називає поверхові знання в обидвох галузях, а також змішування науки зі судженнями деяких учених, що протирічать самій науці і ніяким чином не доведені та викликають марновірство. Святий Лука вважав, що студент-християнин – явище нормальне і «Слава тим студентам, які вміють перемогти традиційні забобони та упередження і зневажити безпідставний сором в ім'я істини». Вчений описує викладені в Біблії основи створення світу та буття людства, що знайшли наукове підтвердження в таких галузях, як геологія, палеонтологія, етнологія, археологія, історія, філологія та ін. Викладає тези про Христа як ідеал людської досконалості, гуманізм християнської моралі, основні принципи християнського гуманізму та християнське вчення про любов до людини: «Євангельська мораль закликає любити кожную людину, тому що загалом кожна людина достойна поваги». У книзі дослідник наводить свідчення іудейських і язичницьких філософів (І. Флавій, Пліній, Тацит, Светоній), що доводять історичне буття Ісуса Христа. Також праця вміщує висловлювання великих вчених

(Ньютон, К. Ліней, Ч. Дарвін, Л. Пастер, М. Пирогов, А. Ейнштейн, М. Коперник та ін.), письменників і філософів, художників, лікарів (Г. Гейне, Гете, Вольтер та ін.) про Бога і християнську мораль, а також взаємовідношення між наукою і релігією. Наукові пошуки видатних вчених викликали у них релігійність і переконання в існуванні Бога.

У праці «Дух, душа і тіло» святий Лука визначив серце одним із органів чуття. Вчений довів, що серце – не тільки центральний мотор кровообігу, центральний орган чуття, але й «важливий орган пізнання, орган думки і сприйняття духовних впливів. Більше того: серце, згідно Святого Письма, є орган спілкування людини з Богом, а тому є органом вищого пізнання... Також це орган бажання, джерело волі, добрих і злих намірів... Другий, після мозку, орган сприйняття, пізнання і думки» [16, с. 163, 171, 175]. Дослідник розкрив постійний зв'язок і взаємодію між духом, душею і тілом людини. Наголошував, що «дух не безумовно пов'язаний з душею і тілом та може існувати окремо» [16, с. 243]. Життя духу науковець нероздільно і тісно пов'язує з усією нервово-психічною діяльністю людини та визначає важливою і могутньою основою її пам'яті: «В ньому (дусі) відображаються усі наші думки, почуття, вольові акти – все те, що відбувається у нашій феноменальній свідомості» [16, с. 260]. Доводить, що людина володіє не тільки п'ятьма органами чуття, але й трансцендентними, духовними властивостями сприйняття вищого порядку, що не відомі фізіологам (наприклад, широко відомі факти народження уві сні наукових ідей, теорем, музичних і поетичних творів тощо) [16, с. 249]. Пояснює життя тіла і душі людини, доводить існування безсмертя людського духу на прикладі розвитку виноградної лози: «Із припиненням живлення лози соками вона приречена на гниття; але життя виноградних ягід продовжується в отриманому із них вині. В нього переходить все цінне, прекрасне і благовонне, що було вироблено із живих ягодах під благодійною дією світла і сонячного тепла. І подібно тому, як вино не псується, а продовжує жити своїм власним життям після смерті винограду, з роками стає більш якісним і дорогоцінним, так і в безсмертному дусі людському продовжується вічне життя і безкінечний розвиток в напрямку добра чи зла після смерті тіла, мозку, серця і припинення діяльності душі» [16, с. 283]. Також обґрунтував існування раю для праведників і пекла для грішників: «Життя мозку і серця, життя усіх органів тіла потрібні для формування духу і припиняються, коли його формування закінчено, чи повністю визначився його напрямок. ... Дух праведників після смерті тіла отримує можливість безмежного розвитку в напрямку добра і Божої любові, а дух грішників буде вічно мучитися своїм відчуженням від Бога ...» [16, с. 283].

Отже, богословські твори святого Луки є глибокими і фундаментальними дослідженнями, наслідком ґрунтовного аналізу великої кількості наукових джерел, праць учених, більшість з яких він вивчав мовою оригіналу та свідчать про енциклопедичність знань, глибокий інтелект, наукове підґрунтя його релігійності та духовності.

Пастирсько-опікувальний напрямок патріотичної діяльності.

Напружену роботу хірурга, потужну і блискучу наукову діяльність Валентин Феліксович Войно-Ясенецький поєднував зі святительським служінням.

Патріот – людина, яка турбується в першу чергу про власний духовний розвиток. Адже, за визначенням О. Олексюк та М. Ткач, духовність – «сутнісна якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури» [10. с. 12-13].

Валентин Феліксович Войно-Ясенецький регулярно відвідував церкву, був активним мирянином, виступав на богословських зібраннях, його промови завжди справляли велике враження на прихожан. В атеїстичні часи, коли багато зрікались віри, Христа заради збереження свого життя, відомий хірург не побоявся прийняти сан диякона (у 1921 р.), згодом священника і служити Богу, що свідчить про високий рівень його мужності, стійкості й відданості вищим ідеям, оволодіння духовними цінностями. У 1923 році 46-річний священник Валентин прийняв важливе рішення стати ченцем. У постригу був названий іменем апостола і євангеліста Луки. У тому ж році став архієреєм. У 1943 р. єпископ Лука був возведений у сан архієпископа. Під час заслання опікувався церковним устроєм різних регіонів (Туркестану, міст Єнісейськ, Туруханськ, Плахіно, Ташкент, Архангельськ, Красноярського краю). З його прибуттям на кожну з єпархій оживлялось духовне життя: рукополагав дияконів і священників, подавав прохання владним структурам про відкриття та благоустрій храмів, про надання віруючим права вільно відвідувати церковне богослужіння у святкові дні, дбав про релігійну просвіту інтелігенції, церковне виховання дітей, створення недільних шкіл для дорослих, здійснював богослужіння при великій кількості прихожан.

На Кримську землю архієпископ Лука прибув у 1946 році, де його зустріли різні проблеми: післявоєнна розруха, закриті храми, відсутність священників. Багато сил та енергії доклав Владика, щоб навести порядок в єпархії: перешкоджав закриттю храмів, відкривав нові, особливо у сільській місцевості, постійно боровся з ересю та сектантством, антирелігійною пропагандою. Від священників архієпископ Лука вимагав строгого дотримання церковних канонів і правил. Слідкував за належним і благоговійним здійсненням чинопослідування богослужіння та Таїнств, дбав про духовний ріст та освіченість священнослужителів, достойне виконання ними своїх пастирських обов'язків, приймав адміністративні міри до порушників церковного уставу, збирав єпархіальні збори для вирішення важливих церковних проблем, уважно відносився до потреб кліриків єпархії.

Таким чином під керівництвом святителя Луки повсюди у єпархіях спостерігався загальнонародний духовний підйом, енергійний розвиток релігійної діяльності.

1946-1961 роки були майже повністю присвячені архіпастирському служінню. Він залишався цілителем душ та лікарем тіл. Читав лекції в медичному інституті, публікував нові роботи з медицини, працював над богословськими трактатами.

У 1954 році піднялась нова хвиля гонінь на Церкву. Знову виникла «Справа Войно-Ясенецького». Телефонні розмови Владики прослуховувались, його листи переглядались, так звані, церковні фотографії відображали обличчя тих, хто з ним спілкувався... Хвороба очей прогресувала, і у 1958 році він повністю втратив зір. Однак, як згадує протоієрей Євгеній Воршевський, навіть така хвороба не заважала Владичі здійснювати Богослужіння. Архієпископ Лука входив без сторонньої допомоги в храм, прикладався до ікон, читав напам'ять богослужбові молитви і Євангеліє, помазував елеєм, виголошував проникливі проповіді. Архіпастир, втративши зір, також продовжував керувати Сімферопольською єпархією протягом трьох років та інколи приймав хворих, вражаючи місцевих лікарів безпомилковими діагнозами.

Патріотизм особистості святителя закономірно пов'язаний з гуманізмом, соціальною справедливістю, турботою, взаємоповагою. Активна громадянська позиція його особистості формувалась під впливом низки внутрішніх і зовнішніх факторів, зокрема, у ціннісних видах діяльності, до яких науковці (І. Гавриш та ін.) відносять добродійну діяльність – «активну, альтруїстично-ціннісну взаємодію людини з середовищем, у якій вона досягає свідомо поставленої моральної мети» [5, с. 23].

Жив архієпископ Лука дуже скромно: ходив в старій рясі, все, що мав, роздавав малозабезпеченим сім'ям, але щоденно на архієрейській кухні готувались обіди на 15-20 чоловік. Багатьох жителів Сімферополя спасли у ті голодні роки обіди архієпископа Луки.

На згадку про добротність святителя і дотепер в день урочистого відзначення його пам'яті (11 червня) сестри Свято-Троїцького жіночого монастиря, де покояться його мощі, влаштовують благодійну трапезу («незабутні» булочки і чай із лікарських трав Криму).

Архієпископ Лука не залишав, не дивлячись на похилий вік, медичну практику. Він був консультантом у Сімферопольському військовому шпиталі, у тяжких випадках нерідко сам оперував хворих. Владика володів безцінним даром: з вражаючою точністю ставив діагнози. У своєму домі (на вул. Курчатова, 1) архієпископ Лука безкоштовно приймав хворих людей, які до цього часу із вдячністю згадують його, допомагав усім, незалежно від віросповідання. Кожне зі служінь святителя, і як архієрея, і як хірурга, потребувало значних зусиль та повної самовіддачі, особливо тоді, коли вчений повністю втратив зір. Авторитет Владики був таким великим, що хворі під час богослужіння намагались доторкнутися до його облачення, вірячи, що один лиш дотик допоможе їм перемогти хворобу.

Для святителя Луки завжди було великою радістю допомагати хворим: «Глибокою радістю радувався, коли вдавалось спасти від смерті, позбавити страждань хворого, а їх у мене було багато-багато. І це була радість велика – радість бачити вдячність у очах людей, що позбулись страждань» [15, с. 356].

Ще за життя видатний хірург отримав світські нагороди: премію імені Хойнацького Варшавського університету за книгу «Регіонарна анестезія» (1916), медаль «За доблесну працю у Великій Вітчизняній війні» (1945), Сталінську премію I ступеня за

монографії «Нариси гнійної хірургії» та «Пізні резекції за вогнепальних поранень суглобів» (1946). Велику грошову винагороду вчений цілковито передав сиротам та вдовам загиблих у війні.

Архієпископ Лука відійшов у вічність 11 червня 1961 року. Його було поховано у Сімферополі на кладовищі біля храму Всіх Святих. 22 листопада 1995 року рішенням Синоду Української Православної Церкви архієпископа Сімферопольського і Кримського Луку прославлено у сонмі місцевошанованих святих за мучеництво, сповідництво та праведне життя. 20 березня 1996 року мощі святителя були урочисто перенесені в кафедральний Свято-Троїцький собор, де вони покояться і донині. У 2000 році архієпископа Луку було прославлено у сонмі новомучеників та сповідників. Нині мощі святителя Луки зберігаються у срібній раці, яку у 2002 році подарували Свято-Троїцькому монастирю грецькі священнослужителі (архімандрит Еладської церкви Нектаріос (Андонопулос) і отець Михаїл). [11, с. 250-251].

На честь святителя Луки (Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького) відкрито пам'ятники, музеї, встановлено меморіальні дошки і пам'ятні знаки, побудовано каплиці та храми у містах Києві, Сімферополі, Керчі та інших містечках і селах, де він певний час мешкав, служив, лікував. Біля пам'ятників завжди, і взимку, і влітку, букети квітів. Так люди виражають свою любов і вдячність святому сповіднику і хірургу.

Також пам'яті святого Луки присвячуються богословські, всеукраїнські та міжнародні науково-практичні конференції, у яких беруть участь провідні фахівці з богослов'я, філософії, гуманітарних наук та медицини.

Це свідчить про визнання у світовій спільноті багатогранної професійної, науково-викладацької, морально-богословської, пастирсько-опікувальної патріотичної діяльності генія українського народу – святителя Луки Кримського (Валентина Феліксовича Войно-Ясенецького).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, святитель Лука Кримський своїм життям явив приклад самовідданого служіння Батьківщині як талановитий лікар-хірург, видатний вчений, ревний архіпастир та богатир духа. Для майбутніх педагогів святитель Лука (Войно-Ясенецький) є зразком органічного поєднання професійної та наукової діяльності, інтелектуального і духовного потенціалу в ім'я ближнього та людства загалом.

Перспективними напрямками дослідження є подальший пошук ефективних форм, засобів і прийомів патріотичного виховання молодого покоління. Також маловивченими залишаються питання впливу життєписів видатних українців на особливості патріотичного виховання за кордоном.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості*: підручник, Київ: Либідь, 848.
2. Бех, І. Д., Кириченко, В. І., Петрочко, Ж. В., 2016. *З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді)*: посіб. 2 вид., змінене, Харків: «Друкарня Мадрид», 140. Доступно: <<https://www.kremenetslyceum.com.ua/wp-content/uploads/trening-progr-z-Ukrayinoyu-v-sertsi.pdf>>.
3. *Біблія*, 2021. Переклад Огієнко І. ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 1412.
4. Бутенко, А. П. *Вища освіта – це про ідентичність і патріотизм*. Доступно: <https://osvita.ua/blogs/87354/?fbclid=IwAR2pIOrgzGH7E1FpHcSm0j-YRgysYkWD81CAS3DCMFFzFyQ2LSolu5_oy5LA>.
5. Гавриш, І. І., 2015. Забезпечення системності в організації добродійної діяльності як передумова виховання культури взаємин молодших школярів, *Молодий вчений*, 4 (19), 3, розділ: *Педагогічні науки*, Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика», 22-26.
6. Лисичкін, В. А., 2001. Хресний шлях святителя хірурга, *Наука та релігія. Троїцьке слово*, 5-29.
7. Марущак, В. (протодиякон), 2007 Архіпастирський подвиг святителя Кримського Луки (Війно-Ясенецького), *Феномен святості в ХХ столітті*: матеріали богословської конференції «Бердянські читання», Бердянськ, 36-46.
8. Марченко, Є., 2011. Життєвий подвиг лікаря-християнина: святитель Лука (Войно-Ясенецький) та Микола Іванович Пирогов. *Православна Церква і сучасна медицина: життя, хвороба, смерть, безсмертя*: збірка доповідей конференції: Кам'янець-Подільський, 80-85.
9. Огієнко, І., 1999. *Життєписи великих українців / Упоряд.*, авт. іст.-біогр. Нарису та приміт. М. С. Тимошик, Київ: Либідь, 672. («Літературні пам'ятки України»).
10. Олексюк, О. М., 2004. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*: навч. посіб., Київ: Знання України, 264.
11. *Основи православної культури Криму*, 2004. Посібник для системи навчальних закладів загальної середньої освіти Автономної Республіки Крим / під нав. ред проф. Т. І. Тітової, прот. Олександра Якушечкіна, Сімферополь: Сімферопольська та Кримська єпархія Української Православної Церкви, 320. Присухін С. І. Лука (Войно-Ясенецький). *Велика українська енциклопедія*. Доступно: <[https://vue.gov.ua/Лука_\(Войно-Ясенецький\)](https://vue.gov.ua/Лука_(Войно-Ясенецький))>.
12. *Про вищу освіту: Закон України* від 01.07.2014 р. №1556-VII. Дата оновлення: 16.09.2022. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>>.
13. *Про необхідність посилення історико-культурного компонента як обов'язкової складової вищої освіти*: Рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 21 червня 2022 р. про історико-культурну складову освітнього процесу. Доступно: <<https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/Рішення-Національного-агентства-про-історико-культурну-складову-освітнього-процесу.pdf>>.

14. *Проповіді архієпископа Луки (1946–1948 рр.)*, 2007. Видання Сімферопольської та Кримської єпархії, 376.

15. Фіцула, М. М., 2014. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб., 2 вид., доп.*, Київ: Академвидав, 456.

PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS BASED ON BIOGRAPHIES OF GREAT UKRAINIANS

Liudmyla Moskovchuk,

The candidate of pedagogical sciences,

Senior Lecturer of the theory and methods of basic education cathedra,

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University

Kamyanets-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>

m.lyudmyla@ukr.net

Abstract. The article highlights and analyzes the leading directions of the patriotic life of St. Luka Krymsky (Valentyn Feliksovich Voyno-Yasenetsky), outlines the exceptional mission and gifts of an outstanding surgeon, reveals the theoretical and practical significance of the scientific works of a world-famous scientist, the deep spirituality of theological works, substantiates the essence of the multifaceted life of St. Luka as an important basis for the patriotic upbringing of future teachers.

The active life sphere of the personality of St. Luka Krymsky is filled with patriotic acts of service, devotion, loyalty, nobility in relation to his Motherland and acts of sensitivity and mercy in relation to others. Among the leading directions of the patriotic life activity of St. Luka Krymsky are professional-research, moral-theological, pastoral-caring.

The professional and research direction of the patriotic activity of Saint Luka Krymskyi (Valentyn Feliksovich Voyno-Yasenetskyi) consisted in selfless service to people and the Motherland as a surgeon with wide specialization and a doctor of medicine. He gained a lot of experience as a zemstvo doctor, later the chief doctor and surgeon of many hospitals during the First and Second World War and peacetime. He became a specialist in purulent surgery. Demonstrated high professionalism, successfully conducted complex operations. He saved the lives and health of thousands of wounded and sick people. In his direct professional activity, he mastered not only surgery, but also obstetrics, gynecology, therapy, and pediatrics. The results of the research and the rich surgical experience of the scientist opened new directions in the field of medicine (regional anesthesia) and have not lost their importance even today. He left a rich scientific legacy. Author of 55 scientific works on anatomy, physiology, anesthesiology, purulent medicine, surgery. He made a significant contribution to the fields of ophthalmology, neurosurgery, military field surgery, abdominal surgery, orthopedics, purulent surgery, and anesthesiology. An outstanding scientist with a world name. During his lifetime, he passed on his rich experience to doctors and students. His legacy as a scientist and practitioner is still the

subject of research in various fields, including the theory of clinical diagnosis, medical psychology and deontology, bioethics, urology, health care organization, etc.

The moral and theological direction of the patriotic activity of St. Lukza of Krymsky consisted in self-education and the education of fellow countrymen as free and perfect individuals. He went down in history not only as a talented doctor and scientist, but also as an outstanding hierarch. He directed his sermons to foster a humane attitude towards others on the basis of Christian morality. Encouraged to master such moral and spiritual virtues as humility, love, mercy, sensitivity, generosity, devotion, loyalty, truthfulness, honesty, eloquence.

He prepared for publication two philosophical and theological works: "Spirit, soul and body" and "Science and religion". He revealed and proved the connections between science and religion, the inseparable metaphysical connections between the human body, soul and spirit, the transcendent spiritual abilities of man and his immortality. He defined the heart as an organ of sensation, cognition, thought and perception of spiritual influences. Based on the materials of the saint's teachings, 12 volumes of his sermons were collected.

The pastoral and caring direction of the patriotic activity of St. Luka Krymsky consisted in the spiritual and physical care of those around him. During the times of Soviet power and atheistic propaganda, he took care of the spiritual health of society, energetic development of religious activities. He took the rank of priest, later monastic tonsure and the rank of bishop. Managed many dioceses. He looked after the opening and improvement of temples, defended the rights of believers to free religion, took care of the religious education of adults and children. He carried out active preaching and social activities. Engaged in charity. He organized charity dinners, helped the sick, low-income families, widows and orphans.

The proposed article is aimed at organizing such an educational process in institutions of higher education, which would be saturated with ideas of patriotism, which spiritualize students and cause them to understand involvement in all aspects of social life and corresponding care for the improvement of the Motherland.

Keywords: patriotic education; future teachers; extracurricular educational activities; Saint Luka Krymsky.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bekh, I. D., 2008. *Vykhovannia osobystosti* [Personality education]: pidruchnyk, Kyiv: Lybid, 848.
2. Bekh, I. D., Kyrchenko, V. I., Petrochko, Zh. V., 2016. *Z Ukrainoiu v sertsii (treninh z patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi)* [With Ukraine in the heart (training on patriotic education of children and youth)]: posib. 2 vyd., zminene, Kharkiv: «Drukarnia Madryd», 140. Dostupno: <<https://www.kremenetslyceum.com.ua/wp-content/uploads/trening-progr-z-Ukrayinoyu-v-sertsii.pdf>>.
3. *Bibliia*, 2021 [Bible]. Pereklad Ohienko I. VBF «Skhidnoievropeiska humanitarna misiia», 1412.

4. Butenko, A. P. *Vyshcha osvita – tse pro identychnist i patriotyzm* [Higher education is about identity and patriotism]. Dostupno: <https://osvita.ua/blogs/87354/?fbclid=IwAR2pIOrgzH7E1FpHcSm0j-YRgysYkWD81CAS3 D CMFFzFyQ2LSolu5_oy5LA>.
5. Havrysh, I. I., 2015. Zabezpechennia systemnosti v orhanizatsii dobrodiinoi diialnosti yak peredumova vykhovannia kultury vzaiemyn molodshykh shkolariv [Ensuring systematicity in the organization of charitable activities as a prerequisite for fostering a culture of relationships among younger schoolchildren], *Molodyi vchenyi*, 4 (19), 3, rozdil: Pedahohichni nauky, Kherson: TOV «Vydavnychiy dim «Helvetyka», 22-26.
6. Lisichkin, V. A., 2001. Krestnyj put' svyatitelja hirurga [The Way of the Cross of the Saint Surgeon], *Nauka i religija. Troickoe slovo*, 5-29.
7. Marushhak, V. (protodijakon), 2007. Arhipastirskij podvig svyatitelja Krymskogo Luki (Vojno-Jasenec'kogo) [The archpastoral feat of St. Luke of Crimea (Vijno-Yasenetskyi)], *Fenomen svjatosti v HH stoletii: materialy bogoslovs'koi konferencii «Berdjanskije chtenija»*, Berdjansk, 36-46.
8. Marchenko, Ye., 2011. Zhyttievyy podvyh likaria-khrystyianyna: sviatitel Luka (Voyno-Yasenetskyi) ta Mykola Ivanovych Pyrohov [The Life Feat of a Christian Doctor: Saint Luke (Voyno-Yasenetskyi) and Mykola Ivanovich Pirogov], *Pravoslavna Tserkva i suchasna medytsyna: zhyttia, khvoroba, smert, bezsmertia: zbirka dopovidei konferentsii*, Kamianets-Podilskyi, 80-85.
9. Ohienko, I., 1999. *Zhyttiiepysy velykykh ukrainsiv* [Biographies of great Ukrainians] / Uporiad., avt. ist.-biohr. Narysu ta prymit. M. S. Tymoshyk, Kyiv: Lybid., 672.
10. Oleksiuk. O. M., 2004. *Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva* [Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the sphere of musical art]: navch. posib., Kyiv: Znannia Ukrainy, 264.
11. *Osnovy pravoslavnoi kultury Krymu*, 2004 [Fundamentals of the Orthodox culture of Crimea]. Posibnyk dlia systemy navchalnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity Avtonomnoi Respubliky Krym / pid nav. red prof. T.I. Titovoi, prot. Oleksandra Yakushechkina, Simferopol: Simferopolska ta Krymska yeparkhiia Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy, 320. Prysukhin S. I. Luka (Voyno-Yasenetskyi). Velyka ukrainska entsyklopediia. Dostupno: <[https://vue.gov.ua/Luka \(Voyno-Yasenetskyi\)](https://vue.gov.ua/Luka (Voyno-Yasenetskyi))>.
12. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 r. №1556-VII. Data onovlennia: 16.09.2022. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>>.
14. *Pro neobkhidnist posylennia istoriko-kulturnoho komponenta yak oboviazkovoï skladovoï vyshchoï osvity* [On the need to strengthen the historical and cultural component as a mandatory component of higher education]: Rishennia Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoï osvity vid 21 chervnia 2022 r. pro istoriko-kulturnu skladovu osvitnoho protsesu. Dostupno: <<https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/06/Rishennia-Natsionalnoho-ahentstva-pro-istoriko-kulturnu-skladovu-osvitnoho-protsesu.pdf>>.
15. *Propovidi arkhiepyskopa Luky (1946–1948 rr.)*, 2007 [Sermons of Archbishop Luka (1946–1948)]. Vydannia Simferopolskoi ta Krymskoi yeparkhii, 376.
16. Fitsula M. M., 2014. *Pedahohika vyshchoï shkoly* [Higher school pedagogy: education]: navch. posib. 2 vyd., dop. Kyiv: Akademvydav, 456.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-155-167>

УДК 378.147:811.124]:004

Сторчова Тетяна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови,

керівник відділу міжнародних зв'язків,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4830-2062>

storchova.tetyana@kpnu.edu.ua

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті представлено результати досліджень особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні майбутніх філологів латинської мови з огляду на впровадження змішаних та дистанційних форм навчання здобувачів вищої освіти. Зокрема, обґрунтовано позиції з застосування цифрових інструментів в освітньому середовищі з дотриманням ціннісних пріоритетів в контексті Європейського простору вищої освіти.

Досліджено становлення поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та акцентовано його значення у базових документах, які визначають пришвидшений процес розвитку людства. Доведено, що цифрова трансформація освіти розширює можливості здобувачів вищої освіти, зокрема у вивченні навчальної дисципліни «Латинська мова» майбутніми філологами, яка за своїми компонентами є рушійною силою пропедевтичного етапу формування філологічного мислення здобувачів. Зокрема, проаналізовано та деталізовано функціональні можливості модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (Moodle), інтерактивної віртуальної дошки Google Jamboard у призмі презентації граматичного матеріалу та формування рецептивних граматичних навичок латинської мови.

Обґрунтовано позицію, що комбінування сучасних цифрових інструментів у навчанні латинської мови створює умови для застосування новітніх технологій навчання, зокрема технології «перевернутого класу», яка нині є одним із індикаторів студентоцентрованого підходу з пріоритетним формуванням навчальних стратегій, наприклад, у процесі самостійної підготовки до заняття. Технологія «перевернутого класу» користується неабиякою популярністю у таких країнах як Швейцарія, Велика Британія, Німеччина, Ірландія, Португалія. Запропоновано алгоритм роботи над темою «Imperfectum Indicativi Activi» у межах технології «перевернутого класу» із деталізацією усіх етапів роботи та особливостей залучення таких цифрових інструментів як Moodle, Google Meet, Power Point Presentation, Google Jamboard.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; латинська мова; очне та онлайн навчання; презентація; навичка; перевернутий клас.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Наше сьогодні вносить свої корективи у пришвидшену цифрову трансформацію освітньої галузі. Виклики, які постають перед системою вищої освіти, повсякчас закликають усіх учасників освітнього процесу як до миттєвих змін, так і до трансформацій у наближених та віддалених перспективах. Про діджиталізацію у формі цифрової та змішаної освіти, відповідні компетентності у здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, освітні дослідження та прогнозування йшлося у Паризькому комюніке (2018 р.): «Цифровізація відіграє важливу роль у всіх сферах життя суспільства, і ми визнаємо її потенціал для зміни способу здобуття вищої освіти і навчання на різних етапах життя людей. Ми закликаємо наші заклади вищої освіти готувати своїх студентів та підтримувати своїх викладачів до творчих дій у цифровому середовищі».

Наразі точаться дискусії у наукових та освітянських колах щодо ролі цифрових технологій, співвідношення людського середовища навчання і викладання з цифровим середовищем, у полі зору вчених роль цифрових технологій у сприянні досягненню цілей політики в галузі вищої освіти тощо (J. Bishop, C. Brame, A. Lyddon, E. Westermann, B. Ковальчук, Т. Коноваленко, І. Столяренко та інші). Вітчизняні вчені-методисти, викладачі-практики у пошуках ефективної трансформації та адаптації традиційних форм навчання у сучасному цифровому середовищі, а саме одному із його спектрів – застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення поняття «інформаційно-комунікаційні технології» пройшло тривалий етап свого розвитку: «нові/новітні інформаційні технології навчання», «технології комп'ютерного навчання», «технології комп'ютеризованого навчання» тощо. У науковій літературі інформаційну технологію навчання (ІТН) було визначено як сукупність теоретичних знань інформаційно-комп'ютерних засобів та методик, що регламентують їх використання у навчанні [1, с. 14]. Лілія Морська у своїй науковій праці «Інформаційні технології у навчанні іноземних мов» [1] послуговується таким підходом до розуміння ІТН, відповідно до якого створюється певне навчальне середовище, де ключова роль належить інформаційним технологіям.

У сучасній дидактиці можливості застосування інформаційних технологій (ІТ) розглядаються у трьох аспектах:

- 1) ІТ як допоміжні засоби навчання для організації самостійної навчальної діяльності (в основному тренувального характеру);
- 2) ІТ як засіб створення нового навчального середовища, як інструмент пізнання;
- 3) ІТ як засіб комунікації та джерело інформації [1, с. 15].

Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ), яке закріплено у плані Сталого Розвитку 2030, розглядається як вагомий потенціал пришвидшення прогресу людства, цифровізації, підтримки розвитку знань спільнот з особливими потребами на

основі прав людини, досягнень гендерної рівності та розширення прав і можливостей. Для ЮНЕСКО розвиток інклюзивних знань суспільства базується на чотирьох опорах: свобода висловлювань та свобода інформації, вільний доступ до інформації та знань, якість навчання для усіх, повага до мовного та культурного різноманіття. Саме тому роль ІКТ є вирішальною для досягнення усіх 17 цілей сталого розвитку, зокрема якість освіти (ціль 4), гендерна рівність (ціль 5), інфраструктура (ціль 9) тощо [2, с. 1].

ІКТ – це навчання в електронному освітньому середовищі з метою розширення доступу до освітніх ресурсів (теоретично до необмеженого обсягу та швидкості доступу), збільшення контактної взаємодії з викладачем, побудови індивідуальних траєкторій підготовки та об'єктивного контролю і моніторингу досягнень здобувача.

Вітчизняні науковці-методисти поняття ІКТ у навчанні іноземних мов і культур розглядають як такі, в основі яких лежить формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності з використанням технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання мовленнєвої інформації за допомогою комп'ютерних комунікацій [3, с. 27].

Ефективне залучення ІКТ до навчальних аудиторій покликане трансформувати освіту загалом та розширити можливості студентів. У цьому контексті необхідною умовою є наявність у вчителів компетентностей для інтеграції ІКТ у їхню професійну практику для забезпечення рівності та якості навчання.

Рамка ІКТ компетентності, яка розроблена ЮНЕСКО для вчителів [2], містить 18 субкомпетентностей, укладених відповідно до шести аспектів професійної практики вчителя у межах трьох рівнів педагогічного використання ІКТ учителями. Шість аспектів професійної практики учителів адресовані 1) розумінню ролі ІКТ в освітній політиці; 2) програмі та оцінюванню; 3) педагогіці; 4) застосуванню цифрових навичок; 5) організації та адмініструванню; 6) професійному навчанню учителів. Рамка ІКТ компетентності алгоритмізується крізь призму трьох рівнів розвитку вчителя у педагогічному використанні ІКТ: набуття знань, поглиблення знань, створення знань.

Латинська мова як навчальна дисципліна комбінує компаративний, теоретичний та практичний складники пропедевтичного етапу підготовки майбутніх філологів, виступає необхідним засобом систематизації знань, усвідомлення загальних понять про будову мови, формування уміння здійснювати спостереження за явищами мови та аналізувати мовний матеріал.

Читання латиномовного тексту як сукупності переробки лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації, реалізується шляхом одночасного залучення великої кількості фонетичних, граматичних та лексичних мовних явищ, акумуляція яких є ґрунтовним досвідом у формуванні філологічного мислення студентів. Жодна сучасна європейська мова не володіє такою потужною репрезентативністю мовних явищ у текстах як латина.

Попри те, що зміст, структура, методи та прийоми навчання латинської мови поступово оновлюються, рецепція мовного матеріалу через автоматизоване сприйняття граматики в тексті потребує суттєвого оновлення на основі залучення

сучасних ІКТ. Навчання латини в умовах рецептивного білінгвізму із застосуванням ІКТ на онлайн чи офлайн заняттях є надзвичайно перспективним напрямом поєднання багатокомпонентної навчальної дисципліни галузі «лінгвістичної археології» із цифровими інноваціями в умовах сучасних форм освітнього процесу, видів навчальних занять, методів викладання та навчання.

Застосування зіставного, аналітико-перекладного та пареміологічного підходів, свідомозіставного, взаємозіставного та лексико(текстуально)-перекладного методів навчання латини на основі ІКТ з проєкцією на розвиток рецептивних лексико-граматичних навичок докорінно змінюють навчальні стратегії студентів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є дослідження форм та шляхів імплементації ІКТ у компаративній, теоретичній і практичній складники навчальної дисципліни «Латинська мова». Окреслена мета спрямована на вирішення таких **завдань**:

- 1) здійснити відбір засобів ІКТ для ефективного та інтерактивного навчання майбутніх філологів латинської мови;
- 2) окреслити особливості презентації граматичного матеріалу та формування рецептивних граматичних навичок засобами ІКТ;
- 3) розробити алгоритм використання технології «Flipped Classroom» із комбінованим застосуванням засобів ІКТ на прикладі граматичної теми навчальної дисципліни «Латинська мова».

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Одним із найпоширеніших навчальних середовищ закладів освіти різних рівнів є модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище (Moodle). Його вільна система керування навчанням, орієнтована передусім на організацію взаємодії між викладачем і студентами у форматі традиційних дистанційних курсів та для підтримування очного навчання. Moodle надає широкий спектр інструментів, що сприяє ефективності навчального курсу, зокрема курсу латинської мови:

1. Завантаження текстових, аудіо- та відео-матеріалів до курсу латинської мови, що максимально візуалізує та «оживляє» давню класичну мову. Створення викладачем власних коротких аудіо- та відео-звернень до студентів у кожному розділі навчальної дисципліни (за потреби).

2. Онлайн тести різних форматів: правильна/неправильна відповідь (True/False), поєднання (Matching), обирання правильної відповіді, завершення речення тощо. Moodle миттєво оцінює рівень знань студентів, рівень сформованості мовних навичок та рівень мовленнєвого вміння читання. Кількість питань кожного тесту синхронного/асинхронного не повинна перевищувати число 20 з розрахунку одне питання – одна хвилина. Тести варто створювати та розміщувати у кожній граматичній темі з обов'язковим соціокультурним складником – *Dicta et Sententiae*,

який корелює із граматичною темою, що вивчається. Тобто студенти обирають ті вислови, які презентують граматичну тему, що вивчається тощо.

3. Збір і перевірка завдань, наприклад, переклад тексту або написання есе на тему обраного крилатого вислову. Розміщення і прийом завдань у режимі онлайн значно спрощує процедуру поточного контролю – оцінки відслідковуються автоматично. Крім того система Moodle дає змогу організувати кросрецензування завдань з анонімним оцінюванням робіт студентів один одним, що підвищує та стимулює мотивацію та ефективність навчання.

4. Електронний журнал успішності. Онлайн варіант журналу контролю успішності дає студентам змогу бачити та спостерігати лише свою освітню траєкторію.

5. Форуми та чати. Студентам пропонуються засоби для комунікації за межами навчальних аудиторій. Форум дає студентам більше часу на обдумування та формулювання відповідей. Чати дають змогу організувати легке і швидке спілкування студентів (наприклад, для обговорення спільного завдання або проєкту) і викладача незалежно від їх місцезнаходження. Чати можна використовувати з різною метою – від анонсів курсів, змін у розкладі, до проведення самого заняття у режимі чату тощо.

6. Одним із цінних ресурсів Moodle є Глосарій як вбудований електронний словник. Роботу з ним варто організувати систематизовано: компонент граматичної термінології, компонент лексичний для аналізу та перекладу текстів та компонент «Dicta et sententiae» з тлумаченням крилатих висловів, історією їх походження, візуалізацією тощо.

Популярним нині та й водночас доступним є інструмент Google Jamboard. Це інтерактивна віртуальна дошка, яка дозволяє одночасно як візуалізувати навчальну інформацію на навчальному онлайн занятті в Google Meet, так і активно взаємодіяти зі студентами в режимі реального часу. Його робоча поверхня – це сторінки-слайди, для наповнення яких доступні такі інструменти: пензлик, гумка, курсор, різнобарвний стікер, форми, текст, вставка зображень та лазерна вказівка.

На заняттях з латинської мови Google Jamboard є незамінним інструментом на етапі презентації граматичного матеріалу.

В'ячеслав Шовковий для презентації граматичного матеріалу пропонує використовувати такі методичні прийоми [4, с. 84]:

- *пояснення особливостей утворення парадигми слова (синтаксичної конструкції);*
- *алгоритмізація* формотвірної чи конструкцієвірної моделі (презентація схеми послідовності дій утворення граматичної форми чи граматичної конструкції);
- *унаочнення* (використання мовної наочності, яка б демонструвала граматичну форму чи синтаксичну конструкцію);
- *переклад* граматичних форм та синтаксичних конструкцій, з метою надання їм певних значень;
- *введення* форми чи конструкції у контекст для виявлення специфіки функціональної семантики;
- *зіставлення* виучуваної форми зі схожими за змістом чи/та формою вираження аналогами/еквівалентами в рідній та інших іноземних мовах.

Для забезпечення студентоцентрованого навчання Google Jamboard, під час пояснення наприклад, особливостей структури латинського дієслова або парадигми слова чи синтаксичної конструкції, дозволить викладачеві максимально візуалізувати навчальний матеріал та залучити студентів ще на етапі презентації активно взаємодіяти з однокласниками віртуально.

Google Jamboard також є ефективним інструментом на початковому етапі заняття у формі warming-up або перевірки знань. Студентам можна запропонувати за допомогою різнокольорових стікерів вписати терміни/словникові форми лексичних одиниць/граматичні форми у непрямих відмінках/крилаті вислови тощо та запросити одного зі студентів прокоментувати стікери блакитного кольору, іншого – жовтого і т.д. Така навчальна ситуація створює атмосферу непередбачуваності, що заохочує здобувачів вищої освіти готуватися до навчальних занять якнайкраще.

Під час аудиторного заняття викладач не завжди може переглянути усі відповіді студентів, які фіксуються у зошитах, однак онлайн-заняття надає таку можливість. Цінним є також те, що залишаючи свої нотатки на Google Jamboard, викладач має можливість прокоментувати помилки студентів, не вказуючи імен, що позитивно впливає на мотивацію до вивчення класичної мови.

«Перевернутий клас» або перевернуте навчання («flipped classroom», «flipped teaching» or «flipped learning») наразі не має чітких теоретичних визначень та подекуди у науковій та науково-популярній літературі трактується як педагогічний підхід, метод або система. «Перевернутий клас» є тим стратегічним засобом, який дозволяє комбінувати використання різноманітних ІКТ з метою координування студентів, підтримки їхнього навчання поза навчальної аудиторії, створюючи ефективно навчальне онлайн та офлайн середовище.

«Перевернутий клас» як педагогічний підхід, розроблений у 2007 році американськими вчителями хімії Дж. Бергманом (J. Bergmann) та А. Семсом (A. Sams) в умовах закладу середньої освіти здобув світової популярності як інноваційний спосіб якісного опанування матеріалу на засадах поєднання дидактичних можливостей очного та онлайн-навчання [5].

«Перевернутий клас» забезпечує деталізоване та індивідуалізоване навчання здобувачів освіти, яке сфокусоване на використанні цифрових ресурсів для розуміння змісту, концепцій або теорій, пов'язаними із результатами навчання. Навчання реалізується у віртуальному та фізичному просторі з метою обговорення знань, які були здобуті самостійно. Роль викладача полягає у заповненні прогалів в знаннях здобувачів, які є ним керовані задля успішного навчання. Цей підхід спрямований на відхід від дидактичного підходу, що реалізується у формі лекції як винятково вчителецентрованого підходу [6].

Згідно зі статистичними даними, зібраними серед представників 303 університетів та описаними фахівцями Асоціації Європейських Університетів (EUA) у межах дослідження [7, с. 56] підхід «перевернутого класу» оцінюється як «дуже корисний» лише 15% закладів вищої освіти, «корисний певною мірою» – 39%, а 1/5 частина респондентів заявила про відсутність будь-якої інформації на цю тему.

Саме ця обставина вказує на те, що «перевернутий клас» є відносно новим досвідом у європейських закладах вищої освіти. Проведене дослідження мало тенденцію до залучення прикладів на рівні навчальних курсів, що ускладнило для фахівців Trends 2018 процес порівняння, оскільки використовувалися різні форми та методи у «перевернутому класі», наприклад, види домашніх завдань та різні форми роботи у офлайн середовищі. Через свою назву модель перевернутого класу інколи може сприйматися у дещо спрощеному форматі, але деякі практики є доволі успішними у адаптації «перевернутого класу». Згідно з даними Trends 2018 системи перевернутого класу були адаптовані у Швейцарії «повністю» та «певною мірою» на 100%, у Великій Британії – 100%, Німеччині – 77%, Ірландії – 83% та Португалії – 83%. Зважаючи на інноваційність моделі перевернутого класу, більша половина освітніх інституцій звітує своїм набутим досвідом. Таким чином, можна зробити висновок про те, що для імплементації моделі перевернутого класу, а отже і змін у процесі навчання та викладання, потрібен час.

Модель перевернутого класу співвідноситься із одним із видів інтерактивних технологій викладання та навчання, що має назву «випереджувальна самостійна робота» та трактується як вивчення здобувачами нового матеріалу до його представлення в межах аудиторних занять.

Одним із центральних компонентів змісту навчання латинської мови є рецептивна граматична навичка, яка розглядається як узагальнений автоматизований компонент мовленнєвої діяльності, що забезпечує правильне рецепіювання мовного матеріалу шляхом вичленовування, упізнавання, розрізнення та розуміння зовнішніх мовних знаків пасивної граматики [р. 88, *disser gotova*].

Формування рецептивних граматичних навичок латинської мови в умовах рецептивного білінгвізму проходить, на думку В. Шовкового [4, с. 87], у декілька етапів:

1. Формування навичок вичленовування граматичної ознаки.
2. Формування навичок упізнавання граматичних форм і синтаксичних конструкцій.
3. Формування навичок встановлення значень граматичних форм та лексичних одиниць.
4. Зміцнення граматичних знань та навичок за допомогою використання елементів репродуктивного мовлення.
5. Удосконалення граматичних навичок на матеріалі читання текстів.

Граматичні форми і синтаксичні конструкції латинської мови подаються не у звуковій, а у графічній формі та переважно у контексті. Ознайомлення з новою граматичною формою або конструкцією засобами ІКТ передбачатиме інтеграцію технологій, інструментів та цифрового контенту із використанням презентаційного програмного забезпечення (відео, анімація) з подальшими етапами формування рецептивної граматичної навички: вичленовування, упізнавання, встановлення значень, удосконалення на матеріалі текстів.

Роль викладача у перевернутому навчанні трансформується у роль фасилітатора, який заохочує студентів бути відповідальними за власне формування мовних навичок та мовленнєвих вмінь, бути активними, допитливими, чутливими та толерантними.

Важливою характеристикою перевернутого навчання є те, що викладач не транслює інформацію, а створює умови, за яких лише студенти відповідальні за отримання та використання інформації відповідно до ретельно розроблених інструкцій викладача (записані відео-лекції, тексти із роз'ясненнями граматичного матеріалу та практичним супроводом, тести, коментарі, аудіо- та відео-звернення тощо).

Для моделі перевернутого навчання латинської мови, зокрема формування рецептивних граматичних навичок, частина завдань виконується студентами вдома із залученням Moodle та його ресурсів відповідно до розроблених інструкцій викладача. Види діяльності, які виконуються студентами як домашнє завдання перед заняттям формату офлайн чи онлайн у їх логічній послідовності такі:

- 1) студенти переглядають відео-лекцію викладача, розміщену на об'єктно-динамічному середовищі навчання Moodle;
- 2) переглядаючи відео стільки разів скільки необхідно, студенти заповнюють питальник або виконують тест чи завдання, щоб перевірити розуміння;
- 3) студенти аналізують відгук викладача, який здійснює моніторинг роботи впродовж виконання ними завдань вдома; викладач відгуком аналізує їхні помилки;
- 4) студенти занотовують той матеріал, який виявився для них проблемним та заздалегідь готують запитання для викладача до заняття.

Наприклад, переглянувши запис короткої відео-лекції викладача (до 10 хв.) на тему *Imperfectum Indicativi Activi* із візуальною опорою від ресурсу Google Jamboard, студентам пропонується виконати тест на розуміння почутого та побаченого вдома перед заняттям. Як відео-лекція так і тест охоплюють базові граматичні категорії латинської мови (*genus, persona, tempus, numerus*) презентовані різними частинами мови (*nomen substantivum, verbum, adjectivum*). Виконання тесту спонукає студентів до різних елементів мисленнєвих дій, які спрямовані на етапи вичленовування, формування, упізнавання тощо. Перевагою використання ресурсу Тест платформи Moodle є миттєвою реакція викладача на результат та можливі помилки студента.

Приклад тесту до виконання після перегляду відео-лекції викладача:

1) Позначте ті іменники, які належать до чоловічого роду – *Lectio tertia* [8, с. 35]
Позначте 6 іменників чоловічого роду: filia, poeta, disciplina, nauta, luna, Persa, pirata, stella, Catilina, incola

2а) Оберіть правильну форму узгодження прикметника *strenuus, -a, -um* сильний, -а, -е у реченні - *Lectio quinta* [8, с. 64-65].

Multi incolae Graeciae nautae strenui sunt.

Multi incolae Graeciae nautae strenuae sunt.

2b)

is – est

are – sunt

was – erat

were – erant

За допомогою мовних відповідників (англійська – латинська) позначте речення з правильною формою дієслова *esse* в Imperfectum – Lectio sexta [8, с. 81].

Multi incolae Graeciae nautae strenui erat.

Multi incolae Graeciae nautae strenui erant.

3) Оберіть правильну форму присудка за суфіксом -ba/-eba – Lectio sexta [8, с. 78].

In longinquas terras navigabant.

In longinquas terras navigaebant.

4a) Оберіть правильний граматичний аналіз підмета речення *audacia*, -ae f відвага, хоробрість – Lectio tertia [8, с. 32-37].

Magna est audacia nautarum.

audacia – Nom. sing., declinatio prima, f

audacia – Nom. pl., declinatio secunda, n

4b) Оберіть правильну форму присудка в Imperfectum

Magna erat audacia nautarum.

Magna erant audacia nautarum.

5) Оберіть речення з правильною формою дієслова у ролі присудка

Neptunus nautas animosos amaebat.

Neptunus nautas animosos amabat.

Neptunus nautas animosos amabant.

Ресурс форуму від Moodle може бути використаний студентами для запитання викладачеві, з відповіддю на яке можуть бути ознайомлені усі студенти, що сприяє економії часу на занятті, на якому студенти спільно в групах працюватимуть над виконанням практичного завдання.

На занятті, після того, як було отримано відповіді викладача на свої запитання, студентам пропонується до виконання спільне завдання, наприклад, перекласти текст та творчо його представити у Power Point Presentation у форматі відео відповідно до кількості речень: дев'ять речень – дев'ять слайдів. Обов'язковим компонентом кожного слайду має бути граматичний аналіз присудка речення. Для виконання завдання студентам пропонується розподілення ролей у кожній групі: *менеджер, секретар, дизайнер, теоретик, перекладач* тощо та визначається викладачем час на виконання спільного завдання, наприклад, 60 хвилин та 5 хвилин на представлення презентації на занятті.

Текст для практичного заняття у формі групової роботи студентів:

De vita incolārum Italiae

1. *Antiqui Romani erant agricolae industrii.*

2. *Multos deos et multas deas adorabant.*

3. *Poetae clari vitam agricolarum proborum praedicabant.*

4. *Ad longas Italiae oras et in insulis propinquis nautae animosi habitabant.*
5. *Neptunus erat deus nautarum; pius nautas servabat.*
6. *Tum numerus piratum superbiorum non parvus erat.*
7. *Saepe insulas orasque vastabant et multos incolas necabant.*
8. *Sed saepe copiae paratae erant.*
9. *Advolabant et piratas propulsabant.* [9, с. 17-18].

Види діяльності, які виконуються студентами в групах, спрямовані на розвиток навичок критичного та творчого мислення: студенти готують відео, щоб дати роз'яснення або навчити однокласників проходити етапи вичленовування, упізнавання, встановлення значень, удосконалення; студенти розробляють допоміжні навчальні матеріали для однокласників (навчальні постери, онлайн вікторини тощо); рольові ігри та імпровізації; створення e-books; цифрові оповіді; створення подкастів тощо.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, основними напрямками використання ІКТ у навчанні майбутніх філологів латинської мови вважатимуться такі:

- максимальна візуалізація мовних явищ латини та її соціокультурних процесів, пов'язаних із життям та побутом давніх римлян (Ease.ly, Canva, Creately, Google (Jamboard), YouTube);
- вправлення у використанні мовного та мовленнєвого матеріалу: формування рецептивних мовних навичок та рецептивного мовленнєвого вміння – читання латиномовного тексту (Moodle, Google Forms, Power Point Presentation, WordWall);
- оцінювання рівня сформованості мовних навичок та вміння шляхом гейміфікації, швидкого текстового зворотного зв'язку (відгуку), оцінки тощо (Moodle, WordWall, Google Forms, etc.);
- комунікація у режимах S-Ss, T-S, T-Ss, S-S, etc. у синхронному та асинхронному просторах (Zoom, Google Meet, Moodle, Padlet, чати Viber, What's Up, Telegram, Messenger, etc);
- автоматизований пошук інформації в мережі Інтернет (Google, YouTube, Facebook, etc).

Комбіноване ж використання ІКТ у Flipped Classroom у площині офлайн навчання сприятиме вивільненню часу на формування мовних навичок та мовленнєвого вміння читання шляхом ретельного виконання групових завдань та проєктів відповідно до теми заняття. Важливою ознакою перевернутого класу є формування у здобувачів відповідальності за ефективне формування навчальних стратегій у процесі самостійної підготовки до заняття.

Перспективним напрямом для досліджень є більш глибоке та цілісне вивчення можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні латинської мови на основі компетентнісного підходу.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Морська, Л. І., 2008. *Інформаційні технології у навчанні іноземних мов*. Тернопіль: Астон, 256.
2. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*, 2018. The ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO.
3. Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Е. Г., Майєр, Н. В., Устименко, О. М., Черниш, В. В., 2015. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: монографія, Київ: Ленвіт, 444.
4. Шовковий, В. М., 2012. *Методика викладання класичних мов*, Київ: Вадекс, 224.
5. Bergman, J., Sams, A., 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
6. The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2020. *Building a Taxonomy for Digital Learning : Guidance*. London: QAA.
7. Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., Stoeber, H., 2018. *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
8. Сторчова, Т. В., Гуменюк, Ж. Г., 2015. *Латинська мова*, Київ: Слово, 512.
9. *Ars Latina. Lateinisches Unterrichtswerk. Neubearbeitung*, 1953. Verlag Ferdinand Schoningh: Paderborn.

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN TEACHING LATIN TO PHILOLOGY MAJORS

Tetiana Storchova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the English Language,
Head of the Office for International Cooperation,
Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University
Kamianets-Podilskiy, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4830-2062>
storchova.tetyana@kpnu.edu.ua

Abstract. The article presents the results of research on the peculiarities of the use of information and communications technologies in the process of teaching Latin to philology majors in a view of blended and distance training in HEIs. In particular, the

usage of digital tools in the educational environment with respect to value priorities in the context of the European area of higher education are substantiated.

The formation of the concept of «information and communications technologies» was studied and its importance was emphasized in the basic documents that determine the accelerated process of human development. It has been proven that the digital transformation of education expands the opportunities of higher education students, in particular, in the study of the academic discipline «Latin» by philology majors, which, according to its components, is the driving force of the propaedeutic stage of the formation of students' philological thinking. In particular, the functional capabilities of the modular object-oriented dynamic learning environment (Moodle), the interactive virtual board Google Jamboard within the presentation of grammatical material and the formation of receptive grammatical habits of the Latin language were analyzed and detailed.

The position is substantiated that the combination of modern digital tools in the teaching of the Latin language creates conditions for the use of the modern learning technologies, in particular the «flipped classroom» technology, which is currently one of the indicators of a student-centered approach with priority formation of learning strategies, for example, in the process of autonomous preparation for classes. The «flipped classroom» technology is very popular in countries such as Switzerland, Great Britain, Germany, Ireland, and Portugal.

The procedure of activities on the topic «Imperfectum Indicativi Activi» within the framework of the «flipped classroom» technology is proposed, detailing all stages of work and the features of the involvement of such digital tools as Moodle, Google Meet, Power Point Presentation, Google Jamboard.

Keywords: information and communications technologies; Latin; face-to-face and online training; presentation; habit; flipped classroom.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Morska, L. I., 2008. *Informatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov* [Information technologies in teaching foreign languages] Ternopil: Aston, 256.
2. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*, 2018. The ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO.
3. Nikolaieva, S. Yu., Boretska, E. H., Maiier, N. V., Ustymenko, O. M., Chernysh, V. V., 2015. *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general education and higher educational institutions]: monohrafiia, Kyiv: Lenvit, 444.
4. Shovkovyi, V. M., 2012. *Metodyka vykladannia klasychnykh mov* [Methods of teaching classical languages]. Kyiv: Vadeks, 224.

5. Bergman, J., Sams, A., 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
6. *The Quality Assurance Agency for Higher Education*, 2020. Building a Taxonomy for Digital Learning: Guidance. London: QAA.
7. Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., Stoeber, H., 2018. Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area, Brussels: European University Association.
8. Storchova, T. V., Humeniuk, Zh. H., 2015. *Latynska mova* [The Latin Language]. Kyiv: Slovo, 512.
9. *Ars Latina. Lateinisches Unterrichtswerk. Neubearbeitung*, 1953. Verlag Ferdinand Schoningh: Paderborn.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-167-180>

УДК [61 : 378]–054.6: 174

Таможська Ірина Володимирівна,

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Харків, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

itamozska@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

Анотація. У статті акцентовано увагу на понятійному апараті дослідження («професійне мовлення майбутніх медичних працівників», «медична термінологія», «термінологічна компетентність», «готовність майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією»), на структурних компонентах термінологічної компетентності майбутнього фахівця. Уточнено суть поняття «термінологічна компетентність майбутнього лікаря-іноземця» як здатність установлювати кореляцію між теоретичним базисом, що становить термінологічну систему медичної науки та професійно орієнтовану лексику, та практичним застосуванням набутих у ЗВО знань, умінь і навичок під час інтерпрофесійної / інтрапрофесійної комунікації (стандартні ситуації / в умовах комунікації з елементами непередбачуваності), що визначає результативність подальшої професійної діяльності. Запропоновано навчально-методичне забезпечення (система підготовчих та мовленнєвих вправ), що сприяє формуванню термінологічної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі в процесі вивчення філологічних дисциплін. Підкреслено, що система мовних та некомунікативних підготовчих вправ

уможливлює роботу з медичною термінологією (розрізнення термінів із наявних наборів букв, пояснення значення терміну, відповідність терміну та дефініції, співвіднесення терміну відповідно до предметної галузі, встановлення приналежності терміну до тематичної групи, створення тезаурусу визначеної проблеми / теми, утворення термінологічних словосполук, створення термінологічного сінквею, використовуючи різні частини мови). Виконуючи комунікативні та умовно-комунікативні мовленнєві вправи, студенти встановлювали логіко-лексичні термінологічні зв'язки означеної теми, усвідомлювали значення термінів завдяки інформаційному контексту, доповнювали фаховий контент відповідними термінами, відтворювали ситуативні висловлення фахового спрямування на основі тез, завершуючи / розгортаючи їх. Зазначено, що актуалізації засвоєного студентами медичного термінологічного комплексу знань сприяли створювані професійні моделі взаємодії («лікар ↔ пацієнт», «лікар ↔ лікар»), трансформація лінгводидактичного матеріалу в діалогічні єдності (діалог-обмін інформацією, діалог-розпитування, діалог-обговорення). «Термінологічні хмари слів» використовувалися для створення асоціативних рядів (серцево-судинні захворювання, симптоми, медичні маніпуляції, лабораторні та інструментальні дослідження, стан хворого після того, як він вжив ліки, повна історія хвороби, види діагнозу), слугували графічним засобом для візуального розпізнання медичних термінів, становили термінологічний лексичний мінімум для трансформування висловлення. Створюючи кластери фахової тематики, студенти виокремлюють ключові медичні терміни, що сприяє опрацюванню великого обсягу навчального матеріалу.

Ключові слова: медичні терміни; термінологічна компетентність; іноземні студенти-медики; система вправ.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Оволодіння термінологією галузі лікувальної справи – це один із якісних показників засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами медичного факультету під час професійної підготовки в ЗВО. Активне використання такої лексики в спілкуванні з колегами, а також у межах закладу охорони здоров'я, сприяє порозумінню, плідній співпраці, обміну досвідом.

Вивчення різних аспектів термінологічної компетентності обумовлено тим, що термінологія має вагомe значення в оволодінні професією, осмисленні сутності педагогічних явищ, побудові фахової комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема термінологічної, є суттєвий обсяг наукових досліджень (Н. Авраменко, О. Бордовська, Л. Вікторова, І. Власюк, Г. Германович,

О. Гридчук, І. Гуменна, Т. Денищич, Н. Кошкіна, М. Лісовий, І. Назаренко, Я. Нахаєва, Г. Ракшанова, В. Шацький), на яких доцільно акцентувати увагу в контексті дослідження.

Поділяємо думку Н. Авраменко, що майбутні лікарі-іноземці під час навчання в ЗВО набувають певну базову сукупність знань, навичок та умінь із обраного фаху за такої умови, якщо вони оволоділи професійною термінологією, що відіграє важливу роль у професійній комунікації, оскільки є джерелом одержання, збереження та передачі наукової інформації, а також засобом оволодіння спеціальністю [1, с. 67].

Науковці (Я. Нахаєва, І. Гуменна, В. Шацький) акцентують увагу на доцільності володіння базовими термінологічними поняттями, адже це категорія спеціальних знань, що визначає успішність професійної діяльності. Від рівня володіння такими знаннями залежить, як фахівець розуміє професійні явища та поняття, пов'язані з діяльністю. Уміння спілкуватися мовою професії сприяє швидкому засвоєнню фахових дисциплін, підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватися в професійній діяльності, впливає на ефективність налагодження ділових контактів [8, с. 95].

І. Власюк наголошує на доцільності ситуативного моделювання в освітньому процесі, що сприяє відтворенню реальних умов професійної діяльності майбутніх фахівців, застосуванню одержаних тематичних знань, активному використанню сформованого фахового термінологічного словника [3, с. 69].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – репрезентувати систему вправ для формування термінологічної компетентності іноземних студентів медичного факультету (англійська форма навчання). **Завдання:** 1) здійснити аналіз наукових праць щодо визначення основних дефініцій пов'язаних із питанням формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців; 2) акцентувати увагу на структурних компонентах термінологічної компетентності; 3) уточнити визначення ключового поняття дослідження «термінологічна компетентність» відповідно до професійної діяльності іноземних студентів медичного факультету; 4) розробити навчально-методичне забезпечення (систему вправ) для формування термінологічної компетентності майбутніх лікарів-іноземців.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Вважаємо за доцільне розглянути понятійний апарат дослідження («професійне мовлення майбутніх медичних працівників», «медична термінологія», «термінологічна компетентність», «готовність майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією»). Зупинимось більш детально на їхньому змісті.

Як зазначає М. Лісовий, професійне мовлення майбутніх медичних працівників – це володіння нормами літературної мови, фаховою (професійною) термінологією й стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування [7, с. 13]. Г. Германович трактує поняття «медична термінологія» як сукупність слів і

словосполучень, що використовують спеціалісти для позначення наукових понять у галузі медицини й охорони здоров'я [5, с. 25].

За Т. Денищич, термінологічна компетентність – це здатність людини розуміти й породжувати професійні висловлювання в різних соціально-детермінованих ситуаціях із використанням фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, що дотримуються носії мови [6, с. 138]. О. Гридчук вважає, що термінологічна компетентність – компонент мовнокомунікативної компетентності; здатність фахівця послуговуватися фаховими термінами в процесі наукової та професійної діяльності, що може бути досягнута в процесі набуття системи спеціальних знань, когнітивних умінь і практичних навичок [4, с. 15].

Науковець Л. Вікторова визначає професійно-термінологічну компетентність як складову професійної компетентності, що відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, уміння та навички точного, лінгвістично правильного вживання термінів в усному й писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог. У структурі професійно-термінологічної компетентності виокремлює такі компетенції, як інформаційну (здатність до пошуку необхідної інформації, ефективного застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів), комунікативну (знання ділового етикету та основ конфліктології, уміння будувати стосунки з іншими людьми, виголошувати промову, ефективна групова взаємодія, визнання себе частиною соціальної групи, позитивна установка щодо себе та інших тощо), прагматичну (уміння вживати наукові терміни відповідно до комунікативних намірів фахівця та ситуативних мовленнєвих умов), мовленнєву (реалізація термінологічних знань через аудіювання, говоріння, читання, письмо) та лінгвістичну (знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних норм, понятійного апарату науки про мову, основних мовних законів та правил побудови термінів) [2, с. 7].

Професійно-термінологічна компетентність розглядається науковцями (Г. Ракшанова, І. Назаренко) як здатність доцільно та влучно використовувати терміни в процесі виконання посадових обов'язків, спираючись на досвід, одержаний під час навчання у ЗВО, мотивуючи себе значними успіхами в майбутній професійній діяльності. Специфіку термінологічної компетентності відтворюють різні компоненти, що стосуються як внутрішнього стану та внутрішньої визначеності майбутнього фахівця, його професійної реалізації та професійного розвитку, так і його здатності одержувати й успішно засвоювати нові знання з подальшим їх практичним застосуванням, використовуючи креативний підхід [9, с. 259].

Учені Н. Кошкіна та О. Бордовська акцентують увагу на таких компонентах термінологічної компетентності: 1) предметно-пізнавальний (сукупність знань зафіксованих у понятійно-термінологічній формі, що необхідна для розуміння вимог відповідно до галузі професійної діяльності, аргументованого пояснення вибору способів вирішення типових для неї завдань та грамотного пояснення якості одержуваних результатів); 2) інтелектуально-рефлексивний (досвід цілеспрямованого оперування

термінами як у типових для професійної діяльності умовах, так і в умовах вибору / невизначеності); 3) комунікативно-мовленнєвий (в повному обсязі реалізується в процесі професійного спілкування).

Готовність майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією трактуємо як інтегративну характеристику особистості, що синтезує наявність певного обсягу спеціальної професійної термінологіки та здатність успішно застосовувати її в предметній галузі медицини для розв'язання професійних завдань і досягнення високих результатів у фаховій діяльності [1, с. 80]. Учена виокремлює такі компоненти готовності майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією: 1) мотиваційний (ціннісна мотивація щодо оволодіння професійною термінологією, ставлення до професійного мовлення як до показника високої кваліфікації та компетентності майбутнього лікаря-іноземця); 2) когнітивний (фіксує систему необхідних знань про норми сучасної української мови, мовні засоби, комунікативні тактики й стратегії професійної поведінки; обсяг та семантичні особливості професійної термінології, засвоєння певних терміноелементів та способів конструювання клінічних термінів; сформованість уявлень про норми планування й продукування професійного мовлення та крос-культурної комунікації, лікувальних та рекомендаційних стратегій медичного дискурсу); 3) діяльнісний (розуміння специфіки досліджуваної професійної лексики й свідомого регулювання в процесі її застосування в професії) [1, с. 76–78].

Зважаючи на дефініції розглянутих термінів, уточнимо сутність поняття «термінологічна компетентність» відповідно до професійної діяльності іноземних студентів медичного факультету. Отже, пропонуємо авторське визначення: «термінологічна компетентність майбутнього лікаря-іноземця – це здатність установлювати кореляцію між теоретичним базисом, що становить термінологічну систему медичної науки та професійно орієнтовану лексику, та практичним застосуванням набутих у ЗВО знань, умінь і навичок під час інтерпрофесійної / інтрапрофесійної комунікації (стандартні ситуації / в умовах комунікації з елементами непередбачуваності), що визначає результативність подальшої професійної діяльності (І. Таможська).

Для формування термінологічної компетентності (знань, умінь) іноземних студентів медичного факультету англійської форми навчання пропонуємо авторську систему підготовчих та мовленнєвих вправ, що виконуються в усній та письмовій формі під час вивчення та закріплення таких тем: «Здорове харчування хворого», «Медична документація: загальне поняття», «Характеристика болю в скаргах хворого», «Узагальнення знань медичної термінології» (з іноземної мови за професійним спрямуванням (української)), «Діалог-розпитування щодо серцево-судинних захворювань», «Медичне обслуговування (симптоми найпоширеніших захворювань)», «Медичне обслуговування (скарги хворих)», «Медичне обслуговування (види захворювань)» (з іноземної мови (української)). Вправи мають чітку структуру: мету, завдання, що спрямовані на продукування власних мовних і мовленнєвих зразків; рекомендації та схеми до їх виконання, матеріали, що відтворюють предметний /

соціальний контент професійної діяльності, сприяють розвитку різних видів мовленнєвої діяльності [10, с. 221].

Репрезентуємо систему мовних та некомунікативних підготовчих вправ для формування термінологічної компетентності іноземних студентів-медиків:

1. Складіть слово з наявного набору букв, поясніть його лексичне значення. Терміни для розпізнавання: *серцево-судинна система, кровоносна система, кровоносні судини, серце, артерія, вени.*

Варіант виконання завдання: в одну «хмару слів» записати всі терміни, а в іншу – букви для візуального відтворення одного терміна.

2. Створіть «термінологічні хмари слів» до таких тематичних груп: 1) серцево-судинні захворювання; 2) симптоми; 3) медичні маніпуляції; 4) лабораторні та інструментальні дослідження; 4) стан хворого після того, як він вжив ліки; 5) повна історія хвороби; 6) види діагнозу.

Орієнтовні «термінологічні хмари слів»: 1) аритмія серця, вегето-судинні дисфункції, гостра та хронічна серцева недостатність, есенціальна та симптоматична гіпертензія, кардити, кардіоміопатії, набуті вади серця, природжені вади серця (*серцево-судинні захворювання*); 2) анемія, біль в ділянці серця, схуднення, кровохаркання, запаморочення, кашель, (*симптоми*); 3) зупиняти зовнішні кровотечі, вимірювати артеріальний тиск, здійснювати первинну обробку рани, виконувати штучне дихання, непрямий масаж серця (*медичні маніпуляції*); 4) штучне дихання, хірургічна обробка рани, транспортна іммобілізація, вимірювати артеріальний тиск, визначати групу крові, резус-належність, переливати компоненти крові й кровозамінники (*медичні маніпуляції*), 5) загальний аналіз сечі, експрес-тести на вірусні захворювання, загальний аналіз крові, гормони крові, дослідження функції зовнішнього дихання, методи інструментальної візуалізації щитоподібної залози (*лабораторні та інструментальні дослідження*); 6) одужання, покращення, полегшення, зменшення, захист (*стан хворого після того, як він вжив ліки*); 7) паспортна частина, скарги хворого, анамнез життя, анамнез хвороби, об'єктивне дослідження пацієнта, план обстеження, аналіз результатів лабораторних та інструментальних досліджень, встановлення синдромального діагнозу (*повна історія хвороби*); 8) попередній, диференціальний, заключний (*види діагнозу*).

3. Складіть перелік слів, що входять до тематичної групи «Скарги хворого» відповідно до захворювання пацієнта (наприклад: стенокардія → сильний біль у серці, біль іррадіює в ліву половину тіла, біль локалізується в ділянці серця, з'являється задишка, задишка при фізичних навантаженнях, больовий напад триває декілька хвилин, поганий сон, прискорене серцевиття, надмірне потовиділення, відчуття втоми, відчуття задухи, валідол подіяв як заспокійливе).

4. Поєднайте іменники з прикметниками, утворивши словосполучки. Поставте наголоси в словах.

Іменники: реакція, недостатність, масаж, кров, речовина, система, функція, препарати, імунітет, запліднення, астма, система, тканина, фізкультура, травма, метод.

Прикметники: алергічна, коронарна, кровоносна, донорська, органічна, штучне, фізіологічна, загальний, мозкова, лікувальна, кишкові, штучне, зміцнення, бронхіальна, ендокринна, кісткова, флюорографічний.

5. Запишіть неримований вірш (сінквейн) до слів «анамнез», «кров», «травма», «вени», «легені» за такою схемою: тема (іменник) → означення теми (2 прикметники) → активність, дієвість пов'язана з темою (3 дієслова) → розуміння теми / ставлення до неї (фраза з 4 слів) → слово-висновок (іменник).

Анамнез. 1. Розпитування. 2. Достовірний, суб'єктивний. 3. Записати, з'ясувати, аналізувати. 4. Отримання даних про хворих. 5. Метод.

Діагноз. 1. Заключення. 2. Клінічний, посмертний. 3. Встановити, підтвердити, записати. 4. Впливає на настрій пацієнта. 5. Висновок.

Кров. 1. Тканина. 2. Венозна / артеріальна, червона. 3. Виконує, згортається, циркулює. 4. Забезпечує живлення клітин організму. 5. Рідина.

Травма. 1. Пошкодження. 2. Механічна, хімічна. 3. Отримати, оглядати, виникає. 4. Призводить до анатомо-фізіологічних змін. 5. Рана.

Вени. 1. Судини. 2. Безм'язі, кровоносні. 3. Приносять, функціонують, розташовані. 4. Варикозне розширення – небезпечна хвороба. 5. Орган.

Легені. 1. Орган. 2. Губчасті, конусоподібні. 3. Захищають, виводять, замінюють. 4. Забезпечують очищення повітря, крові. 5. Складова / частина.

6. Встановіть відповідність між термінами та дефініціями.

Терміни: бракераж, баротравма, симптом, синдром, температура, таблетки, вірус, анамнез захворювання, діагноз.

Дефініції: 1) контроль за якістю лікувального харчування; 2) механічне пошкодження стінок органів, що містять повітря (середнє вухо, приносіві пазухи, легені), що виникає під час різких / значних перепадах тиску повітря; 3) характерний вияв / ознака захворювання; 4) сукупність ознак захворювання; 5) теплий стан тіла; 6) доза ліків у вигляді спресованого в кружальце порошку; 7) мікроорганізм, що викликає інфекційне захворювання; 8) відомості про симптоми хвороби в динаміці їхньої появи та розвитку; 9) коротке лікарське заключення про суть захворювання та стан хворого.

7. Орієнтуючись на заголовок тексту (*«Рекомендації щодо здорового харчування пацієнтів із серцево-судинними захворюваннями»*), запишіть терміни, що сприяли б розумінню його змісту.

На заняттях із філологічних дисциплін доцільно використовувати прийом інтерактивного навчання *«Крок за кроком»* для активізації раніше отриманих знань. Студент, ідучи до дошки, на кожен крок називає термін, раніше вивченої теми, або захворювання та його симптоми.

Завдяки іграм зі словами, створеними за допомогою технології «Хмара слів», покращується швидкість читання, збільшується зоровий кут для сприймання текстового матеріалу, розвивається увага. Слова «термінологічної хмари» повинні вирізнятися шрифтом, а літери – розміром і кольором.

Варіанти проведення гри: 1) необхідно швидко знайти слово з «хмари слів», що називають; 2) назвати всі слова від «найкоротшого до найдовшого» / «найдовшого до коротшого»; 3) визначити, до якої тематичної групи можна віднести слово (*тематичні групи: ліки, органи та частини тіла людини, захворювання, мікроорганізми, симптоми захворювання*).

Репрезентуємо систему комунікативних та умовно-комунікативних мовленнєвих вправ для формування термінологічної компетентності іноземних студентів-медиків:

1. Трансформуйте лінгводидактичні матеріали в діалогічні єдності (*діалог-обмін інформацією / діалог-розпитування / діалог-обговорення*) для моделювання професійно-комунікативних ситуацій за такими моделями: «лікар ↔ пацієнт», «лікар ↔ лікар».

Схеми лінгводидактичних матеріалів:

1) Бронхіальна астма – алергічне захворювання – симптоми захворювання – лікувальне харчування – рекомендації – збалансоване харчування – вилучення з раціону продуктів – режим харчування.

2) Ожиріння – порушення обміну речовин – підвищення апетиту – зниження фізичної активності – зниження енергетичної цінності їжі (вуглеводів) – вживати заміники цукру – вживати їжу невеликими порціями – надавати перевагу відвареним стравам – збільшувати фізичні навантаження.

3) Бронхіт – неприємне відчуття за грудиною – сухий кашель – кашель із мокротинням – лікувальне харчування – вживати кисломолочні продукти – обмежити кількість вуглеводів – продукти, що містять вітамін С – чай із лікарських рослин.

2. Складіть речення з репрезентованих «хмар слів». Поєднайте слова таким чином, щоб у змісті висловлення було відбито фрагмент розмови лікаря з пацієнтом.

1) *Заклад охорони здоров'я – лікувальне харчування – взаємозамінність продуктів – приготування дієтичних страв.*

2) *Взаємозамінність продуктів → кулінарне використання: соняшникова олія → арахісова / оливкова олія → холодні страви, борошняні вироби, страви з риби; цукор-пісок → мед натуральний → напої, кисіль, муси; повидло, джем → мармелад фруктовоягідний → солодкі страви; крохмаль картопляний → крохмаль кукурудзяний → молочний кисіль, желе; желатин → агароїд → солодкі желейні страви; шпинат свіжий → пюре зі шпинату → супи, овочеві страви.*

3. Визначте алгоритм дій «Лікувальне харчування хворих у закладах охорони здоров'я».

Орієнтовний зразок алгоритму «Лікувальне харчування хворого в закладі охорони здоров'я»: 1) опис стандартної дієти; 2) основні показання для призначення; 3) хімічний склад та енергетична цінність; 4) основні способи приготування страв; 5) режим харчування.

4. Складіть речення з ряду слів таким чином, щоб вони відтворювали правила роботи лікаря з електронними медичними картками (становили синтаксичну єдність).

Лінгводидактичні матеріали для формулювання правил «Робота лікаря з електронними картками»: 1) електронна медична картка – перше звернення пацієнта до медичного закладу; 2) поліклінічне лікування – амбулаторна карта пацієнта; 3) електронна історія хвороби – перебування пацієнта в стаціонарі; 4) електронна медична картка – створюють записи – кожного разу, як пацієнт звертається в заклад охорони здоров'я; 5) медичні записи – медична інформаційна система закладу охорони здоров'я; 6) інформація про пацієнта – надходить із кількох закладів – зберігається в централізованій системі; 7) лікарі мають доступ – інформація для надання пацієнту медичної допомоги – згода пацієнта.

5. Складіть кластер до однієї з тем («Алергія: симптоми, лікування, профілактика», «Хвороби органів дихання», «Літні хвороби: симптоми та лікування»).

Довідка. Кластер – це графічне структурування інформації тексту з виокремленням його основних смислових одиниць, що відтворено у вигляді «блоків», де стрілками позначаються причинно-наслідкові зв'язки.

6. Заповніть пропуски в тексті, користуючись «термінологічними хмарами слів». Сформулюйте запитання до тексту.

Текст 1

... є обов'язковою складовою комплексної терапії, що застосовується в усіх стаціонарних відділеннях закладів охорони здоров'я. ... є науково обґрунтованою системою організації харчування та диференційованого використання з лікувальною метою певних харчових продуктів, їхніх комбінацій, видів кулінарної обробки. Контроль за якістю готових ... (бракераж) здійснюють ..., ..., які дозволяють видачу готової їжі до відділень, що фіксується в бракеражному журналі. ... впливає не тільки на окремі механізми розвитку захворювань, а й на загальні реакції хворої людини, спрямовані на компенсацію та відновлення багатьох функцій.

«Термінологічна хмара слів» до тексту 1: лікувальне харчування, дієтичні страви, дієтичне харчування, медична сестра з дієтичного харчування, черговий лікар.

Текст 2

... – це великий парний, конусоподібний, губчастий ..., що виводить відходи вуглекислого газу з тіла й замінює їх свіжим Повітря втягується в легені в процесі розширення ..., а потім виходить із тіла внаслідок стискання ... й виштовхування повітря назовні. ... виконують такі функції: забезпечують організм ...; слугують для амортизації ...; захищають ... від респіраторних ...; є резервуаром для ... в організмі. ... виконують функцію ... завдяки випаровуванню води з поверхні альвеол в повітря, а також забезпечують повітряним потоком для створення звуків голосу людини.

«Термінологічна хмара слів» до тексту 2: легені, орган, кисень, грудна порожнина, серце, інфекції, кров, терморегуляція.

7. Вправи на завершення / розгортання ситуативного висловлювання.

1. На жаль, не всі медичні записи збереглися в електронній картці хворого, і Вам, як лікарю, який проводив обстеження пацієнта, необхідно відтворити такі частини документа: 1) Біографічні дані: ... 2) Хронічні інтоксикації: ... 3) Загальний стан хворого: ... 4) Перенесені захворювання: ... 5) Стан свідомості: ... 6) Хода:

7) Вираз обличчя: ... 8) Стан шкіри та її похідних нігті, волосся): ... 9) Органи дихання. Огляд грудної клітини: форма: ...; симетричність: ...; тип дихання: ...

Слова для довідок: задовільний / середньої важкості / важкий / дуже важкий; ясна / запаморочення / марення; швидка / повільна; збуджений / байдужий / виснажений; колір, наявність висипу / крововиливів / рубців / пігментації; вологість: виражена / помірна; еластичність: знижена / нормальна / підвищена; нігті: форма, деформації, ламкість, блиск, смугастість, колір; волосся: колір, тип росту, випадіння, ламкість, блиск, сивина, густе / рідке; куріння / алкоголь / наркоманія; фізіологічна / патологічна; симетрична / асиметрична; грудний / черевний тип дихання.

2. Ви працюєте в закладі охорони здоров'я. Підготуйте доповідь до наради «Рекомендації: професійне спілкування лікаря та пацієнта в соціальних мережах» / «Соціальні медіа – ефективний інструмент для професійного розвитку медичних працівників». Скористайтеся коротко сформульованими положеннями доповіді (тезами).

Тези доповіді 1

Професійне спілкування медичних працівників із пацієнтами обмежується медико-профілактичною інформацією.

Відомості про лікаря (справжнє ім'я, прізвище, спеціальність, науковий ступінь, посада), посилання на акаунт закладу охорони здоров'я, у якому працює.

Час для професійного спілкування, контактна інформація.

Пацієнт – ініціатор публічного спілкування. Запишіть цю інформацію.

Конфіденційність у спілкуванні з пацієнтом. Обговоріть із пацієнтом тему конфіденційності.

Відомості про пацієнта, причина його звернення до лікаря.

Вимоги до змісту повідомлень лікаря в соціальних мережах.

У разі потреби рекомендуйте пацієнту послуги профільного спеціаліста.

Переведіть спілкування з онлайн-формату в офлайн.

Тези доповіді 2

Фахівці в галузі лікувальної справи обговорюють результати медичних досліджень, поширюють наукові знання, налагоджують співпрацю.

Можливість підписатися на цікаві хештеги.

Ознайомлення з медичними новинами.

Фахові тематичні дискусії.

Участь у професійних форумах.

Публікація медичного контенту.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, збагачення наявного вакабуляру іноземних студентів медичного факультету в ЗВО активною та пасивною термінологічною лексикою сприяє розумінню важливої інформації під час професійної комунікації з колегами, а також у

межах закладу охорони здоров'я. Від обсягу індивідуального активного термінологічного словника студентів-медиків залежить, як вони зможуть орієнтуватися в теоретичних / практичних аспектах засвоєння предметної області професійної діяльності. Основними способами відбору активної / пасивної лексики для створення системи вправ, що сприяли формуванню термінологічної компетентності майбутніх лікарів-іноземців, є семантичний принцип та тематична відповідність професійній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. **Перспективними для подальшого наукового пошуку** є питання вдосконалення навчально-методичного забезпечення (інноваційних технологій, форм, методів, засобів) процесу формування термінологічної компетентності іноземних студентів-медиків.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Авраменко, Н. О., 2019. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Хмельницький*, 354.
2. Вікторова, Л. В., 2009. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: *автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Чернівці*, 23 с.
3. Власюк, І. В., 2015. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Вінниця*, 272.
4. Германович, Г. О., 2021. Медичні терміни зі соматичними компонентами в сучасній українській мові: *дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01, Львів*, 319 с.
5. Гриджук, О. Є., 2016. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей, *Педагогіка вищої та середньої школи*, 48, 12–17.
6. Денишич, Т. А., 2012. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології, *Наукові праці. Педагогіка*, 209, 137–142.
7. Лісовий, М. І., 2006. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах освіти: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04, Вінниця*, 20.
8. Нахаєва, Я. М., Гуменна, І. Р., Шацький, В. В., 2021. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів як педагогічна проблема, *Медична освіта*, 3, 92–96.
9. Ракшанова, Г. Ф., Назаренко, І. Л., 2018. Формування фахової термінологічної компетентності у студентів, *Філологічні студії*, Кривий Ріг, 17, 249–260.
10. Таможська, І. В., 2021. Система вправ для формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО, *Витоки педагогічної майстерності*, Полтава, 27, 221–227. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247119>.

FORMATION OF THE TERMINOLOGICAL COMPETENCY OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS (FROM THE EXPERINECE OF TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES)

Iryna Tamozhska,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Language Training Department,

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>

itamozska@ukr.net

Abstract. The article focuses on the conceptual apparatus of the research («professional speech of future medical workers», «medical terminology», «terminological competency», «readiness of foreign doctors-to-be to master professional terminology»), as well as on the structural components of the terminological competency of the future specialist. The essence of the concept «terminological competency of the foreign doctors-to-be» has been clarified and is treated as the ability to find a correlation between the theoretical basis, which constitutes the terminological system of medical science and professionally centered vocabulary, and the practical application of the knowledge, skills and abilities acquired at the higher education institution during interprofessional / intraprofessional communication (standard situations / in the conditions of communication with elements of unpredictability, which determines the effectiveness of further professional activity. The author suggests educational and methodological support (a system of preparatory and speaking exercises, which contributes to the formation of the terminological competency of future specialists in the medical field when teaching and learning philological disciplines. It is emphasized that the system of language and non-communicative preparatory exercises makes it possible to work with medical terminology (distinguishing terms from available sets of letters, explaining the meaning of the term, matching the term with the definition, labelling the term according to the subject field, categorizing terms according to a thematic group, developing a thesaurus of a defined problem / topics, formation of terminological phrases, making up a terminological cinquain using different parts of speech. Doing communicative and semi-communicative speech exercises, students established logical-lexical terminological connections of the specified topic, realized the meaning of terms in accordance with the informational context, supplemented the professional content with related terms, reproduced situational professional expressions based on theses, completing / expanding them. It is stated that the actualization of the medical terminological complex of knowledge acquired by students was facilitated by the developed professional models of interaction («doctor ↔ patient», «doctor ↔ doctor»), the transformation of linguistic didactic material into dialogical units (dialogue-

information exchange, dialogue-interrogation, dialogue-discussion). «Terminological word clouds» were used to create associative series (cardiovascular diseases, symptoms, medical manipulations, laboratory and instrumental examinations, the patient's condition after taking medicine, complete medical history, types of diagnosis), served as a graphic tool for visual recognition of medical terms, constituted the terminological lexical minimum for transforming the utterance. Creating clusters of professional topics promoted students' singling out key medical terms, which contributes to processing a large amount of educational material.

Keywords: medical terms; terminological competency; future foreign doctors-to-be; system of exercises.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Avramenko, N. O., 2019. Pidhotovka maibutnikh likariv-inozemtsiv do ovolodinnia profesiinoiu terminolohiieiu u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity [Preparation of future doctors-foreigners for mastering professional terminology in medical institutions of higher education]: *dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Khmelnytskyi*, 354.
2. Viktorova, L. V., 2009. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi [Formation of professional-terminological competence of students of higher agrarian educational institutions in specialists in professional training]: *avto-ref. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Chernihiv*, 23.
3. Vlasiuk, I. V., 2015. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv ekonomiky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional-terminological competence of future bachelors of economics in the process of study of professional disciplines]: *dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Vinnytsia*, 272.
4. Hermanovych, H. O., 2021. Medychni termini zi somatychnymy komponentamy v suchasni ukrainskii movi [Medical terms with somatic components in modern Ukrainian language]: *dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.01, Lviv*, 319.
5. Hrydzhuk, O. Ye., 2016. Komponenty terminolohichnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnykh spetsialnostei [The components of terminological competence of students of forestry specialties], *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 48, 12–17.
6. Denyshchych, T. A., 2012. Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z politolohii [Formation of terminological competence of future specialists in political science], *Naukovi pratsi. Pedahohika*, 197, 209, 137–142.
7. Lisovyi, M. I., 2006. Formuvannia profesiinoho movlennia maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh osvity [The Formation of the Professional Language in Future Doctors at Medical Universities]: *dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04, Vinnytsia*, 20.

8. Nakhaieva, Ya. M., Humenna, I. R., Shatskyi, V. V., 2021. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh likariv yak pedahohichna problema [Formation of professional competence of future doctors as pedagogical problem], *Medychna osvita*, 3, 92–96.
9. Rakshanova, H. F., Nazarenko, I. L., 2018. Formuvannya fakhovoi terminolohichnoi kompetentnosti u studentiv [Development of Professional Terminological Competence among Students], *Filolohichni studii*, Kryvyi Rih, 17, 249–260.
10. Tamozhska, I. V., 2021. Systema vprav dlia formuvannya profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv medychnykh spetsialnostei ZVO [A set of activities for the formation of professional communicative competency of foreign students studying at the medical specialties in HEI], *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, Poltava, 27, 221–227.

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Боровець Іван Іванович, Дубінський Володимир Анатолійович

Шкільна історична освіта в Чеській Республіці: удосконалення змісту та пошук оптимальної системи навчання (90-ті рр. XX ст. – 20-ті рр. XXI ст.) 7

Кучинська Ірина Олексіївна,

Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування 20

Павелко Вікторія Вікторівна

Різноманітність змістових аспектів інтеграції знань у сучасній освіті 31

Поліщук Світлана Вікторівна, Кучинський Сергій Анатолійович

Історіографія становлення та розвитку української літературної мови в творчій спадщині Івана Огієнка (до 140-річчя) 45

Сікорський Петро Іванович

Принцип природовідповідності – фундаментальний принцип реформування української освіти 56

Черняк Сергій Геннадійович

Персоніфікований підхід до вивчення проблеми освітньо-педагогічного прогнозування в Українській соціалістичній радянській республіці (1920 – 1930 рр.) 73

Розділ 2

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Коваленко Олена Михайлівна

Дидактико-методичні концепти формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5 класів ЗЗСО засобами навчально-мовленнєвих ситуацій 87

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бахмат Наталія Валеріївна, Довгань Анатолій Олексійович

Механізми розвитку правової культури педагогічних працівників центрів професійно-технічної освіти Державної служби зайнятості 99

Гордійчук Мар'яна Сидорівна, Мартіна Олеся Володимирівна, Третяк Наталія Володимирівна

Розвиток soft skills майбутніх педагогів у закладах вищої освіти 114

Лабунець Віктор Миколайович, Карташова Жанна Юріївна

Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними інструментальними колективами 126

Московчук Людмила Миколаївна

Патріотичне виховання майбутніх педагогів на основі життєписів великих українців 136

Сторчова Тетяна Володимирівна

Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні майбутніх філологів латинської мови 155

Таможська Ірина Володимирівна

Формування термінологічної компетентності іноземних студентів-медиків (з досвіду викладання філологічних дисциплін) 167

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Borovets Ivan, Dubinskyy Volodymyr

School historical education in the Czech Republic: content improvement and search for the optimal learning system (the 90s of the XX century – 20s of the XXI century) 7

Kuchynska Iryna

Innovative educational activity: content and functionality of pedagogical technologies in the conditions of modern reforming 20

Pavelko Viktoriya

Diversity of content aspects of knowledge integration in modern education 31

Polishchuk Svitlana, Kuchynskyy Sergey

Historiography of the establishment and development of the Ukrainian literary language in the creative heritage of Ivan Ohienko (to the 140th anniversary) 45

Sikorsky Peter

The principle of environmental compliance is a fundamental principle of reforming Ukrainian education 56

Cherniak Sergii

A personalized approach to studying the problem of educational and pedagogical forecasting in the Ukrainian socialist soviet republic (1920 - 1930) 73

Section 2

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: ADAPTIVE PRINCIPLES OF PREPARATION AND LEARNING IN THE CONTEXT OF IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AND EDUCATION

Kovalenko Olena

Didactic and methodological concepts for forming intercultural communicative competence in 5th graders in general secondary education institutions by means of learning speech situations 87

Section 3

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION PROCESSES

Bakhmat Nataliia, Dovhan Anatolii

The mechanisms of development of legal culture among teachers of the vocational training centers of the State Employment Service 99

Hordiichuk Mariana, Martina Olesia, Tretiak Natalia

Development of soft skills of future teachers in institutions of higher education 114

Labunets Viktor, Kartashova Zhanna

Formation of the future music teacher's readiness for creative and interpretive work with school instrumental groups 126

Moskovchuk Liudmyla

Patriotic education of future teachers based on biographies of great Ukrainians 136

Storchova Tetiana

Information and communications technologies in teaching Latin to philology majors 155

Tamozhska Iryna

Formation of the terminological competency of foreign medical students (from the experience of teaching philological disciplines) 167

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research papers
Issue 33 (2–2022)**

The views expressed in this publication are those of the contributors and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM,
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових праць
Випуск 33 (2–2022)**

Редакція збірника не несе відповідальності за зміст статей і може не поділяти думку авторів

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 26.12.2022 р. Формат 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографія.
Умовно-друковані арк. 24,5. Обліково-видавничі арк. 23,8.
Наклад 300 прим. Замовлення № 65